



Universidad 2014

9no Congreso Internacional
de Educación Superior

CURSO 5

Aprender a aprender en la educación universitaria



*"Por una universidad
socialmente responsable"*

Palacio de Convenciones
de La Habana

**Aprender a aprender
en la educación universitaria**

**Universidad 2014
Del 10 al 14 de febrero
Palacio de Convenciones de La Habana**

Curso 5

Curso 5 – Aprender a aprender en la educación universitaria

Autora: Dr. Cs. Gloria Fariñas León

Edición: Dr. C. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez

Diseño de portada: Alfredo Aguilera Torralbas

Universidad 2014

9no. Congreso Internacional de Educación Superior

Ministerio de Educación Superior

Imprenta del Palacio de Convenciones de La Habana

ISBN 978-959-16-2215-0

2014

Autora

Dr. Cs. Gloria Fariñas León

Dr. Cs. Gloria Fariñas León

Coordinadora del curso: Cubana, psicóloga. Graduada de la Universidad de La Habana (1971). Ph. D. en Psicología, Universidad M. Lomonosov, Rusia (1983) y Doctora en Ciencias, Cuba (2010). Temas de Investigación: Aprendizaje. Desarrollo humano. Problemas teóricos y metodológicos de las ciencias sociales. Responsabilidades actuales: Profesora en el Departamento de Psicología Aplicada y Vicepresidenta de la Cátedra "L. S. Vigotsky", en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Asesora de la Vicerrectoría Docente de la misma universidad. Coordinadora de estudios de posgraduación: Doctorado en Educación y Maestría en Psicopedagogía (Maestría de Excelencia) en la Universidad de La Habana. Miembro de la Junta Directiva de la Sociedad de Psicólogos de Cuba. Vicepresidenta del Tribunal Nacional de Grados Científicos en Pedagogía. Miembro de la Junta de Acreditación Nacional. Publicaciones más importantes en los últimos 3 años: Maestro, para una didáctica del aprender a aprender (libro). Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano (libro). Premios y reconocimientos: Ha recibido seis premios de la Universidad de La Habana, y tres nacionales. Entre estos el premio de Ciencias Sociales de la Academia de Ciencias de Cuba en el año 2006. Invitaciones como investigadora: Departamento de Pedagogía. Universidad Lomonosov, Rusia. City University of New York, EEUU. Ha participado en congresos científicos internacionales en diferentes países (Cuba, México, Brasil, Costa Rica, Rusia, Dinamarca y Holanda). Invitaciones como conferencista: Consejo Federal de Investigaciones del Brasil (Sao Paulo). Pontificia Universidad Católica (PUC) de Río de Janeiro, Brasil. Universidad Autónoma de Yucatán, México. Escuela Normal de Maestros, Yucatán, México. Universidad Pedagógica Nacional, México. UNISARC, Colombia. Universidad Nacional "San Agustín", Perú. Universidad "Presidente Antonio Carlos" Brasil. Centro Educacional Jaragua del Sur, Santa Catarina, Brasil. Universidad Estatal de Río Grande del Norte, Brasil. Universidad de Costa Rica. Recientemente, obtuvo el segundo doctorado en Ciencias.

Resumen del contenido del curso

El curso está concebido para profesores universitarios de todo tipo de perfil y presenta una experiencia cubana en el desarrollo de capacidades para aprender a aprender (estudios de licenciatura y posgrado). Destaca diversos modos de programar tareas profesionales que propicien dichos desempeños. Se trata de una forma de hacer docencia en los centros de educación superior (métodos de enseñanza-aprendizaje, indicadores de desarrollo, etc.) destacando, de manera diferente a la tradicional, el punto de vista del estudiante.

El modelo que se muestra se sustenta en investigaciones psicológicas y psicopedagógicas realizadas en los últimos 25 años sobre el aprendizaje de segundo orden (conocido comúnmente como aprender a aprender, aprendizaje estratégico, etc.). Dichas investigaciones revelaron las dinámicas psicológicas fundamentales de ese tipo de aprendizaje y las alternativas docentes más efectivas para estimularlo.

Las capacidades de aprendizaje planteadas en el curso, responden a las exigencias de complejidad de la vida y del saber contemporáneo. Tales requerimientos radican básicamente en la necesidad de superar el conocimiento de rápida obsolescencia, como condición permanente; a través del empleo de métodos de trabajo abiertos, flexibles, que contribuyan al desarrollo del pensamiento y de la acción profesional, lidiando con la incertidumbre y promoviendo la creatividad en la búsqueda del desenvolvimiento sostenible de la sociedad.

Palabras claves: Dinámicas de autoorganización en el aprendizaje (aprender a aprender), diseño curricular y tareas de aprendizaje, indicadores del desarrollo personal (y su evaluación).

TABLA DE CONTENIDO

ENCUADRE GENERAL DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA	9
Una alternativa de solución	11
Apuntes para el diseño curricular	15
UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA	23
EL FUNCIONAMIENTO DE LA EXPERIENCIA	24
El clima sociocultural	24
La relación teoría práctica	26
La personalización de la influencia educativa	26
Lo social y lo personal	28
Las dinámicas de autoorganización y las tareas de aprendizaje	29
Las relaciones entre los sujetos actores	30
La secuencia y sincronía de las actividades	31
Los frutos del trabajo individual y grupal	32
Los indicadores del desarrollo y su evaluación	32
Cada curso académico constituye una experiencia diferente	36
Cada curso académico constituye una experiencia diferente	34
Logros y riesgos	36
Nuevos propósitos	37
Opiniones sobre la asignatura	37
Resumiendo: Diez pistas para el diseño de las tareas de aprendizaje	38
Bibliografía	39

LA AUTOORGANIZACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EXPERIENCIA CUBANA



*"Hay un cúmulo de verdades esenciales
que caben el ala de un colibrí"*

José Martí

I. ENCUADRE GENERAL DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA

El modelo educativo de orientación didáctica asume generalmente que enseñar es plantear el conocimiento (valores, conceptos, habilidades, hábitos) en calidad de precepto explícito, que debe ser expuesto como obviedad al aprendiz a fin de que este pueda apropiárselo. Forma de educar con alguna efectividad en el aprendizaje, que le granjea simpatía entre estudiantes que gustan de recibir el conocimiento acabado y profesores que gustan de rutinas, porque así evaden en determinado grado, la incertidumbre que provoca la heurística de lo desconocido y el esfuerzo que requiere asumirla. Aquí parece radicar en alguna medida su preferencia.

Sin embargo ¿hasta qué punto esta práctica pedagógica es conveniente para el desarrollo de la educación y de sus principales protagonistas: alumnos y profesores?

El desarrollo sociocultural en la actualidad impone cambios con celeridad y parte del conocimiento caduca con frecuencia, por eso es necesario aprender durante toda la vida. Esto según la lógica apuntada más arriba, ligaría con constancia al estudiante ya graduado a alguna institución académica, que haría función de lazari- llo para protegerlo de los avatares de la sociedad y la cultura. Asimismo enfrentaríamos dos problemas de carácter ético con esa práctica, pues sentamos implícitamente que uno de los objetivos más importantes de la enseñanza es, tener al individuo bajo control directo y que el procedimiento más fácil -recibir el conoci- miento preparado-, suele ser el más beneficioso para el aprendi- zaje.

No es menos cierto que tenemos que considerar los recursos didácticos, pero esto no justifica la postura de la educación tradi- cionalista, que hiperboliza su utilización (fenómeno que identifico como didactismo en Fariñas, G. de la Torre, N. 2001). En la edu- cación, como en muchos otros casos, lo obvio no es siempre lo que incita la atención. El facilismo -en alguna medida heredero de prácticas que, requiriendo ser complejas, fueron simplificadas-, está reñido con la educación de avanzada que asume la compleji- dad de las relaciones y condicionamientos, que ocurren entre los sujetos (que aprenden y enseñan)-el conocimiento-el contexto histórico y cultural en que se desenvuelven. La reiterada obviedad del conocimiento en la educación tradicional, pienso que es en algún grado, resultado de la visión positivista que ha primado en la ciencia y otras esferas del saber hasta nuestros días.

Supondré para seguir adelante, que ustedes (lector y lectora), están de acuerdo al menos, con algunos de los aspectos señala- dos críticamente, y por otra parte, que están dispuestos a pensar sobre las vías de cambiar la docencia, para adecuarla más a las demandas del desarrollo contemporáneo de la sociedad. Mi inten- ción principal, es analizar la manera en que se pudiera propiciar

una mejor capacidad de aprendizaje (autoorganizado) en los estudiantes, sin hacer tanto énfasis en nuestro papel dominante de mentor experto y de transmisor de información. La forma de enseñar que propondré inclusive contribuye a nuestro desarrollo como profesores, ya que nos expone a situaciones abiertas apartándonos del automatismo prescrito por la educación tradicional. Me enfocaré primeramente en exponer, lo que a mi criterio, serían las bases del cambio, y después en ejemplificar con una experiencia, mi práctica en la educación superior.

Una alternativa de solución



El primer requisito para el cambio sería: Trasladar el énfasis de la educación didáctica y del llamado aprendizaje “bancario”, referidos más arriba, al desarrollo del alumno como sujeto capaz de aprender por sí mismo a lo largo de la vida (autoorganización del aprendizaje¹), lo que requiere una reestructuración más amplia y profunda de la enseñanza en lo siguiente (G. Fariñas, 1995, 2004 y 2005):

Primero: Asumir que el estudiante es un sujeto integral, por excelencia activo y concreto, no un proceso de aprendizaje, no un individuo pasivo y abstracto que asiste a nuestras clases para recibir con carácter normalizado el contenido.

¹ Realmente todo aprendizaje, sobre todo el programado, puede implicar de algún modo la reflexión de segundo orden (autorreflexión), lo que sucede es que la escuela tradicional en su afición de disyunción de lo cognitivo-lo afectivo, la actividad-la comunicación, separa la conciencia de lo externo de la conciencia de sí mismo. Tradición que ha distinguido entonces, de manera equivocada, el aprender, del aprender a aprender.

Segundo: Superar los métodos de enseñanza y evaluación estandarizados, instaurando una enseñanza basada en las dinámicas de autoorganización del desarrollo del estudiante.

Tercero: Reorganizar el contenido a dominar, sobre bases más dinámicas, lo que requiere un mayor conocimiento de su evolución, a lo largo de la historia y la actualidad.

Máximas, que al llevarse a la práctica, sugieren, a mi juicio:

- Crear ambientes cultos de aprendizaje que inciten permanentemente a la lectura y al conocimiento histórico. En los que exista respeto mutuo entre las personas participantes, a la vez que un espíritu de cooperación y compromiso por el bien común. Además, el estímulo de la conciencia de sí mismo y la autoestima, la originalidad personal-grupal (unidad de lo diverso) y la aceptación de los retos que entraña problematizar el conocimiento y la realidad, así como la búsqueda de alternativas de solución. El reconocimiento de la identidad de grupo e individual es más efectiva si toda esta creación se efectúa con plena conciencia. El clima o ambiente conseguido lo reconozco como influencia educativa indirecta², a diferencia de la asignación de tareas específicas de aprendizaje considerada como influencia directa.
- Propiciar una influencia educativa -en la medida de lo posible-, más personalizada cada vez. Es necesario saber identificar y apreciar las dinámicas emergentes (autoorganización) del aprendizaje, tanto individual como grupal y, respetar sus lap-

² El enfoque humanista existencial, especialmente C. Rogers (1993), centra su atención en los ambientes o climas de las relaciones (democrático, empático, etc.) en que ocurría el aprendizaje, mientras que los humanistas histórico culturalistas, sin desconocer el papel de la comunicación, atendieron especialmente la naturaleza de las tareas de aprendizaje y su orientación P. Ya. Galperin (1958, 1973), V. V. Daví-dov (1981), N. F. Talízina (1988, 1998), entre otros.

sos de ocurrencia, valiosos para los saltos cualitativos del desarrollo humano.

- Asumir como momentos clave del proceso, la asignación personal de tareas significativas de aprendizaje (tanto de orden teórico metodológico como de aplicación), con etapas de solución grupal (colaboración)³ e individual, no separables entre sí. Cada estudiante requiere "entrar en tarea"⁴ desde el mismo comienzo del curso (influencia educativa directa).
- Establecer límites adecuados en las relaciones profesor-alumno, es decir, que no inmiscuyan al primero en los momentos que el grupo o el estudiante no precisan de su ayuda, ni al segundo en la responsabilidad del profesor. Esto no significa que el profesor tenga que convertirse por antonomasia en lo que se acostumbra a llamar, un facilitador. Él está obligado a trabajar suficientemente por el grupo y el estudiante en particular. Y una vez diseñadas las situaciones de aprendizaje, solamente intervenir durante los momentos estrictamente necesarios: cuando el grupo o el alumno no tienen recursos para buscar o ejecutar la solución. En caso de emplear las conferencias como recurso para la enseñanza, estas deben contener aquello que los alumnos, por alguna razón, no hallarán por sí mismos.
- Colocar en la mira, el desenvolvimiento de determinados procesos del desarrollo humano, no los aprendizajes episódicos de contenidos establecidos. Por ejemplo: la concepción del mundo y los valores que lo guían, los proyectos y estilos de vida, la responsabilidad y el compromiso con lo que hace, el desarrollo del pensamiento crítico, los hábitos de lectura y expresión, la capacidad de llevar con creatividad a la praxis lo que estudia y el validismo. A ellos se subordinará el dominio de la información y su actualización como requisito también

³ Lo que nos permite estudiar el potencial de desarrollo (zonas de desarrollo próximo).

⁴ Expresión técnica utilizada en el trabajo grupal.

indispensable del ser culto. Dicha prioridad se convierte en el eje central del cambio: Estimular las dinámicas mentales que permiten la elaboración crítico creativa de la información, no a la inversa como hace la educación tradicional. Las dinámicas de autoorganización son las elegidas para esta explicación.

- Reconocer la complejidad de la realidad y su conocimiento. Presentar situaciones y tareas de aprendizaje en concordancia con esta valoración. Evitar la unilateralidad y el reduccionismo de los puntos de vista al resolverlas, promoviendo ópticas interdisciplinarias y transdisciplinarias⁵. En la marcha del diseño curricular, balancear según sea necesario, las tareas de sistematización teórico metodológica con las de producción y aplicación (praxis).
- Diseñar y llevar a la práctica métodos de evaluación y auto-evaluación que permitan captar con integridad, los posibles saltos cualitativos del desarrollo del grupo y del individuo, en el período de aprendizaje que se programe (trimestre, semestre, año, módulo, etcétera). El contenido a evaluar cambia en esencia. Antes era el manejo de la información, ahora: los procesos que llevan al descubrimiento, análisis crítico y aplicación de esta y la conversión de esos procesos en un estilo personal de realización. Ser exigentes en el cumplimiento de estos preceptos de la evaluación, lo que plantea la superación del objetivismo en esta función. No obstante, como ser culto supone el dominio de información relevante, no podemos obviar esta condición, solo que subordinada a la señalada.

La educación más flexible suele, en ciertos casos, propender al *laissez-faire*, lo que sería su descalabro. Por esta razón se necesita la "mano firme" del docente y la del grupo de de estudiantes, sin abandonar el clima de relaciones que apuntamos al inicio.

⁵ Este señalamiento tiene que ver con el tercer requisito mencionado al principio, sobre el contenido.

Veamos ahora cómo se pudieran “atrapar” esas dinámicas de aprendizaje, pues lo dicho con anterioridad no es suficiente para lograrlo. Es necesario un análisis más concreto aún.

Apuntes para el diseño curricular

A). Las dinámicas de autoorganización y las tareas de aprendizaje.

Ese énfasis del diseño de la enseñanza en las dinámicas de aprendizaje, como sustituto de la vieja práctica que acentúa la información –para “llenar cabezas” (J. Bleger, 1961 y P. Freire, 1986)-, como objeto principal de la enseñanza, requiere un conocimiento científico de los procesos subjetivos, no su instrumentación intuitiva, empírica. A esto nos dedicaremos especialmente.

Si examinamos la historia de la teoría del aprendizaje -en gran medida de tradición experimental- y del desarrollo humano, salvando las diferencias entre los autores, pudiéramos descubrir además de una gran variedad de ideas, un conjunto de consensos teóricos (tácitos) acerca de dinámicas personales-sociales presentes en el aprendizaje. Entre las ideas de consenso están:

- El aprendizaje como un proceso de resolución-planteamiento de problemas⁶.
- La comprensión de significados y sentidos como momento crucial, iniciador del aprendizaje.
- El papel de la expresión (o la comunicación) y de la ejecución de tareas⁷, en los procesos de comprensión y conservación de la memoria histórica personal.
- El ordenamiento temporal del aprendizaje en momentos o etapas de toma de decisiones y consecución de fines.

⁶ Esta forma de ver el aprendizaje fue una constante en los experimentos desde los comienzos de la historia de la psicología, aún en aquellos casos en que se experimentó con animales.

⁷ Como actividad y comunicación.

Las teorías clásicas dejaron en su legado estas memorias, que expondré con nuevas miras. Destacaré el modo en que las dinámicas del aprendizaje, implícitas en las ideas señaladas, coadyuvarían a la autoorganización de esta actividad. Atendiendo al análisis anterior, se identifican cuatro grupos básicos de dinámicas⁸:

Grupo I. Planteamiento y solución (ejecución) de problemas-tareas.

Grupo II. Planteamiento y consecución de metas (organización temporal de la vida).

Grupo III. Comprensión y búsqueda de información.

Grupo IV. Expresión y comunicación.

Son posibles tantas asociaciones entre estas dinámicas⁹ como personas hay (lo diverso, variopinto o singular), pero sería invariante la presencia de las cuatro dinámicas en algún grado de sinergia¹⁰ (unidad y generalidad de lo diverso). Unas pudieran tener mayor o menor peso que otras, ser más o menos conscientes, sin

⁸ He nombrado las cuatro dinámicas referidas más arriba: "habilidades conformadoras del desarrollo personal (G. Fariñas, 1993, 1995, 2004⁸)", porque considero que están en el centro de los aprendizajes relevantes para la autoorganización del desarrollo humano. Por su carácter generalizado y generalizador, pueden ser denominadas también como capacidades. Esta denominación implicó la resignificación del concepto de habilidad (G. Fariñas, 2005), tornándolo más integrador (enfoque vivencial).

⁹ Esta concepción es bien diferente a la de las competencias. El debate sobre estas pertenece más al mercado, y a los perfiles de trabajo cambiantes según sus intereses, que a la concepción científica sobre la riqueza e integridad en el desarrollo humano. Es por todo esto que se capta, tanto en la lectura entre líneas como en la lectura literal de la bibliografía sobre las competencias, el enfoque de la "ingeniería del comportamiento⁹", muy utilizado en el mundo empresarial, donde se corona la visión positivista del desarrollo humano.

¹⁰ Entendida como la compenetración favorable entre las cuatro, que permite el validismo del sujeto (grupo o persona). En otras palabras, sin lazarillos permanentes que lo retrasan el autodomínio de su propio desarrollo, a lo largo de la vida.

embargo, las cuatro estarían siempre presentes, como los hilos de un tejido, integrando el aprendizaje. Consideración que pudiera guiar la concepción de la personalización de la influencia educativa versus su estandarización (lo diverso-lo general), en la materia o grupo de materias (con preferencia la interdisciplina y la transdisciplina), en que se decida realizar esta innovación de la enseñanza.

GRUPO I. Planteamiento y solución (ejecución) de problemas-tareas.

Se refiere a los diferentes caminos y métodos de buscar la verdad sobre un tema o una cuestión (científico, social, personal, etc.) y a la renovación que sustituye lo viejo o tradicional. Entre los ejemplos están: plantear preguntas, diseñar tareas, contrastar ideas buscando oposición (en un discurso oral, en el diálogo interior, en un ensayo escrito, etcétera); distorsionar una idea o una práctica en aras de un replanteamiento o una nueva solución; resolver o crear tareas-problemas, acertijos, cuestionar fenómenos, procesos, métodos incluyendo los personales como el estilo de vida, entre otras variantes. Acciones propias del pensamiento, que es uno de los procesos rectores del desarrollo de la personalidad.

Como la ciencia se debe dedicar tanto a buscar la legitimidad de los procesos o fenómenos como a procurar el bienestar humano y la conservación de la naturaleza y la cultura, estos problemas se encuadran entre sus responsabilidades.

Grupo II. Planteamiento y consecución de metas (organización temporal de la vida).

Incluye aquellas dinámicas (actitudes-valores-acciones-sentimientos) que nos habilitan en la proyección temporal intencionada, partiendo de la historia personal y de las condiciones de existencia, con el fin de conseguir un mayor autogobierno de nuestras vidas. Entre ellas pudiéramos contar: hacer proyectos de vida, planificar las actividades personales, organizar el tiempo libre, asignar tiempo a la reflexión de cualquier asunto, buscar sen-

tidos personales, hacer balance retrospectivo, etcétera. La historia -al igual que la cultura- es constitutiva de la personalidad no su coordenada externa. El tiempo biográfico contrae lazos con el tiempo generacional y sus tareas. Obrar la vida propia presupone estar a la altura de la época en que se vive o trascenderla.

Grupo III. Comprensión y búsqueda de información.

Abarca las dinámicas que nos llevan a la exploración, a orientarnos en lo que nos circunda y más allá donde no alcanzan nuestras percepciones directas de la realidad. Esa orientación sería tanto externa como interna, pues también podemos tratar de comprender o escudriñar dentro de nosotros mismos. La mente humana es dialogal, y por tanto, autorreflexiva. Para reflexionar y plantearnos interrogantes sobre diferentes cuestiones, precisamos buscar significados y sentidos, así como delimitar su contenido principal y secundario (acciones que son propias de la comprensión). También leer diferentes tipos de literatura y situaciones, tratar de examinar los mensajes implícitos en escenarios de la vida cotidiana, el diálogo con uno mismo (diálogo interior), el goce estético, entre otras.

Grupo IV. Expresión y comunicación.

Comprende aquellas dinámicas que nos permiten exteriorizar de una manera u otra nuestros sentimientos, ideas, actitudes, a través de distintos códigos (palabras, símbolos, gestos o posturas corporales, etcétera). Entre otras formas, pudiéramos contar: Hacer apuntes, esquemas, diarios, bocetos, maquetas; componer (ideas, ensayos) para su debate público; conversar y compartir con otros; dialogar consigo mismo (diálogo interior); hacer deportes, entre otras.

Las dinámicas no son puras, se asocian entre sí, o sea, que actúan en determinado grado de sinergia. En este proceso sinérgico se establecen relaciones de cooperación, dominancia y subordinación entre los grupos referidos, a fin de conseguir la funcionalidad del sujeto como una totalidad integrada, hasta el punto de que en un solo acto, estén todas sintetizadas. Las dinámicas abarcan la

operatoria posible del ser humano, considerando que es su interrelación peculiar en cada sujeto, la que daría su infinitud. Ellas también juegan un papel fundamental en la energización de la vida cotidiana de las personas (ritmos de vida, capacidad de resistencia ante la variedad y carga de actividades, etc.), gracias a que contribuyen a la administración racional (indicador de eficacia) de la energía física-subjetiva en plazos temporales. La escuela tradicional las separa, por decisión impensada. Recordemos que se aprende a resolver problemas en las asignaturas Matemática, Física y Química principalmente, a comprender textos en la asignaturas Español y Literatura. En contraste con estas prácticas, una de las dificultades principales de los aprendices en la solución de problemas matemáticos, reside en la insuficiente comprensión del texto de su planteamiento.

El entendimiento del carácter de estas dinámicas nos alerta acerca de cómo tratarlas con fines educativos. Se pudiera entrenar la organización temporal a través de la solución de problemas matemáticos, y para hacerla más efectiva, lograr cierta interrelación sinérgica entre ambas. Los diferentes grupos de dinámicas no precisan desvincularse entre sí, ya que unas se dan con a través de las otras, esto forma parte de su naturaleza. El pecado principal de la escuela tradicional fue haberlas segregado a través de la enseñanza. La comprensión no tiene razón de ser, confinada solo al aprendizaje de la lengua y sus reglas, se da también a través del planeamiento y solución de problemas (comprensión crítico valorativa, comprensión por inferencia, creativa, etcétera), entre diferentes alternativas más. Otra manifestación de esta asociación es la relación indisoluble entre comprensión y expresión. La apropiación de la cultura, demanda comprensión y expresión personales. Comprensión-expresión en indisoluble asociación dialéctica. La personalización del canon cultural conlleva movimientos inversos continuados de interiorización-exteriorización. Al decir de V. P. Zinchenko (1990, p. 200) "...yo no interiorizo lo ajeno, sino lo mío y esto lo debo generar." En otras palabras, para interiorizar hay que exteriorizar.

Esta concepción que pudiera tener gran provecho para el diseño de la educación (de planes, perfiles, programas, etcétera.) sobre las bases de la autoorganización del aprendizaje, corre el mismo peligro que cualquier otra concepción de ser asumida desde una posición mecanicista. Por esto quisiera destacar que no sea tomada, si no en su espíritu general. Cualquier tendencia a atomizar las dinámicas planteadas, para su planeación o conversión en algoritmos, negaría las intenciones de este trabajo. Se trata de integrar las dinámicas en sistemas complejos. La utilización de términos como sinergia debiera entenderse en esta óptica flexible, que estoy apuntando.

Los estudios sobre la autoorganización del aprendizaje revelan, que esa integración sinérgica es emergente. No puede ser forzada desde fuera por otro sujeto (p. e. profesor, padre, discípulo, jefe). No obstante, pueden propiciarse determinadas condiciones externas que favorezcan su eclosión en el sujeto como capacidades para aprender. La autoorganización está involucrada en el buen aprendizaje, ella demanda la conjunción consciente de los cuatro grupos de dinámicas. Ahora bien, su surgimiento no depende lineal y directamente de la intencionalidad del mentor, ni del aprendiz. Es importante resaltar este aspecto, puesto que la capacidad para aprender aflora, es decir, procede del propio sujeto, aunque tenga como referencia en última instancia, los recursos acuñados por la cultura, de los cuales se toma ejemplo (en la lectura de literatura científica, técnica o literaria, en la observación de los otros, la experimentación, etcétera). El procedimiento impuesto por el educador no tiende a rendir los mismos resultados en el desarrollo humano que aquel que es creado por el propio aprendiz. Es muy importante el aspecto estilístico del aprendizaje, y este es individual si bien conserva una gran carga social. Con el apoyo de los cánones culturales heredados, a cada generación le corresponde la creación de su propio instrumental para crear, aprender y desarrollarse, y así cumplir las demandas de su época y sociedad.

B). Los indicadores del desenvolvimiento funcional de las dinámicas.

Entre los indicadores generales del desarrollo integral (indicadores complejos) de los grupos de dinámicas tratados, están:

- Su integración armónica a partir de los intereses (valores) generales y vocacionales del individuo. El desarrollo de sistemas de autorregulación, como el que se constituye por la asociación de las cuatro dinámicas, es considerado como indicador de madurez y de aprovechamiento del potencial del desarrollo (zonas de desarrollo próximo).
- La persistencia y consistencia en la consecución de los proyectos metas personales y

de grupo y su concordancia con las demandas socioculturales. El empleo del tiempo con originalidad y enriquecedoramente, pues la utilización del tiempo es la infraestructura del desarrollo. Él desenvolvimiento de valores universales como brújula de los proyectos y fines individuales, no las concepciones pragmáticas sobre el mundo (todo vale).

- La necesidad consciente de autoperfeccionamiento favorece el establecimiento de hábitos de vida, que regularizan el desarrollo de la persona. Al generalizarse la combinación de las dinámicas en las diversas esferas de la existencia -no solo las académicas-, tienden a convertirse en hábitos de vida. El establecimiento de un determinado talante en la historia de una persona (fundado en valores, intereses, hábitos y capacidades para la autoorganización), cimienta su identidad (personalidad), lo que se expresa en proyectos y estilos de vida.
- La concienciación de las dinámicas de aprendizaje y del estilo de vida propio. Esta característica es definitoria en los procesos autoorganizativos efectivos. Su concepción y realización implica el conocimiento del proceso de estructuración de las dinámicas y sus asociaciones (autoconocimiento).

- A los indicadores anteriores se subordinan los de dominio del contenido (disciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario). Estos expresan el grado de manejo de la información, aspecto importante del nivel cultural de los aprendices. En otras palabras, el dominio del contenido se subordina al dominio (autoorganización, autorregulación) del propio desarrollo personal.

Seguir estos propósitos requiere desacostumbrarse del análisis fenoménico del aprendizaje, a fin de atender lo esencial de sus procesos autoorganizativos. Los indicadores mencionados cambian la comprensión sobre el desarrollo de los alumnos. También sobre el diseño de las situaciones y tareas de aprendizaje, y en especial, las de evaluación. Al expresar integral y concretamente el desarrollo del sujeto, no tanto su desempeño abstracto como asume la enseñanza tradicional, requiere otra mirada del docente y del propio alumno. El profesor debe ser un buen observador, estar al tanto de los saltos cualitativos globales -no solo de los detalles o de los cambios de poco alcance- que ocurren en el comportamiento de sus alumnos. Y estos, necesitan ser más observadores de sí mismos, más introspectivos acerca de los modos en que aprenden y se desarrollan. Quiere decir además, dirigir y autodirigirse con mayor conocimiento de causa.

Destacando los puntos álgidos del debate, pudiéramos decir que las situaciones y tareas de aprendizaje que se plateen requieren ser diseñadas, teniendo en cuenta que:

- Induzcan al estudiante (y al grupo) en la toma de conciencia sobre las asociaciones posibles entre los cuatro grupos de dinámicas para conseguir una vía estable y personal de aprender, dentro y fuera de la academia.
- Permitan apreciar los avances del desarrollo personal (evaluación y autoevaluación), atendiendo a indicadores que hablan de la funcionalidad del aprendizaje propio así como del grupal.

II. UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA



En aras de conseguir una imagen aún más concreta de la instrumentación de esta concepción a través del diseño curricular y la metodología de la educación superior, narraré con el mayor detalle posible en el corto espacio del que dispongo, nuestro ensayo de enseñanza en la asignatura Psicología Educativa I ¹¹ del cuarto año de la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana. No importa que hable de un campo específico, quizá distante de la disciplina que ustedes enseñan, de todos modos podrá sacar distintas conclusiones. Esta experiencia, que lleva algo más de doce años de realización y perfeccionamiento, se adelantó a la formulación de los requisitos para el diseño de los nuevos planes y programas de las carreras universitarias del país. Estos plantean dar mayor grado de independencia a los aprendices, disminuyendo su tiempo de presencia frente al profesor, a fin de que estos puedan conseguir un gobierno más responsable y efectivo de su propio desarrollo.

La Psicología Educativa constituye un ámbito científico profesional interdisciplinario. Además, se integra con sincronía a la asignatura Psicología Educativa II, nombrada así para diferenciarla, lo que incrementa y profundiza el aprendizaje profesional. Ambas asignaturas pertenecen al ciclo nombrado "Ejercicio de la profesión", ubicación que no limita la reflexión teórica en un alto nivel de complejidad, sino que la aprovecha para darle un sentido personal-social a las tareas prácticas que se plantean resolver.

¹¹ En ocasiones introduzco ejemplos de tareas propios del posgrado, que me permiten pormenorizar determinadas especificidades del trabajo en este campo. Estos ejemplos se complementan entre sí, pues la experiencia de la licenciatura la traslado y profundizo en la docencia posgraduada.



EL FUNCIONAMIENTO DE LA EXPERIENCIA

El clima sociocultural

La experiencia se fundamenta en una plataforma cultural de corte humanista. Tuve muy en cuenta la máxima martiana del carácter raigal de la cultura en la emancipación humana y de su corolario sobre el ser culto y la libertad. Asumí con modestia este apotegma pues no es posible "convertir" a nadie en un sujeto culto, menos en un plazo corto de tiempo (un semestre). Este es el tiempo del que disponemos en cada curso académico, para realizar o perfeccionar la experiencia. Durante este período es posible abonar el terreno para que ese ser culto eclosiona en un momento, más tarde o más temprano con impronta personal.

Lo primero es propiciar un clima de relaciones como el descrito al inicio de este artículo. El tiempo se planifica a través de sesiones de trabajo profesional, no a la usanza de las clases en la academia. Se trata de que prime el espíritu laboral, tanto como el de estudio.

El primer día se les explica que las actividades del curso están concebidas como sesiones de trabajo, en las que el estudio y debate teórico metodológico son tan importantes como el diseño de programas de aprendizaje (que son implementados en los grupos niños de la escuela primaria "Felipe Poey"). Esas sesiones son de diverso tipo: 1. Las conferencias interactivas de encuadre general (una o dos, de 100 minutos cada una), en las que se dan pistas, sobre todo históricas, para que los alumnos puedan organizar su estudio y se discute acerca de los mejores criterios para asumir una lectura individual, crítica e integradora de la bibliografía (que se divide en dos grandes temáticas). 2. Las conferencias de profundización en la temática del programa, que se improvisan a par-

tir de las preguntas formuladas por los ellos durante los días que disponen para la lectura (son pocas y de 100 minutos pero no tienen límite de cantidad). 3. Las conferencias optativas, también interactivas, que no develan el contenido específico del programa, sino que tratan sobre problemas de interés por su actualidad o trascendencia científico profesional (temas como: el enfoque de la complejidad y el posmodernismo en la concepción del desarrollo humano, los problemas de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, las tareas de la psicología educativa en el ámbito de las ciencias sociales, entre otros). 4. Las sesiones de debate teórico (seminarios con 15-20 participantes), en las que se sistematiza el conocimiento (son dos, en correspondencia con los dos temas del curso, de cuatro horas cada una). 5. Las sesiones en que los equipos dan soluciones a problemas profesionales de carácter teórico y metodológico (dos, en correspondencia con los dos temas del curso, de cuatro horas cada una como mínimo). 6. Las sesiones de orientación, durante las que se les asesora en el diseño de los programas de aprendizaje, así como en la resolución de los problemas que van surgiendo en su implementación práctica (actividad 7). Finalmente, cada estudiante elige un tema de su interés dentro del campo de la educación, sobre el que preparará un texto de dos páginas, a partir del cual le formularemos preguntas de reflexión (8). Otra condición importante es que se pueden hacer sugerencias para el mejoramiento de la organización del trabajo. Estas son bienvenidas.

El desarrollo se evalúa igualando el trabajo personal y el del equipo (de tres integrantes), es decir, que ambos poseen el mismo peso. Se ponderan los diversos indicadores del desarrollo.

Sabemos que cada año académico, los alumnos del curso anterior, les transmiten informalmente sus criterios sobre la experiencia a los nuevos, lo cual les crea expectativas sobre las oportunidades de aprender (flexibilidad, reflexión, praxis), que tratamos de cumplir a lo largo de todo el semestre. La asignatura es conocida por el nivel de debate de distintos puntos de vista, sin esquematismos, sobre todo acerca del problema central que atañe al curso. También por la creatividad promovida y alcanzada. Acostum-

bramos a cuestionar los criterios de autores relevantes en las conferencias optativas y se propician las preguntas entre los participantes. Durante el semestre se indagan cuáles son los autores prominentes que todavía no han leído, en qué medida están al tanto de lo que se está publicando en el país relacionado con nuestro tema de trabajo, y se les incentiva a la búsqueda y lectura de los mismos. Además se les incita indirectamente a la mayor responsabilidad y creatividad en el aprendizaje.

La relación teoría práctica

Durante el semestre académico se realizan dos tipos fundamentales de tareas: La sistematización teórico metodológica de la bibliografía señalada (abarca las dos partes del curso) y el diseño y realización de un programa de aprendizaje (implica diagnóstico-intervención). Ambas tareas, se conectan en un plano estructural-funcional y sustentan la actividad profesional del psicólogo, tanto en el campo de la educación como en otros campos de trabajo¹². A la vez, estos dos tipos de tareas generan un conjunto de tareas complementarias, que se le subordinan, animando el curso dada la diversidad de estímulo. La teoría y la práctica se dan al unísono durante todo el semestre, así que no hay tiempo de aburrirse de una por la ausencia de la otra. La asignatura, por su naturaleza, no se debe enseñar con contraejemplos. No podemos abogar por una enseñanza de avanzada, si no la sabemos implementar para enseñar Psicología Educativa. El programa de aprendizaje que diseña y lleva a la práctica cada equipo, tiene que expresar el mismo espíritu renovador con que se diseñó esta asignatura¹³, lo que refuerza los efectos de la experiencia. Teoría y práctica se dan la mano dialécticamente en el curso.

¹² No hemos podido analizar la generalización de este aprendizaje a otros ámbitos profesionales

¹³ En los cursos de posgrado en los que se implementa una metodología similar de trabajo, se realizan tareas de carácter un poco más complejo.

La personalización de la influencia educativa

Se respetan los intereses particulares de cada estudiante y de cada equipo de trabajo, ya que una buena parte de la temática del curso (teórica y empírica) es electiva. Estos tópicos son complemento del contenido profesional canónico, de dominio obligado para un ejercicio profesional eficaz. Por ejemplo, cada equipo propone el tema del programa de aprendizaje (dinámica de autoorganización y área del saber como su contenido) que diseñará y ejecutará en el curso. También selecciona dos de los problemas propuestos como alternativas para su solución teórico metodológica. Recordemos además, que cada uno de los alumnos elige un tema sobre el que ensayará un texto de dos páginas (ver 8 anterior), a partir del que se le plantean preguntas de reflexión. Asimismo, respecto a las conferencias optativas: puede asistir a la presentación de la temática que más le interese e inclusive no asistir a ninguna. En cuanto a las asesorías ocurre igual, los equipos asisten hasta que sienten que pueden hacerlo solos.

El control sobre el estudiante y el equipo de trabajo, está bastante singularizado. A cada uno se le elabora una pequeña memoria de su aprendizaje: las dudas y decisiones de cada momento significativo, los cambios propuestos, la regularidad en el trabajo, el nivel de sistematización y creatividad alcanzado, las sugerencias que les hacemos, etcétera. El día de la discusión final, como ya es bien conocido lo hecho, el tiempo se dedica a profundizar en las vivencias sobre la experiencia realizada y a la crítica de la misma. Hay que destacar que se asiste a la discusión, con una versión escrita de todo el trabajo realizado.

En lo tocante a la composición individual del texto, cabe añadir que este se les devuelve con preguntas exclusivas para cada uno (puede coincidir en temática y bibliografía con otros compañeros). No nos preocupa que ellos se consulten entre sí para preparar el texto individual, puesto que todos reciben preguntas diferentes de reflexión y creatividad. Si el alumno copiara de Internet

u otra fuente, de todas maneras se ve obligado a reflexionar gracias a las preguntas que les formulamos.

Otro aspecto importante en cuanto a la personalización de la enseñanza, es que la asignatura trata de evitar el estereotipo "el bueno" y "el malo", pues no se indaga en las historias de aprendizaje en las asignaturas precedentes.

Lo social y lo personal

No pierdo oportunidad en demostrar lo importante que resulta estar bien preparado para perfeccionar una y otra vez el sistema educacional cubano, con el objetivo de profundizar todavía más sus logros. Razones que permiten al estudiante asumir sus tareas con compromiso -no declarativo-, puesto que se llevan a la práctica. La responsabilidad de realizar un buen programa con los niños, se convierte en el Leitmotiv de los equipos de trabajo, y se revierte sobre su preparación ético profesional. El espíritu de equipo con que se hace el diseño y se ejecuta, educa también el carácter. Pienso que el quid de la cuestión radica en la combinación de la elección personal-la responsabilidad social, que es enriquecida por el resto de los valores que se inculcan en el curso. Es un principio básico de la educación superior cubana, traer al aula los problemas actuales del desarrollo de la sociedad (vínculo del estudio y el trabajo). La experiencia que narro aquí es una de las alternativas de su instrumentación.

Félix Varela decía que "el arte de enseñar está en fingir que no se enseña", razón por la cual no pretendo aleccionar a cada paso al alumno, máxime por tratarse de una experiencia que pretende el desarrollo de los procesos autoorganizativos del sujeto. Debemos saber que autoorganización no significa actitud individualista, todo lo contrario. Significa saber tomar lo social para obrar con creatividad la personalidad propia. Los valores se expresan en los intereses, hábitos y actitudes ante la vida y el trabajo. El ambiente positivo de aprendizaje creado y los resultados logrados sistemáti-

camente por nuestra asignatura, hablan de la disposición de los estudiantes a participar en el desarrollo de la sociedad.

Las dinámicas de autoorganización y las tareas de aprendizaje

Se plantea la necesidad de que los alumnos (en equipos de 3 participantes, en grupos de discusión de 15-20 e individualmente) eduquen las diferentes dinámicas del desarrollo. Se privilegian el planteamiento y la solución de problemas, a los que se subordinan los demás grupos de dinámicas, sin disminuirle su importancia en el desarrollo personal y profesional. La conjunción de las dinámicas psicológicas, es provocada a través de las dos tareas profesionales principales resueltas en el curso, y de las tareas complementarias que ambas generan y subordinan.

La tarea relativa a la solución teórica de problemas profesionales, subordina como tareas complementarias: la sistematización crítica del contenido teórico, el debate colectivo, la elaboración por equipo de un mapa cognitivo y la composición individual de un texto breve en temática de interés personal (ensayo) mencionado ya, sobre el cual la profesora¹⁴ formula preguntas de reflexión.

La tarea profesional concerniente a la solución metodológica y práctica de un problema profesional (diseño e implementación de un programa de aprendizaje), subordina como tareas complementarias: el diagnóstico del aprendizaje, la elaboración de un cronograma de trabajo, la elaboración de un informe crítico sobre el curso de la experiencia y de los resultados obtenidos en el grupo de niños.

Ambas tareas principales, estimulan en los planos teórico metodológico y empírico, las dinámicas referidas al planteamiento y

¹⁴ Desde el curso académico 2006-2007 somos dos profesoras, cifra que se incrementará dadas las aspiraciones que tengo de personalizar, aún más, la enseñanza.

solución de problemas, mientras que las tareas complementarias estimulan las dinámicas restantes. El hecho es que todas se dan engranadamente. Se va siguiendo al grupo y al alumno particular, tomando las ideas que van surgiendo, ampliando con datos y análisis los cuestionamientos realizados por ellos, lo contrario ocurre en menor medida. La esencia de la experiencia es priorizar los procesos autoorganizativos del aprendizaje. El profesor en este caso también tiende a desarrollarse más porque está sujeto a las necesidades surgidas en el grupo, que lo obligan a rebasar con frecuencia, sus posibilidades en un momento dado. Sin embargo, también puede sentirse agotado si no enfrenta las resistencias iniciales del grupo al cambio, como un proceso natural que exige ser encarado con paciencia. El momento en que los alumnos "despegan en el vuelo", se siente como un momento de relajación, las preocupaciones comienzan a disiparse. Para esta fecha, las distintas tareas han avanzado en su ejecución y la mayoría de los ellos ha captado bien la lógica del trabajo, al implementarla también con los niños (en menor nivel de complejidad que el expuesto aquí).

El montaje del curso logra un colorido bien diferente al de los cursos tradicionales, cuya esencia radica en la exposición lineal del contenido y en sucesión: su recordatorio, recapitulación, debate de reafirmación y aplicación práctica. Un cambio sustancial como el propuesto aquí, implica la inversión de la lógica en la concepción de la enseñanza y su puesta en práctica. En este caso se va, en dirección diferente: de las tareas-a las dinámicas autoorganizativas y su entramado- al manejo de información, tratando de lograr su sincronización en espiral durante el aprendizaje.

Las relaciones entre los sujetos actores

Sería incorrecto decir que me retiro del escenario de las operaciones o que actúo básicamente como facilitadora del aprendizaje. Asumo el papel de orientadora, tratando de no sustituir al estudiante en sus responsabilidades. He organizado las tareas con la intención de que asuman su responsabilidad como aprendices.

Coordino el grupo y "copienso" con ellos, al decir de J. Bleger (1961), en el momento que en realidad lo requieren. Esta es una enseñanza directiva y no directiva a la vez, porque la no dirección, igual que la dirección excesiva (autoritaria) por sí sola, no permite aprovechar todo el potencial posible del grupo para ese momento. He constatado, que el grupo se siente en ocasiones perdido cuando le damos un menú de opciones entre las que debe elegir con libertad, lo que constituye una pérdida de tiempo innecesaria. El experto sigue siendo en buena medida el profesor, y cuando no es tal, ya no se le estima tanto. El rol de facilitador puede esconder la incapacidad del profesor para responder cuando el estudiante lo inquiera y también sus pocos deseos de empeñarse a fondo para "extraer" lo mejor de este.

El profesor debe trabajar hasta quedarse sin trabajo -leí una vez y lo comparto-, y para lograrlo, como ya dije, necesita saber establecer los límites de sus relaciones con los alumnos. Saber entrar y salir del grupo cuando hace falta. Saber devolver la pregunta cuando descubre que el alumno pudiera responderla por sí mismo, sin ayuda o con ella. El joven, a veces manipula al profesor inconsciente o conscientemente, asignándole responsabilidades que le cuesta esfuerzo asumir por sí mismo. En cambio el aprendizaje reclama esfuerzo y tensión sana: la que produce la curiosidad. Si no es así, no suele ser un aprendizaje significativo. El problema para nosotros es saber quién está sufriendo ansiedad negativa en el aprendizaje, la que bloquea y lleva a asumir posiciones evasivas o defensivas ante el cambio que este plantea. En dicho caso hay que escudriñar en las vivencias, a fin de apoyar al ansioso para que supere sus dificultades.

La elaboración colectiva, ya sea en el grupo grande o en el equipo, posee gran peso en el trabajo. Cuando un alumno no está participando a la altura de los restantes miembros del equipo, se le trata de impulsar de alguna forma. Todo el tiempo trato de percibir y reforzar la participación personal.

La secuencia y sincronía de las actividades

Las tareas¹⁵ de aprendizaje no cumplen las máximas principales de la enseñanza tradicional, entre estas, la de avanzar de lo simple a lo complejo en el conocimiento. A partir del planteamiento de los dos problemas principales a resolver, se sigue con las tareas complementarias, todas de carácter complejo: la búsqueda de los criterios para la lectura crítica y para la sistematización del contenido de la bibliografía por una parte, y el planteamiento de los requisitos para el diseño de los programas de aprendizaje por otra. Ambas se dilucidan a lo largo del curso. La secuencia de las tareas no es lineal, sino radial o espiral, es decir, que giran en torno a un centro cuyo principio rector es la relación dialéctica teoría-práctica. Una vez que cada estudiante ha demostrado su potencial de trabajo, si desea, puede optar por el Examen de Premio, que representa un dominio en calidad superior del conocimiento.

Los frutos del trabajo individual y grupal

Al final del semestre, cada alumno logra diferentes resultados en su trabajo, entre los que figuran: la solución teórico metodológica de los problemas planteados, la sistematización crítica de los conceptos teóricos (composición reflexiva y creativa de textos, mapas cognitivos); el planteamiento de cuestiones no resueltas aún por la Psicología Educativa; el diseño, ejecución de un programa de aprendizaje y el análisis crítico de su efectividad. Además, se espera que haya vivenciado sus intereses profesionales, su creatividad y capacidad de trabajo para enfrentar el volumen propuesto, que es grande. Como en todo ejercicio humano, existen diferencias individuales en la calidad del aprendizaje, pero la tendencia

¹⁵ El uso de las NTIC tanto para la elaboración del informe del trabajo de grupo como para la realización del ensayo individual, es algo que también se tiene en cuenta.

general del grupo es a emplearse bastante bien en cuanto a la autoorganización.

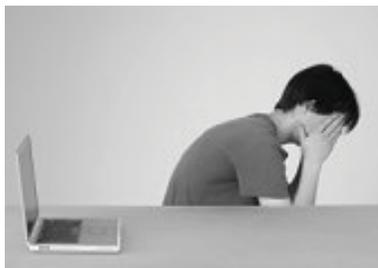
Los indicadores del desarrollo y su evaluación

¿Cómo percibir los indicadores del desarrollo? Ante todo, el profesor requiere abandonar la postura "objetivista", característica de la educación tradicional. Para poder captar con mayor adecuación y fineza los avances de los aprendices, debe entrenarse como observador. Y un buen observador, busca detrás de las apariencias¹⁶, no se deja impresionar por estas desde un primer momento. Por tratarse de indicadores integrales complejos, no siempre son susceptibles de evaluarse a partir de los ejercicios académicos administrados por el profesor. Estos por contar con resultados acabados, no siempre permiten atisbar con seguridad los empeños y trampas del estudiante. El ser humano es capaz de fingir algunos comportamientos. Así que no nos queda mejor alternativa que la observación sistemática en una asesoría personalizada. La evaluación exige ser justa, por esto tenemos que manejar los indicadores del desarrollo de la manera más adecuada posible. Para conseguirlo, hay que captar la regularidad de las manifestaciones verbales y gestuales, además de las características de los estudiantes en la práctica. Estas observaciones se van ensartando la una en la otra, hasta darnos una buena composición de lo que ocurre. Hay que profundizar en el análisis de las peripecias de las actividades, lo que permite llegar a una imagen más realista. Si el profesor se empeña en otorgarle cifras a los comportamientos, pudiera significar que sigue apegado a los estereotipos de la enseñanza tradicional y que no está preparado para apreciar el valor cualitativo de lo anecdótico. A pesar de esto, no puedo decir que deba descuidarse la cuantificación porque no creo que haya cambio cualitativo sin acumulación cuantitativa. Es un problema de énfasis, no de separación.

¹⁶ Todo currículo explícito genera un currículo implícito (u oculto) que lo acompaña, al que hay que atender con igual prioridad.

El alumno que se percató de la oportunidad de desarrollo que se le brinda, trata de aprovecharla al máximo. Entra en tarea desde el mismo comienzo del semestre, desde las primeras orientaciones. Se muestra atento en las sesiones de trabajo, trata de comprender, haciendo preguntas o en silencio. Se puede constatar la regularidad de su trabajo, el tipo de meta que se propone, pues él mismo se las impone. Nosotros solo pautamos los requisitos generales de las actividades y tareas. Se espera de ellos: responsabilidad y compromiso, creatividad, análisis crítico, sistematización de las ideas y prácticas. Los estudiantes bajo este "paraguas" elaboran sus propias exigencias en el aprendizaje.

Es vital que el profesor sepa lidiar con los múltiples indicios que le da el comportamiento del joven. Hay que observarlo mucho, para poder sacar en conclusión la regularidad de su desarrollo, o por lo contrario, su comportamiento episódico, discontinuo. Cuando el sujeto trata de ser sistemático, los saltos cualitativos de su desarrollo suelen ser más enjundiosos, sin descartar las excepciones. No hay que tomar como lapidario o definitivo lo que se diga aquí. Las sesiones de asesoramiento para el diseño del programa de aprendizaje son buenos momentos para percibir de cerca al estudiante, sus intereses y elementos importantes sobre su proyecto y estilo de vida. En estas oportunidades se dan conversaciones ocasionales -sobre el trabajo realizado y sobre su inserción en el tiempo dedicado a otras actividades profesionales (curriculares o extracurriculares) y a su vida íntimo personal-, aprovechables para el análisis. Y si a este incorporamos las observaciones restantes, tenemos información suficiente para triangular o validar nuestras apreciaciones del desempeño tanto del equipo como del alumno en particular.



¿Cómo sabemos cuándo el desarrollo no anda bien?

Desde el propio comienzo del curso se hacen observaciones de importancia. Como las tareas hay que asumirlas desde el primer día de

clases, el alumno que “no entra en tarea” enseguida, va quedando descolocado dentro del grupo. Si no recupera con alguna rapidez el tiempo y el esfuerzo perdido o no realizado, no llega a alcanzar buenos resultados. Por lo general, son personas que no se abren a nuevas experiencias o que no han desarrollado el sentido del tiempo, que lo perciben como informe y por tanto susceptible de postergación. También es posible, que la dificultad se deba al poco interés por la temática debido a inclinaciones muy marcadas y cerradas en otros ámbitos profesionales (la clínica o la empresa), o que no quieran esforzarse en algo, que saben no será su dedicación principal al graduarse. Esto lo reanalizaré más adelante, al plantear lo que nos queda por hacer. Otras dificultades más específicas son: la expresión abstracta (en los debates, los mapas conceptuales, las respuestas a los problemas planteados) con poca riqueza de detalles y de interrelaciones, que manifiesta una lectura pobre o superficial. Por otra parte, distingo las resistencias al aprendizaje que se revelan en actitudes pesimistas.

En la observación sistemática, podemos obtener mucha información acerca de la manifestación de los distintos indicadores, que pueden ser corroborados en los momentos de cierre, cuando se entregan resueltas las tareas (individual o colectiva). Es conveniente que el estudiante se percate de que tenemos control de los sucesos (memoria que lleva el profesor), lo que no hay que advertirle explícitamente, ya que la amenaza no es un buen recurso ético. Se trata de que el control se torne un acicate para el perfeccionamiento del trabajo, no un peligro inminente. El tacto del profesor en el trato es fundamental, para evitar en lo posible la ansiedad negativa del aprendizaje, lo que se logra no con un algoritmo. Se opera con la intuición educada por la reflexión.

Los momentos de evaluación son permanentes. Tanto las tareas principales como las complementarias son valoradas (aciertos y aspectos a mejorar), aunque no se les otorgue una calificación hasta el fin de curso. Esta se reporta a partir de la escala valorativa definida para todo el país y se da a conocer al terminarse el trabajo, lo que no constituye una noticia, pues cada cual sabe cómo se ha desempeñado gracias a la constante retroalimenta-

ción. Siempre hay opciones para mejorar el trabajo y con esto la calificación, lo que es decisión del aprendiz. La asignatura concede esa oportunidad.

Cada curso académico constituye una experiencia diferente

Es importante que el profesor, y los alumnos, asuman la experiencia de grupo y la personal como única e irrepetible. Si se intenta establecer una rutina de un año académico a otro, la experiencia está finiquitada. Cada grupo se caracteriza por intereses, imaginarios y personajes diferentes. Por supuesto, siempre hay un invariante que identifica el programa, no obstante este se adecua a las características del grupo y de la singularidad de cada alumno. Ha habido grupos casi completos que se interesan por otro campo de trabajo no propiamente educacional. Entonces les hemos mostrado que la educación es un recurso del psicólogo en cualquier situación que quiera explorar o promover el desarrollo humano, lo que es común a todas las esferas del trabajo, ya sea científico o profesional. Al ser un programa abierto porque los alumnos trazan sus propósitos e intereses en buena medida, es menos proclive a la estandarización o mecanización.

Logros y riesgos

Considero que el mejor resultado de la experiencia es que los estudiantes comprenden, cómo se estructuran y funcionan los procesos de autoorganización (libertad responsable), propósito loable dada la misión de la asignatura. Igualmente la elaboración del fundamento teórico de toda la praxis¹⁷. Otro beneficio importante es el aprovechamiento del tiempo porque el estudiante no está sentado largas horas frente al profesor escuchando sus explicaciones. Trabajamos intensivamente al principio y vamos liberándolos lo antes posible de la asistencia a nuestros encuentros, para que puedan dedicarse a las actividades en equipo e individuales. Solo los equipos que tienen dificultades con el diseño y realización

¹⁷ Esta asignatura corresponde al ciclo de la licenciatura en Psicología, denominado del "Ejercicio de la Profesión".

del programa, pueden permanecer más tiempo bajo nuestra tutela. Procuramos que logren independencia lo antes posible.

El mayor riesgo de la experiencia lo constituyen aquellos jóvenes, que acostumbrados a la enseñanza tradicional (toma de notas de todo lo que dice el profesor y después su parafraseo en los exámenes), no quieren asumir su responsabilidad en el aprendizaje o no desean esforzarse mucho. Otros se fatigan, son pocos y hay que atenderlos, no para dispensarlos, ni para hacerlos sentir amenazados, sino para asesorarlos en el mejor aprovechamiento de su tiempo y energías.

Nuevos propósitos

Después de estos años de trabajo, he conseguido integrar un equipo de profesoras jóvenes, que intervendrán no solo en los caminos concebidos hace tiempo, también en otros métodos y medios de trabajo que permitan satisfacer cada vez más los diversos intereses de los alumnos, así como su atención personalizada. Quizá es necesario explorar más las dinámicas de autocomprensión y emplearlas como recursos de autoorganización. Pienso también, que es necesario seguir aún más de cerca los estudiantes cuyo estilo de vida estanca su desarrollo, aquellos que pese al énfasis en la lectura crítica de los textos aún no son todo lo buenos lectores que debieran ser al final de sus estudios universitarios. Y sobre todo, hacer aún mayor énfasis en la estimulación de valores que observamos realmente en ciernes, entre otras sutilezas de este trabajo que pretende calar cada vez más en el desarrollo del joven.

Opiniones sobre la asignatura

Año tras año la experiencia ha sido bastante bien valorada por los estudiantes, lo que se ha dado con bastante espontaneidad. No nos gustan las preguntas que compulsan las respuestas que deseamos oír. La experiencia se percibe como enriquecedor y estimulante. En correspondencia con el clima de apertura mantenido en el semestre, recibimos sugerencias valiosas. Pocos se quejan.

También sabemos por terceros, de lo novedoso y edificante que les resulta el curso, lo que confirma nuestra percepción directa sobre la marcha del trabajo y la calidad de los resultados obtenidos.

Este es el estado de la experiencia actual. Hace veinte años no tenía tal organización, ni proponía el perfeccionamiento que hoy propongo. Sí pretendí siempre el mejoramiento continuo de la enseñanza que me permitió llegar al punto actual de esta historia.

Resumiendo: Diez pistas¹⁸ para el diseño de las tareas de aprendizaje

1. Preparar la mayor parte posible del contenido de la materia (asignatura, disciplina, interdisciplina, transdisciplina) en forma de tareas de aprendizaje que expresen problemas de la realidad.
2. Procurar con lo anterior, que estas tareas tengan una sentido social-personal, para mantener la atención constante del aprendiz.
3. Balancear las tareas para la asimilación o ejercitación de las acciones de los grupos I, II, III y IV (habilidades conformadoras del desarrollo personal).
4. Subordinar el aprendizaje del contenido de la materia a los distintos grupos de acciones señalados. Estas acciones conducen a la asimilación del conocimiento en manera más efectiva para el desarrollo del aprendiz, pues activan con mayor grado que las reproductivas, su aprendizaje y modos de vivir (estilo de vida).

¹⁸ Se trata de pistas, no de pautas. Todos los criterios que se consideran a continuación, suponen valores que contribuyen al buen desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

5. Combinar las tareas de distinto grupo, tratando de diseñar situaciones de aprendizaje que exijan cierto esfuerzo por su novedad (solo posibles de realizar en equipos de aprendices con diverso grado de capacidad de aprendizaje o individualmente, en ambos casos con algún grado de asesoramiento del profesor o tutor).
6. Subordinar unas tareas a otras, en dependencia del grupo de acciones (grupos I, II, III y IV), que sea más conveniente estimular en los distintos periodos de trabajo.
7. Estimular el esfuerzo por aprender, la curiosidad, procurando un ambiente culto, de responsabilidad, comunicación abierta, respeto mutuo, exigencia, contribución mutua, intereses cognoscitivos y creatividad.
8. Subordinar los criterios de evaluación relativos al dominio del contenido específico, a los del surgimiento de estilos de aprendizaje y a la tendencia estable, no oportunista, de llevar el conocimiento más allá del contexto en cuestión (materia específica, tareas ya vencidas en el curso). Propiciar la evaluación sistemática, sin descuidar el "cierre final" del aprendizaje. Exigir calidad.
9. Inducir el desarrollo del joven alumno como lector ávido, como lector crítico.
10. Estimular el estilo propio de cada estudiante, y con esto contribuir al fomento de su autoestima y del desarrollo de su personalidad.

Bibliografía

- Bleger, J., (1961): Grupos Operativos en la enseñanza. Conferencia dictada en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo
- Bruner, J., (1997): La educación, puerta de la cultura. Ed. Visor, Madrid.
- Bruner, J., (1998): Realidad mental y mundos posibles. Ed. Gedisa, Barcelona. Cuarta reimpresión.
- Courtoisie, A., (2000): Pensamiento complejo y educación. Ed. Ideas, Montevideo.
- Davidov, V. V. (1981): Tipos de generalización en la enseñanza. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, (primera reimpresión).
- Davidov, V. V. y Slobódchikov, V. I. (1991): La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. En: Múdrík A. B.(ed): La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Ed. Progreso, Moscú.
- Delors, J., et al (1997): Relatoría para la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, Ed. Cortez, Sao Paulo.
- Fariñas, G., (1993):Un viejo debate y un nuevo punto de vista acerca del aprendizaje y el desarrollo de la personalidad. Revista Cubana de Psicología Vol.10, no. 2 p. 137-14.5.
- Fariñas, G., (1994): La organización temporal de la vida en jóvenes cubanos. En :Educación y Ciencia, vol. 16, num.3.
- Fariñas, G., (1995): Maestro, una estrategia para enseñanza. Ed. Academia, La Habana.
- Fariñas, G., (1999): Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico cultural. En: Revista Cubana de Psicología, vol. 16, num. 3.
- Fariñas, G., (1999): Hacia un redescubrimiento de la teoría del aprendizaje. En: Revista Cubana de Psicología. Vol.16 No.3.

- Fariñas, G., (2001): Retos de la construcción teórica en las ciencias de la educación: una óptica vygotskiana. Conferencia dictada en el evento Pedagogía 2001, La Habana.
- Fariñas, G., (2001): Toward a hermeneutical reconstruction of Galperin's theory of learning. En: The theory and practice of cultural-historical psychology Ed. by Seth Chaiklin, Aarhus University Press, Denmark.
- Fariñas, G., (2002): Teaching cultural historical psychology from cultural historical perspective. An experience gathered in Cuban universities. ISCRAT 2002, Amsterdam (ponencia).
- Fariñas, G., (2003): Aprendizaje y personalidad desde la perspectiva de la investigación. En: Fernández, L. Selección de Lecturas de Psicología de la Personalidad. Ed. Félix Varela, La Habana.
- Fariñas, G., (2004): Valores y desarrollo humano desde la perspectiva histórico culturalista en psicología. En Bombino, L., "El saber ético de ayer a hoy". Ed. Félix Varela, La Habana.
- Fariñas, G., (2004): Maestro, para una didáctica del aprender a aprender. Ed. Pueblo y Educación.
- Fariñas, G., (2005): Psicología, educación y sociedad. Ed. Félix Varela, La Habana.
- Fariñas, G., González, M., y González, O., (1987): La formación de habilidades generales para la actividad de estudio. CEPES, La Habana.
- Fariñas, G. y de la Torre, N., (2001): Didáctica o didactismo. Educación, no. 102/ enero-abril, 2001/ Segunda época.
- Frankl, V. (1980): Ante el vacío existencial. Ed. Herder, Barcelona.
- Freire, P. (1985): La importancia de leer y el proceso de liberación: Ed. Siglo XX, México.
- Fromm, E. (1941): Escape from Freedom. Ed. Holt, Rinehart & Winston. N.Y.

Galperin, P. Ya., (1958): Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y conceptos. "Informes de la ACP de la RSFSR" N° 2.

_____ (1973): Selección de conferencias. Compilado y traducido por Martínez, G.,. Impresiones Ligeras de la Universidad de La Habana, La Habana.

Galperin, P. Ya., (1978): Notas de conferencias.

Galperin, P. Ya., (1979): Introducción a la Psicología. Ed. Pablo del Río, Madrid.

García M., y Fernández V., (1997): Organización temporal de la vida cotidiana en jóvenes. Tesis de Diploma (inédita). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. La Habana.

Gergen, K., (1992): El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Ed. Paidós, Barcelona.

Iliasov, I.I, Liaudis V. (1985): La autorregulación de la actividad de estudio. Ed. CEPES, Universidad de La Habana.

Kaloshina, I.P. (1983). Struktura i mekhanizmy tvorcheskoi deiatelnosti. Izd, MGY, Moskba.

Lacasa, P., (1993): Aprender en la escuela, aprender en la calle. Ed. Visor, Madrid.

Morin, E., (1994): La noción de sujeto, en: Fried, D. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Morin E., (1994): Epistemología de la complejidad en: Fried Schnitman, D., Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Ed. Paidós, México.

Morin E., (1998): Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa, Barcelona (segunda reimpresión).

Morin E., (1999): Os Sete Saberes necessários a Educação do Futuro. Ed. Cortez, Sao Paulo.

- Morin, E., (2000): A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Ed. Bertrand Brasil, Río de Janeiro.
- Morin, E., y Le Moigne, J. L., (1999) : A inteligência da complexidade. Ed. Peirópolis, Sao Paulo.
- Rogers, C., (1989): El proceso de convertirse en persona. Ed. Paidós, México (séptima reimpressão).
- Rogers, C., (1993): Libertad y creatividad en la educación 8en la década de los ochenta). Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Sacristán, J. G., (1999): Poderes instáveis em educação. Ed. Artmed, Porto Alegre, Brasil.
- Savater, F., (1997): El valor de educar. Ed. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.
- Savater, F., (1999): Las preguntas de la vida. Ed. Ariel, Barcelona.
- Savater, F., (2002): Ética como amor propio. Ed. Grijalbo-Mondadori, Barcelona.
- Talizina, N.F., (1988): Psicología de la enseñanza. Ed. Progreso, Moscú.
- Talizina, N.F., (1998):Pedagogicheskaja psichologuia .Izd Akademia, Moskba
- Varela, F., (1996): Cartas a Elpidio. Editorial Cubana, Miami.
- Vygotski, L. S., (1982): Obras T. II. Ed. Pedagogika, Moskba.
- Vygotski, L. S., (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico Técnica, La Habana.
- Vygotski, L. S., (1994): El problema del entorno. En: Van der Veer, R. y Valsiner, J. (eds): The Vygotski Reader. Oxford: Blackwell.

Vygotski, L. S., (1996): El significado histórico de la crisis de la psicología. En: Teoría e método em psicología. Ed. Martins Fontes, Sao Paulo.

Vygotski, L. S., (1998): Psicopedagogia. Ed. Pedagógica, Moskba.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., et al. (1993): Teoría de la comunicación humana. Ed. Herder, Barcelona.

Zinchenko, V. P., (1990): Entrevista en Shuare, M., "La psicología soviética tal como yo la veo". Ed Progreso, Moscú.