



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: IV.

Número: 3.

Artículo no.12

Período: Febrero – Mayo, 2017.

TÍTULO: Los sistemas de tareas docentes y el estudio individual de los estudiantes.

AUTORES:

1. Máster. Rafael Eugenio Pérez Grave de Peralta.
2. Máster. Marjoris González López.
3. Lic. José Rafael Mayedo Cruz.

RESUMEN: El trabajo se desarrolló en el Centro Universitario Municipal “Jesús Menéndez” en la provincia Las Tunas, Cuba, donde un grupo de profesores presentaron dificultades relacionadas con la planificación de los sistemas de tareas docentes que sus estudiantes deben realizar en la autopreparación. Como forma de intervención los investigadores desarrollaron ocho talleres con la totalidad de los profesores del centro con el fin de debatir aspectos didácticos, metodológicos o de contenidos, imprescindibles para la conformación eficiente de las tareas docentes que garantizan el trabajo independiente de sus alumnos. En los resultados alcanzados se aprecia la mejoría en la calidad de los planes de clases, mejor motivación y mayor eficiencia de los estudiantes en la autopreparación.

PALABRAS CLAVES: sistemas de tareas, estudio individual.

TITLE: Teaching task systems and the individual study of students.

AUTHORS:

1. Máster. Rafael Eugenio Pérez Grave de Peralta.
2. Máster. Marjoris González López
3. Lic. José Rafael Mayedo Cruz.

ABSTRACT: The work was developed at the “Jesús Menendez” Municipal University Center in Las Tunas province, Cuba, where a group of teachers had difficulties with the planning of teaching task systems tasks that their students must perform in the self-preparation. As an intervention the researchers developed eight workshops with all the teachers at the school in order to discuss educational, methodological or content, which are essential for the efficient formation form, the researchers developed 8 workshops with all teachers of the institution with the purpose of debating didactic, methodological o contents, essential to the efficient performance of teaching tasks that ensure the independent work of students. In the results achieved, they are seen the improvement in the quality of lesson plans, better motivation and greater efficiency of students in the self-preparation.

KEY WORDS: systems tasks, individual study.

INTRODUCCIÓN.

El proceso de universalización de la Enseñanza Superior en su máxima expresión llevó la universidad a los municipios de todo el país. Una idea más exacta de este proceso se puede resumir en lo expresado por Horruitiner (2008)... en septiembre del año 2000, como parte de la batalla del pueblo cubano por alcanzar niveles superiores en su cultura general integral, la educación superior cubana fue convocada a participar en dos nuevos e importantes programas: la formación de maestros primarios y de trabajadores sociales. Esos programas, los primeros de

todos los que sucesivamente han involucrado a la educación superior a partir de esa fecha, constituyeron el inicio de nuevas y profundas transformaciones, en el camino de poder garantizar el más amplio acceso de todos los ciudadanos a la educación superior, cultivando su inteligencia y multiplicando gradualmente sus conocimientos, objetivo supremo de esta nueva etapa.

Continúa el autor y expresa que el siguiente año 2001, a propósito de un debate acerca de la marcha de esos programas y el papel que las universidades venían desempeñando en ellos, la educación superior fue nuevamente convocada, en esta ocasión, para garantizar la continuidad de estudios de los jóvenes incorporados a dichos programas, primero en las provincias Ciudad de La Habana y Matanzas, y luego en todo el país.

Con la experiencia de un semestre de trabajo en la continuidad de estudios universitarios de esos jóvenes en dos de nuestras provincias, en un foro similar al anterior, presidido por las máximas autoridades del país, se revisó críticamente lo hecho hasta la fecha y se llamó a la educación superior a perfeccionar el modelo aplicado, concibiendo el proceso de formación sobre la base de las siguientes ideas principales:

- Posibilitar una matrícula masiva a partir de la multiplicación de la universidad en todos los municipios.
- Conquistar al estudiante para que estudiara.
- Diseñar un modelo que estimulara el progreso, y en el cual no tuviera cabida ni el desaliento ni el fracaso.

Después de transcurridos cuatro años, desde aquellos inicios, estos cambios se materializan ya en la existencia de sedes universitarias en todos los municipios, donde decenas de miles de jóvenes estudiantes cursan estudios en cerca de medio centenar de carreras diferentes, las cuales abarcan prácticamente todas las ramas de las ciencias que se estudian en Cuba. Miles de profesores, la

mayor parte profesionales de la producción y los servicios, debidamente categorizados y preparados para cumplir esas funciones como profesores a tiempo parcial, desarrollan esa hermosa tarea con alta motivación y responsabilidad, combinándola con sus actividades laborales habituales.

La universalización se adaptó a las condiciones de cada localidad, este autor lo define cuando plantea que hoy es normal en Cuba, en un municipio, que su fiscal, el director de un hospital, la directora de la biblioteca municipal, los ingenieros de las fábricas, los directores de grandes complejos industriales, el médico de la comunidad, el auditor de una empresa, y de igual modo, la mayor parte de los profesionales residentes allí, formen parte integrante de ese gran ejército de profesores universitarios, el cual puede llegar a ser tan grande como se necesite, porque la obra educacional forjada en estos años ha permitido contar con un número de profesionales suficientes para asegurar el éxito de este programa.

Resulta importante el conocimiento profundo de los modelos pedagógicos existentes en la Universidad Cubana; el autor antes mencionado realza este valor al explicar que hay una diferencia sustancial entre este modelo y el aplicado en los cursos regulares diurnos, en el cual el ritmo de progreso está determinado por el currículo, y los estudiantes están obligados a cursar todas las asignaturas previstas en cada año académico. Es estructurado, para favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje. Ello supone la existencia de una organización de las asignaturas por periodos lectivos, que permita orientar a los estudiantes sobre cómo puede tener lugar el tránsito por su plan de estudio. Ese ordenamiento, por año y periodo, tiene en cuenta las precedencias dictadas en sus contenidos y está concebido en un plazo de tiempo en el cual podrían culminar sus estudios los estudiantes que avancen al ritmo normal previsto para la carrera.

Dicha estructuración constituye sólo una guía para el estudiante y su tutor a la hora de seleccionar las asignaturas a matricular, toda vez que cada uno de ellos decide su propio ritmo de aprendizaje, tal como ya se explicó.

Una de las características fundamentales del modelo semipresencial la puntualiza Horruitiner (2008): “Centrado en el estudiante, para que éste sea capaz de asumir de modo activo su propio proceso de formación. No es una cualidad sólo del modelo de formación, sino una tendencia, cada vez más fuerte, de los estudios universitarios. Pero en un modelo como este, de menor presencialidad, esa cualidad adquiere más relevancia, pues demanda del estudiante una mayor independencia y responsabilidad.

El actual Centro Universitario Municipal “Jesús Menéndez” se constituye con la integración de dos Filiales Universitarias: una de corte pedagógico perteneciente al Ministerio de Educación y otra adscripta al Ministerio de Educación Superior (MES), donde se impartían las carreras de Licenciaturas en Derecho, Comunicación Social, Estudios Socioculturales, Psicología, Contabilidad y Finanzas, e Ingeniería Agrónoma.

El modelo pedagógico que se desarrolla en el Centro Universitario Municipal “Jesús Menéndez” es el semipresencial y el tipo de clase a impartir con preferencia es la clase encuentro.

Este modelo, como se ha expresado, es centrado en el estudiante, pues se reduce el tiempo de presencialidad del docente frente a sus alumnos y por tanto estos asumen su propia preparación a partir del estudio individual y colectivo, de ahí la importancia capital que asume la planificación de los sistemas de tareas docentes, que deben desarrollar los estudiantes para lograr su preparación en las asignaturas.

Una cantidad significativa de estudiantes, que acuden a las aulas universitarias en el modelo semipresencial tienen, además, la condición de trabajadores o amas de casa, lo que limita el

tiempo dedicado al estudio. Las habilidades para desarrollar una actividad de estudio eficiente no se aprecia en algunos estudiantes, lo que pondera la importancia de que los profesores estén preparados para planificar tareas docentes, que favorezcan la efectividad de este estudio individual o colectivo y asegure una adecuada motivación por esta actividad.

No siempre los docentes están bien preparados para enfrentar esta planificación, pues este colectivo posee más experiencias en el modelo presencial, donde las clases son más numerosas y el contenido se trabaja poco a poco, bajo una dirección más directa y casuística, y el profesor está más tiempo junto al estudiante.

Esta investigación estudió este aspecto en el colectivo de profesores del Centro Universitario Municipal “Jesús Menéndez”, provincia Las tunas, Cuba, con el propósito de intervenir en la preparación de los docentes y lograr una transformación positiva de las dificultades, en función de mejorar la planificación del trabajo independiente de los estudiantes.

DESARROLLO.

El Centro Universitario Municipal “Jesús Menéndez” (CUM), provincia Las Tunas, Cuba tiene un claustro formado por 27 docentes en activo, 21 de ellos poseen formación pedagógica y no el resto: una Licenciada en Derecho, uno en Psicología, una en Comunicación Social y tres ingenieros en Agronomía; en relación con la formación académica del colectivo pedagógico, su composición es de siete Especialistas de Postgrados, 13 Máster, dos Doctores en Ciencias y cinco docentes, que no poseen ninguna de las anteriores.

La revisión de las evaluaciones de los profesores de cursos anteriores, entrevistas y encuestas realizadas a estos y a los directivos, y los controles a clases efectuados por los investigadores permitieron identificar dificultades de los profesores al planificar los sistemas de tareas docentes que proponen a sus estudiantes para garantizar la autopreparación con una mayor efectividad.

En las entrevistas realizadas a los docentes, estos plantearon que en la mayoría de los casos han trabajado por muchos años en el modelo presencial, donde la clase encuentro no es la forma de organización fundamental y el aprendizaje de los estudiantes se planifica y organiza paso a paso, por lo que no están muy acostumbrados a este tipo de sistemas de tareas docentes.

Las encuestas revelaron que la mayoría de los docentes tienen carencias en algunos elementos que tributan a la calidad de los sistemas de tareas docentes como son: características de los sistemas de tareas, cómo favorecer las estrategias de aprendizaje que deben ejecutar los estudiantes para realizar un estudio eficiente, los niveles de asimilación, y en la práctica, como elaborar tareas de cada uno de los niveles, así como las vías para desarrollar las habilidades que les permita generalizar lo aprendido. La prueba pedagógica aplicada corroboró esta situación.

Los planes de clases revisados demostraron, que los docentes controlados tenían dificultades al menos en uno o varios de los elementos considerados importantes en la elaboración de las tareas docentes, lo que no favorece la efectividad de las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

En los controles de algunas clases se pudo apreciar que gran cantidad de estudiantes no realizaban los sistemas de tareas dejados para el trabajo independiente o hacían solo una parte de estas, y alegaron no entenderlas, se apreció falta de conocimientos teóricos para la realización de las mismas y violaciones de los niveles de asimilación.

Algunos estudiantes manifestaron en las encuestas que no poseían estrategias de aprendizaje válidas para estudiar en este nivel de enseñanza, ya que al autoprepararse no siempre van en busca de una idea o contenido específico, y están acostumbrados a leer todo el texto y tratan de fijar todo lo que puedan, por lo que no establecen sus prioridades concretas y reconocen en los sistemas de tareas docentes una labor muy difícil, y por tanto, poco motivadora para algunos, precisamente por no facilitarles el estudio independiente.

Al resumir lo expresado, se aplica un modelo semipresencial donde los estudiantes son los autogestores del aprendizaje, pero una parte de estos no posee todas las habilidades para realizar un estudio eficiente en el poco tiempo que poseen por su doble condición de estudiante y trabajador en la mayoría de los casos, y contar con un colectivo pedagógico que presenta algunos docentes con dificultades en, al menos, uno de los elementos didácticos-metodológicos que determinan la elaboración de un sistema de tareas docentes que favorezca la autopreparación de los estudiantes.

De acuerdo con la teoría consultada por los autores y el estado inicial del problema, se organizan un conjunto de talleres de preparación, para a partir del debate y la práctica pedagógica, contribuir al mejoramiento de los profesores con dificultades en la planificación de los sistemas de tareas docentes.

Algunos elementos teóricos que sustentan el contenido de los talleres.

El eje principal de todos los contenidos de los talleres de preparación a los docentes del Centro Universitario Municipal “Jesús Menéndez” (CUM) lo constituye el trabajo independiente de los estudiantes que se forman en un modelo semipresencial, esencialmente en lo relacionado con la planificación del sistema de tareas docentes, que deben enfrentar los estudiantes para lograr una adecuada autopreparación.

López (2004) aborda la actividad independiente de los estudiantes y expresa que es la manera en que las acciones planificadas por el maestro, para ser realizada por los alumnos, pueden promover el desarrollo de los conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, cualidades y valores, y de esta forma, irse preparando para actuar con autonomía.

También argumenta que la concepción del trabajo independiente indica que no se refiere a tareas aisladas y que es necesario hacer una diferenciación entre actividad independiente y estudio

individual. En el primer caso, su planificación está en manos del maestro y va dirigida a toda la clase; en el segundo caso, está en manos del alumno y tiene como objetivo resolver sus propios intereses, problemas y necesidades.

López (2004) considera como principios del trabajo independiente lo relacionado con el incremento sistemático de la complejidad de las tareas y el incremento sistemático de la actividad y la independencia. Continúa López (2004) y plantea, que para que se cumplan, no hay que olvidar que en el trabajo independiente el maestro plantea tareas y debe dar un tiempo razonable para su solución, que las tareas deben ser planificadas de manera tal que los alumnos sientan la necesidad de realizar un esfuerzo mental para su realización correcta, y que los alumnos deben aprender a coordinar tareas, métodos y/o procedimientos para su solución.

Para el trabajo independiente realizado en grupos, según López (2004), se debe tener en cuenta varios elementos importantes tales como:

- a) Evitar que los alumnos de más alto rendimiento acaparen la atención del aula en todo momento.
- b) Propiciar un ambiente de confianza en los alumnos de menor rendimiento, quienes en ocasiones no se atreven a iniciar por sí mismo una intervención, y sin embargo, la realizan en pequeños grupos.
- c) Potenciar que los alumnos más aventajados muestren al resto de sus compañeros cómo accionar ante determinada situación.

Acerca de la organización del trabajo independiente, apunta Yacoliev (1979), que resulta de gran importancia en qué medida el maestro es capaz de organizarlo. Organizar un trabajo productivo independiente de los alumnos es más difícil que dar explicaciones. En este caso, el maestro joven tiene mucho que analizar y tener en cuenta: la selección de los medios de enseñanza, la marcha del trabajo, las preguntas a plantear, el trabajo con el libro de texto y el tiempo.

Puntualiza, además, que no menos importante es saber en qué medida los alumnos están capacitados para el trabajo independiente y en qué medida están en condiciones de comprender el tema; frecuentemente sucede, que no está acostumbrado a presentar una iniciativa, a analizar, combinar o decidir. Como no ha sido educado en la independencia, sencillamente tiene miedo a confiarse en sus propias fuerzas.

En este trabajo se ha priorizado la planificación del trabajo independiente, pero en el modelo semipresencial y la orientación de este es, en ocasiones, parte integrante de la elaboración del sistema de tareas docentes que los profesores proponen a sus estudiantes, lo lleva implícito en la propia redacción de estas.

Las dificultades de los docentes en la planificación, orientación, control y evaluación del trabajo independiente han potenciado un estudiante dependiente y repetidor del conocimiento, sin que medie, en muchos casos, una reflexión activa en este proceso.

En este sentido, Rico y otros (2000) expresan, que el alumno ha pasado, quizás de ser un receptor pasivo a ser un participante, pero habría que preguntarse si con esto ya se logra una posición activa en el aprendizaje. Lograr una posición activa requiere que la participación del alumno haya implicado un esfuerzo intelectual que demande orientarse en la tarea, reflexionar, valorar, suponer, llegar a conclusiones, argumentar y utilizar el conocimiento, generando nuevas estrategias, entre otras acciones.

Continúa planteando, que el docente deberá saber y haber observado, que cuando no han sido objeto de análisis, como parte de la orientación, las acciones que el alumno debe aplicar al solucionar las tareas, éste actuará por ensayo y error, lo que le llevará mayor tiempo y limitará su acceso al dominio del procedimiento a emplear en la solución del tipo de tareas en cuestión, limitándoles el alcance de procedimientos generalizados.

Según Silvestre (1999), no resulta posible pasar de una enseñanza centrada en la actividad expositiva del maestro a lograr un papel protagónico del alumno, requiere un nuevo quehacer del alumno, y por consiguiente, de un cambio en la concepción de las tareas de aprendizaje. Si los propósitos van dirigidos a lograr la interacción de la instrucción, la educación y el desarrollo, entonces la concepción de las tareas tendrá que realizarse integrándolos, y estas constituirán un conjunto relacionado.

Para Silvestre, las tareas contendrán en consecuencia con lo antes señalado:

- Exigencias para revelar e interactuar con el conocimiento.
- Exigencias que estimulen el desarrollo intelectual.
- Exigencias que estimulen la valoración del conocimiento revelado y de la propia actividad.
- Exigencias que den respuestas a las necesidades educativas de los alumnos, todo lo cual se pondrá de manifiesto en su formulación y control.

Continúa expresando, que además resulta necesario tener en cuenta que la tarea no se vea como un trabajo aislado que se propone al escolar, sino concebirla como sistema, y que sea:

- Variada. En el sentido de que existan actividades con diferentes niveles de exigencias que conduzcan a la aplicación del conocimiento en situaciones conocidas y no conocidas, que promuevan el esfuerzo y quehacer intelectual del escolar, conduciéndolo hacia etapas superiores de desarrollo.
- Suficiente. De modo, que la propia actividad dosificada, incluya la repetición de un mismo tipo de acción en diferentes situaciones teóricas o prácticas; las acciones a repetir serán aquellas que promuevan el desarrollo de las habilidades intelectuales, la apropiación del contenido de aprendizaje, así como la formación de hábitos.

- Diferenciada. De forma tal que se promuevan actividades que den respuesta a las necesidades individuales de los escolares, según los diferentes grados de desarrollo y preparación alcanzados.

Los autores de este trabajo elaboraron una definición para la *guía de estudio de la actividad independiente de los estudiantes*, que elaboran los docentes, con el propósito de lograr una mejor comprensión de los profesores que participaron en los talleres, al expresar que no es más que un **Sistema de tareas docentes, seleccionadas, transformadas o creadas por el profesor, que favorece la mediación entre este y sus alumnos, de manera que la autopreparación de los estudiantes sea más efectiva en función de los objetivos propuestos, teniendo en cuenta las características del contenido, las condiciones objetivas concretas y el diagnóstico integral de los educandos en un contexto determinado.**

Para facilitar la calidad de los sistemas de tareas docentes se proponen procedimientos didácticos desarrolladores, que utilizados de forma sistemática y oportuna, pueden favorecer la adquisición de estrategias de aprendizaje muy positivas.

Para Zilberstein (2009), los procedimientos didácticos desarrolladores pueden favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios, y al respecto recomienda 13 procedimientos muy valiosos para alcanzar este fin y que los autores de este trabajo comentarán de forma sintética.

Procedimiento 1.

Elaborar preguntas acerca del contenido de estudio.

Este procedimiento pretende desarrollar en los estudiantes el uso de preguntas acerca del contenido: ¿qué se estudia? ¿Para qué?, es decir, revelar la importancia del material objeto de estudio ¿qué se conoce y qué falta por conocer? Lo que produce en los estudiantes deseos de

investigar, de completar la información que en ocasiones el texto no le ofrece y debe hacer consultas a expertos o en Internet. Preguntas que conduzcan a lo esencial del contenido y que facilite la elaboración de hipótesis. No olvidar las preguntas necesarias para el autocontrol de lo aprendido: ¿estará correcto lo realizado?, ¿cómo puedo mejorarlo?, ¿para qué me sirve esto ahora o me pudiera servir en un futuro?, entre otras.

Procedimiento 2.

Buscar e identificar las características de lo que se estudia.

Permite analizar los hechos, fenómenos o procesos, buscar las formas más representativas de mostrarse, las causas que lo genera, luego de contar con la identificación de sus características: determinar las generales, las particulares y las esenciales; de esta forma se pueden apreciar con mayor claridad los elementos que hacen que el objeto de estudio sea eso y no otra cosa, estos procedimientos son muy valiosos para la elaboración de conceptos.

Estas características se tratan por dos vías: de lo general a lo particular y viceversa, es decir por las vías deductiva o inductiva respectivamente.

Este procedimiento, como todos, terminan con las acciones de autocontrol.

Procedimiento 3.

Planteas ejemplos.

Esto permite que el estudiante reconozca las características esenciales del concepto, y sobre esa base, podrá identificar un representante de una clase, es decir, un representante de este concepto, lo que evidencia que se domina el mismo al seleccionar entre tantos el representante adecuado.

Procedimiento 4.

Clasificar objetos, fenómenos, procesos.

Es saber a qué clase pertenece, y para ello, los estudiantes deben identificar características y comparar con otros representantes y con las condiciones invariantes del concepto.

Procedimiento 5.

Argumentar o fundamentar.

Cuando los estudiantes hacen uso de este procedimiento deben tener claridad del tema del que se habla, qué se afirma o qué se niega, qué es lo esencial del planteamiento.

Buscar e integrar los elementos generales y esenciales que caracterizan el objeto de estudio o debate, tomar una posición respecto al juicio que debe argumentarse y expresar las razones de su defensa y mediante los argumentos demostrar su posición.

Procedimiento 6.

Elaborar mapas conceptuales.

Esto requiere de los estudiantes un estudio profundo del tema, organizar el contenido de acuerdo a su generalidad, sus nexos, relaciones y subordinaciones. Sobre esta base, escribir los conceptos y establecer esas relaciones mediante flechas o signos que evidencien las correspondencias entre los elementos estudiados y que los estudiantes deducen a partir de su autopreparación. Estas prácticas constituyen estrategias importantes, pues el contenido queda resumido y ordenado jerárquicamente; de esta forma, se podrá leer un mapa como si fuera una narración.

Procedimiento 7.

Elaborar modelos a partir del contenido de estudio.

Los estudiantes deben identificar las características del contenido, reconocer las generales, particulares y las esenciales, y a partir de saber, además, los posibles modelos existentes, podrá entonces realizar un modelo y compararlo con la realidad. Aquí se aprecia una fuerte imaginación y un apego a normas preestablecidas para la confección de dicho modelo que pueden ser

transformadas por la creatividad de los estudiantes que modelan. Los modelos pueden ser materiales o algo más abstractos como un poema, una composición o un problema matemático.

Procedimiento 8.

Elabora glosarios.

Los estudiantes, que aplican este procedimiento, tienen necesidad de identificar los elementos esenciales de un contenido o tema abordado, y además, dentro de éste, los conceptos más representativos y definirlos a partir de la búsqueda en las fuentes de información que tiene a su alcance con palabras propias y sin cambiar los significados; esto desarrolla el pensamiento reflexivo y ejercita el trabajo con los resúmenes, tan importante en la determinación de lo esencial. Los profesores pueden pedir significados de términos importantes del contenido que se estudia y señalar las fuentes de donde se pueden extraer.

Procedimiento 9.

Elaborar hipótesis.

Esto requiere de un estudio y registro de comportamientos de un fenómeno, proceso u objeto que esté en análisis, qué ocurre, qué trae como consecuencia lo que ocurre, para él o para otros similares, y se debe conocer patrones de comportamientos según estudios anteriores de ocurrencias similares. Si se compara este comportamiento con parámetros ya establecidos y se tiene en cuentas las circunstancias nuevas, se podrá hacer un pronóstico de lo que habrá de suceder, con una mayor seguridad.

Procedimiento 10.

Comparar.

Se deben conocer las características generales, particulares y esenciales de lo que se pretende comparar, conocer los patrones o criterios de comparación y tener conocimiento lo más exacto y

actualizado posible de estos últimos y tenerlos en cuenta para establecer las semejanzas y diferencias. Como se aprecia, el estudiante, en este ejercicio, pone en juego otros procedimientos que le hacen actuar con el contenido de forma reflexiva y sistematizadora.

Procedimiento 11.

Valorar.

Se valora siempre a partir de un conocimiento anterior acerca de los criterios de comparación, mientras más científico y actualizado sean estos, se podrá valorar con mayor calidad. La valoración se realiza mediante una comparación a veces mental entre lo que se valora y los criterios de valoración, según las opiniones del evaluador, por lo que se asume una posición muy personal del que realiza dicha valoración.

A veces los estudiantes se aprenden de memoria textos donde se valora un proceso, fenómeno o personalidad que le facilita el docente u otro estudiante, y de esta forma lo plasman en un examen o comprobación; cuando esto sucede no hay criterios personales del estudiante ni se logró la reflexión y el análisis con un esfuerzo intelectual desarrollador.

Procedimiento 12.

Lectura comprensiva de un texto.

Se recomienda una prelectura o lectura general, luego buscar la idea central y estructura del texto, delimitar las ideas principales de las secundarias; para esto es válido, segmentar el texto y buscar las ideas de cada parte, y luego integrar como un todo. La importancia de realizar una lectura comprensiva es vital para el aprendizaje de todo contenido escrito y para la realización de ejercicios y problemas a los que suele enfrentarse el estudiante. La interpretación de textos es competencia de todos los profesores con independencia de las asignaturas que impartan.

Procedimiento 13.

Interpretar el contenido de una ilustración, un esquema, o un modelo presentado.

Los estudiantes, en muchas ocasiones, deben obtener conocimientos a partir de la interpretación de una de estas formas de transmitir información, y ocurre en todas o casi todas las materias o asignaturas que matriculan éstos, incluso algunas de estas interpretaciones son válidas para más de una de estas: los sistemas de coordenadas para las Matemáticas, la Física o la Geografía.

Es preciso conocer los códigos en los cuales está montado el mensaje que se desea transmitir, observar su composición, analizar cada una de sus partes por separado, cuál es la función de cada una, sus conexiones, y luego integrar todos los elementos; al final, los estudiantes pueden describir lo observado e identificar alguna nueva información que le estén aportando.

Como se aprecia estos procedimientos bien intencionados por los docentes deben contribuir a la formación de estrategias de aprendizaje, que poco a poco se incorporan como rasgos más estables de su personalidad y de sus formas de aprender en específico. Con el uso de estos procedimientos, se garantiza la movilidad del contenido y la reflexión conciente en la adquisición del conocimiento.

Según Núñez (2007), en medio de una avalancha tal de información, nuestros conocimientos se hacen obsoletos muy rápidamente y la educación tiene que ser ininterrumpida. Este planteamiento expresa claramente la importancia que tiene aprender a aprender, pues servirá para toda la vida del ser humano.

Acerca del aprendizaje activo y reflexivo, Silvestre (1999) expresó que está claro que el alumno requiere el conocimiento, pero no elementos aislados sino todos aquellos que precisa para operar con él. Si se le transmiten por el profesor y el escolar mantiene una conducta pasiva, la tendencia

puede ser a que los reproduzca y no a que reflexione, establezca nexos, aplique, para que cuando necesite operar con el conocimiento lo haya logrado asimilar.

La motivación de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje resulta importante para lograr la efectividad en la apropiación del nuevo contenido; acerca de este elemento, Silvestre (1999) puntualiza que existen algunos factores muy importantes en el logro de una motivación positiva, entre otros, la posibilidad del éxito y el valor de lo que el alumno encuentre en lo que estudia, que la tarea esté al alcance de las posibilidades del educando, que si precisa ayuda que la reciba en el momento requerido, no tardíamente, y que experimente el éxito de la realización correcta.

Estos conocimientos son muy importantes para la preparación de los profesores antes de participar en los talleres planificados al efecto. En el conjunto de talleres, que se desarrollaron, se aprovechó el dominio de algunos docentes para enriquecer los debates y poner ejemplos que fueron ilustrativos de la teoría y práctica que se demostró en estas actividades.

Se sintetizan, ahora, cada uno de los talleres efectuados, donde actuaron siempre cuatro equipos de trabajo: tres de ellos con una tarea específica en cada taller, y el otro, que fue rotativo, era el encargado de realizar la oponencia y evaluación.

Los talleres se desarrollaron en el horario de 8:00 a.m. a 12 del medio día, con un receso a las 10:00 a.m., para adecuarlos a un horario de máxima prioridad, por la importancia de esta vía de superación.

Taller # 1.

Temática: Características de los sistemas de tareas. Habilidades fundamentales declaradas en los programas. Ejercicios de búsquedas del conocimiento.

Objetivo. Caracterizar los sistemas de tareas a partir del conocimiento de los docentes relacionados con las habilidades y las formas de búsquedas de conocimiento.

Orientaciones metodológicas.

Se debatirá acerca de las tres características de las tareas docentes: suficiente, variadas y diferenciadas, la importancia de las habilidades para interactuar con el contenido y algunos tipos de tareas utilizadas para la búsqueda del nuevo conocimiento.

Los docentes se distribuyeron por equipos de trabajo y se les asignaron actividades para fortalecer los debates con un estudio previo de los temas a abordar.

Todos los equipos entregaron, posteriormente, tareas docentes de sus asignaturas donde se destacó las características debatidas, así como las habilidades que se desarrollan en ellas.

Taller # 2.

Temática: Estrategias de aprendizaje. Procedimientos didácticos desarrolladores.

Objetivo: Modelar tareas docentes que favorezcan el desarrollo de adecuadas estrategias de aprendizaje en los estudiantes, a partir del conocimiento de los conceptos fundamentales y de los procedimientos didácticos desarrolladores.

Orientaciones metodológicas.

Un equipo se preparó en los diferentes conceptos de estrategias de aprendizaje, el número dos en los procedimientos didácticos desarrolladores, y el tercer equipo, elaboró tareas docentes con la utilización de los procedimientos didácticos desarrolladores. Las exposiciones se produjeron en ese orden. El cuarto equipo evaluó.

Taller # 3.

Temática: Utilización de diversas fuentes de información. Medios de enseñanza. Vínculo con la práctica más cercana de los estudiantes.

Objetivo: Caracterizar diferentes fuentes de información y el uso de medios de enseñanza en la práctica docente y profesional a partir del estudio realizado por los cuatro equipos.

Orientaciones metodológicas.

Uno de los equipos presentó a debate la utilización de las fuentes de información en la clase y la autopreparación, ventajas y desventajas en cada caso; un segundo equipo trabajó los medios de enseñanza con énfasis en los audiovisuales, y el tercer equipo, trabajó el tema de la vinculación con la práctica docente y laboral de los contenidos.

Taller # 4.

Temática: Los conocimientos previos en el modelo semipresencial. Algunas características de las tareas docentes para la fijación del contenido.

Objetivos:

- ✚ Demostrar la importancia del tratamiento a los conocimientos previos para la comprensión del nuevo contenido, a partir de ejemplos donde se aprecia la sistematización.
- ✚ Modelar tareas docentes que tienen infinitas, varias, una y ninguna solución, y destacar el valor de estas, en la práctica.

Orientaciones metodológicas.

Uno de los equipos demostró la importancia del tratamiento a los contenidos previos como forma de asegurar la comprensión y consolidación de los nuevos contenidos, un segundo equipo abordó las tareas docentes con datos sobrantes, que les falta información, con infinitas, varias, una o ninguna solución, el tercer equipo presentó diferentes formas de tratamiento a los contenidos

previos. El cuarto equipo evaluó a los restantes y completo los elementos del conocimiento que no fueron tratados o se abordaron de forma superficial.

Taller # 5.

Temáticas: La sistematicidad del contenido. La toma de partido por los estudiantes.

Objetivo: Modelar tareas docentes donde se aprecie la sistematicidad de los contenidos recibidos y la toma de partido de los estudiantes.

Orientaciones metodológicas.

Los tres equipos modelaron tareas docentes en función del objetivo previsto, pero en diferentes áreas de la ciencia (Humanidades, Ciencias Naturales y Exacta). El cuarto equipo desarrolló el proceso de evaluación y oposición.

Taller # 6.

Temáticas: Aspectos a tener en cuenta para garantizar la motivación: la socialización del aprendizaje, el uso práctico del conocimiento y las formas de evaluación de los estudiantes.

Objetivo: Caracterizar los sistemas de tareas docentes en función de la elevación de la motivación.

Orientaciones metodológicas.

Los tres equipos condujeron los debates hacia los temas siguientes: la socialización del aprendizaje, uso práctico del conocimiento y las formas de evaluación en la clase.

Taller # 7.

Temáticas: Cómo tributar a la disciplina principal integradora. La valoración del conocimiento.

Objetivo: Demostrar a partir de sistemas de tareas docentes el vínculo de las asignaturas con la disciplina principal integradora y la valoración sistemática del conocimiento.

Orientaciones metodológicas.

Los tres equipos modelaron tareas docentes en función del objetivo previsto, pero en diferentes áreas de la ciencia (Humanidades, Ciencias Naturales y Exacta). El cuarto equipo realizó la evaluación.

Taller # 8.

Temáticas: El pensamiento lógico y la resolución de problemas.

Objetivo: Demostrar las potencialidades de los sistemas de tareas docentes para lograr el desarrollo del pensamiento lógico y la resolución de problemas.

Orientaciones metodológicas.

Uno de los equipos realizó una exposición acerca de los elementos de contenido y organizativos de la clase que potencian el desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes y ejemplificó con tareas docentes, el segundo equipo desarrolló tareas docentes relacionadas con el desarrollo del pensamiento lógico, el tercero presentó tareas docentes que potencian la resolución de problemas en varias asignaturas.

CONCLUSIONES.

Desde el propio desarrollo de los talleres, se comprobaron los primeros resultados en el aprendizaje de conceptos muy novedosos y valiosos para enfrentar la elaboración de tareas docentes verdaderamente desarrolladoras y estos conocimientos se aplicaron en la elaboración de planes de clases con mayores potencialidades para contribuir a un estudio más productivo y eficiente, es decir, se observó en la práctica la factibilidad de estos métodos de trabajo.

Al revisar los planes de clase se apreció que los sistemas de tareas propuestos por la mayoría de los docentes favorecen la efectividad del estudio individual y colectivo, y potencian verdaderas estrategias de aprendizaje.

Las visitas a clases demostraron, en gran medida, que los estudiantes ahora realizan los sistemas de tareas docentes de forma total o dejan muy pocos ejercicios sin realizar y se apreció mayor motivación.

Se logró también mayor calidad de los debates que se producen en la primera parte de la clase, pues los estudiantes se observan más preparados y realizan mayor cantidad de intervenciones con respuestas más sólidas y convincentes.

Las encuestas y entrevistas con los estudiantes declaran un nivel alto de satisfacción por las nuevas formas de elaboración de los sistemas de tareas que han adoptado los docentes luego de la preparación en los talleres.

Los docentes entrevistados aseguran que es más laborioso para ellos, pero sin lugar a dudas es más efectivo para el estudio independiente de los estudiantes; afirman que de esta manera se les facilita el debate y la aclaración de dudas, pues siempre hay una gran cantidad de estudiantes preparados para intervenir y no se convierte la clase en una exposición solo del profesor, el estudiante es más protagónico.

Se reconoce la factibilidad de la aplicación de los talleres como forma de preparación de los docentes pues les permitió el intercambio luego de las sesiones preparación individual y colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Horruitiner, P. (2008). La Universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. La Habana.
2. López, I. (2004). Importancia de la actividad independiente. En De León, M. (Editorial Pueblo y Educación), “Hacia una educación audiovisual”. (Primera Edición., pp. 177-182), Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
3. Núñez, J. (2007). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana.
4. Rico, P., Silvestre, M. (2000). Breve referencia del estado actual del problema. En: Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. (Primera Edición., pp. 49-62). Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
5. Silvestre, M. (1999). Aprendizaje, educación y desarrollo, Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
6. Yacoliev, N. (1979). Metodología y técnica de la clase, Editorial de Libros para la Educación, Ciudad de la Habana.
7. Zilberstein, J. (2009). Los métodos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje y las formas de organización, su relación con los estilos y estrategias para aprender a aprender. En: Ginoris O. (Editorial Félix Varela), Fundamentos Didácticos de la Educación Superior Cubana. (Primera Edición., pp. 222-243). Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana.

BIBLIOGRAFÍA.

1. López, P., Bonet, M., Castillo, S., García, M., Martín-Viña, V., Rizo, C. y Santos, E. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. (Primera Edición). Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Rafael Eugenio Pérez Grave de Peralta. Licenciado en Educación en la Especialidad de Matemática, Máster en Ciencias y Profesor Auxiliar de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Es asesor para el sistema de trabajo del Centro Universitario Municipal “Jesús Menéndez” en la provincia de Las Tunas, Cuba. Correo electrónico: rafaelpgp@ult.edu.cu

2. Marjoris González López. Licenciada en Educación en la Especialidad de Biología, Máster en Ciencias y Profesor Asistente de la Universidad Zoilo Marinello de Las Tunas, Cuba. Es asesora de ciencia y técnica de la Dirección Municipal de Salud del municipio “Jesús Menéndez”, provincia Las Tunas, Cuba. Correo electrónico: marjorisgl@ltu.sld.cu

3. José Rafael Mayedo Cruz. Licenciada en Educación en la Especialidad de Ciencias Exactas y Profesor Instructor de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Correo electrónico: josemc@ult.edu.cu

RECIBIDO: 9 de enero del 2017.

APROBADO: 26 de enero del 2017.