

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
SILVERIO BLANCO NÚÑEZ.**

**TÍTULO: ESTRATEGIAS Y ALTERNATIVAS PARA LA ESTRUCTURA ÓPTIMA  
DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

AUTORES :Lic. Deivis Buchaca Machado.  
Lic.Rosabel Rodríguez Martínez.

**Resumen .**

En el artículo podemos encontrar la conceptualización de estrategia de enseñanza-aprendizaje y la consideración de tres condiciones a tener en cuenta a la hora de determinarla, así como un conjunto de tácticas interrelacionadas que la conforman, teniendo en cuenta la necesaria relación entre estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje, se realiza un análisis de las etapas de la planificación y sus principales acciones a desarrollar, también se expone los fundamentos teóricos del proceso de optimización y los nexos entre optimización y calidad de la enseñanza.

**Palabras Claves .**

Estrategia.

Enseñanza.

Aprendizaje.

Estilo.

Táctica.

**Introducción.**

Si la enseñanza es concebida como proceso y como producto, entonces a ella está asociado el término de estrategia. Al abordar el estudio de las estrategias y alternativas para una estructura óptima del proceso enseñanza-aprendizaje se requiere desde un inicio la precisión del concepto que nos ocupa: estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Con frecuencia se pueden encontrar ideas que reducen este concepto a un conjunto de métodos de enseñanza, más ello no es tan simple, pues aunque en las estrategias de enseñanza-aprendizaje se contemplan la selección y combinación de estos métodos, toda estrategia incluye la selección y articulación práctica de todos los componentes de este proceso. Así, se interpreta como estrategias de enseñanza-aprendizaje a secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos

seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos.

A la profesionalidad del personal docente están intrínsecamente asociadas las decisiones de estrategias de enseñanza-aprendizaje en y para condiciones específicas, ello equivale a la contextualización de la propia estrategia, cualidad que señala directamente a su funcionalidad.

### **Desarrollo.**

Estrategia, táctica y estilos de enseñanza-aprendizaje

La determinación de toda estrategia de enseñanza-aprendizaje incorpora el diagnóstico como producto y proceso. El propio carácter contextual de las estrategias exige la identificación de condiciones y posibilidades, así como el sistema de acciones que controle, de manera permanente, el proceso; ello permite adecuaciones, ajustes, rectificaciones a lo primariamente concebido, pues toda estrategia es flexible a los cambios del contexto que, como resultado de su propia aplicación, se producen.

La determinación de estrategias de enseñanza-aprendizaje presupone la consideración de tres condiciones:

La posibilidad de recursos y procedimientos que permiten su selección y combinación en la búsqueda del logro de los fines y objetivos propuestos. Es evidente que esta condición es muy importante porque se sustenta en la correspondencia estricta entre condiciones y acciones.

La selección y combinación secuencial de procedimientos didácticos en correspondencia con los factores y componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el contexto en que éste se realiza.

Las posibilidades y mecanismos de evaluación de la propia estrategia según los parámetros que se tuvieron en consideración para conformarla y la necesidad de su mejoramiento. Toda estrategia requiere de un doble control; por una parte es necesario determinar si ha sido efectiva y cómo puede mejorarse.

Cada estrategia de enseñanza se corresponde con el cómo se aprende. Ocurre así en virtud de la unidad entre enseñar y aprender. Este criterio de unidad del proceso de enseñanza-aprendizaje implica que las estrategias expresan diferentes maneras de enseñanza y se conciben sobre equivalentes maneras de aprender. Bajo este criterio la aplicación reflexiva de un sistema secuencial de acciones y procedimientos para la

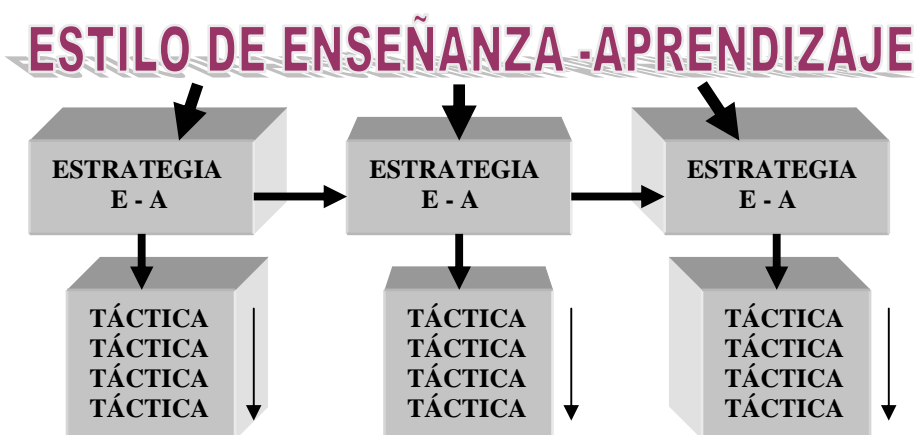
enseñanza presupone necesariamente de una estrategia de aprendizaje. Sin embargo, la práctica, que siempre es mucho más rica que la teoría, nos pone frente a interrogantes con marcado carácter problémico: ¿Por qué es posible que no se manifieste total correspondencia entre el cómo se enseña y cómo se aprende?, ¿Cuál debe ser la actitud del docente cuando identifica que esta correspondencia no se presenta en la realidad?

No es posible ignorar la relación entre estrategias y tácticas. Mientras que las primeras son planes globales que se conciben para alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, una táctica es un procedimiento específico que se aplica y tributa a todo el proceso, a la estrategia en general.

Si admitimos la unidad del enseñar y el aprender y su manifestación en estrategias, entonces el docente debe preguntarse cómo trabajar por la enseñanza de tácticas y estrategias de aprendizajes.

Las tácticas y las estrategias pueden ser enseñadas incorporadas al contenido o al margen de éste. El método incorporado incluye el adiestramiento de tácticas y estrategias como parte de un contenido específico de enseñanza, por lo que ofrece instrucciones sobre operaciones. El método marginal separa la enseñanza de tácticas y estrategias del contenido, aunque no puede éste ser totalmente ignorado, pero aplicar esa variante no proporciona una imagen realista del aprendizaje de tácticas y estrategias.

Si un conjunto de tácticas interrelacionadas conforman una estrategia, el conjunto de estrategias con cierta similitud en la selección, combinación y secuenciación de las acciones conforman estilos de enseñanza y de aprendizajes.



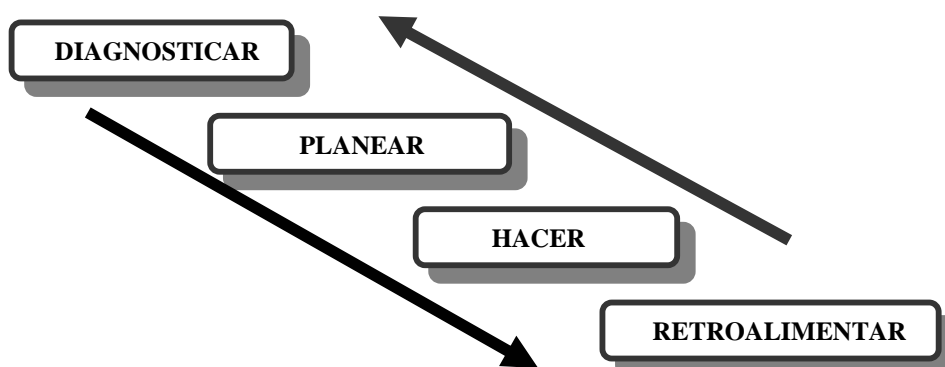
La necesaria relación entre estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje no puede ser interpretada linealmente, es decir, un estilo de enseñanza origina un único estilo de aprendizaje. La práctica confirma esta aseveración. Así, un docente puede esperar que aplicando sus estrategias de enseñanza obtenga como resultado una gran variedad de productos en sus estudiantes.

Un análisis histórico-cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje conduce a la explicación de este fenómeno. El sujeto que aprende realiza un proceso de internalización de la cultura donde la actividad es esencial y determinada por el medio exterior y condiciones en que se ejecuta, que en un plano de gran generalización pueden situarse en tres grupos, estos son: sociales, psicológicas y las anatómico-funcionales.

También es importante reconocer aquí que la diversidad en las combinaciones de estrategias de enseñanza-aprendizaje determina la individualidad del estilo de actuación docente de cada profesor, igual ocurre con los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

En los estilos de enseñanza y de aprendizajes intervienen múltiples y complejos condicionantes objetivos y subjetivos, personales y colectivos que explican por qué la determinación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para una estructura óptima del proceso es una labor profesional de gran complejidad y seriedad. Tal es así, que responder a la pregunta: ¿Qué estrategia conformar cuando los objetivos del profesor y los de los estudiantes no son coincidentes?, es ya un problema que requiere una actitud científica para su solución.

Las ideas expuestas implican que la labor del docente es en esencia una permanente planificación estratégica, es decir, la toma de decisiones anticipadas y puede resumirse en el cumplimiento de las siguientes etapas:



### **ETAPAS DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA Y SUS PRINCIPALES ACCIONES**

**DIAGNOSTICAR.** Análisis contextual, estructural del entorno, organización de sistema, definición de situaciones problemáticas, variables incontrolables, interacción sociedad-estudiantes, estado real y alternativas de desarrollo.

**PLANEAR.** Definición de métodos y recursos, tácticas y estructuras organizativa metodología , conformación de estrategias. Definición del plan único de acción.

**HACER.** Ejecución de la estrategia de enseñanza-aprendizaje concebida. Educar según lo planeado.

**RETROALIMENTAR .** Verificación y evaluación de los efectos de la realización del trabajo planeado, determinación de ajustes, cambios y recomendaciones.

El núcleo central de la planificación estratégica es el trabajo metodológico, que comprende el conjunto de acciones que realizan los órganos técnicos y de dirección sobre la actividad profesional del personal docente y las interacciones que deben producir los diferentes estilos de enseñanza sobre cada estilo de aprendizaje.

El trabajo metodológico es una forma cualitativamente superior de dirección educacional, es la manifestación, en el plano didáctico, de una dirección estratégica. Este es un proceso orientado a mantener un equilibrio dinámico entre la organización y el contexto, mediante una constante búsqueda de posibilidades y recursos para adoptar estrategias cada vez más óptimas.

Una cualidad esencial de las estrategias de enseñanza-aprendizaje es la secuenciación de las acciones, de los elementos tácticos. Esto es uno de los más importantes problemas a los cuales se enfrenta un docente en el momento de planear sus estrategias. De cómo se haya secuenciado depende, en gran medida el éxito y el carácter de una estrategia de enseñanza y, por ende, qué y cómo los estudiantes aprenden.

Un principio elemental y básico es que todo aprendizaje siempre se mueve de lo conocido a lo desconocido. Confeccionar o planear una estrategia de enseñanza-aprendizaje tiene como antesala la etapa diagnóstica y en ella ocupa lugar importante el estado real inicial y las alternativas de desarrollo, lo que abarca la identificación de las estructuras de conocimiento que ya poseen los estudiantes. En las estrategias de enseñanza se hace una previsión de la modificación, ampliación y enriquecimiento de los esquemas cognoscitivos de los sujetos del aprendizaje. Esta tarea no es fácil y de hecho en la teoría y en la práctica presenta alternativas y giran en relación al lugar de los procesos intelectuales inductivos o deductivos.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje con enfoques inductivos se conciben de manera tal que el proceso intelectual esencial es la generalización, que parte desde casos particulares y concretos que con intención didáctica se presentan en situaciones de enseñanza. Así, las estrategias inductivistas están situadas en uno de los extremos por donde se puede iniciar el aprendizaje. La aplicación sistemática de estrategias inductivistas son generadoras de "estilos seriales de aprendizajes" que hacen preferencial el análisis detallado de los elementos hasta llegar por síntesis, abstracción y generalización al significado global.

En la literatura pueden encontrarse criterios que no comparten plenamente el valor de las estrategias inductivistas, pues no ven en ellas muchos fundamentos en la teoría del aprendizaje. Sin embargo, el aplicar enfoques inductivos no entra en contradicción con las características del proceso de aprendizaje en determinados contextos cognitivos.

Una segunda posición es valorar como únicamente acertadas las estrategias de enseñanza-aprendizaje aquellas que se conforman siguiendo un enfoque deductivo. Quienes defienden a estas estrategias lo hacen pensando que ellas se sustentan plenamente en los principios de la psicología cognitiva, además, reconocen total correspondencia entre un enfoque deductivo y el movimiento del aprendizaje de lo simple a lo complejo. Para ello explican que lo más general es siempre más simple que lo particular porque lo primero posee mucho menos atributos que lo segundo. Pero aquí es necesario detenerse a pensar y formularse la siguiente interrogante: ¿Qué puede ser realmente más complejo, lo general que con menos atributos requiere alto grado de abstracción o lo particular que con numerosos atributos exige un pensamiento más concreto?

Las estrategias con enfoques deductivos generan "estilos holísticos de aprendizajes", que están situados en el lado opuesto al estilo serial. El aprendizaje holístico es de hecho deductivo, por ello parte de la globalidad para ir incorporando los detalles hasta llegar a lo particular.

Es difícil compartir el criterio que siempre el aprendizaje se conduzca con un modelo deductivo y que no tenga lugar la consideración del contexto, específicamente los sujetos y los objetos del aprendizaje.

Una tercera posición, aquí compartida, es la planeación de estrategias secuenciadas con enfoques mixtos, deductivos e inductivos a la vez, porque ello permite contemplar a los elementos teóricos del aprendizaje, las riquezas de la práctica y muy especialmente la

adecuación de estrategias en correspondencia a los contextos cognoscitivos. Pensamos que con las reducidas referencias a las cualidades de los sujetos y los objetos de los aprendizajes son ya suficientes elementos para opinar que es una posición didáctica objetiva y científica.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROCESO DE OPTIMIZACIÓN. NEXOS ENTRE OPTIMIZACIÓN Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.**

Una importante y problemática faceta didáctica del proceso de enseñanza es llegar a determinar la estructuración del proceso cognitivo más conveniente para llegar a alcanzar los objetivos propuestos, cuestión que está intrínseca en el problema de la calidad de la enseñanza.

Una fundamentación lógica para llegar a la estructura óptima del proceso de enseñanza sería una metodología general conducente a una planeación argumentada y que contemple, con carácter sistemático y armónico todos los componentes del proceso. No obstante, desde una óptica más objetiva es conveniente precisar posiciones sobre qué se comprende aquí por óptimo en el proceso de enseñanza, cuál es el criterio básico de calidad y los fundamentos teóricos de procesos que están dirigidos a la optimización de la enseñanza.

Una vez reconocidas estas categorías se puede llegar a descubrir y argumentar qué hacer y a qué prestar atención en la búsqueda de estrategias y alternativas para la estructuración óptima del proceso de enseñanza.

Un criterio básico e inicial en relación a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje es el enfoque sistémico y dialéctico de este proceso, pues las ideas de la optimización de este proceso están ligadas a su concepción, planificación y mejoramiento científico. Aquí, otra piedra angular es el criterio de la unidad dialéctica entre el enseñar y el aprender. La optimización del proceso de enseñanza implica la organización científica del trabajo del docente y de los estudiantes.

El asunto que se aborda requiere una precisa definición de términos. ¿Qué entendemos por "óptimo" y por "ideal" en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

### **TU EXPERIENCIA**

Formula qué criterios empleas en tu práctica profesional para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje como óptimo e ideal.

Para el análisis de la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, el concepto de lo óptimo "... significa lo mejor desde el punto de vista de determinados criterios, en condiciones específicas. Pueden tomarse como criterios de lo óptimo, la efectividad y el tiempo de solución de las tareas planteadas. En este caso, se entiende por optimización del proceso docente-educativo, la selección por parte de los pedagogos, de la mejor variante de estructuración de este proceso, orientada hacia el fin que asegure, en un tiempo determinado, la mayor efectividad posible para resolver las tareas de la educación e instrucción de los escolares. Es necesario tener en cuenta que el término "óptimo" no es igual al término "ideal". Cuando se habla de lo óptimo se destaca, obligatoriamente, que se trata de los mejores resultados posibles, no de forma general, sino en las condiciones concretas de la escuela, o determinado grupo; o sea, se tiene en cuenta todo un conjunto de posibilidades con las que cuentan los alumnos y los maestros. Lo óptimo en unas condiciones no lo es en otras. La búsqueda de las variantes óptimas deben combinarse simultáneamente, con los esfuerzos encaminados a mejorar las condiciones para el funcionamiento del proceso docente-educativo".

Diversos son los criterios sobre cuándo la enseñanza está organizada de forma óptima. He aquí algunos de ellos:

- a.- La enseñanza programada está organizada de forma óptima, pues en ella se contemplan plenamente las particularidades individuales de los estudiantes, el ritmo de la actividad docente y el éxito de la aplicación del autocontrol.
- b.- El aspecto principal de la organización óptima del proceso es la combinación efectiva de los métodos de enseñanza, ella se alcanza al lograr articular los métodos que demandan una actividad reproductiva con los que provocan la creatividad e independencia de los alumnos.
- c.- La organización más efectiva del proceso docente es aquella que logra lo óptimo en relación a los criterios dados; los objetivos.
- d.- Se entiende por proceso organizado óptimamente cuando se logra correspondencia entre lo planificado y los objetivos.

### **TU OPINIÓN**

¿A cuál de estos criterios tú te asocias? ¿Por qué? ¿Consideras que el proceso de enseñanza- aprendizaje que tú conduces está óptimamente organizado?



Las ideas de optimización del proceso de enseñanza implican las de calidad. Es necesario en todas las acciones que pretenden el mejoramiento de este proceso la determinación clara de cuáles son los criterios de efectividad y calidad del proceso de enseñanza, porque ello conduce a la selección de las mejores variantes de estrategias y estilos de enseñanza-aprendizaje.

De la propia interpretación sobre lo óptimo y lo ideal en el proceso de enseñanza-aprendizaje se infiere que no es posible descontextualizar estos conceptos; tampoco los criterios que se tomen para reconocer la optimización lo pueden ser.

Existe un espectro amplio de criterios de optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, así en la literatura pedagógica aparecen:

- el tiempo y la distribución racional de las actividades;
- la articulación de los componentes del sistema;
- la organización racional y secuencial de las tareas cognoscitivas;
- la efectividad de algunos métodos de enseñanza;
- el volumen, la sistematización, comprensión, solidez y eficacia de los conocimientos;
- la relación entre el número de tareas resueltas y el número de las presentadas.

### **PIENSA Y RESPONDE:**

¿Cuáles son tus criterios para identificar la optimización del proceso?

Considerando el carácter sistémico del proceso de enseñanza, nosotros centramos la atención en identificar procesos de optimización siguiendo simultáneamente muchos criterios, como los más importantes, la efectividad, la calidad de la solución de los problemas docentes-educativos, así como la utilización del tiempo y el gasto de energía de los docentes y alumnos en la solución de las tareas.

La efectividad se reconoce por los resultados académicos, el nivel de educación y desarrollo, mientras que la calidad se valora por el nivel de correspondencia entre los resultados y las exigencias y entre esos resultados y las posibilidades máximas de cada alumno en determinado período de desarrollo.

La reflexión del profesor sobre su propio quehacer educativo ha sido señalada como una de las acciones que efectivamente puede contribuir a elevar la calidad de la enseñanza. Esta reflexión debe apuntar tanto a los rasgos que caracterizan su acción docente, como a la forma de vivenciarlos y manifestarlos, vale decir, su comportamiento comunicativo.

La identificación de las habilidades específicas que los profesores deben poseer para ser efectivos en sala de clases, parece haber derivado del interés por programas que mejoren la efectividad del profesor. .... A partir de estas habilidades, se hace posible desarrollar procedimientos o estrategias tendientes a optimizar la labor del profesor en el aula, contribuyendo de este modo a elevar la calidad de la enseñanza, propósito sobre el que existe consenso generalizado.

Para estudiar la acción docente.....hemos elaborado un modelo teórico de análisis..... que muestra la interacción entre las características personales o rasgos de personalidad del profesor, su capacidad para manejar la interacción grupal y su conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como se presenta en la figura siguiente:



Estas características actúan como un todo unitario y reflejan una coherencia entre el ser, el saber y el saber hacer del profesor que produce efecto en los alumnos. Razón por la cual se cataloga como efectivo. De este modo, la efectividad se entiende como el grado en que la acción intencionada del profesor ..... impacta positivamente en el desarrollo del alumno, a nivel cognitivo, afectivo, volitivo y psicomotor.

### **RASGOS DEL PROFESOR**

Entre los rasgos de un buen profesor se destaca en primer lugar su vocación de educador, la que evidencia a través de su entusiasmo al enseñar su asignatura. El profesor con vocación da prioridad a los aspectos formativos de su tarea educativa y proyecta altas expectativas respecto a la capacidad de logros de sus alumnos.. En segundo lugar se advierten rasgos personales, tales como acogedor, cercano, con llegada al mundo de los alumnos, pero al mismo tiempo estricto y exigente con ellos. Los profesores afectivos son consecuentes con las normas planteadas, logrando así la formación de hábitos y actitudes de estudio en un clima de orden, trabajo y respeto mutuo. Otros aspectos personales que merecen ser consignados son: el sentido del humor, la autenticidad, la responsabilidad, el ser justos y realistas y ser personas que se imponen por presencia.. En tercer lugar

aparece como rasgo relevante, el poseer un dominio tal de la asignatura que le permita establecer relaciones e integraciones dentro de su disciplina y con disciplinas afines, realizar divisiones y parcelaciones en subunidades o pequeños conjuntos de información y establecer relaciones entre el contenido y la realidad o vida cotidiana de los alumnos.



Cuadro 1. Perfil de la acción docente efectiva.



Cuadro 2. Rasgos del profesor

**RASGOS DE LA INTERACCION PROFESOR-ALUMNO.**

En cuanto a las competencias necesarias para la conducción grupal, los rasgos relevantes dicen relación, en primera instancia, con la capacidad del profesor para establecer en la sala de clases un ambiente de trabajo, en el cual haya orden, alegría y participación de todos en función de tareas desafiantes y al alcance de cada uno de los alumnos. El profesor promueve condiciones que faciliten la atención y concentración, permitiendo un clima de libertad sin que se altere el ambiente de trabajo. Además, se preocupa por el cumplimiento de las normas de convivencia grupal y académica, generales participativamente y asumidas por todos.

En segundo lugar, se destaca la capacidad del profesor para establecer un clima afectivo, estimulante de las relaciones interpersonales.....mantener relaciones personales y preocuparse por cada uno de sus alumnos. Interpele en forma cariñosa, cordial, coloquial, dirigiéndose a cada uno por su nombre, expresando confianza.....Si el profesor se muestra como una persona cercana y auténtica, es capaz de mantener la disciplina haciéndose respetar por su sola presencia.

Un tercer aspecto.....se refiere a la capacidad para propiciar y reforzar la participación permanente de los alumnos, aceptando aportes y preguntas de todos ellos, atendiendo a consultas individuales sin desvincularse del grupo total, reforzando logros y respuestas correctas, haciendo distinciones entre los diferentes grados de calidad de las mismas. Por último, el profesor efectivo capaz de reconocer e interpretar fácilmente patrones de comportamiento grupal interviniendo en forma específica y oportuna ante comportamientos disyuntivos.



#### **4) RECONOCIMIENTO E INTERPRETACION DE PATRONES DE COMPORTAMIENTO GRUPAL**

- Atención a comportamiento grupal
- Intervención oportuna

Cuadro 3 Competencias y rasgos que caracterizan una conducción grupal efectiva

#### **RASGOS DE CONDUCCION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

En relación al liderazgo académico el profesor efectivo se propone lograr, mediante su asignatura, metas de alto nivel con sus alumnos, preparándolos para la vida futura, propiciando el desarrollo del pensamiento, la formación valórica, el estudio permanente, como también la adquisición de conocimientos relevantes, el desarrollo de habilidades intelectuales y el logro de habilidades instrumentales básicas.

En este contexto su preocupación fundamental es la selección de estrategias que permitan conducir el proceso de aprendizaje de forma exitosa. El desarrollo de las mismas implica estimular la motivación de los alumnos, acercando la asignatura su mundo, a la vida real; conducir actividades que posibiliten una participación consciente y activa del alumno y que estimulen y desafíen su capacidad intelectual. Para esto se apoya en medios de enseñanza adecuados y variados, explica paso a paso y sintetiza el contenido en forma clara.

Desglosando lo anterior, el profesor efectivo en su liderazgo académico:

- a)- inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje anunciando las materias y las actividades que serán desarrolladas en clase, a la vez que repasa los contenidos relevantes para nuevos aprendizajes;
- b)- proporciona pistas para orientar la percepción selectiva de los aspectos más relevantes de la materia, guiar el desarrollo del pensamiento y organizar el conocimiento;
- c)- presenta la información a través de actividades tales como: exposición de conceptos claves, ampliación de explicaciones, aclaraciones de dudas, desarrollo del contenido, ejemplificación y relación de los contenidos con la vida diaria y de lo abstracto con lo concreto, e integración de cada concepto nuevo con los referentes totalizadores, facilitando en todo momento la toma de apuntes por los alumnos;
- d)- proporciona instancia de ejercitación a continuación de la presentación de la información y antes de las pruebas, recordando conocimientos y practicando habilidades;

para ello propone ejemplos de problemas que han de ser resueltos colectivamente y usa guías de desarrollo individual y grupal;

e)- utiliza medios didácticos para la situación de aprendizaje, haciendo un óptimo uso del pizarrón.

Por último, en relación con uno de los aspectos más controvertidos del quehacer docente: las actividades evaluativas, los profesores efectivos organizan instancias evaluativas tanto de tipo informal (interrogaciones clase a clase y repaso a través de preguntas) como tipo formal (pruebas acumulativas). Estas instancias formales son preparadas, se repasan y ejercitan los contenidos y las habilidades incluidas en ellas y se proporcionan claves para abordarlas. Estos profesores aplican criterios de evaluación previamente acordados con el curso y retroalimentan el aprendizaje comentando los resultados obtenidos en las pruebas.

## CONCLUSIONES

### **¿Hasta dónde conocemos nuestra práctica? ¿Qué posibilidades tenemos de investigar nuestra práctica?**

Los trabajos investigativos revelan que no todos los profesores se plantean este aspecto con plena conciencia, pues establecen una dicotomía al considerar que son momentos diferentes la apropiación del contenido y la forma en que estos son presentados ante los estudiantes. Desconocer este aspecto puede tener efectos poco deseables, los cuales a veces nos sorprenden.

Veamos algunos ejemplos. ¿Podrán ser críticos nuestros estudiantes cuando nosotros, los profesores, reproducimos acríticamente ideas, teorías, cuando le pedimos la reproducción de lo explicado de manera inmediata o con un único referente? ¿Podemos esperar actitudes en pro del medio ambiente de nuestros estudiantes cuando nosotros no las manifestamos? ¿Serán flexibles nuestros estudiantes cuando nosotros en la transmisión de conocimientos no diagnosticamos ni consideramos en el desarrollo de nuestras estrategias los conocimientos previos de los estudiantes?, ¿Esperamos objetividad de los estudiantes si nosotros no contextualizamos el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Ante estas potencialidades o realidades debemos promover en nuestros centros docentes una dinámica de formación continuada que posibilite la investigación interdisciplinaria, que nos permita hacer análisis de nuestros modos de actuación, de las teorías que la sustentan y entrar en un proceso de perfeccionamiento y optimización continuada.

Podemos:

- 1.- hallar las relaciones existentes entre lo que enseñamos y cómo lo hacemos, entre esto y cómo aprenden los estudiantes;
- 2.- recurrir a la investigación y crear las condiciones para que los estudiantes también puedan hacerlo en su aprendizaje;
- 3.- elaborar sistemas de evaluación que permitan la reelaboración de lo enseñado y no únicamente su réplica;
- 4.- trabajar con criterios e indicadores de evaluación y autoevaluación, individuales y grupales, conocidos y analizados desde un inicio por los estudiantes;

### **BIBLIOGRAFÍA**

- ADDINE, Fatima.(1997).Didáctica y Curriculum. Análisis de una experiencia. Ed. Asesores Bioestadísticos. Potosí. Mexico.
- ÁLVAREZ, Carlos.( 1996). Hacia una escuela de excelencia. Sucre. Venezuela.
- ÁLVAREZ, Carlos.(1990). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana. Ed. EMPES, MES. Ciudad de La Habana.
- ARMAS, Carlos.(1996). El papel integrador de la actividad de los estudiantes en los Institutos Superiores Pedagógicos dentro del plan de estudio. Tesis de Maestría en Pedagogía de la Educación Superior. Universidad "Hermandades País". Pinar del Río.
- BABANKI, Yuri.(1992).Optimización del proceso de enseñanza. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.Cuba.
- Briceño, M.: Actitud del andragogo como docente-investigador. Revista Planiuc, años 8; 9 y 10 No. 15 -17, enero-diciembre de 1989-1991, Valencia, Venezuela.
- CALDERON, Ramon.(1992). Investigación y docencia: el perfil del profesor investigador. Revista Reencuentro con ... Serie Cuadernos. No. 5,México.
- CENTRO de Estudio.(1991). Perfeccionamiento de la Educación Superior: Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Ed. EMPES. Ciudad de La Habana.
- CHAVEZ, Justo.(1994). Presente y futuro de la Pedagogía como ciencia en América Latina. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- MONEREO, Carles.(1995). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Colección "El Lápiz". Ed. Graó. Barcelona.
- MONEREO Carles.(1995). Estrategias para aprender a pensar bien. Revista Cuadernos de Pedagogía, No. 237, Barcelona.España.