



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Eusse Zuluaga, Ofelia (1983)
“LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA DEL TRABAJO EN EL AULA”
en Perfiles Educativos, No. 19 pp. 3-18.

LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA DEL TRABAJO EN EL AULA

Ofelia EUSSE ZULUAGA*

PRESENTACIÓN

Mi práctica docente en el CISE, mi trabajo en el aula, ha motivado algunas reflexiones acerca del aprendizaje que trato de promover en los grupos a mi cargo, planteándome cuestiones como las siguientes:

¿Qué elementos intervienen en el trabajo que se desarrolla en el aula? ¿A través de qué actividades podemos promover el aprendizaje? ¿Cuál es el marco teórico que sustentamos en nuestra práctica docente? ¿Cómo podemos organizar las actividades en el aula, para que el proceso de aprendizaje sea más eficaz?

El presente trabajo es el fruto de esas reflexiones. Se ocupa de los análisis suscitados por las anteriores cuestiones y tiende a propiciar en los lectores inquietudes y reflexiones encaminadas a dilucidar el sentido y alcance de la problemática a que se enfrenta el proceso docente, para determinar la forma en que se debe llevar a cabo una correcta instrumentación didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los temas concretos que se abordarán quedan enunciados en el siguiente orden:

1. La instrumentación didáctica y las actividades de aprendizaje.

En este apartado se explicará lo que entendemos por actividades de aprendizaje y se hará ver la importancia que tiene para la promoción del aprendizaje una correcta selección y organización de dichas actividades.

2. El aprendizaje en el aula

Se describirán los principales elementos que interactúan en una situación de aprendizaje y se analizarán las relaciones que estos elementos guardan con el proceso de comunicación que se genera en el aula, a partir de la interacción de maestros y alumnos; asimismo, se explicará lo que se entienda por aprendizaje. Este punto constituye la parte *concreta* del trabajo.

* Profesora e investigadora del CISE

3. Revisión de algunos conceptos

En este apartado se explicarán algunas nociones que giran alrededor del concepto básico de aprendizaje, tales como didáctica, método, técnica, etc., y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este punto constituye la parte *abstracta* del trabajo.

4. Organización de las actividades de aprendizaje.

En este apartado se presentarán dos propuestas de organización de las actividades para el aprendizaje. Por un lado, la de Leyton y Tyler, que está fundada en los principios de continuidad, secuencia e integración; y por otro lado, la propuesta de Azucena Rodríguez, que plantea los momentos de apertura, desarrollo y culminación.

A propósito de este último punto se presentarán algunas reflexiones personales sobre el problema de la instrumentación, no con el fin de dejar cerrado el tema, sino precisamente con el propósito de plantear algunas interrogantes que llevan a ulteriores estudios.

Este punto constituye la parte *práctica* del trabajo, ya que nos sitúa en el aula y en el trabajo que en ella podemos desarrollar.

Finalmente, se presentará una conclusión derivada de lo tratado y la bibliografía consultada.

1. LA INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA Y LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.

Hablar de instrumentación o de implementación en el proceso enseñanza-aprendizaje, es hablar de didáctica. Con este término nos referimos no sólo a las actividades, técnicas, recursos y procedimientos, que representan la parte operativa del proceso, la puesta en marcha de las diferentes situaciones de aprendizaje, sino también a los objetivos curriculares, a los contenidos, es decir, a las propuestas de aprendizaje de un programa de estudios, y asimismo a las diferentes formas de evaluación previstas para esos objetivos.

A fin de promover situaciones significativas de aprendizaje, debemos tener clara la relación de los diferentes elementos que intervienen en el proceso. Esto facilitará la selección y organización de las actividades de aprendizaje, y en consecuencia nos conducirá a una adecuada sistematización de la enseñanza.

En una situación de aprendizaje no es suficiente contar con objetivos bien seleccionados y elaborados en función del producto final que va a lograr el alumno; es necesario pensar en las actividades acordes a esos objetivos y para esa situación específica. Las actividades deben apoyar al aprendizaje, para que el alumno desarrolle y ejercite las facultades y conductas que va a aprender.

a) ¿Qué entendemos por actividades de aprendizaje?

Son formas, medios sistematizados para lograr el desarrollo del aprendizaje en un grupo, e implican la acción o las acciones del grupo.

Las actividades de aprendizaje están constituidas por diferentes procedimientos que han sido probados en la experiencia con grupos. Así, podemos hablar, por ejemplo, del procedimiento didáctico

de la mesa redonda o del panel, que implican varias actividades de aprendizaje como, por ejemplo, la lectura de un documento, su discusión en pequeños equipos y el análisis de las conclusiones.

La actividad es parte del procedimiento y ambos a su vez son parte de lo que llamamos instrumentación o implementación didáctica.

b) ¿Qué utilidad prestan las actividades de aprendizaje?

Cuando realizamos la planeación de un curso o de una secuencia de actividades de aprendizaje, tenemos previsto el logro de una finalidad, una meta, un objetivo; la tarea del grupo estará enfocada al logro de lo planeado, que puede obtenerse a corto, mediano o largo plazo.

Las actividades de aprendizaje son el medio por el cual se cumple la tarea y se alcanza la finalidad grupal; en síntesis, sirven para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

c) ¿Cómo se seleccionan las actividades de aprendizaje?

Todas las actividades tienen sus propias características, mismas que debemos conocer antes de su selección y aplicación.

Tenemos que tomar en cuenta al grupo con el cual las vamos a trabajar, su grado de madurez, preparación, nivel, etc. La naturaleza del grupo y el grado de complejidad de la actividad van a influir en el proceso de su selección, así como en el o los objetivos para los cuales se han seleccionado las actividades, pues la estructura de aquellos puede variar de acuerdo con las características del grupo al cual van dirigidos.

Otro factor que debemos considerar al seleccionar las actividades es el tamaño del grupo. Si se trata de un grupo muy numeroso, las actividades aplicables son diferentes a las que se recomiendan para uno muy reducido.

También las características del grupo determinan la selección de las actividades; no es lo mismo seleccionar actividades para grupos que ya han trabajado durante algún tiempo, en los cuales existe mayor grado de conocimiento, de comunicación, que en un grupo que apenas se ha constituido como tal y que inicia su proceso de interacción.

Un factor muy importante en la selección de las actividades de aprendizaje es el conocimiento de éstas por parte del docente, su experiencia con ellas en el trabajo con grupos, ya que es esta experiencia la que determina las modificaciones y adaptaciones que hayan de introducirse, según lo exija la situación respectiva, para lo cual se requiere de capacidad creativa, imaginación, espíritu realista, flexibilidad, etc.

d) ¿Quiénes intervienen en la selección de las actividades?

Tradicionalmente sólo ha participado el maestro; pero si el grupo está constituido por maestros y alumnos con el compromiso de lograr, entre todos, los productos del aprendizaje previstos, están comprometidos en esta tarea y por consiguiente corresponde a maestros y alumnos participar en la selección de las actividades que van a facilitar su trabajo. Cuando los alumnos no están acostumbrados a esta participación, corresponde al maestro irlos introduciendo poco a poco mediante acciones que impliquen una toma de decisiones al respecto.

Todas las actividades seleccionadas deben tener una función clara y definida en relación al aprendizaje que se pretende. Las actividades que no tienen una función específica en relación al aprendizaje se convierten en pérdida de tiempo y en una actividad realizada por la actividad misma.

Una actividad bien seleccionada permite a veces el logro de objetivos múltiples; pero también puede suceder que durante la práctica en el aula se introduzcan demasiadas actividades de aprendizaje, ya sea porque se las considere útiles y adecuadas, o porque son del agrado del maestro, sin tomar en cuenta el para qué de dichas actividades.

Para lograr experiencias de aprendizaje significativas en relación al programa, es necesario considerar lo que los estudiantes necesitan experimentar para que logren integrar esas experiencias.

Podemos hacernos algunas preguntas antes de llevar a cabo las actividades como, por ejemplo:

- ¿Sirven a los objetivos propuestos?
- ¿Están acordes con el nivel de madurez de los alumnos?
- ¿Promueven el aprendizaje?
- ¿Responden a las necesidades del grupo?

En la selección de las actividades de aprendizaje interviene mucho la creatividad del maestro, ya que a veces es posible no sólo la integración de varias actividades, sino también la invención o adecuación de otras que rompan con el marco tradicional de empleo de dichas actividades.

No debemos olvidar que, hecha la selección de las actividades, se deben organizar luego en una secuencia que realmente permita el aprendizaje continuo, creativo y significativo en relación a los objetivos planteados.

Es necesario aclarar que una actividad no constituye, por sí misma, una experiencia de aprendizaje, aunque sí constituye experiencias en gestación y, por lo tanto, un medio para alcanzar los objetivos. “En este sentido, el término experiencia implica interacción entre el alumno y su situación de aprendizaje y, por consiguiente, es la experiencia del alumno la que permite el logro del objetivo.”¹

Las actividades de aprendizaje deben traducirse en experiencias del educando, experiencias que están relacionadas con la significatividad del aprendizaje en tanto dicen algo asimilable a la realidad que vive el propio alumno.

En resumen, la instrumentación didáctica se adecuará a la situación específica de aprendizaje para la cual se lleva a cabo. Aquí también hay que tomar en cuenta la dinámica grupal, derivada de las características propias de los integrantes del grupo. Por lo anterior, es importante mencionar que cada grupo exige una instrumentación diferente, acorde con sus propias necesidades, de lo cual se desprende que las situaciones de aprendizaje, y su respectiva planificación, implican tomar en cuenta las condiciones particulares de cada grupo escolar, pues de lo contrario, las actividades realizadas no conducirán a cambios profundos en el alumno, o sea, a productos netos del aprendizaje.

El proceso de aprendizaje conduce tanto a un aprendizaje individual como a uno grupal, a los que nos referiremos más adelante; por lo tanto, para la organización de las actividades es indispensable tomar en cuenta las experiencias del alumno, básicas para su aprendizaje (mismas que han ido dando forma a su marco de referencia) así como su historia personal, elementos éstos con los que el alumno concurre a la nueva situación de aprendizaje en la cual encontrará otras aportaciones que modificarán o enriquecerán lo ya logrado.

2. EL APRENDIZAJE EN EL AULA

El aula es el lugar en el cual se reúnen maestros y alumnos para empeñarse en la tarea común de lograr aprendizajes; también es el sitio donde se pone a prueba la capacidad de quien va a coordinar ese proceso que llamamos de enseñanza-aprendizaje.

¹ Leyton, S. Mario. *Planeamiento educacional*.

En este encuentro de maestros y alumnos se vierten las inquietudes de unos y otros; se dialoga, se cuestiona y se pretende conseguir conocimientos, hábitos, actitudes, destrezas, etc., (aprendizajes), es decir modificaciones en el comportamiento individual con miras a una proyección social más amplia.

Pero también en el aula nuestras actitudes como maestros generan angustias y estados de inquietud. A veces también experimentamos ansiedades, miedos, que proyectamos en nuestros alumnos, al interactuar con ellos, como también podemos proyectar en ellos las presiones que vivimos, ya sea a nivel institucional, familiar o social. El aula puede ser el lugar hacia donde se canalicen todos los problemas que fuera de ella vivimos.

También los alumnos, como seres sociales, proyectan al aula todo lo que puede ser objeto de sus motivaciones; y es aquí donde observamos la incoherencia y falta de relación que la mayoría de las veces existe entre los objetivos que pretendemos lograr con ellos, y lo que están esperando de acuerdo con la realidad que viven.

Trabajar en el aula implica entonces, tomar en cuenta todos los factores que van a intervenir en el desarrollo de esta tarea.

En la presentación de este trabajo he aludido a este segundo punto como la representación de lo *concreto*; es decir, los factores que en el trabajo del aula intervienen y que están presentes en cualquier situación de aprendizaje, pero que no siempre tomamos en cuenta para la instrumentación de este proceso.

Con la intención de hacer operante lo que corresponde a esta segunda parte, distribuiré en tres grandes grupos los factores sobre los que voy a dirigir algunos comentarios, a saber:

1. El profesor como coordinador del aprendizaje;
2. El alumno;
3. El grupo.

1. *El profesor como coordinador del aprendizaje.*

Tradicionalmente, en la enseñanza media superior y en la superior, el profesor es un profesional que debe conocer su materia y la forma de enseñarla. La institución le otorga la responsabilidad de atender a una materia, un área del conocimiento o un módulo, que se desarrollaran con uno o varios grupos de alumnos. Pero no siempre las instituciones tienen el cuidado necesario al seleccionar su cuerpo docente, por lo cual nos encontramos frecuentemente con profesores que no han tenido la formación didáctica suficiente para ejercer la docencia, deficiencia que se proyecta en el aprendizaje de los alumnos, ya que no toman en cuenta todos los factores que influyen en el mismo, y sólo se limitan a cubrir un programa propiciando la memorización de sus contenidos por los alumnos.

Para los fines de este trabajo vamos a tomar el concepto de profesor considerado como coordinador del proceso del aprendizaje, conceder no sólo del área de conocimiento que le corresponde, sino también de los elementos que están presentes en toda la situación de aprendizaje.

- **Función del profesor, como coordinador**

El papel del profesor como coordinador de un grupo de aprendizaje es tan importante como lo son todos los elementos que hemos mencionado. El tener claro lo que pretendemos lograr y cómo lo vamos a lograr, está relacionado con la dirección que debemos al trabajo y muchas veces es determinante para que el aprendizaje se logre, o no. Coordinar implica, entonces, promover la interacción grupal, observar los principales roles que se dan en esta interacción, esclarecer las relaciones del objeto de estudio con los intereses del grupo, detectar los factores que facilitan o entorpecen el aprendizaje, aceptar las propias limitaciones frente al grupo, promover la participación de todos en torno a la tarea respetando los roles existentes y el proceso mismo del grupo.

No debemos olvidar que también el coordinador vive un proceso de aprendizaje y que el grupo le aporta elementos que lo van a enriquecer.

Al encontrarnos en un grupo de aprendizaje, maestros y alumnos aprenden a participar, a comunicarse; estas acciones facilitan nuestro propio desarrollo. Cuando hablamos de desarrollo personal, podemos pensar en el proceso individual, en las experiencias y actividades que facilitan su logro, en las influencias que los demás ejercen sobre nosotros a través de su interacción. El desarrollo personal va conformando una historia personal, tanto en maestros como en alumnos, historia que es diferente en cada uno, de acuerdo con el medio familiar y social al que pertenece, la educación que recibe, los amigos que frecuenta, etc. De aquí que se hable de un marco de referencia dado por esa historia personal, razón por la cual en un grupo de aprendizaje habrá tantos esquemas referenciales como integrantes haya.

El profesor, como coordinador de un grupo de aprendizaje, va a influir en él a su vez con su historia personal, de la cual no se puede desligar en el momento de su interacción.

– La coordinación y la interacción:

La historia personal de quienes forman un grupo de aprendizaje, determina también el surgimiento de diferentes formas de interacción, mismas que como docentes podemos aprovechar para que el proceso de aprendizaje se logre tanto a nivel individual como grupal.

Por interacción entendemos una participación enriquecedora para el grupo y en el grupo, no tanto desde el punto de vista cuantitativo, sino cualitativo; es decir, no se trata de que el participante intervenga el mayor número de veces posible, hablando por hablar y para ser tomado en cuenta como buen orador o poseedor de muchas nociones o experiencias y, en consecuencia, para convertirse en el centro de la atención del grupo. Las interacciones serán más adecuadas en tanto mejor contribuyan a propiciar la reflexión y el cuestionamiento del grupo en relación con la tarea, originando así otras interacciones que aporten elementos diferentes en función del interés del propio grupo. Para interactuar en un grupo no necesariamente se tiene que hablar. Muchas veces, conforme al proceso de elaboración personal, surgen silencios que también son productivos en función del aprendizaje individual, y que pueden ser tomados en cuenta por todo el grupo. En la interacción, entendida como aportación personal al grupo para la promoción de aprendizaje, interviene la pertinencia como elemento importante, o sea, la participación no sólo en una forma centrada y coherente, sino también en el momento oportuno. Como alumnos o como maestros, puede sucedernos que terminada una sesión de trabajo o una discusión durante una sesión, se nos ocurra decir algo en relación a lo tratado anteriormente, cosa que ya estaría fuera de lugar: no sería pertinente. Esto no quiere decir que no se pueda hacer referencia a lo ya tratado. Aquí me refiero a intervenciones que a veces están fuera de lugar y de tiempo para las cuales es propio presentar mociones, ya sea por parte del coordinador o de los miembros del grupo.

Si nuestra idea es realmente de interacción en el aula, todo lo que allí sucede compete a todos los que integran el grupo de aprendizaje. Ahí todos somos sujetos activos y comprometidos en la ejecución de la tarea para la cual nos hemos reunido. Lo anterior va a estar determinado por nuestra propia concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien es cierto que el aprendizaje no sólo se logra en el aula, sino también ante cualquier circunstancia que vivamos, aquí, por razones del presente trabajo, nos centraremos en el aprendizaje que en forma sistematizada pretendemos promover con un grupo de alumnos también previamente seleccionados por la institución en la cual laboramos.

Al hablar de sistematización pensamos en una organización, en una planeación del aprendizaje y, de hecho, en una selección de los contenidos del mismo. Aquí es donde enseñanza y aprendizaje se relacionan en una forma dialéctica, y no podemos pensar que se dé la una sin el otro: "...identificar el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar, o investigar, caracterizando así la unidad del enseñar-aprender como una continua experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción, maestro y alumno —o grupo— indagan, se descubren o redescubren, aprenden o se enseñan".²

² Pichón-Rivière, Enrique. *El proceso grupal*, p. 87

La instrumentación del proceso estará siempre en función del concepto de aprendizaje que sustentemos; por eso, en adelante, al referirnos al aprendizaje, pensaremos que este es un proceso dinámico en el cual están involucrados maestro y alumnos y en consecuencia intervienen todas las acciones del ser humano, ya sea desde el punto de vista afectivo, cognoscitivo, corporal o social.

Apoyamos, por lo consiguiente, la aseveración de Azucena Rodríguez: “Aprender no significa recepción ni repetición mecánica, sino que el sujeto accione sobre el objeto de conocimientos (contenidos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, etc.), a los efectos de apropiarse de él y transformarlo”.³

Este accionar al que se refiere la autora, no se da en forma desorganizada, sino que tiene una dirección marcada por los objetivos o propósitos de un programa de estudios y se concreta en las actividades de aprendizaje.

Las actividades de aprendizaje nos conducen a la relación de un sinnúmero de acciones que orientan el proceso de aprendizaje para integrar la tarea grupal; de aquí que el aprendizaje en el aula no implica pasividad y sí mucha actividad en función del logro de los objetivos y de la interacción en torno a los mismos.

El proceso de aprendizaje va generando en su desarrollo avances y retrocesos, dudas, nuevas inquietudes, hipótesis, contradicciones, nuevos aprendizajes, que a su vez originan nuevos proyectos de acción encaminados al logro de productos totales o parciales, individuales y/o grupales dentro del mismo proceso.

El aprendizaje en el aula implica, pues, un reto para seleccionar situaciones problemáticas en la búsqueda del objeto de conocimiento; pero el profesor debe estar siempre atento a sus propias limitaciones, sea cual fuere la participación de los alumnos. Todo lo que vaya surgiendo durante el proceso debe ser valorado a la luz de la tensión que surge en los alumnos y del problema de las relaciones interpersonales que siempre estarán presentes en el acto de aprender.

En el aula, y durante el desarrollo del proceso de aprendizaje, podemos detectar aceptaciones, rechazos, agrados y desagradados que pone de manifiesto el alumno con su participación, y que no siempre van a favorecer el mismo proceso de su aprendizaje, sino que, por el contrario, pueden obstaculizarlo. Es aquí donde puede intervenir la actividad de coordinación para analizar con el grupo esos factores y canalizar su participación hacia el cumplimiento de la tarea común, creando una situación que propicie el aprendizaje en el cual exista participación activa de todo el grupo. Esta participación debe ir encaminada al aprendizaje de lo real, como dice Pichón Riviére,⁴ “a la relación dialéctica mutuamente modificante y enriquecedora entre sujeto y medio. No a la aceptación acrítica de normas y valores, sino a la lectura de la realidad que implique capacidad de evaluación y creatividad para su transformación”.

Al analizar con el grupo la importancia de la participación de todos en este proceso, y al detectar a veces el rechazo o el desagrado ante el mismo, lo cual ocasiona un lento o nulo avance, podemos también llegar al análisis de la nueva situación en la cual nos encontramos, misma que por ser diferente o desconocida, en relación a otras, puede causarnos desconcierto e inquietud. Es aquí donde interviene nuestro esquema referencial⁵ que, por un lado, puede facilitar la adaptación a la nueva situación, o por el contrario, oponer resistencia para adaptarnos a ella. Es entonces cuando aparecen nuestras estereotipias, que son obstáculos para la apertura hacia lo nuevo y desconocido que puede representar un cambio en el esquema referencial que ya tenemos organizado y estructurado, y quizá también la renuncia al mismo. En este momento es cuando surgen los miedos al ataque y a la pérdida: a la pérdida de lo ya obtenido y organizado, y al ataque ante la inseguridad del nuevo esquema que no podemos fundamentar adecuadamente..

³ Rodríguez, Azucena. “El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario”, en revista del *Centro de Estudios Educativos*, p. 9.

⁴ Pichón-Riviére. Op. cit., p. 10

⁵ Se entiende por esquema referencial al “conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa”, Pichón-Riviére. E. *Del psicoanálisis a la psicología social*, p. 110.

La circunstancia anterior, representa un alto en el desarrollo del proceso de aprendizaje, proceso que puede ser enriquecedor si se analiza adecuadamente con el grupo, puesto que al detenernos para detectar esas interferencias, también nos estamos cuestionando y buscando soluciones entre todos, alrededor del mismo problema, el aprendizaje. Por lo anterior, podemos decir que en el proceso de aprendizaje no sólo se modifica el objeto, sino también el sujeto, y ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

— La coordinación y los vínculos:

Otro elemento que hace parte de la instrumentación didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje es la relación que se establece entre el docente y el alumno, relación que no siempre favorece al aprendizaje y que a veces puede dificultarlo, como veremos más adelante. Dichas relaciones originan comportamientos diversos en el aula; diferentes roles que van a dar lugar a un proceso grupal y a una interacción que repercute en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Suele suceder que al iniciarse un curso, el grupo nos habla del coordinador anterior: sobre cómo trabajaban con él, cómo los trataba, cómo evaluaba su rendimiento, qué les exigía, etc. Aquí, el grupo nos está dando un mensaje. Indirectamente nos está indicando el tipo de coordinador que espera, la forma de trabajo que desea que adoptemos y también los roles que debemos asumir para lograrlo. Esta relación con el grupo, al iniciar la tarea, es básica y va a repercutir en el desarrollo de todo el proceso; por eso es muy importante hacer, con el propio grupo, el análisis de todas las expectativas que puedan surgir, ya sea en relación a la coordinación o a la tarea misma, incluyendo las formas y los medios para cumplir ésta, explicitando también lo que esperamos que el grupo realice para que el proceso resulte efectivo en función del aprendizaje deseado. Lo anterior, o sea, poner en claro las reglas del juego frente a la tarea que iniciamos, nos va a facilitar a todos la tarea.

Durante el desarrollo del trabajo en el aula, el docente establece con sus alumnos relaciones o vínculos que están determinados por su concepción de la educación, el aprendizaje y la enseñanza, así como por las formas de relación que ha experimentado en otros ámbitos sociales. En el curso del trabajo los alumnos aprenden las formas que el docente selecciona para relacionarse con ellos, mismas que, a su vez, repercuten en el proceso de aprendizaje y que pueden facilitar o dificultarlo. Resumiendo: en las diferentes formas de relación que se dan en el aula, están implícitos los contenidos del programa de estudios, los métodos, actividades, procedimientos, formas de evaluación, afectos, etc.

En una situación de aprendizaje, los roles docente-alumno, son entendidos como de coparticipantes en el mismo proceso. El docente ya no es el único que participa en la emisión de sus conocimientos; el alumno ya no es el receptor de esa información; ambos actúan en la búsqueda de solución a los problemas que plantea el aprendizaje. La orientación y guía del maestro apoyan al alumno para que éste sea agente directo y activo de su propia formación. Existe una relación de colaboración con diferentes roles para la producción conjunta del conocimiento.

Muchas veces, por la formación que hemos recibido a través de una educación tradicional, proyectamos en el grupo nuestras estereotipias, mismas que se reflejan en las diferentes actitudes que asumimos frente al alumno. Estas actitudes pueden ser desde la muy paternalista, hasta la muy autoritaria. A través del paternalismo, protegemos al alumno de todo posible daño o esfuerzo: que no repruebe, que nada le hiera, que no actúe, que no piense. Este es el caso del docente que presenta al alumno las soluciones a los problemas que el aprendizaje le plantea, negándole la posibilidad de su propio cuestionamiento y de sus propias soluciones, de su propio proceso en la etapa que está viviendo. Con esta actitud paternalista, estamos fomentando un vínculo de dependencia y sumisión en el alumno.

El vínculo de dependencia, presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede manifestarse de la siguiente manera: el maestro es el poseedor de la verdad, por lo tanto, tiene el derecho de juzgar lo que saben los alumnos y cómo lo saben; es el maestro quien indica en qué se va a trabajar y cómo se va a trabajar. Los alumnos sólo tienen que hacer lo que el maestro le diga. El alumno no puede tener iniciativa, pues ya el maestro tiene todo dispuesto para la labor. En consecuencia, si el alumno acepta este vínculo de dependencia, al profesor se le va a facilitar transmitirle el conocimiento y el logro de los objetivos de su programa; el alumno sólo tiene que aceptar pasivamente lo dicho por el maestro, y, eso sí memorizarlo hasta con las comas. El alumno será un ser dependiente en el aula y

fuera de ella. Ante cualquier problema que se le presente no puede reflexionar, no puede tomar decisiones; es más fácil acatar órdenes y presentar fórmulas aprendidas de memoria que comprometerse en un proceso de análisis que lo lleve a obtener sus propias conclusiones.

En este sentido, tuve una experiencia hace poco. Se trataba de estudiar un material para analizar las funciones de la educación que nos presentaba el autor; había que identificar las funciones a través de la lectura y discutir las después en pequeños equipos de alumnos. Uno de los participantes expresó: “¿para qué las tenemos que identificar nosotros? Si nos las dices, puesto que tú ya las sabes, es más fácil que las analicemos.” Estaba implícito en esta observación el poco interés por esforzarse en el logro de sus propias conclusiones y la dependencia hacia la coordinación (autoridad); era más fácil acatar una orden que fijar en equipo la forma de lograr el aprendizaje. Esta actitud estaba reforzada por toda una tradición escolar previa.

¿Tiene relación lo anterior con lo que entendemos por aprendizaje? Indiscutiblemente que sí, pero pocas veces esto se cuestiona y lo único que se logra en lo que se cree y se aprende es la dependencia y la sumisión. De hecho, diariamente observamos diferentes actitudes en diferentes profesionales con los que tratamos. Mientras menos haya que pensar, comprometerse, participar, esforzarse, cambiar, es mejor.

¿Cómo podríamos erradicar de nuestra aula este vínculo de dependencia y sumisión? ¿Cómo cambiar el rol del alumno pasivo al rol activo y cuestionante? ¿Será posible que logremos trabajar con los alumnos, y no contra ellos? ¿Podremos descubrir entre todos el objeto de conocimiento? ¿Podremos renunciar a nuestro rol autoritario y sabelotodo? Es hora de cuestionarnos como docentes, y antes de pretender cambios en los alumnos, debemos lograrlos en nosotros mismos.

El conocimiento implica derechos tanto en cuanto al conocimiento y modificación de la realidad, como de las personas; pero a veces la forma de ejercer el poder en la relación maestro-alumno es lo que propicia un vínculo alienante. *La característica básica de un coordinador debe ser la renuncia al impulso de dominar a los alumnos.*

Establecer comunicaciones coherentes, sencillas y humanas con nuestros alumnos, es más sabio que ejercer la autoridad y la represión para demostrar que realmente sabemos. ¿Para qué el tono sarcástico, las palabras rebuscadas y el lenguaje técnico, cuando deseamos lucirnos frente al grupo? El sabio no pierde su sabiduría por actuar con sencillez.

— La coordinación y la comunicación:

La comunicación es la acción que facilita la existencia y el desarrollo de las relaciones entre las personas. Tanto los procedimientos didácticos como los contenidos (programa) de la disciplina que desarrollamos en el aula son instrumentos que originan comunicación con nuestros alumnos. ¿Y qué podemos comunicar a través de un programa? Comunicamos no sólo la información que en él está contenida, sino también las actitudes que asumimos frente a esa información, originando así diferentes modos de interactuar con nuestros alumnos, o sea, diferentes formas de comunicación.

Como coordinadores, en el trabajo que tiene lugar en el aula, debemos tomar en cuenta la importancia e influencia de la comunicación, misma que puede favorecer el desarrollo del grupo como tal, y, en consecuencia, facilitar el logro de los aprendizajes. No se puede realizar una obra sin comunicación, y ésta permite la realización de la tarea del grupo favoreciendo la cohesión y la unidad a través de intercambios que van a facilitar las relaciones. La comunicación facilita la comprensión y el conocimiento de los demás, en una relación que favorece el conocimiento recíproco, sin perder la especificidad de cada quien. La comunicación valora a las personas, puesto que es expresión del ser, cualquiera sea su forma de conducirse.

En el aula surgen problemas, bloqueos, desacuerdos, tensiones y conflictos; la comunicación es el medio de hacerlos evolucionar y resolverlos. Cuanto más numerosas, auténticas y profundas sean las comunicaciones que se establecen, más se facilitan las relaciones y en consecuencia el equilibrio de la vida personal y social.

2. El alumno.

Al igual que el maestro, el alumno se presenta en un grupo de aprendizaje con un esquema referencial organizado a partir de su historia personal; es decir, sus experiencias previas, su educación familiar, sus intereses, sus valores, etc., están presentes en su forma de actuar y de pensar. Pero también se presenta con ciertas expectativas relacionadas con sus necesidades, su realidad, de aquí que cada alumno tiene una idea diferente de lo que espera aprender en la escuela.

Cuando se ha constituido un grupo de aprendizaje, éste se encuentra formado por alumnos de diferente edad, y sexo, preparación, intereses, nivel social y cultural, etc., pero el programa que se va a desarrollar con ellos es uno, con diferentes objetivos, pero con la única finalidad de lograr aprendizajes.

El trabajo en el aula, la coordinación del proceso enseñanza-aprendizaje, la instrumentación del mismo, deben estar orientados a lograr la motivación en los alumnos para que participen en la búsqueda y la selección de los satisfactores para sus necesidades.

Estos, al igual que los maestros, tienen diferentes necesidades: de afiliación, de prestigio, de seguridad, de autorrealización, etc. Como anteriores a estas necesidades se encuentran las llamadas necesidades primarias, que son las que garantizan la supervivencia, como comer, dormir, descansar, respirar, vestirse, alojarse, etc., que deben quedar satisfechas antes de pasar a otros niveles de apetencia, pues son vitales para el individuo.

3. El grupo.

Nos referimos en este apartado al grupo de aprendizaje con el cual vamos a trabajar para cumplir la tarea, lo que equivale a alcanzar los productos de aprendizaje que están implícitos en los objetivos de un programa; esta expectativa, compartida por los integrantes del grupo, despertará el interés que generará las acciones conducentes a su logro.

En la medida que un grupo de aprendizaje empieza a interactuar en función de la tarea, más se va consolidando el sentido de pertenencia a ese grupo, es decir, ya no se piensa sólo en función del *yo*, se piensa en función del *nosotros*, que somos quienes formamos ese grupo con una finalidad específica: lograr aprendizajes.

Al practicar la coordinación en un grupo determinado, para lograr aprendizajes, encontraremos que existen expectativas, ansiedades, miedos, que van a movilizar la afectividad del grupo, como ya se dijo, por lo cual es muy importante el primer encuentro, que puede promover una integración alrededor de la tarea, propiciando un ambiente de libertad para la interacción. “La integración es percibida como un estado de ánimo en el grupo, una estructura definible, donde priva un ambiente de cooperación, de comunicación, de intereses centrados en la tarea y de compromiso con los objetivos adoptados”.⁶

Cuando un grupo de aprendizaje está integrado en función de la tarea, empieza a integrarse su historia en la medida que el mismo grupo participa en diferentes actividades, con la influencia de la historia individual de todos los integrantes de ese grupo; así podemos hablar de un esquema referencial propio de ese grupo puesto que existen experiencias, procesos, interrelaciones y acciones que facilitan logros grupales.

Tanto la historia grupal como la individual influyen en el proceso de aprendizaje. Esta influencia no debe pasar inadvertida para la organización del trabajo en el aula, tanto en relación a las actividades que se van a desarrollar como en cuanto a la coordinación del proceso enseñanza-aprendizaje.

⁶ Santoyo, Rafael. “Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje”, en *Perfiles Educativos*, Núm. 11, p. 6.

Las necesidades individuales hacen parte de la historia personal del alumno, pero también de la historia grupal, pues surgen necesidades que un grupo llega a satisfacer mediante su interacción. Al pertenecer a un grupo, llegamos a satisfacer algunas necesidades; por eso pertenecemos a varios grupos diferentes: familiares, de amigos, de trabajo, etc., pues sólo así podremos llegar a la satisfacción de todas nuestras necesidades.

A pesar de pertenecer a un grupo cierto tiempo pueden producirse fenómenos que menguan la inserción de los individuos en ese grupo. Esto puede deberse a que no se satisfacen las necesidades que se esperaba satisfacer, o bien al estancamiento, la falta de motivación para permanecer en el grupo, a malas comunicaciones en el seno del grupo, a la presión que el grupo ejerce sobre algunos participantes, a fuertes disensiones entre los miembros del grupo, etc. La vigilancia de estos fenómenos que se producen en el grupo, puede mantener la cohesión y la estabilidad para poder llegar a compartir ideas, conocimientos, valores relacionados con la tarea.

La pertenencia al grupo puede reforzarse por las acciones de todos para satisfacer necesidades comunes, con la participación de cada uno en la distribución de las actividades que pueden servir a todos para el logro de los fines propuestos.

La puesta en común de las informaciones que cada miembro del grupo posee facilita el análisis y la toma de decisiones colectivas; esta necesidad de información se manifiesta en un grupo siempre que interactúa en función de la tarea, y a veces se proyecta hacia el coordinador, en quien el grupo descarga la responsabilidad de brindar toda la información requerida en un curso. En el trabajo del aula este problema se presenta con mucha frecuencia, sobre todo cuando no existe en el grupo la conciencia de la participación de todos para manejar la información y también cuando en una forma protectora y autosuficiente el docente se cree poseedor de toda la información, privando al grupo de su participación en la indagación necesaria.

Otra necesidad que influye en la dinámica de un grupo es la de apoyo; tanto en forma individual como grupal, el apoyo surge como elemento fundamental para la participación activa en la vida colectiva.

No debemos olvidar que en cualquier grupo existen atracciones y rechazos, sentimientos de estimación y de hostilidad, simpatías y antipatías, porque estos son sentimientos que hacen parte de las relaciones entre los seres humanos. Al tratarse de un grupo de aprendizaje van a surgir interacciones que estarán matizadas por esos sentimientos, y por lo tanto no se puede pensar en una homogeneización de las relaciones; por el contrario, serán tan heterogéneas, que se hace necesario su examen con el grupo para ver la importancia de su influencia en la dinámica grupal y de ésta en relación a la tarea.

3. REFORMULACIÓN DE ALGUNOS CONCEPTOS

En el proceso enseñanza-aprendizaje pondremos de manifiesto nuestro propio esquema referencial como docentes: si éste está impregnado de estereotipias,⁷ las proyectamos indudablemente en los aprendizajes de nuestros alumnos. Con dificultad aceptaremos que las estereotipias existen como obstáculos para lograr el aprendizaje; pero ante esto podríamos empezar por revisar nuestras concepciones sobre aprendizaje, sobre enseñanza, sobre docencia, sobre didáctica, etc. Cualquier concepción nos compromete, porque implícitamente habla de la ideología que la sustenta.

A través de la práctica docente es como ponemos de manifiesto las diferentes concepciones que de ella tenemos, y es así también como podemos detectar algunos obstáculos que interfieren en el proceso de aprendizaje.

⁷ *Estereotipias*: "son conductas rígidas, fijas, con las que los sujetos enfrentan la tarea, haciendo caso omiso de la originalidad de la nueva situación". En: De Lella, Cayetano, "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario", en *Perfiles Educativos*, Núm. 2, p. 47.

Hace poco tuve la oportunidad de actuar como coordinadora de un grupo de aprendizaje en un curso de Didáctica General. A través de varias sesiones, habíamos analizado materiales que nos hacían reflexionar en la importancia de la labor docente y en la trascendencia de la misma dentro del contexto social en que nos encontramos. Entonces uno de los participantes comentó: “yo pensaba que en este curso nos iban a enseñar técnicas, que me iban a decir cómo usar el pizarrón y el gis, cómo motivar a mis alumnos, etc.” En ese momento recapacité en el resultado de su análisis y ya en grupo se hicieron reflexiones acerca de que no era tan importante aprender a usar el pizarrón, las técnicas, los recursos en general, sino analizar en función de qué y para qué se iban a utilizar. Con este ejemplo nos damos cuenta de que en el proceso enseñanza-aprendizaje no basta con tener el conocimiento sobre el manejo de técnicas y recursos para obtener el aprendizaje, pues esto puede representar un obstáculo para su logro si se convierten en un fin y si no son empleados como medios que pueden facilitarnos el proceso.

Necesitamos, como docentes, analizar las rupturas⁸ que tenemos que llevar a cabo, puesto que representan estructuras fijas en nuestros esquemas referenciales que van a impedir la elaboración intelectual en las funciones que estamos coordinando.

La didáctica no puede analizarse ya como una disciplina esencialmente técnica, cuya finalidad sea la de instrumentar el proceso enseñanza-aprendizaje para el logro de objetivos educativos. “La didáctica implica una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental, en el análisis y la elaboración de los problemas de su ámbito, lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa”.⁹

Así concebida la Didáctica, debe superar la etapa de crítica para pasar a una de elaboración-producción, que permita encontrar nuevas alternativas, propiciando el nacimiento de una práctica educativa con posibilidades de aplicación en una situación concreta. Aun cuando la aplicación no aparece con claridad inicialmente, el alumno se siente comprometido en el proceso de su aprendizaje cuando percibe las relaciones de éste con el ejercicio del mismo, con la práctica.

La adecuada interrelación y sistematización de los elementos que están presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje la presenta la didáctica tal como la concebimos anteriormente, pero no en forma aislada, sino dentro de una concepción de educación más amplia en la cual el aprendizaje implica la totalidad del individuo como Gestalt¹⁰ o como conductas de carácter molar, que también implican la totalidad.¹¹

Con este enfoque, no puede entenderse el proceso de aprendizaje como lineal, sino en su carácter dialéctico con eventuales avances y retrocesos, producto de saltos cualitativos, que Azucena Rodríguez caracteriza como un “proceso que parte de síntesis iniciales, como totalidades que se perciben con cierto grado de indiscriminación y que posibilitan análisis como descomposición de la totalidad a partir del apoyo de elementos teóricos explicativos, para poder construir nuevas síntesis, como totalidades nuevas, que a su vez, llevan en sí mismas el elemento de la contradicción, lo que a su vez posibilita la construcción de nuevas hipótesis para reiniciar un proceso de des-totalización en análisis posteriores”.¹²

Las transformaciones significativas que pretendemos lograr en el aprendizaje deben estar basadas en una concepción dialéctica del conocimiento. No se trata sólo de incorporación de conocimientos sino también, de capacidades, habilidades, destrezas que conduzcan a la transformación de la realidad. “Esto implica una relación dialéctica sujeto-objeto, en el proceso del conocimiento. Se lo

⁸ “Poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplaza el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, da a la razón motivos para evolucionar”. Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico*, p. 27.

⁹ Edelstein, Gloria y Rodríguez, Azucena. “El método: Factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica”, en revista de *Ciencias de la Educación*, p. 113.

¹⁰ “Para la Psicología de la Gestalt no puede haber causas elementales que actúan independientemente, sino que se trata de productos o emergentes de una estructura total”. En: Bleger, José. *Psicología de la conducta*, p. 152.

¹¹ *Idem*.

¹² Rodríguez, Azucena. *Op. Cit.*, p. 10.

entiende como proceso de búsqueda, de aproximación progresiva, indagación y verificación de hechos y relaciones”.¹³

Al hablar del proceso de conocimiento tenemos que pensar en la metodología para lograrlo. El objeto y la función de la metodología en el problema educativo, consisten en la determinación y el empleo de las formas y de los criterios de enseñanza, enfocados a la transformación del alumno en el aprendizaje, instrumento de discriminación y de selección para la orientación y la promoción humana. Es importante la metodología porque traduce los hechos del conocimiento con la finalidad de formar estructuras y capacidades, y armoniza las finalidades de la instrucción y de la educación para, en suma, provocar el aprendizaje.

La metodología está limitada por las posibilidades que derivan de las estructuras y de las relaciones sociales, del nivel científico, técnico y cultural alcanzado por la sociedad.

Lo anterior no significa que los métodos sean inoperantes. “De cualquier manera, es importante que una transmisión —aunque dogmática—, de los valores y las nociones preestablecidas, contribuya a la determinación del carácter no conservador ni dogmático, sino abierto y estimulante, de un sistema educativo dado. Esto se puede hacer, bien sea por la transmisión de valores con la finalidad de hacer una selección de carácter discriminatorio, o bien, correspondiendo a necesidades generales de desarrollo social”.¹⁴ Contenido y método en el aprendizaje deben estar ligados con el proceso unitario de reestructuración de las bases culturales, con el fin de lograr su transmisión o aprendizaje para cada nueva generación.

La enseñanza, así, debe orientarse no sólo en función de la asimilación de nociones y aptitudes, sino en función del desarrollo intelectual del alumno, que tienda a engendrar la capacidad de aprendizajes posteriores.

El desarrollo científico y técnico no plantea exclusivamente el problema de la superación de la metodología tradicional, basada rígidamente en la transmisión de las nociones predeterminadas por programas ya elaborados; podríamos decir que, “actualmente se propone la adopción de una pedagogía de las estructuras objetivas de la ciencia, las cuales se convierten en estructuras subjetivas del alumno”,¹⁵ o sea que al mismo tiempo que se transmiten las nociones y las aptitudes técnicas, se promueven también las cualidades individuales.

“El momento objetivo del conocimiento como ciencia, y el momento subjetivo del conocimiento como aprendizaje, son estudiados como procesos unitarios e indisociables”.¹⁶ De aquí surge la importancia de apoyarse al mismo tiempo sobre la estructura de las ciencias y sobre la motivación, entendida ésta, como la concientización del alumno en su propio proceso de aprendizaje, que tienda a engendrar la capacidad de aprender posteriormente.

Cuando aplicamos nuestro marco referencial en situaciones concretas dentro del aula, con la intención de promover aprendizajes, estamos promoviendo a la vez una metodología. Los procedimientos, técnicas y recursos, son componentes operacionales de la misma. Pero los procedimientos, técnicas y recursos no actúan en el proceso en forma aislada, sino a través de la relación que por medio de una metodología se da entre éstos y otros elementos de una situación de aprendizaje, como son los objetivos, los contenidos, las formas y diferentes criterios de evaluación. La educación persigue el logro de objetivos diversos, y éstos se logran a través de diferentes acciones que parten de una totalidad, de una metodología del proceso enseñanza-aprendizaje.

Didácticamente, método significa el camino para lograr objetivos estipulados en un plan de estudios, es decir, la forma de alcanzar un fin determinado.

¹³ *Idem.*

¹⁴ Suchodolsky, B. y Manacorda, M. *La crisis de la educación*, p. 112.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Ibidem*, p. 18.

El método y la técnica representan la forma de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar una meta; es así como la técnica nos indica la forma de hacer algo.

Para la consecución de sus objetivos, el proceso educativo tiene que ser metódico. Es así como “la metodología de la enseñanza significa el conjunto de procedimientos didácticos, implicados en los métodos y técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir alcanzar los objetivos de la educación”.¹⁷ Pero esta metodología la debemos entender como un medio que facilita el proceso de aprendizaje, no como un fin en sí misma; por lo tanto, corresponde al docente hacerle constantes modificaciones en función de las necesidades que surjan y de su propio juicio crítico.

En lo que respecta al tratamiento instrumental en el proceso enseñanza-aprendizaje, se trata de encontrar formas, técnicas y procedimientos que resuelva la conducción de sus diferentes fases para el logro de productos significativos. En este sentido adoptamos el uso de aspectos didácticos para suplir al de aspectos tecnológicos.

4. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Para la organización de las actividades de aprendizaje, podemos tomar en cuenta los principios de continuidad, secuencia e integración.¹⁸

Por *continuidad* se entiende la periodicidad con que un mismo elemento se presenta al alumno. Por *secuencia* se entiende el orden y el grado de profundización con que deben darse los elementos en el tiempo de estudio, tomando en cuenta el grado de desarrollo y madurez de los alumnos.

El principio de *integración* se refiere al efecto acumulativo que permite al alumno visualizar el mundo cultural, social y científico que lo rodea como un conjunto armónico e interdependiente, con relaciones e influencias mutuas.

Así, las distintas asignaturas deben estar al servicio de propósitos comunes, o sea, son elementos de estructuración que dan, en consecuencia, los objetivos medulares que integran un currículum, para cuyo logro debe orientarse el trabajo escolar.

Para elaborar secuencias de actividades de aprendizaje que faciliten los procesos de análisis y síntesis en el alumno, podemos considerar la sugerencia de Azucena Rodríguez¹⁹ para la organización de las actividades en tres grupos, a los que podemos denominar momentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en consecuencia, en el proceso del conocimiento, como sigue:

1. Momentos de apertura
2. Momentos de desarrollo
3. Momentos de culminación

Para que estos momentos queden claros en un proceso de aprendizaje determinado, mostraré un ejemplo tomado de un curso de didáctica que desarrollé con maestros universitarios. Se trataba de llegar al punto correspondiente a la planeación didáctica de una unidad del programa de estudios que manejaban:

1. En forma individual explicarían brevemente cómo habían venido desarrollando su labor docente y específicamente cómo trabajaban en una sesión en el aula, cómo la organizaban y cómo la realizaban.

¹⁷ Nerici, Imedeo G. *Metodología de la enseñanza*.

¹⁸ Leyton, M. Y Tyler, R. **Planeamiento educacional**, p. 46.

¹⁹ Rodríguez, Azucena. *Op. Cit.*, p. 6.

2. Una vez elaborada la síntesis anterior y realizada la lectura de los textos de Sara Pain, Telma Barreiro y Azucena Rodríguez (citados en la bibliografía de este trabajo), se reunirían en pequeños equipos para discutir el trabajo individual y relacionarlo con las aportaciones de las autoras estudiadas, detectando los elementos que antes no tomaban en cuenta y cómo los incluirían en su plan de trabajo.

3. Nuevamente, en forma individual, reorganizarían el trabajo inicial, preparando una sesión diferente para sus alumnos con las aportaciones recogidas en los equipos.

Posteriormente, en una sesión plenaria, los profesores aludidos seleccionaron uno o dos casos para su análisis y retroalimentación final.

El ejemplo presentado nos muestra que los momentos de apertura parten de los aprendizajes previos de los alumnos; esto implica una síntesis inicial que promueve la visión global del fenómeno a estudiar. En estas actividades, el alumno inicia la acción de traer sus experiencias al campo de la conciencia, es decir, utiliza su esquema referencial previo para tener un primer contacto con el nuevo objeto de estudio.

Si bien estas actividades no ofrecen resultados inmediatos en el logro de los objetivos de aprendizaje, al menos facilitan al alumno poder lograr un clima de aprendizaje acorde con sus propias experiencias.

Los momentos de *desarrollo* se centran en un proceso continuo de análisis y síntesis de las nuevas informaciones en relación al objeto de estudio o problema medular del aprendizaje. A través de estas actividades no sólo se obtienen nuevas informaciones, sino que, además, éstas se relacionan con las ya obtenidas para su reformulación.

En este tipo de actividades se pueden combinar, tanto la acción individual para obtener la información, como la grupal para su discusión; por ejemplo, analizar un texto y discutirlo en equipos para llegar a conclusiones.

Los momentos o actividades de *culminación* permiten la reorganización del propio esquema referencial a partir de las nuevas síntesis realizadas en la reestructuración del tratamiento del problema; por ejemplo, realizar un ensayo o criticar un programa.

Surgen aquí nuevos problemas, nuevas hipótesis y diferentes soluciones, que se han originado en las estructuraciones y reestructuraciones del problema estudiado.

Estas actividades, o momentos, permiten al alumno una mayor participación en su propio proceso de aprendizaje, ya que le brindan la oportunidad de cuestionar su esquema referencial, a la vez que reflejan mayor profundidad en la comprensión de la realidad.

Tanto los momentos de apertura, como los de desarrollo y culminación, tienen trascendencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que si son seleccionados de acuerdo a los productos que se pretende alcanzar, así como a las necesidades y características del grupo, no sólo agilizarán el proceso, sino que también brindarán al grupo la posibilidad de participar activamente.

Para la organización de las actividades de aprendizaje es importante aclarar que corresponde al profesor realizarla con suma flexibilidad en su etapa inicial, para que en el proceso el alumno participe activamente en la elección de aquellas actividades que mejor se adecuen a sus necesidades e intereses personales. En esta forma, el alumno estará motivado y comprometido en su propio desarrollo y al maestro se le facilitará el trabajo en el aula.

El establecimiento de una secuencia en el currículo, puede ser considerado como el “ordenamiento del contenido y los materiales dentro de una especie de sucesión”.²⁰

²⁰ Taba, Hilda. *Elaboración del currículo*, p. 384.

Cuando se considera el currículo como un plan para el aprendizaje y no simplemente una exposición del contenido, surgen consideraciones adicionales con relación a la secuencia; así, una de ellas sería la secuencia de experiencias de aprendizaje necesarias para lograr un producto del aprendizaje. El logro de varias conductas implica también secuencia, la cual contiene etapas de evolución que varían de acuerdo con el grado de dificultad que ofrece el objeto de aprendizaje; esto requiere comprensión teórica y conocimiento práctico.

Tanto el contenido como las experiencias de aprendizaje deben ser organizadas en etapas apropiadas para posibilitar, en principio, una comprensión activa; por ejemplo: iniciarse con lo sencillo para llegar a lo complejo, con lo concreto para llegar a lo abstracto, etc.

El aprendizaje es más eficaz cuando los hechos y los principios estudiados en un campo pueden ser relacionados con otro y especialmente si éste se aplica.

Hilda Taba habla de la integración como algo que sucede también en el individuo, independientemente de que se encuentre el currículo organizado para este fin. Menciona el interés “por el proceso integrativo con el cual el hombre se compromete a su esfuerzo por organizar de un modo significativo el conocimiento y las experiencias que a primera vista aparecen sumamente inconexas”.²¹

Lo anterior significa descubrir las relaciones entre la experiencia y la organización individual. El interés por la integración de los contenidos y las materias, y la ubicación de la estructura interna integradora del conocimiento.

Las estructuras integradoras del conocimiento son más efectivas en la medida que pueden ser reformuladas conforme a la sucesión de las experiencias.

Los intereses por el aprendizaje se relacionan no sólo con el contenido, sino también con las maneras de aprender, y esto se refiere también a las actividades seleccionadas para ello.

Para la variación en las actividades de aprendizaje, deben tomarse en cuenta las características de los alumnos. En los grupos heterogéneos, algunos alumnos pueden aprender de otros lo que a veces no aprenden en los libros. Otros pueden sentirse motivados por sus mismos compañeros cuando no pueden responder a las sugerencias de los mismos maestros para aprender. De esto surge la necesidad de un equilibrio en las actividades de aprendizaje que proporcione a los alumnos igualdad de oportunidades en su propio proceso de aprendizaje. Así se pueden combinar tanto la lectura como la redacción, la observación, la experimentación, la discusión de textos, sesiones plenarias, etc.

Muchas veces, la dependencia de una sola actividad para lograr el aprendizaje resta oportunidad al alumno para que logre su propia adaptación, inclusive se puede caer en la rutina y la monotonía.

“Proporcionar una variedad de experiencias de aprendizaje, racionalmente equilibradas, no sólo aumenta la capacidad y la motivación para aprender, sino que representa, además, una manera de tratar el problema de las diferencias individuales y la heterogeneidad”.²²

Generalmente nuestros grupos de aprendizaje son heterogéneos en todo sentido: diferentes disciplinas, edades, intereses, expectativas, esquemas referenciales, etc. Pero esta heterogeneidad favorece la selección múltiple de actividades que propicien ricas experiencias de aprendizaje. Algunas veces puede surgir del mismo grupo la forma en que desea trabajar: ¿Por qué no brindar a todos la oportunidad de participar también en el proceso de organización? No corresponde sólo al maestro esta función cuando el grupo posee los elementos necesarios para ordenar sus propias actividades.

Hemos mencionado algunas posibilidades para la selección de actividades de aprendizaje, pero es tan amplio el panorama al respecto, que nuestra misma experiencia docente nos va presentando diversas alternativas, mismas que podemos ir combinando de acuerdo a las necesidades que día a día

²¹ *Ibidem*, p. 392.

²² *Ibidem*, p. 404

se presentan en nuestras aulas, logrando así la instrumentación didáctica acorde con los aprendizajes que el programa nos presenta.

Como lo podemos observar a través de las reflexiones que presento en este trabajo, el problema de la instrumentación didáctica es tan amplio y de tantas perspectivas, que lo dicho sólo sería el inicio de un estudio más profundo al respecto.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo, sólo ha sido un intento por destacar la importancia de la instrumentación de programas escolares, con los diferentes elementos que en ella hay que considerar y sus respectivas funciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Si bien el aspecto instrumental o de implementación didáctica parece ser el más sencillo dentro de todo el proceso, no debemos olvidar que cualquier acción realizada en función del logro de aprendizajes, debe estar fundamentada en una concepción clara de lo que es educación, en función de la sociedad para cuya estructuración y crecimiento está colaborando.

Poder llegar a propiciar situaciones de aprendizaje, a través de las cuales se logren experiencias profundas, es nuestro reto cotidiano, si en realidad nos encontramos comprometidos con la tarea docente, cuyas repercusiones se dan a nivel individual, institucional y social.

BIBLIOGRAFÍA

- Anteví, M.; Carranza, C. y Barco, S. *Trabajos en Crisis en la didáctica*, Buenos Aires, Edit. Axis, 1995. pp. 59-95.
- Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico*. 5ª. Ed. Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.
- Barreiro de Nadler, Telma. "La educación y los mecanismos ocultos de la alineación", *Crisis en la didáctica*, revista de Ciencias de la educación, Rosario, Argentina, Edit, Axis, 1975.
- Bauleo, A. *Ideología, grupo y familia*. Buenos Aires, Edit. Kargierman, 1976.
- Bleger, J. *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1976.
- Edelstein, G. y Rodríguez, A. "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en revista de *Ciencias de la educación*, Año IV, Número 12, Buenos Aires, 1974, pp. 113.
- De Lella, Cayetano, "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal universitario", *Perfiles Educativos*, Núm. 2, México, UNAM-CISE, 1979.
- Filloux, Jean. "Formación docente, dinámica de grupos y cambio", en *Crisis en la Didáctica*, revista de Ciencias de la Educación, Argentina, Axis, 1975.
- Gagné, R. y Briggs, L. *La planificación de la enseñanza*, México, Edit. Trillas, 1977.
- Leyton, S. Mario. *Planeación educacional*. Santiago de Chile, Edit. Universitaria, 1979.
- Leyton, M. y Tyler, R. *Planteamiento educacional*, Santiago de Chile, Edit. Universitaria, 1969.
- Maccio, Charles, *Animación de grupos II*. "Los fenómenos de grupo, el grupo en la sociedad, las técnicas". Santander, España, Edit. Salterrae, 1978.
- Nerici, Imedeo G. *Metodología de la enseñanza*. México, Edit. Kapelusz, 1980. (Colec. Actualización pedagógica).
- Pain, Sara. *Diagnóstico y tratamiento de los problemas del aprendizaje*. Edit. Nueva Visión.
- Pichón-Rivière, E. *El proceso grupal*. Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1976.

-----*El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.* Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1981.

Popham-Baker. *El maestro y la enseñanza escolar.* Buenos Aires, Edit. Paidós, 1972.

Rodríguez, A. “El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario”, en revista *Colección Pedagógica No. 2*, Jalapa, Universidad Veracruzana, Centro de Estudios Educativos, 1977.

Santoyo, Rafael. “Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje”, en *Perfiles Educativos, No. 11*, UNAM-CISE, 1981.

Suchodolski, B. Y Manacorda, M. *La crisis de la educación.* México, Edit. De la Cultura Popular, 1977.

Taba, H. *Elaboración del currículo.* Buenos Aires, Edit. Troquel, 1976.

Tyler, R. *Principios básicos para la elaboración del currículo,* Buenos Aires, Edit. Troquel, 1970.