

RELACIONES DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE ÓPTIMO

*Alberto Rodríguez Rodríguez
Cruz Victoria Ponce Zavala
Maritza Sandra Pibaque Pionce
Sidar Edgardo Solorzano Solarzano
Tania Maricela Macías Parrales
Ramona Moncerrate Vélez Mejía
Jaime Walter Cañarte Ávila*

Didáctica e Innovación educativa



RELACIONES DE LAS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS EN FUNCIÓN DEL APRENDIZAJE ÓPTIMO



***Alberto Rodríguez Rodríguez
Cruz Victoria Ponce Zavala
Maritza Sandra Pibaque Pionce
Sidar Edgardo Solorzano Solarzano
Tania Maricela Macías Parrales
Ramona Moncerrate Vélez Mejía
Jaime Walter Cañarte Ávila***



Editorial Área de Innovación y Desarrollo,S.L.

Quedan todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, distribuida, comunicada públicamente o utilizada, total o parcialmente, sin previa autorización.

© del texto: **los autores**

ÁREA DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO, S.L.

C/ Els Alzamora, 17- 03802- ALCOY (ALICANTE) info@3ciencias.com

Primera edición: **diciembre 2019**

ISBN: **978-84-121167-8-6**

DOI: <http://doi.org/10.17993/DideInnEdu.2019.47>

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AUTORES	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN: DOS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS FUNDAMENTALES	13
1.1. Consideraciones finales.....	30
CAPÍTULO II: LAS CATEGORÍAS ENSEÑANZA, APRENDIZAJE; DESARROLLO Y FORMACIÓN. RELACIONES ENTRE ELLAS.....	35
2.1. La enseñanza y el aprendizaje. Su especificidad e interdependencias; sus concepciones durante la etapa posterior al 1959	52
2.2. La formación y el desarrollo. Conceptualización de interdependencias	60
2.3. Valoraciones finales.....	62
2.4. Análisis de las categorías fuera de Cuba en la actualidad	64
2.5. Consideraciones finales.....	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

AUTORES

Alberto Rodríguez Rodríguez. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación, especialidad Matemática. Universidad Estatal del Sur de Manabí. E-mail: drrodriguezcc9564@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4395-4202>

Cruz Victoria Ponce Zavala. Economista y Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Pedagogía, Máster en Gestión Educativa mención en Diseño de Curriculum. Universidad Estatal del Sur de Manabí. E-mail: cruz.ponce@unesum.edu.ec

Maritza Sandra Pibaque Pionce. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Máster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa y Máster en Enseñanza del Idioma Inglés. Universidad Estatal del Sur de Manabí. E-mail: maritza.pibaque@unesum.edu.ec

Sidar Edgardo Solorzano Solorzano. Máster en Gerencia Educativa, Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Castellano y Literatura, Abogado de los Juzgados y Tribunales de la República. Universidad Estatal del Sur de Manabí. E-mail: sidar.solorzano@unesum.edu.ec

Tania Maricela Macías Parrales. Doctorante en Educación, Máster en Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación mención Inglés. Universidad Estatal del Sur de Manabí. E-mail: tania.macias@unesum.edu.ec

Ramona Moncerrate. Vélez Mejía. Magister en Educación y desarrollo social, Licenciada en Ciencias de la Educación mención en Historia y Geografía. Universidad Estatal del Sur de Manabí. E-mail: moncerrate.velez@unesum.edu.ec

Jaime Walter Cañarte Ávila. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Docencia Universitaria, Máster en Enseñanza del idioma inglés. Universidad Estatal del Sur de Manabí. E-mail: jaime.cañarte@unesum.edu.ec

Rodríguez Rodríguez, A., Ponce Zavala, C.V., Pibaque Pionce, M.S., Solorzano Solarzano, S.E., Macías Pinales, T.M., Vélez Mejía, R.M. y Cañarte Ávila, J.W.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones pedagógicas teóricas adquieren una especial significación en los momentos actuales, cuando se debate en el ámbito universal el carácter científico de la pedagogía y no son pocos los que de una manera drástica se lo niegan.

El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio del Proyecto Pedagogía cuya finalidad es la construcción de un marco conceptual que sirva de base para la elaboración de una teoría pedagógica y para la concepción de las transformaciones que requiere el modelo de escuela. El Proyecto general se inicia con el bosquejo histórico de las ideas educativas y aborda además investigaciones acerca del carácter científico de la pedagogía y los fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos de la pedagogía.

Al insertarse en ese proyecto, el tema que aquí se trata retoma algunos enfoques teóricos ya expresados en los restantes, aunque en otros momentos no se haya entendido necesario su reiteración.

Partiendo de que asumimos la pedagogía como una ciencia con una función integradora del resto de las ciencias de la educación y de otros saberes que, como la didáctica y la organización escolar, constituyen sus ramas, se hace cada vez más evidente la necesidad de profundizar en su sistema categorial; en primer lugar porque es uno de los aspectos que se requiere para alcanzar su solidez teórica y, en segundo lugar, porque sin la precisión de ese sistema resultaría muy difícil cumplir una de sus funciones principales: la de orientar la práctica pedagógica.

A ello se unen otras circunstancias específicas, donde, debido al desarrollo que hemos alcanzado en la educación, se ha producido un incremento de los conocimientos empíricos que, al generalizarse, pudieran constituir fundamentos para enriquecer la teoría y, por consiguiente, fortalecer la práctica.

Asimismo, existe una valiosa tradición pedagógica que, mediante un proceso de sistematización, puede llevarnos a una concepción científica autóctona de cómo educar en las condiciones actuales de nuestra sociedad, sin obviar lo más avanzado de las ideas pedagógicas universales.

En ese contexto, se hace ineludible profundizar en cuestiones trascendentales que han venido marcando de manera significativa la docencia en Ecuador. Destacamos en este sentido la comprensión de categorías fundamentales como son la EDUCACIÓN Y LA INSTRUCCIÓN, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE; EL DESARROLLO Y LA FORMACIÓN, vistas todas ellas tanto en su propia dimensión como en sus interdependencias,

según las ideas que han estado presentes en los pedagogos ecuatorianos desde el siglo pasado hasta la actualidad, así como en el ámbito universal actual.

Consecuentemente, son esas las categorías y relaciones que constituyen el objeto de estudio de este trabajo y su objetivo fundamental es revelar cómo ellas se han manifestado en las concepciones pedagógicas ecuatorianas desde que aparecen en nuestro país las primicias de esta ciencia, así como también en lo más relevante del pensamiento contemporáneo universal. Los resultados de este trabajo se presentan como una aproximación hacia una precisión conceptual y pueden constituir un basamento válido para la elaboración de una toma de posición que, unida al marco conceptual que la fundamente, sirva de punto de partida para la concreción de una teoría pedagógica ecuatoriana y el diseño de las transformaciones que requiere la escuela y el maestro.

Para orientarnos en el logro de ese objetivo, hemos reflexionado sobre varias interrogantes:

- ¿Existe una tendencia generalizada, una línea de continuidad en nuestra tradición pedagógica con respecto a las categorías objeto de estudio y sus interdependencias?
- ¿Cómo se han concebido estas categorías en Ecuador en las diferentes épocas abordadas y su manifestación en algunos otros países en la contemporaneidad?
- ¿Cuáles son las relaciones entre esas categorías que han estado presentes en los momentos abordados?

Sin ignorar la importancia que tienen otras aristas del problema -en particular su manifestación en el quehacer docente- el estudio realizado se basa fundamentalmente en las ideas que se expresan en las obras y documentos revisados, que si bien no agotan toda la literatura pedagógica de la época, son representativos de los criterios predominantes en ella.

No ha sido nuestra intención hacer una periodización para enriquecer la historia de la pedagogía ecuatoriana -aunque de hecho sus resultados contribuyen a un mejor conocimiento de esta- sino que tratamos de abordar esas categorías y sus relaciones en un estudio donde el análisis del problema en su decursar histórico en nuestro país y de las diferentes posiciones que se debaten en el momento actual del desarrollo de la teoría pedagógica, se conjuga con el análisis y aproximación al conocimiento objetivo de los problemas que van unidos a ello.

Consecuentemente, el método histórico-lógico ha sido la vía fundamental para realizar este estudio. El establecimiento de pares de categorías afines- EDUCACIÓN - INSTRUCCIÓN, ENSEÑANZA - APRENDIZAJE y FORMACIÓN - DESARROLLO, para buscar las relaciones mutuas y luego las existentes entre las diferentes parejas de categorías, permitió un ordenamiento lógico dentro del análisis histórico y contribuyó a esclarecer las contradicciones e imprecisiones existentes y cuya solución es ineludible como paso inmediato.

El trabajo consta de dos partes, en un primer momento se trata la relación entre las categorías más generales: EDUCACIÓN e INSTRUCCIÓN y, posteriormente se analizan las categorías Enseñanza-Aprendizaje, DESARROLLO y FORMACIÓN, en sus interdependencias y en estrecha vinculación con los procesos de instrucción y educación. Además de las conclusiones de cada etapa se ofrecen consideraciones finales donde se plantean las reflexiones y criterios sobre las categorías estudiadas, elaboradas a partir del análisis de las ideas encontradas en las obras y documentos consultados.

Rodríguez Rodríguez, A., Ponce Zavala, C.V., Pibaque Pionce, M.S., Solorzano Solarzano, S.E., Macías Pinales, T.M., Vélez Mejía, R.M. y Cañarte Ávila, J.W.

CAPÍTULO I: INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN: DOS CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS FUNDAMENTALES

En Ecuador, desde fines del S. XVIII en sus diferentes períodos históricos- se formó la cultura nacional que venía gestándose lentamente desde las etapas anteriores.

La dimensión de lo ecuatoriano necesitaba ser fortalecida y desarrollada, pero sobre todo, ser defendida, de las bien organizadas fuerzas ideológicas españolizantes que se empeñaban en disolverla o en desnaturalizarla, y que ocupaban la posición más ventajosa en la lucha de las ideas, que se entabló durante este largo período histórico.

Una de las armas que se esgrimió, para la defensa de la nacionalidad emergente fue “la enseñanza”, vista como la educación institucionalizada, por la significación que a esta se le confería para acelerar, de manera consciente y organizada, la formación de la personalidad que se iba gestando naturalmente en el seno de la sociedad colonial.

En toda época histórica aparecen pensadores, cuyas ideas, pueden considerarse como verdaderas síntesis de su tiempo, que no solo recogen el pensamiento universal, sino la historia misma de las ideas que le antecedieron en su país, para recrearlas y elevarlas a un plano superior.

La mejora de la educación comienza en el tiempo colonial, donde el conquistador español instituyó una educación en dos direcciones: una elitista, destinada a preparar a los administradores de las posesiones de la colonia; y, otra, orientada a la cristianización de los indios. Los programas de enseñanza para esa época estaban impuestos, eran una copia de los esquemas europeos de carácter enciclopedista y libresco, bajo el signo de la religión cristiana. Esto era aplicado en los hogares de clase alta de españoles, criollos y mestizos, en las universidades, escuelas catequistas y escuelas de artes y oficios.

Los pedagogos de las instituciones educativas de la colonia sostenían que el proceso enseñanza-aprendizaje debía ser el instrumento para sostener a la corona y el medio que la iglesia debía emplear “para servirle mejor a Dios”; esto era una tendencia alienante y autoritaria, muy poco se erguía la instrucción.

(...) La instrucción no debe ser (...) el único objeto que excite el interés del maestro; antes que en ella debe pensar en otro objeto superior. Solo cuando cultiva, moraliza e instruye a la vez, es cuando cumple con los fines de su ministerio, porque cultivar las facultades todas, moralizar al individuo y transmitirle conocimientos: tales son los fines de la enseñanza, de la verdadera enseñanza (Aguayo, 1912).

Para algunos pensadores, estaba clara la relación que tiene que existir entre la instrucción y la educación; por eso de la Luz (1840) precisó con diáfandad que “educar no es solo enseñar gramática y geografía y física e historia; educar es (...) sacar del tierno niño, el hombre fuerte, el varón heroico, el genio sublime”. Este criterio muestra “Cuan inseparable es la educación moral de la literaria, ambas son parte de un mismo todo” (González, 1937).

De las precisiones que se extra en las obras de de la Luz acerca de la relación entre instrucción y educación, se destaca diáfandamente que la formación del hombre ocupa un lugar central.

Martí (1887), pensador latinoamericano y universal de todos los tiempos, de forma asistemática, escribe ampliamente sobre educación en los últimos 20 años de su vida. Al estudiarse de manera integral sus ideas, se revela la existencia de una teoría coherente de impresionante singularidad, que abarca las diferentes dimensiones del acto educativo.

Para Martí (1887), el Apóstol cubano, el fin de la educación es el de “Preparar al hombre para la vida”; pero no solo en el sentido del utilitarismo spenceriano, que estaba muy en boga en su época. Martí le da al concepto una trascendencia muy significativa al considerar que la habilitación del hombre para la vida no puede en manera alguna “... rebajar las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano” (González, 1937).

En él no se aprecia una distinción marcada entre los conceptos educación y enseñanza los que con frecuencia emplea con igual significado. Partiendo de este planteamiento podemos señalar que concibe la enseñanza como una unidad formada por la instrucción y la educación, aclarando sus diferencias y relaciones mutuas:

“Instrucción no es lo mismo que educación; aquella se refiere al pensamiento y esta principalmente a los sentimientos. No hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realzadas por las cualidades inteligentes” (Martí, 1887).

Como se evidencia, lo instructivo y lo educativo en esta época se analiza como procesos diferenciados, ambos como funciones de la enseñanza y se dan en una unidad dialéctica, en un solo y único acto, sin arbitrarias separaciones que deformarían el sentido del proceso mismo.

La presencia de los jesuitas en el Ecuador fue muy apreciada, ellos llegaron en 1568 a las colonias españolas en América. Sobresalieron indudablemente en el campo

educativo, para este tiempo la educación era tarea exclusiva de la Iglesia, y los jesuitas supieron ganarse un lugar de privilegio y consideración. Fundaron en Quito el Colegio de San Luis en 1568, fue la primera institución de esta rama creada en esta ciudad, y la Universidad de San Gregorio en el año 1622, destinados a la formación de los criollos.

El 24 de Mayo de 1822 quedó el Ecuador independiente del dominio español e integrado a la Gran Colombia. El 27 de Junio el claustro Universitario reconoció el cambio de Gobierno y acuerda borrar las armas españolas y sustituirlas por las de la República. El Intendente General de este periodo, el 18 de Julio de 1822 expresó, que era necesario ver el plan de estudios que seguían tanto la Universidad como los Colegios y las Constituciones que los regían, con el fin de que todos los ramos de literatura se establezcan, bajo un pie tan brillante que satisfaga los deseos del Gobierno y las esperanzas que debe prometerse este país de su prosperidad y esplendor.

En los ocho años en que el Ecuador formó parte de la Gran Colombia, la Universidad hubo de reconocer la legislación dictada en el año 1826 en el Congreso de Cundinamarca. Entonces ordenó en el Capítulo séptimo, artículo 23: “En las capitales de los Departamentos de Cundinamarca, Venezuela y Ecuador se establecerán Universidades Centrales que abracen con más extensión la enseñanza de Ciencia y Artes”.

El Libertador Presidente de la Gran Colombia, Simón Bolívar dictó un Decreto el 12 de Diciembre de 1829, en el que se contemplaba la administración de las Universidades, lo que dio fuerza a la instrucción pública, acorde con la religión católica que tenía el pueblo ecuatoriano.

En 1830, cuando el Ecuador se organiza como República soberana e independiente, las Constituciones han consagrado la obligación de “promover” y “fomentar” la educación pública.

En la etapa (1902-1958) se estudian fuentes bibliográficas de pensadores latinoamericanos como: Enrique José Varona (1849-1983), Carlos de la Torre (1878-1932), Alfredo Aguayo (1866-1948), Arturo Montori (1878-1932), Ramiro Guerra (1880-1970), Ana Echegoyen (1902-), Diego González (1985-), Luciano Martínez (1877-1954), Medardo Vitier (1877-1954), Piedad Maza (1901-1966).

Se aprecia, en las ideas de estos pedagogos, una clara delimitación del campo de acción de los conceptos instrucción y educación.

Según Varona (1883) son términos diferentes, a la instrucción le corresponde lo relativo al conocimiento, y la educación no se reduce solo a enseñar:

Educación e instrucción - escribe Varona (1883) - son cosas bien distintas. Como decía Martí (1887), “educar no es enseñar tan solo, sino templar el alma para la vida. Podemos tener clases perfectamente instruidas y sin embargo, que no estén educadas para sacar provecho y fruto de la enseñanza adquirida”.

Varona (1887) habla de la instrucción como “proceso de construcción”, ello significa que cada alumno se trazará su propio cuadro del contenido de la ciencia, se familiarizará con sus hechos y aprenderá a “construir el andamiaje de los principios de la ciencia”; se trata sin lugar a duda, de producir el conocimiento con el esfuerzo personal.

También de la Torre (1904) distingue la instrucción de la educación, la primera aspira a aumentar el saber, mientras que la segunda procura el desenvolvimiento del hombre.

“Instruir no es formar-expresa Vitier (1926)- para formar al joven... hay que mostrarle con honradez los tejidos de la estructura social a que pertenece... a la juventud hay que decirle la verdad. Así podremos exigirle que viva para la verdad”.

Aguayo (1912), González (1937) y Maza (1960) coinciden en que la instrucción es la transmisión de conocimientos, costumbres y experiencias, mientras que la educación tiene como rasgos esenciales la formación o el desarrollo del educando, y la orientación hacia los valores humanos.

Si bien, los diferentes autores definen el concepto de instrucción, este es apenas utilizado y da la impresión de que existe un rechazo velado hacia el término por ser representativo de una escuela tradicional, del enfoque intelectualista que se aspiraba a erradicar; Echegoyen (1937) al tratar el valor de las unidades de trabajo en la organización de los Cursos de Estudios apuntan: “...Lo demás es asunto de otras etapas de la educación, o mejor de la instrucción; es tema de especialistas, de eruditos... La preocupación del maestro no está en la cantidad de materia transmitida al alumno”.

La diferenciación entre ambos conceptos se mantiene durante la república neocolonial, como una continuidad del pensamiento pedagógico del siglo XIX; la instrucción está referida a la transmisión de conocimientos y la educación se propone el desarrollo del educando.

Se evidencia, además de la delimitación entre los conceptos instrucción y educación, la necesidad de ambos en la Pedagogía; al respecto Varona (1883) expresa:

...no baste de que sean meros transmisores de los conocimientos necesarios. Enriquecer la inteligencia es bueno, es útil, es indispensable pero hecho todo eso, aún queda lo mejor por hacer; conformar suavemente el corazón, dirigir con tino la conducta, templar el carácter. Esta es la grande obra que demandamos a nuestros maestros, esto es lo que exige imperiosamente la salud de nuestra patria, en los críticos momentos en que trata de restaurar sus fuerzas.

- ¿Cómo abordan diferentes pedagogos la unidad de la instrucción y la educación? De la Torre (1904) establece una relación de interdependencia entre los dos términos: "... los educadores modernos han armonizado ambos conceptos estableciendo el principio cardinal de que toda instrucción, para ser buena, debe ser educadora..."

Por otra parte, toda educación bien entendida ha de ser esencialmente instructiva. El fin de la instrucción debe estar subordinado al de la educación (Martí, 1887).

Aguayo (1912) coincide, en parte, con este criterio al expresar:

... en un buen sistema pedagógico no existe o por lo menos no debe existir una oposición tan radical entre la educación y la instrucción. Toda instrucción bien entendida debe fundarse en la experiencia o, lo que es lo mismo, debe ser educadora, debe ejercitar y desarrollar las capacidades del educando; y por otra parte, la educación debe ser instructiva, debe enriquecer la experiencia y el saber de los alumnos... Instrucción educadora y educación instructiva: tal debe ser el lema de la educación eficaz.

Un ejemplo de cómo se expresa el carácter instructivo de la educación se encuentra en la siguiente idea de Ramiro Guerra (1927):

... La educación aparte de transmitir al individuo la experiencia de las generaciones pasadas en cuanto a la mera instrucción se refiere, puede promover y estimular el desarrollo de los poderes mentales, inculcar hábitos de pensamiento y de acción y ejercer una influencia sobre los sentimientos morales y artísticos, depurándolos y ennobleciéndolos.

No todos expresan del mismo modo la relación entre los dos conceptos. Montori (1908), a inicios del siglo critica el predominio de la instrucción, en los mal llamados

sistemas educativos, así como, el desarrollo casi exclusivo de la inteligencia. Reitera la importancia de dirigir la acción educadora hacia todas las “facetas mentales” y en especial hacia la educación de los sentimientos.

El propio Aguayo (1912) cambia un tanto su lenguaje, enfatiza la función formativa de la educación y se pronuncia por una pedagogía más nutrida de educación que de enseñanza, entendida como instrucción; más de valor humano que de ciencia pura; más de sabiduría que de información y conocimientos.

Califica de errónea la separación que algunos pedagogos de la Escuela Nueva establecen respecto a las disciplinas formativas e informativas, pues consideran que todas tienen un carácter formativo. La enseñanza de la Geografía, por ejemplo, no puede reducirse a la mera descripción de ideas y conocimientos, lo fundamental para que adquiera un valor educativo está en la influencia que ese conocimiento tiene en los ejemplos morales, en las relaciones con los demás; el maestro debe enseñar a extraer de cada conocimiento su valor espiritual.

González (1937) advierte que se transita por el camino de la escuela tradicional si se le presta mayor atención a la instrucción; la escuela aspira a desarrollar capacidades y aptitudes y un medio para alcanzarlo es propiciando que el escolar “investigue, adquiera y conquiste haciendo”.

También Maza (1960) critica una idea muy extendida en la época, la de reducir la función de la escuela a la transmisión de conocimientos, lo cual determina que se le dé a la enseñanza un carácter marcadamente intelectualista y se descuiden otros aspectos esenciales en la formación de la personalidad del educando. Esta pedagoga valora más la formación de actitudes, hábitos y habilidades que el conocimiento. La propia autora refiriéndose a la instrucción, precisa: “... lo que antes se consideraba como fin viene a constituir un medio para alcanzar fines más elevados: el perfeccionamiento del individuo para ponerlo en condiciones de contribuir mejor al bienestar de la comunidad”.

Estas ideas se manifiestan en la orientación de la práctica pedagógica, así el primer principio que se declara en el Curso de Estudios (Aguayo, 1944) está referido a la formación de la personalidad y del carácter del educando y se señalan diferentes valores a formar: la responsabilidad, el sentido de la justicia, la dignidad humana...; se le presta especial atención a la formación de valores patrióticos. Se precisa, no obstante, la necesidad de instruir al alumno en aquellas materias propias del aprendizaje obligatorio.

En el citado documento y en la Guía Didáctica de la Escuela Nueva, los objetivos se clasifican en generales-dirigidos a la formación integral del educando- y específicos-referidos a un tipo de aprendizaje, por ejemplo el lenguaje escrito, las matemáticas, las ciencias naturales.

En esta etapa, la unidad de la instrucción y la educación se materializa en la didáctica, la cual ya no consiste en transmitir información al alumno-enseñar-, sino en enseñar a aprender, en un sentido formativo, desarrollando sus capacidades, sentimientos, emociones, valores.

La didáctica o dirección del aprendizaje tiene, según González (1943), un carácter formativo para el alumno, el maestro no se limita en su función a transmitir conocimientos, como en la escuela tradicional, su misión es dirigir el aprendizaje de modo que se desarrollen sus poderes, capacidades y aptitudes.

Maza (1960) estructura su Didáctica sobre la base de diferentes tipos de aprendizaje, incluyendo además del desarrollo del pensamiento, el cultivo de ideales, actitudes e intereses. El desarrollo de los aspectos motivacionales tiene tanta significación en los resultados del proceso de aprendizaje como los conocimientos y las habilidades.

Resulta necesario apuntar algunas ideas que pueden explicar un tanto por qué en la comprensión de la unidad de la educación y la instrucción, la educación es el concepto más general, más relevante y la instrucción no tiene un lugar preponderante, se le considera como un medio para educar.

El pensamiento pedagógico latinoamericano de la época, y principalmente a partir de la década del treinta, está fuertemente influido por diversas corrientes filosóficas: positivismo, pragmatismo y posiciones neokantianas, ello cambia el rumbo de las ideas pedagógicas. Ya no resultaba suficiente el conocimiento científico como única forma de conocimiento, sino que la educación debía tomar en cuenta “la vida afectiva humana” y orientarse hacia lo espiritual del hombre, hacia sus valores sin los cuales resultaría imposible la relación entre los hombres, el propio desarrollo humano y la construcción de una sociedad justa.

Como ideas un tanto generales señalamos que, el hecho de clasificar los objetivos de la educación en: generales y específicos, de enfatizar el valor formativo-educativo- de la didáctica y de considerar, algunos autores, que todas las asignaturas tienen un carácter formativo, evidencian la comprensión de la unidad de la educación y la instrucción y refuerza la idea de que lo educativo ocupa un lugar jerárquico relevante, sin negar con ello el valor de los conocimientos y las habilidades.

A nuestro juicio, la instrucción y la educación constituyen una unidad que se expresa de modo diferente, uno en el que los dos conceptos se encuentran a un mismo nivel, se complementan, hay armonía entre ellos, pues ambos parecen constituir fines en sí mismos, este criterio es más bien propio en los inicios del presente siglo. Otro en el que predomina la educación sobre la instrucción y el foco de la atención es la formación plena del educando. La instrucción no constituye un fin en sí mismo, es un medio para llevar a cabo la educación, idea que fue ya claramente expresada por José de la Luz y Caballero (1840). Esta última manera de interpretar esta relación constituye una regularidad de la etapa de la república neocolonial y ello está en consonancia con los fines de la educación: la formación de un hombre, plenamente desarrollado y humano.

En este contexto, se inicia en Ecuador una etapa de cambios sociales profundos que lógicamente repercuten en el quehacer educacional y en las concepciones teóricas que lo sustentan. No obstante puede señalarse que como manifestación de continuidad en el pensamiento pedagógico latinoamericano en esta etapa mantiene vigencia en lo esencial, la concepción de una educación integral, multilateral, que prepara al hombre para la vida, que es dirigida por el maestro, y la escuela es el centro de su ejecución.

A continuación se citan algunos criterios expresados por pedagogos en los que se refleja la idea de la integralidad, aunque con una óptica diferente, desde los inicios hasta finales del período.

García (1962) con un enfoque amplio de este concepto, precisa:

...cuando nosotros hablamos de educación, tenemos que hablarlo en el sentido más amplio de la formación de actitudes, de la asimilación de conocimientos y de todo lo que constituye la vida del ser humano ... educación multilateral que abarque todas las esferas de la vida del hombre... física, intelectual y moral.

Labarrere (1988) mantiene ese criterio de integralidad para referirse a la educación que tiene lugar específicamente en la escuela:

... la educación... es el proceso organizado, dirigido, sistemático de formación y desarrollo del hombre mediante la actividad y la comunicación que se establece en la transmisión de los conocimientos y experiencias acumuladas por la humanidad. En este proceso se produce el desarrollo de capacidades, habilidades, se forman convicciones y hábitos de conducta.

Álvarez (1992) refiere la integralidad a la formación de todos los rasgos cognitivos y afectivos y destaca que se lleva a cabo no solo en la escuela, centro de su ejecución, sino también en la familia y en las organizaciones políticas y de masa.

Otro tipo de análisis aparece simultáneamente. En el texto *Pedagogía* elaborado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP, 1984), se hace explícita la comprensión de la educación en dos niveles, no referidos al ámbito donde esta se ejerce - escuela o sociedad en general - sino a la esfera del desarrollo hacia donde dirige su influencia:

El desarrollo alcanzado por la educación en los países socialistas en los momentos actuales impone la necesidad de establecer las diferencias entre la educación en su formación más general y la educación...que se lleva a cabo fundamentalmente en la escuela y que persigue un fin único... (Álvarez, 1992) ...en el sentido estrecho de la palabra el concepto educación se caracteriza por el trabajo organizado de los educadores, encaminado a la formación objetiva de cualidades de la personalidad: convicciones, actitudes, rasgos morales y del carácter, ideales y gustos estéticos, así como modos de conducta.

Labarrere (1988) y otros, se pronuncian también con este último enfoque y puede afirmarse que es un criterio bastante generalizado en la época.

La concepción de la educación en ese sentido estrecho, limitada a la formación de cualidades de la personalidad, motivos, actitudes, valores, a juicio nuestro no parece ser consecuente con el carácter integral que se le atribuye pues no incluye en ella los aspectos referidos a la esfera cognitiva, los cuales aparecen vinculados a otro tipo de proceso: la instrucción.

El colectivo de autores del (ICCP, 1984) define la instrucción como el proceso y resultado de la asimilación de los conocimientos sistemáticos así como de las acciones y procedimientos inherentes a ellos entendiéndola además como el resultado directo de la actividad docente. De manera general, los autores coinciden con esta comprensión del concepto instrucción.

También como línea de continuidad en el pensamiento pedagógico se hace evidente la preocupación por la unidad que debe existir entre la educación y la instrucción, en esta etapa como problema relevante de la pedagogía.

En el análisis de estos conceptos se manifiesta la íntima relación que existe entre ellos, la que de manera explícita o implícita es tomada en cuenta por todos los

autores, aunque se señalen diferencias que ya estaban presentes cuando de la Luz dijo que: instruir puede cualquiera y educar solo quien sea un evangelio vivo.

La referida unidad se manifiesta con fuerza en la formulación de las leyes esenciales de la pedagogía, que incluyen en un primer plano la necesaria relación entre la instrucción y la educación.

Esta ley puede considerarse como un rasgo característico del pensamiento pedagógico actual, y encierra la concepción de ambos procesos como elementos de una unidad dialéctica. Avendaño y Minujín (1988) fundamentan esta unidad cuando explican: "... La unidad dialéctica de la psique hace imprescindible mantener la unidad dialéctica de la instrucción y la educación en cada una de las actividades que el niño realiza..."

Algunos autores, al plantear la existencia de esa unidad dialéctica hacen énfasis en que debe tenerse presente que esos procesos no se sustituyen uno al otro.

Álvarez (1992) aborda la relación entre ambos procesos desde otro ángulo al señalar que se desconoce que la instrucción es el instrumento fundamental para educar, aunque pueden existir otros como complementarios.

No obstante, el énfasis que se hace en la unidad de la instrucción y la educación, hay hechos que no parecen propiciarla; pudiera citarse como ejemplo el de la comprensión de la educación limitada a la esfera afectiva y volitiva, a la que nos hemos referido anteriormente

Entendemos que también puede valorarse como limitante de esa relación la introducción del término proceso docente-educativo que aparece por primera vez en las obras escritas bajo la influencia de la pedagogía socialista-los pedagogos de la República lo denominaban "proceso educativo"- La utilización de ese concepto para expresar la unión de lo instructivo y lo educativo, también evidencia la tendencia actual a mantener vigente la idea de esta unidad, aunque será válido analizar si este propósito se logra.

Chávez (1943) define:

"... Es el proceso único para la instrucción y la educación" e incluye entre sus formas organizativas: la clase -como fundamental- el trabajo productivo, los círculos de interés y otros.

Al respecto González (s.f.), al hablar de la formación integral de la personalidad, expresa:

... estas cualidades están determinadas en gran medida por la instrucción y la labor educativa que desarrolla la escuela... es una tarea docente y educativa que le compete en primer lugar a la escuela...

Si analizamos que la comprensión tradicional del término “docente” está referido a la enseñanza, a la labor del maestro con sus alumnos, y que esta incluye tanto lo instructivo como lo formativo, debemos considerar que se reduce la significación de dicho término al entender necesario adicionar lo educativo como si este no fuera parte de lo docente.

También puede estar atentando contra la unidad de la educación y la instrucción el tratamiento diferenciado de dos tipos de objetivos: los educativos y los instructivos aunque se comprende su estrecha relación. Esta separación se diferencia de un criterio integrador vigente antes del 1959 cuando, bajo la influencia del movimiento de la Escuela Nueva, los objetivos se agrupaban en generales y específicos.

Los pedagogos actuales plantean que los objetivos educativos están dirigidos a lograr transformaciones trascendentales, como sentimientos, valores, convicciones, y los instructivos, al dominio del contenido de la asignatura, al desarrollo cognoscitivo de los alumnos. Al referirse a ellos, López (1977) explica que para alcanzar “...una real unidad entre la instrucción y la educación, los objetivos instructivos que nos propongamos lograr deben desarrollarse de modo que determinen el logro de los objetivos educativos”. Álvarez (1992) llega a la conclusión de que: “... son dos tipos de objetivos: educativos e instructivos, que tienen personalidades propias. Que los primeros son más trascendentes que los segundos y consecuentemente estos se subordinan a los primeros al formar ambos una unidad dialéctica”.

Una evidencia significativa de la separación que se hace en el plano teórico de lo instructivo y lo educativo está en el hecho de que la didáctica-que en la etapa pasada, bajo el nombre de Didáctica o Dirección del aprendizaje incluía junto al desarrollo del pensamiento el cultivo de ideales, actitudes e intereses, valores ...- actualmente se denomina Teoría de la enseñanza y, “...tiene que ver fundamentalmente con los procesos instructivos...” (Álvarez, 1992) pues otra rama de la pedagogía, la teoría de la educación, aborda el tratamiento específico de este concepto, refiriéndolo esencialmente a la formación de convicciones, cualidades y actitudes, es decir, a la educación en su sentido estrecho si nos atenemos al punto de vista de los autores consultados. De acuerdo con ello, cada una de esas dos ciencias, tiene su campo de acción y su sistema de conceptos.

La bifurcación entre la teoría de la enseñanza y la teoría de la educación ha estado fuertemente arraigada en la mayoría de los pedagogos actuales; los programas y los textos de pedagogía, por ejemplo, se estructuraron bajo esta concepción. El análisis histórico nos revela que esa separación aparece en la pedagogía ecuatoriana bajo la influencia de la escuela socialista.

Álvarez (1992) si bien no refuta ese enfoque, tampoco lo asume, y define la didáctica como la ciencia que estudia el proceso docente educativo dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: la formación de un egresado que responda al encargo social. En ese proceso el estudiante se instruye y educa.

El citado autor, al considerar que la didáctica es el núcleo de la pedagogía, no la denomina teoría de la enseñanza e incluye en ella la formación del pensamiento y del sentimiento. Esta idea pudiera valorarse como una rectificación del problema en la década del 90 y quizás como un retomar creativo de los postulados de los pedagogos de la República mediatizada con otro enfoque teórico.

A modo de conclusión, puede decirse que en el análisis de las obras y documentos estudiados se evidencia que de manera general, la instrucción y la educación se consideran como elementos independientes que integran una unidad dialéctica en la que ambos aparecen situados a un mismo nivel, además se hace énfasis en el abordaje de la vinculación que existe entre ellos, lo que ocupa un primer lugar al formular las leyes de la pedagogía.

No obstante, al profundizar en los criterios relacionados con ambos conceptos, se evidencian contradicciones que a juicio nuestro afectan la unidad a que se aspira. Así, en el análisis de las definiciones citadas se puede valorar que al concebir la educación con un carácter integral se presupone una influencia que actúe sobre todas las esferas del desarrollo: es decir, que se incluye en ella la esfera cognoscitiva, sin embargo, de hecho esta queda tácitamente excluida al ser identificada como propia de la instrucción.

El problema se hace más complejo porque se asume la educación en un sentido estrecho, entendida como el proceso dirigido de manera específica a la formación de sentimientos, convicciones, valores.

Ante esta posición surge una interrogante: ¿la educación no incluye la instrucción?

En correspondencia con esa concepción, se introduce el término proceso docente-educativo que identifica la labor del maestro con lo instructivo, separada de lo educativo. Así mismo, los objetivos de la educación se bifurcan en educativos

e instructivos que, aunque se declara que coexisten y se integran en un proceso único, teóricamente son abordados por dos ciencias independientes: la teoría de la enseñanza, creada para resolver el problema de los objetivos instructivos y la teoría de la educación que aborda los educativos comprendidos en un sentido estrecho.

El estudio realizado refleja una realidad: el problema de la unidad de la instrucción y la educación está latente, parece ser que el nivel actual de desarrollo de la pedagogía no ha propiciado su solución y es indudable que ello no permite poner en las manos de los maestros una vía de acción verdaderamente efectiva. Independientemente de las búsquedas teóricas que deben continuarse, hace falta encontrar un modelo más preciso para una mejor orientación de la práctica pedagógica.

El análisis de las relaciones entre instrucción y educación en la contemporaneidad, no solo en Ecuador, sino en diferentes países, se realizó sobre la base de lo expresado por diversos autores de manera directa o en el curso del tratamiento de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto a la concepción de la instrucción se aprecia en la literatura de los antiguos países socialistas consultada, la tendencia a considerarla como el resultado o apropiación de conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades de carácter cognoscitivo. Sin embargo algunos autores también incluyen la esfera afectiva y moral. Y otros incluyen el proceso y la impartición como parte de la instrucción.

A continuación se relacionan algunas citas donde se manifiesta lo antes expuesto:

“La instrucción abarca el resultado de toda la influencia y efectos decisivos y duraderos formadores de la personalidad. Abarca no solo la parte cognitiva sino también la afectiva, la psicomotriz y la psíquica” (Álvarez, 1992).

“Instrucción en el sentido de la apropiación dirigida pedagógicamente de determinadas cualidades de la personalidad que constituyen condiciones indispensables para su capacidad de rendimiento” (Vitier, 1960).

“Instrucción se designa tanto al proceso de apropiación de un determinado sistema de conocimientos generales de las ciencias naturales, sociales y de las ciencias del pensamiento, así como la apropiación de capacidades y determinadas habilidades, como también el resultado de la apropiación de determinado nivel de conocimiento” (Guerra, 1922).

“El término instrucción se usa como significado de la actividad objetivamente orientada vinculada con la iniciación del hombre en la cultura y los conocimientos” (Martínez, 1928).

“Se relaciona ante todo con la impartición y asimilación de conocimientos, capacidades, habilidades; con la formación de intereses cognitivos y talentos, con la preparación para la actividad profesional” (Aguayo, 1912).

“La instrucción es el resultado de la enseñanza que se caracteriza por el nivel de conocimiento, por el nivel de desarrollo, subordinada al logro de los objetivos planteados por la sociedad” (Choén y Franco, 1993).

“La instrucción constituye el aspecto de la educación que comprende el sistema de valores científicos y culturales acumulados por la humanidad” (Martí, 1887).

“En nuestro tiempo se comprende por instrucción el proceso y el resultado de la asimilación de conocimientos sistemáticos y los medios de la actividad cognoscitiva. La instrucción abarca hoy también la formación de la concepción general del mundo” (Álvarez, 1992).

Danilov y Skatkin (1964) en su libro “Didáctica de la Escuela Media” plantean que la instrucción está fundamentalmente relacionada con la enseñanza, aunque consideran su estrecha vinculación con la educación. Ambos lo conciben como la asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos acumulados por la experiencia.

En el propio texto la teoría de la Instrucción General Socialista se analiza en un sentido como la formación general que adquieren todos los miembros de la sociedad. Se refiere tanto a la asimilación de contenidos de conocimientos como a todas las esferas de la cultura. Esta se une con la formación especial, referida a esferas especiales de la cultura y conducen al desarrollo multilateral y armónico de la personalidad.

Se aprecia que desde esta posición existe una falta de determinación entre la instrucción (general) y la formación (especial).

Partiendo de esta consideración se plantea una nueva dimensión de la categoría Instrucción, concebida como el nivel general de preparación que la escuela ofrece y que, según el autor plantea, sustentó la necesidad de una instrucción general única, ligada al principio de una democratización de la enseñanza.

En las obras de Pedagogía consultadas no muchos autores se refieren directamente a las relaciones entre las categorías instrucción y educación; por lo general se refieren al concepto de instrucción coincidiendo en considerarla como un hecho intelectual y

académico cuyo fin inmediato es instrumental estando la dirección de este proceso determinada fundamentalmente por la estructura del contenido que se enseña.

En textos más recientes encontramos algunas referencias al tema que analizamos. Así, Astorga y Van Der Bijl (1991) al referirse a diversas experiencias acerca de una escuela democrática, analizan las “tensiones” que deben superar los nuevos proyectos educativos, plantean la contraposición entre la dimensión instructiva y educativa de la educación en la escuela; en este contexto define lo instructivo como un elemento que, en última instancia propulsióna las posibilidades de acceso al trabajo-aunque no el éxito en él-. No excluye ello la necesidad de considerar lo esencial que reside en la formación: “La educación señalan, está obligada a responder a esta doble demandas.

Planteamientos acerca de la instrucción hemos podido inferir en las concepciones de La Pedagogía conceptual de de Zubiría (2006), al referirse a los diferentes modelos pedagógicos y fundamentalmente en el modelo instruccional que tiene como finalidad dotar a los estudiantes de los necesarios conocimientos.

En su interesante intento de elaboración de una teoría educativa, aborda el necesario deslinde entre categorías, ocupando un primer lugar los conceptos de educación e instrucción que corrientemente son tratados de manera imprecisa, intercambiándose a veces, oponiéndose otras. Una forma de resolver esta ambigüedad podría ser el reconocimiento de estos conceptos como clases de actividades con relaciones de intersección, separación o de inclusión. Consideramos que la ambigüedad se acentúa en este análisis. No obstante en el esquema de inclusiones se aprecia la instrucción como un elemento dentro de la educación.

En última instancia el autor define la instrucción como la comunicación de conocimiento; esto lo lleva a una nueva relación entre dos pares de conceptos como informar y formar.

Otros autores, de reconocido prestigio, consultados nos permiten profundizar en la relación educación, instrucción.

Al hacer un análisis de esta relación en distintas épocas, señala la diferenciación de estos procesos desde la antigüedad, separación que va en aumento, a medida que se incrementa el papel de los conocimientos.

En la obra de de Zubiría (2006) acerca del tratamiento de los fines de la educación se refiere a las consideraciones de Lepetelier en las que se observa la clara distinción conceptual, “Formar hombres, propagar los conocimientos humanos, tales son

las dos partes del problema que tenemos que resolver. La primera constituye la educación, la segunda la instrucción”.

Coss Bu (1995) al desarrollar su concepción acerca de la construcción de esquemas de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, plantea la integralidad del acto educativo que obliga a una referencia al proceso de adquisición de saberes, entendiendo por ello, tanto los contenidos específicos de las distintas áreas del aprendizaje escolar, como las destrezas, normas, valores, actitudes e intereses. Resulta para nosotros de interés este planteamiento porque implícitamente está considerando un proceso más general e integrador del cual forman parte los conocimientos de las diferentes materias escolares.

Pérez (1992) nos permite un análisis peculiar del concepto instrucción más ligado al proceso de enseñanza al plantearla como un modo particular de concebir la acción didáctica dentro del sistema de comunicación en el aula. Pero, qué se comunica. Todo parece indicar que se trata del contenido de las materias.

No queremos culminar nuestro análisis sin abordar el tratamiento que nos hace Bruner (1972). Para este autor la instrucción es la manera en que puede favorecerse el desarrollo intelectual de los estudiantes, ya que implica una “creciente capacidad para explicarse y explicar a los demás lo que uno ha hecho o va a hacer. El proceso de instrucción es fundamentalmente social- Los vínculos pedagógicos que se establecen en el aula influyen en el desarrollo intelectual de los alumnos.

Desde nuestro punto de vista, la teoría de la instrucción de Bruner (1972) es prescriptiva, ya que expone reglas y el modo más eficaz de lograr conocimientos y destrezas; “en resumen la teoría de la instrucción se ocupa de la forma en que lo que uno desea enseñar puede ser mejor aprendido”.

Puede derivarse del estudio realizado en esta etapa que nada nuevo se añade a los planteamientos de las relaciones entre la instrucción y la educación hasta aquí analizadas. Sin embargo cabe destacar que en este período, parece ser objeto de mayor atención su distinción, más que su unidad.

Quizás esto pueda explicarse por el mayor énfasis que se hace en el análisis más específico del proceso de enseñanza-aprendizaje con el cual se vincula el proceso de instrucción, más al primero y el de la educación con el aprendizaje.

No obstante, lo señalado puede destacarse que el concepto de instrucción se sigue considerando como el proceso de información o adquisición de conocimientos que se asocia, fundamentalmente con las materias escolares que se imparten; en otros

autores, la instrucción se analiza no solo como proceso, sino como el resultado que el alumno alcanza y que permite hablar de un sujeto instruido, aunque no necesariamente educado, como si se tratara de elementos que pueden permanecer aislados unos de otros.

Las relaciones entre estas categorías se analizan de distintas formas: como dos procesos que se tocan pero que no se interceptan, como procesos que si bien están diferenciados en algunos aspectos intersecciones, dando origen a un área común y resulta de interés el planteamiento de la instrucción como una parte o elemento del concepto educación.

El análisis de las relaciones entre categorías pedagógicas, con tal grado de generalidad, no puede realizarse sin tener en cuenta las consideraciones con fuerza planteadas, en el momento actual, a cerca del carácter científico o no de la Pedagogía. La no total aceptación de la Pedagogía como una ciencia y el mayor énfasis en los procesos didácticos quizás puedan encontrarse en la base de la centración en estas categorías y la tendencia a fortalecer el tratamiento con mayor énfasis de los problemas curriculares y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A modo de resumen, podemos plantear que en Ecuador la unidad entre las dos categorías ha constituido una regularidad rectora del sistema categorial de la Pedagogía.

En el análisis del contenido de los conceptos de educación e instrucción y sus vínculos en el curso de la historia del pensamiento pedagógico en Ecuador, así como en algunos países, en el momento actual, se revela que ambas categorías siempre se han delimitado y han estado relacionadas. La instrucción se ha ligado, fundamentalmente, al conocimiento, a la adquisición de información y la educación, al desarrollo humano en general, tanto desde el punto de vista físico como cognitivo, motivacional y volitivo.

Respecto a cómo se concibe la unidad entre las dos categorías, tanto en el siglo XIX como en la primera mitad del presente siglo, se percibe cierta tendencia a otorgarle mayor valor a la educación que a la instrucción. Ello responde a un momento trascendente de la historia, a la necesidad de convertir la educación en un poderoso instrumento para la formación de la conciencia nacional y para la defensa.

Aunque la unidad entre ambas categorías se eleva al rango de ley, no es menos cierto que en su tratamiento se aborda con más énfasis la instrucción y queda relegada a un plano inferior la educación. La explicación de este hecho, a nuestro juicio, hay que

buscarla, básicamente, en la identificación de los términos enseñanza e instrucción, que hace la mayoría de los autores y en el desarrollo que alcanza la teoría de la enseñanza respecto a la teoría de la educación.

Si bien en el momento actual, en otros países, algunos autores le prestan más atención a la diferenciación entre estas categorías, también abordan su relación, la cual se expresa con diversos matices que van desde la comprensión de la instrucción y educación como conceptos que no se tocan, no se interceptan, hasta la consideración de que la instrucción forma parte de la educación.

1.1. Consideraciones finales

Ante los planteamientos analizados creemos oportuno expresar algunas consideraciones, no como una toma de posición ante estas problemáticas, sino como puntos de reflexión necesarios que puedan conducir a ella.

En las últimas etapas del desarrollo científico pedagógico parece existir un consenso, acerca de que la educación y la instrucción constituyen dos procesos diferenciados con objetivos y contenidos propios, pero que se dan en una unidad; todo momento educativo es a la vez instructivo y viceversa.

Sin excluir la existencia y la significación de la influencia formativa de la sociedad como un todo, asumimos la educación como un proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive, contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento. El núcleo esencial de esa formación ha de ser la riqueza moral.

Coincidimos en partir de esta necesaria unidad, pero expresada quizás de un modo un tanto diferente; la unidad está dada por tratarse de un solo proceso más general y abarcador, el proceso educativo como concreción de la realización de la educación dentro del marco escolar específico.

El proceso educativo constituye una unidad de influencias que abarca todas las esferas del desarrollo del educando: cognitiva, afectiva, volitiva, física, y presupone un sistema integrador de múltiples influencias que aunque en algunos momentos esté dirigido con mayor énfasis a una esfera en particular, o a un componente específico de esta, en mayor o menor medida, también están implicadas las esferas restantes.

Consideramos además que ese proceso tiene lugar fundamental en la escuela, pero puede encontrarse alternativas no escolarizadas, aunque en alguna medida vinculadas a esa institución.

Las formas de relación que planteamos entre ambas categorías, dentro del proceso educativo, no eliminan sus diferencias: el contenido y proyección del proceso instructivo se refiere básicamente al sistema de información, los conocimientos y los procedimientos para su realización, que los educandos deben alcanzar en función de la concepción curricular en que se inserten. Este proceso instructivo, por estar incluido en el proceso de educación escolar, más general, adquiere de hecho la responsabilidad de ser también educativo.

Ello implica que se incluya en el proceso educativo un sistema de actividades y relaciones que guarden entre sí la unidad: de lo instructivo y lo educativo; en correspondencia con las particularidades de la edad de los educandos y por tanto de los subsistemas escolares de que se trate.

Otro aspecto de gran interés que requiere una profunda reflexión y posiblemente estudios más especializados se refiere a la concepción de la Didáctica como una rama de la Pedagogía, tal como la hemos definido, independientemente de las tendencias actuales, de considerar la posibilidad de darle el rango de Ciencia de la Educación.

Generalmente la Didáctica se ha definido como la encargada de determinar las formas de organización, dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar y como parte del proceso pedagógico. No obstante, ya en etapas anteriores del desarrollo de las ideas pedagógicas en nuestro país, y aún en el momento actual, se ha evidenciado en los estudios realizados, algunas tendencias a ampliar el rango de su acción, abarcando todo el proceso educativo.

Consideramos que este planteamiento resulta de interés y pudiera constituir un punto de partida, tanto para el desarrollo de la teoría, como en el plano de la orientación del proceso educativo en la práctica escolar: la integración, en una sola rama de la ciencia pedagógica, de las diversas formas de concebir, estructurar y dirigir todo el proceso educativo. Esta integración, con su tendencia a la unidad, quizás permitiría romper con la dicotomía teórica, conforme a la cual existe una teoría de la enseñanza y una teoría de la educación. El hecho de la unidad de concepciones, principios, regularidades no pretende desconocer las especificidades metodológicas dadas por el propio contenido del proceso y de las actividades que se orienten: instructivas y formativas.

Queremos abordar a otra cuestión de gran peso, por tratarse de la categoría “objetivo” que se plantea como rectora de todo el proceso educativo.

En distintos momentos del desarrollo de las concepciones curriculares en nuestro país y fuera de él, se ha tratado de modo diferente la formulación de los objetivos y su clasificación. Así, en algunos autores se plantean objetivos generales y específicos y otros objetivos instructivos y educativos.

Si planteamos la consideración de un proceso educativo en el que la unidad de lo instructivo y lo educativo está presente en cada momento, a partir de mantener el criterio del objetivo como rector de dicho proceso, no nos parece procedente mantener una separación de los objetivos en instructivos y educativos; todos están encaminados a un mismo fin: educar, aunque se dirijan específicamente a diferentes esferas del desarrollo de la personalidad.

Una última consideración está centrada en las formas en que tiene lugar la práctica pedagógica, indiscutiblemente y en alguna medida, derivada de las indefiniciones teórico-conceptuales y su evolución.

En los inicios, la educación escolarizada estuvo fundamentalmente determinada por las necesidades de preparación de una clase social para la vida profesional, brindando al hombre el mínimo de conocimientos y procedimientos necesarios para su desempeño social. Se comprende que en esa etapa el proceso fuera eminentemente instructivo. Con el desarrollo de la escuela como institución socializadora se le fueron incorporando funciones no solamente dirigidas a la asimilación de conocimientos y la adquisición de procedimientos, sino a la formación de actitudes, sentimientos y cualidades personales. Sin embargo, el impetuoso enriquecimiento de la ciencia y la técnica ha traído como consecuencia que cada vez sea más ardua la tarea de los que tienen la responsabilidad de elaborar los currículos y fundamentalmente para la educación media, donde la elaboración de programas muy especializados, en muchas ocasiones determina que la carga instructiva sea cada vez mayor. A ello se une que no se ha logrado la maestría necesaria para instrumentar metodológicamente este proceso, para que mediante él se logren formaciones esenciales en el hombre. Todo lo expresado ha determinado una evidente contradicción entre el tipo de hombre que queremos formar y la concepción curricular que se toma.

Nuestro país no ha permanecido ajeno a esta contradicción. Ello nos conduce a una indispensable reanálisis de las concepciones expresadas ya por los ilustres pedagogos latinoamericanos, juntamente con el desarrollo de esta problemática en la contemporaneidad, acerca del énfasis fundamental en el proceso educativo, con

el objetivo de enfatizar la formación moral en la esfera de lo afectivo y valorativo, aunque siempre dentro del fin propuesto de una formación armónica e integral.

Rodríguez Rodríguez, A., Ponce Zavala, C.V., Pibaque Pionce, M.S., Solorzano Solarzano, S.E., Macías Pinales, T.M., Vélez Mejía, R.M. y Cañarte Ávila, J.W.

CAPÍTULO II: LAS CATEGORÍAS ENSEÑANZA, APRENDIZAJE; DESARROLLO Y FORMACIÓN. RELACIONES ENTRE ELLAS

La labor del maestro, del profesor, si ha de ser científicamente fundamentada debe responder a las concepciones teóricas que sustentan el vínculo y lo que es más importante, las formas en que se ejecuta, por ello las citadas categorías, cobran una significación especial, no solamente en el plano teórico, sino fundamentalmente, en la concepción y orientación del proceso educativo en la práctica escolar.

Como ya señalamos se hará un análisis del tratamiento de estas categorías en el decursar histórico de las ideas pedagógicas en nuestro país y de cuáles son las concepciones que se debaten en el mundo de hoy.

En la etapa colonial, siguiendo los mismos argumentos planteados en el análisis de las categorías instrucción y educación, acerca de la continuidad histórica de las ideas de nuestros principales pensadores, nos referimos a dos de ellos, que recogen la esencia del pensamiento más general de la época: Martí y Luz (1887).

Por supuesto, no podemos esperar en ellos un sistema didáctico estructurado, pero sí valiosos criterios que dieron elementos para su posterior elaboración.

Es importante conocer, cuál era para de la Luz y Caballero el ciclo del conocimiento humano, pues esta valoración de su gnoseología ilumina la comprensión de sus fundamentos metodológicos aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la Luz (1840) concibe el aprendizaje en íntima relación con el concepto de enseñanza, considerándolo como un proceso activo, crítico y reflexivo. El alumno que aprende debe participar conscientemente en su propio aprendizaje. Para de la Luz, era necesario defender siempre la necesidad de enseñar a razonar a los alumnos, durante el proceso del aprendizaje. Insiste en que el método que debía emplearse sería aquel que enseñe a los alumnos a “pensar por sí mismos”.

Por ello, es que planteaba que para aprender realmente el estudiante tiene que: “...Pensar, pensar tenazmente sobre el objeto: volverlo y revolverlo bajo todas sus fases; dejar el salvado y recoger el grano; aprovecharse si se quiere de las ajenas observaciones, pero atenerse principalmente a las propias...” (Aguayo, 1912).

Para evitar caer en el racionalismo extremista; de la Luz siempre habla de unir a la formación del pensamiento la de los sentimientos y reclamaba la necesidad imperiosa de formar “una razón caliente”.

El concepto de desarrollo no aparece explícito en su ideario educativo; pero se puede inferir fácilmente. En las ideas lucistas se constata un gran respeto por la naturaleza humana y por las potencialidades del hombre. En primer lugar, de la Luz (1840) cree firmemente en las fuerzas intelectuales de los niños y se duele de aquellos que lo ponen en duda.

Además, considera que todos los alumnos, sean cuales fueren sus disposiciones, son susceptibles de llegar al mismo resultado y afirmó en este sentido: “he ahí el triunfo más completo de la disciplina y el método.

Por supuesto, que para el insigne Maestro, no hay que esperar los mismos resultados de todas las clases y en todas las edades; por esta razón, consideraba que: “los programas en todos los géneros forzosamente han de ser graduados.

Para de la Luz (1840), la formación del hombre ocupa un lugar central en sus concepciones didácticas. Es necesario desarrollar: el amor a la patria, el interés por el estudio, el cultivo del corazón y el amor al trabajo; entre otros valores.

Afirmó que era imprescindible emplear métodos especiales para llevar a cabo el trabajo formativo. Recomendó con gran acierto pedagógico, el papel educativo que juega el ejemplo del maestro, en la formación de las nuevas generaciones:

“Por eso el primero de sus deberes, debe ser el de dar el ejemplo a sus alumnos (...). En una palabra, el maestro debe más bien decir a sus discípulos “haced lo que hago”; que “oid lo que digo”. De la Luz y Caballero (1840) insiste en materia de formación, en la necesidad de enseñarle al alumno a comprender su deber; que la virtud consiste en practicarla y que es necesario que el alumno acuda siempre a buscar en su corazón, como fuente inextinguible, el estímulo para hacer el bien. Siempre recomendó la disciplina consciente, por lo que afirmó: “...yo no quiero esa ciega obediencia, que será muy oportuna en otros casos, pero que de nada puede servirme a mí, que trato de encender, no de apagar, de crear hombres, no máquinas.”

Como se aprecia, el pensamiento lucista en materia de didáctica”, era coherente y respondía a las necesidades de Cuba y de algunas nacionalidades latinas en su época; por eso insistía en que:

ni en la substancia ni en el modo debe concebirse un plan para La Habana como se concebiría para Londres o para Berlín. Tratase de presentar el proyecto más aplicable al país, con arreglo a lo que se pide y con los elementos con que se cuenta (de la Luz, 1840).

El hombre, en la concepción martiana, desde que nace es la concreción de la unidad de lo material y de lo espiritual; conforme a la naturaleza, en la que se da también esa unidad, pero declara que: “en la naturaleza no hay que confundir el espíritu físico, el ánimo corporal, la fuerza impulsadora, con el espíritu afectivo, sintiente y pensante” (de la Luz, 1840).

Martí (1887) considera el aprendizaje como necesariamente activo, crítico, reflexivo, basado en las contradicciones que emanan de la misma naturaleza, dialógico y sobre todo creativo.

El proceso de aprendizaje lo concibió-dirigido por un hábil preceptor- encaminado a la “formación de hombres, hecha en lo mental, por la contemplación de los objetos; en lo moral, por el ejemplo diario”.

De este postulado se aprecia que Martí (1887) insistió en la necesidad del desarrollo intelectual (mental) a partir de la observación y de la experimentación, denotando afinidades con las ideas de Pestalozzi (1820), y en el desarrollo moral a partir del ejemplo diario, precepto que le llegó directamente del pensamiento educativo luscita. Insistió en la necesidad de enseñar a pensar al alumno en el proceso del aprendizaje y a ejercitar la mente constantemente, así como a trabajar con independencia. “Y pensamos que no hay mejor sistema de educación que aquel que prepara al niño a aprender por sí. Asegúrese a cada hombre el ejercicio de sí propio”.

Y agregó: “La mente es como las ruedas de los carros, y como la palabra: se enciende con el ejercicio, y corre más ligera”.

Martí (1887) daba también a la creatividad una función importante en el logro de un aprendizaje eficiente, que lo concebía como la conjunción dialéctica entre: el conocer, el pensar, el actuar y el formar valores.

Esta relación tiene como núcleo central, como elemento aglutinador del resto de los aspectos a lograr: la formación de los sentimientos estéticos, como vía para la formación de los valores.

Pensaba que, el que conoce lo bello, y lo moral que viene de él, no puede vivir luego sin moral y belleza. Y afirmó: “La razón no triunfa sin la poesía...”

En esencia, la concepción educativa martiana se afirmaba en el criterio de que al enseñarle al hombre a percibir estéticamente la naturaleza y la realidad social y a valorar las obras de arte, le daba a su vida una especial dimensión que la hacía más pletórica, multifacética e interesante.

El propósito, por tanto, de Martí (1887), estaba encaminado a poner en un primer plano del proceso del aprendizaje el interés por elevar en el niño la cultura de las emociones, para enriquecer así el mundo interior del hombre, para que pueda identificarse con los grandes problemas sociales y políticos a los cuales debía enfrentarse.

El concepto de “formación” está implícito en el pensamiento educativo martiano. Su interés estuvo encaminado a formar al hombre y al pueblo que debían surgir “sobre la ruina moral de la colonia...”.

Es por ello, que aspiró a formar: “Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, eso han de hacer las escuelas, que ahora no hacen eso”.

Este carácter formativo de la educación incluye el amor entrañable a la patria-en el sentido martiano del concepto- y de todos los demás valores que adornan a todo hombre virtuoso.

Las vías para lograr este fin, las ve Martí (1887) en la manera de concebir el proceso de la enseñanza y el aprendizaje mediante el ejemplo del maestro, con el papel educativo del trabajo vinculado al estudio, etc.

El pensamiento educativo martiano es realmente una mina inagotable; pero se puede sintetizar en que expresa un profundo sentido humanista, en la más actual y justa acepción del concepto.

El estudio de dos figuras, aunque sean las más representativas del pensamiento educativo latinoamericano en el S. XIX, permite arribar solo a consideraciones que se manifiestan como tendencias:

- Se percibe claramente la unidad indisoluble entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje.
- Se le da a la enseñanza un carácter desarrollador de las potencialidades del hombre. Este se ve como unidad material y espiritual.
- El aprendizaje se considera debe ser: activo, crítico, reflexivo, dialógico y creativo. Se precisa el logro de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en el proceso del aprendizaje.

- El interés por la formación de valores en el hombre es el núcleo central de todo el proceso didáctico. Se considera el ejemplo del maestro y el trabajo vinculado al estudio como factores educativos de primer orden.
- Educación, desarrollo, formación y aprendizaje en las concepciones pedagógicas durante la República mediatizada.

Resulta necesario esclarecer cuál es la esencia del concepto desarrollo en las concepciones educativas durante la República mediatizada, y qué vínculos establecen entre el desarrollo físico y mental, para así poder comprender la relación entre educación y desarrollo. Autores como Aguayo (1912) y González (1937) reconocen que este término circunscrito a lo físico o corporal resulta claro, por ser sinónimo de “aumento cuantitativo”, las dudas comienzan cuando se aplica al desarrollo o desenvolvimiento mental, porque los cambios, expresan ellos, son cualitativos, no susceptibles de determinaciones cuantitativas, sin embargo, en el tratamiento del problema no siguen una línea de pensamiento consecuente con su postulado, ello se evidencia al explicar Aguayo (1912) que: “...Si una capacidad aumenta o disminuye de un modo apreciable por el ejercicio o crece o decrece de vez en cuando, es adquirida”.

Una idea que se enfatiza en la época es la dependencia existente entre el cuerpo y el espíritu, cuestión esencial que sirve de basamento teórico al problema de la formación del hombre. Diferentes pedagogos se pronuncian en esta dirección, por ejemplo, De la Torre (1904) coincide con los psicólogos de su época que plantean una diferencia fundamental entre los fenómenos físicos y los mentales y para los pedagogos representa la división entre la educación física y mental; a pesar de ello, estas divisiones, refiere él, no representan más que aspectos diferentes, y no separaciones absolutas y agrega: entre el cuerpo y el espíritu hay relaciones constantes, y todo fenómeno psíquico es indivisible, puede participar a la vez el pensamiento, el sentimiento y la voluntad.

Aguayo (1912) considera que:

Tal vez el principio cardinal de la pedagogía está en la afirmación de que las funciones mentales y físicas del hombre no pueden educarse separadamente. Unas y otras forman parte de una unidad y síntesis, que es el objeto de la propia educación.

González (1937) es también partidario de que el desarrollo físico está últimamente unido de “crecimiento educativo”, no puede haber aprendizaje intelectual sin una base biológica favorable porque la educación es un proceso integral.

En general, conciben el desarrollo o formación en un sentido integrador; así en la “Guía para los Cursos de Estudios” de 1944, se establece que la educación debe contribuir a que los factores más sobresalientes de la personalidad: sociales, mentales, intelectuales, estéticos, físicos y emocionales, se conjuguen de manera tal que se logre formar en cada escolar una personalidad integral y equilibrada.

El desarrollo humano se concibe en un sentido pleno, basado en la naturaleza integral del hombre, en el cultivo de todas las facetas de su personalidad.

El concepto “formación” se identifica con desarrollo y con educación. Formación, expresa Aguayo significa desarrollar la personalidad, elevar en lo posible lo mejor del individuo a un máximo desenvolvimiento.

Vitier (1926) considera que, lo más importante en la formación es salvar lo mejor de nuestra naturaleza bajo la acción continua de la educación y dominar en lo posible la naturaleza exterior. La formación incluye el conocimiento, pero lo fundamental es el “hombre íntimo”: sus valores humanos; en resumen sitúa en un primer plano el perfeccionamiento del hombre, sin dejar de reconocer la importancia del conocimiento.

A partir de estos puntos de vista puede analizarse, de modo más preciso, la relación entre educación y desarrollo y las reflexiones girarán en torno a estas interrogantes: ¿Cómo conciben dicha relación? ¿A qué factor le atribuyen mayor importancia, a la herencia o al medio, o hay un equilibrio entre ellos? ¿Es el hombre educable? ¿Qué significación tiene la educación en el desarrollo?

La influencia de las teorías de Darwin (1859) en el campo educacional ha sido notable. Según Vitier (1926) el pensamiento científico de Darwin explica la desconfianza del siglo pasado respecto al alcance de la educación. El auge del conocimiento científico de estos eminentes naturalistas produjo, en diferentes momentos históricos, dos tendencias pedagógicas: la inspirada en Darwin, con reserva sobre el influjo educacional y la guiada por la doctrina de Lamarck, más confiada en los resultados de la escuela.

La influencia de ambas doctrinas tiene repercusión en el pensamiento educacional de la época, los pedagogos coinciden en que el desarrollo, tanto físico como mental,

tiene su origen en la unión o convergencia de los dos factores: endógenos-herencia y exógenos- medio ambiente, en el que se incluye la educación.

Según Montori (1908):

El ser humano...viene a ser como la resultante de dos factores en perpetua pugna: la herencia que tiende a fijar en él los caracteres adquiridos por la especie, por la raza, la familia y las variadas influencias del medio ambiente físico y social en que se desarrolla...

Aguayo (1912) expresa que ninguna influencia del medio puede transformar lo que el individuo ha recibido por herencia, tanto en el orden físico como psíquico, pero sin los estímulos del exterior no se manifestarían las capacidades y disposiciones físicas mentales.

El papel de la herencia y el medio destaca González (1937), es uno de los puntos polémicos más profundos porque abundan opiniones dogmáticas que dicen:

...la herencia es dos veces más importante que el ambiente y alguien ha dicho: el medio ambiente y la educación lo es todo... Y entre ambos grupos están varios experimentos pedagógicos y psicológicos que dan valor a una teoría intermedia, según la cual a la herencia pertenece el 50% y al ambiente el otro 50. Una vez más la teoría de la "convergencia" y la del "genotipo" tienen su confirmación ¿Estará la verdad en el medio de los dos extremos? Muchos-y el autor entre ellos- así lo piensan.

Suponemos que la escuela necesita descubrir las "capacidades" y "aptitudes diferenciales" del alumno, ya que cada uno trae consigo un caudal psíquico en potencia o en acción que debe ser estimulado y desarrollado por la educación.

El concepto de educabilidad ocupa un espacio en los trabajos de los autores citados, es decir consideran que el hombre posee un grado de plasticidad, tanto en el orden físico como en el intelectual y moral y por tanto resulta posible influir en su formación, aunque aún-dice Vitier (1926)- la ciencia no ha aportado datos suficientes que permitan determinar hasta qué grado el hombre es educable.

Resulta interesante la idea de Vitier (1926) acerca de la significación de la educación en la época, expresa que al comienzo de la República se tuvo una gran confianza en la educación como poder modificador del hombre y la sociedad, no obstante esto ha tenido altibajos en la historia, a pesar de ello el balance está a favor de esa confianza.

Guerra (1922) argumenta acerca del valor de la acción educativa en el perfeccionamiento espiritual del hombre y enfatiza que esa labor será más efectiva si se toman en cuenta los períodos más propios de la vida del niño:

...si reconocemos... el relativismo de la acción docente y educativa, no podemos dejar de convenir en que esa acción bien dirigida, sistematizada y mantenida con la necesaria constancia en los períodos más adecuados de la vida, constituye una de las grandes fuerzas modeladoras del carácter... bien cabe afirmar, sin temor a caer en ridículas exageraciones, que es una fuerza propulsora del progreso y de la elevación espiritual de las grandes sociedades....

Echegoyen (1937) al hablar de la importancia de la educación, en “El estudio del carácter del escolar”, señala: “...la educación no lo crea todo, puede eliminar los estímulos provocadores de reacciones perjudiciales y favorecer aquellos que son formadores de capacidades de valor social; si no puede crear elementos innatos en el sujeto, puede encauzar las aptitudes individuales, las tendencias...”.

Martínez (1928) en su trabajo sobre “Los intereses morales de los niños” señala que ellos nacen con determinadas tendencias instintivas, con una “moral natural en potencia” y que estas cualidades “despiertan” gracias al ejercicio, a la actividad que el pequeño realiza, bajo la acción educadora del maestro.

Pensamos que De la Torre (1904) eleva a su máxima expresión la relación entre educación y desarrollo, al incluir entre los principios fundamentales de la educación los siguientes:

1ro. La educación debe ajustarse a las leyes que rigen la naturaleza humana; 2do. La educación debe ser gradual y continúa dando a cada actividad el ejercicio que impone su estado de desarrollo, y 3ro. Debe ser completa, es decir debe procurar el desarrollo de todas las actividades del educando...

A modo de consideraciones expresamos en estas etapas, que el desarrollo mental y físico son procesos que constituyen una unidad, son dos aspectos de un mismo problema, sin un desarrollo físico no puede tener lugar el desarrollo mental.

Se identifica el concepto desarrollo con formación, desenvolvimiento y crecimiento. Todo parece indicar que el desarrollo mental al igual que el físico, transcurre por la vía de los cambios cuantitativos, por el aumento de las dimensiones que han sido dadas desde el embrión hasta convertirse en un organismo adulto; prevalece un enfoque evolucionista del desarrollo.

El desarrollo humano se concibe en un sentido pleno, basado en la naturaleza integral del hombre, en el cultivo de todas las facetas de su personalidad, este principio deja atrás la concepción atomista de la psiquis.

Existe unidad de criterios en cuanto a la comprensión del desarrollo como resultado de la herencia y el medio, ya que cada individuo trae consigo gran riqueza de caracteres, capacidades físicas y mentales transmitidas de una generación a otra, pero no todas pueden realizarse, dependen de la acción de la educación y del medio circundante.

La educación, es más eficaz si obedece a la naturaleza del educando, si se adapta a las leyes del desarrollo natural, si se lleva a cabo en los momentos más propicios de la vida. A la educación le corresponde estimular, favorecer, encauzar las disposiciones, tendencias positivas como refieren algunos autores, contribuir a la formación de valores sociales y al desarrollo de los poderes mentales, según otros; le corresponde también eliminar o controlar aquello que pueda provocar reacciones perjudiciales.

En la comprensión de dicha relación primero tiene lugar la maduración de los órganos, capacidades o procesos mentales y luego transcurre el proceso educativo; expresado en otros términos la educación se adapta al desarrollo.

Se debe esperar a que se produzca el desarrollo para poder ejercer una influencia educativa, por tanto los planes de estudios, programas y libros de texto se elaborarán sobre la base del desarrollo de los intereses, necesidades y capacidades de los educandos; y la educación es solo una condición para que las tendencias heredadas biológicamente se manifiestan, de ahí que su función sea limitada.

La relación entre educación y desarrollo es un principio rector de la educación y marca, por consiguiente, el enfoque de los vínculos entre el aprendizaje y el desarrollo. El precisar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje requiere determinar primero cómo definen los conceptos de enseñanza y aprendizaje y cuáles son sus características fundamentales. Veremos cómo se presentaba dicha relación en la República mediatizada.

Enseñar, para Varona (1992), es en esencia transformar el conocimiento y obtener un producto nuevo. La enseñanza moderna, en su criterio, ha de ser práctica y científica en todos los grados, se sustenta en dos pilares: la observación y la experimentación, por eso recomienda para la enseñanza primaria que los alumnos deban leer menos, observar y experimentar más; interrogar más a la naturaleza que oír al maestro. Le atribuye una función eminentemente formativa y en particular moral: "... la enseñanza

es obra puramente moral: toda la enseñanza, hasta la de los números dígitos. Es obra de espíritu a espíritu, de corazón a corazón”...

De la Torre (1904) vincula estrechamente la enseñanza con la instrucción, define el concepto “Sistema de enseñanza” como: “... la manera con que el maestro ejerce su acción sobre sus discípulos en la transmisión de los conocimientos”.

Aguayo (1912) afirma que en la nueva concepción de la didáctica o dirección del aprendizaje, enseñar no significa transmitir conocimientos, sino estimular, guiar o dirigir el aprendizaje.

González (1937) es partidario de esa idea y precisa que en la didáctica moderna el enseñar del maestro está unido al aprender del alumno.

De igual modo en la Guía didáctica de la Escuela Nueva se plantea que la misión del maestro no es solamente enseñar, sino enseñar a aprender; la escuela nueva ha de estimular a los alumnos para que piensen por sí mismos y desarrollen su poder creador.

“La llamada Escuela Nueva-opina Vitier (1926)- rectifica entre otras cosas, la vieja noción de enseñanza (entendida como transmisión) y emplea el término aprendizaje, que refleja más la participación individual del alumno”...

El propio autor analiza con agudeza que, el problema acerca de qué enseñar se da por resuelto cuando en realidad no lo está, se aborda una de las aristas: la determinación de los contenidos de las diferentes materias de enseñanza, sin embargo el qué enseñar demanda otra respuesta, pues se trata de qué valores humanos formar en los escolares, qué actitudes deben sugerirse a los niños ante la vida. Habla por ejemplo, la creencia de que la honradez es una verdad tan firme como las matemáticas, de asegurar la dignidad humana siguiendo la tradición de los grandes maestros del siglo XIX, ya que solo el hombre formado con determinados valores podrá influir en el mejoramiento de la sociedad.

Propone dos vías para atender la formación de actitudes y valores, una como programa con una determinada organización, unidad y sistematicidad y otra mediante la enseñanza de la Historia, Cívica, Moral, Literatura...: no estuvo convencido de la efectividad de esta última vía por el carácter incidental con que se ha llevado a cabo.

Este ilustre pensador ofrece sugerencias de orden práctico relacionadas con el “qué” enseñar y el “cómo” enseñar los valores. Recomienda un conjunto de principios constitutivos de un ideario y sugiere formas concretas de proceder.

En estas ideas se patentiza la fuerza que le imprime a la formación de valores humanos y por tanto a la función educativa de la enseñanza.

Ya Montori (2008) había reflexionado en torno a la falta de métodos educativos dirigidos a la formación del carácter:

...-el cultivo de los restantes aspectos de la psiquis humana, de lo que en término corriente puede llamarse el carácter, es decir de los sentimientos y de la voluntad, ha sido lastimosamente descuidado, y que sin exageración puede decirse que todavía no existe un conjunto de métodos o procedimientos, cuyo carácter científico los haga recomendables, destinados a la educación de estos importantes aspectos de la personalidad humana...

Maza (1960) distingue en la enseñanza: los objetivos, la materia que se enseña y el alumno enseñado y es este último el que reviste la mayor importancia. Diferencia las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje y establece también una relación de dependencia entre ambos.

Aguayo (1912) y González (1937) critican abiertamente el conductismo clásico, entre sus objeciones señalan:

- El aprendizaje se reduce a la actividad del sistema nervioso y la conducta humana no es más que una sucesión de reflejos con adiciones.- La importancia de las reacciones corporales, se sobrevalora al punto de considerar la vida como un puro mecanismo, es decir la conducta humana puede explicarse del mismo modo que explicamos lo que hace una máquina.

La pedagogía basada en esta teoría se propone ofrecer estímulos al niño para que este reaccione; este radicalismo considera al niño como una máquina.

Le corresponde al maestro provocar los estímulos capaces de producir determinadas respuestas, la figura del maestro continúa siendo primordial y el alumno solo un elemento receptivo e inerte.

González (1937) valora esta teoría de incompleta y simplista, le falta el elemento de comprensión que distingue al ser humano, así como el fin, propósito o intención que persigue el alumno.

El auge del concepto aprendizaje comienza y llega al clímax con el movimiento de la Escuela Nueva. Echegoyen (1937) y Aguayo (1912) enfatizan que el verdadero aprendizaje comienza, se desarrolla, concluye en el niño y mediante él, la figura dominante es el propio niño.

Ellos refutan a de la Luz la nueva pedagogía, la idea de que aprender es adquirir conocimientos. Se adscriben al criterio de Kilpatrick (1918) y declaran, “educar... quiere decir lo mismo que aprender. La única nota o diferencia que separa ambos vocablos se encuentra que el concepto aprendizaje es más técnico y formal que el expresado con la palabra educación. El aprendizaje aspira a reducir la educación, en lo posible, a una técnica eficiente”.

Según Aguayo (1912), aprender significa “...adquirir una nueva forma de conducta o modificar una forma de conducta anterior”. Se interpreta la conducta no solo como el comportamiento exterior, sino como la actividad mental”, tanto intelectual como afectiva que determina una nueva respuesta, un nuevo comportamiento. En el aprendizaje se produce una transformación de la conducta que hace actuar al niño de manera diferente.

Aprender, opina González (1937) no significa-como propugnaba la escuela tradicional- recordar nombres o explicaciones, adquirir hábitos de conducta, comprender las demostraciones o asimilar conocimientos, y aunque este último constituye uno de los medios en el aprendizaje, resulta a veces, el menos importante: “Hoy no nos interesamos en conocer, sino en cómo conocer; no tanto en el contenido como en la habilidad de usar ese contenido; no tanto en que el alumno sea un pozo de conocimientos al servicio de su propia vida y de la vida de su comunidad. Cuando el niño sabe cómo aprender... sabrá utilizar lo que conozca en el futuro”.

Se adscribe a la definición de aprendizaje formulada por Aguayo (1912).

El autoaprendizaje es un concepto esencial en la nueva didáctica, el niño aprende, opina Echegoyen (1937), no porque el maestro quiera enseñarle, sino porque adopta una actitud activa e investigadora para hacer suyo el producto de su experiencia y la función del maestro es la de guiar el proceso de aprendizaje.

El autoaprendizaje requiere de la dirección del educador, quien ha de seleccionar y orientar los contenidos que se corresponden con las capacidades e intereses y con las etapas del desarrollo mental de los alumnos; ha de conocer los secretos de la dirección o el camino que sigue el alumno en la búsqueda de la verdad, los métodos a emplear, el conocimiento de las diferencias individuales para poder lograr los objetivos propuestos...

¿Autoaprendizaje?-pregunta Martínez (1928)- Ciertamente; pero dirigido o encauzado por el maestro, de acuerdo con los fundamentos de una didáctica que él necesita conocer, porque de no saberla, y aplicarla, degenera el trabajo del alumno en anarquía mental,

en verdadero desorden y en absoluta anulación de los fines que persigue el mismo empeño educador. Autoaprendizaje pide la escuela activa o renovada; pero eso no puede significar jamás la supresión del profesor...

¿Qué rasgos caracterizan el aprendizaje?-El rasgo más significativo del aprendizaje es su carácter activo, el educando no puede limitarse a recibir o repetir una información, sino que ha de desempeñar un papel activo, lo cual significa no sólo hacer, conocer los objetos y sus representaciones por medio de los sentidos, sino que debe pensar por sí mismo, razonar, adoptar una posición crítica.

El carácter activo del aprendizaje está vinculado con el “enseñar a pensar”, es el alumno por sí mismo quien observa, experimenta y estos son requerimientos para alcanzar un pensamiento propio.

Hay aprendizaje, señala González (1937), cuando el educando toma parte activa en la investigación del conocimiento, cuando sabe hacer; el aprender haciendo, cuando no se acompaña del razonamiento y la comprensión, conduce al aprendizaje rutinario, superficial y al abandono de la formación del educando.

Están vigentes para él las ideas de connotados pensadores del siglo XIX cuando escribe:

“... Hay que transformar la escuela de auditorio en laboratorio. Lo cual revaloriza una vez más las palabras de de la Luz y Caballero, cuando pedía una escuela de virtudes, de pensamiento, de acciones; no de expectantes, ni eruditos, sino de activos y pensadores...”

Para Echegoyen (1937) “el aprender haciendo” no es solo obra de nuestros antepasados, sino que representa también el juicio de pedagogos de otras épocas que claman por una educación activa.

Si el aprendizaje tiene un carácter activo, los métodos para su dirección han de ser activos, han de propiciar que el alumno actúe, observe, investigue, ello constituye una fecunda fuente de motivación, se crea una actitud de expectación que intensifica la actividad y la concentración mental, se pone en juego sus poderes físicos y mentales.

Cuestión esencial también en los métodos activos es su valor educativo, ello radica básicamente en la adecuada organización de la actividad y en la influencia que debe ejercer en la conducta de los educandos.

La intencionalidad es otra de las características del aprendizaje, el hombre responde a los estímulos o situaciones según el fin o propósito que él persigue y de acuerdo

con su intencionalidad organiza su conducta, por eso el alumno debe conocer la finalidad de lo que ha de aprender, así se interesa más y este propósito se convierte para él en una meta o aspiración.

El aprendizaje debe tener también significación para el niño, lo cual quiere decir que ha de estar muy ligado a su desarrollo intelectual, a sus emociones, sentimientos y valores sin los cuales, considera Aguayo (1912), la vida humana carecería de significación. Ligada a ella se encuentra la comprensión, de lo contrario, las reacciones afectivas se obstaculizan, por eso debe evitarse todo aquello que impida “el libre curso del pensamiento”.

¿En qué condiciones tiene lugar el aprendizaje? Echegoyen (1937) y Aguayo (1912) plantean que el aprendizaje eficiente y duradero debe reunir ciertas condiciones: psicológicas, pedagógicas y sociales. Las principales son: la motivación, la globalización de las actividades, la comprensión del asunto, la graduación, la socialización y la repetición inteligente de lo aprendido.

Hay motivación en el aprendizaje cuando se satisfacen las necesidades del educando, cuando persigue un fin; el más alto nivel de motivación es aquel que produce efectos permanentes y que orienta su actividad.

El aprendizaje es global, pues no se da aislado de otros procesos mentales y físicos, de ahí que las actividades tengan un carácter integrador, esto responde al criterio psicológico de que la mente infantil es sincrética y la percepción del niño es global. En este principio descansa la globalización de la enseñanza, la cual consiste en suprimir los límites entre las disciplinas escolares y agrupar los conocimientos como un todo, prescindiendo de esas fronteras, ello exige el empleo de nuevos métodos didácticos.

Otra de las condiciones necesarias es la comprensión del asunto por parte del alumno, lo cual aumenta el interés por la tarea, estimula la atención, motiva el aprendizaje; no se aprende, ni se recuerda, lo que no puede comprenderse.

La graduación es otro requerimiento importante, de aquí que el aprendizaje resultará eficiente si se adapta a los intereses, capacidades y aptitudes del educando, la base de la graduación debe ser la capacidad para aprender y no los conocimientos adquiridos; por otra parte la repetición inteligente de lo aprendido, el ejercicio, fija el aprendizaje y reduce los errores cometidos; una vez que el aprendizaje se logre hay que mantener la actividad mediante la práctica, la repetición para que el aprendizaje sea permanente.

Coinciden los pedagogos en que el aprendizaje requiere de un ambiente intensamente social, de modo que los alumnos cooperen con el fin propuesto, se ayuden mutuamente, intercambien ideas, tengan libertad para elegir un tema o asunto; otros reconocen también que es un proceso individual, ya que cada uno tiene un modo personal de actuar, de pensar y sentir y el aprendizaje debe responder a esas diferencias individuales. González (1937) y Maza (1960) conjugan estas dos condiciones:

...la socialización -escribe Piedad Maza- tiene que considerar el aprendizaje como un proceso individual y al propio tiempo sirve de estímulo a la acción del grupo para buscar una solución cooperativa a los problemas comunes, logrando por el desarrollo del sentido de comunidad el equilibrio entre el individuo y la sociedad.

A los efectos del presente trabajo no se analizarán las diferentes clasificaciones de los tipos de aprendizaje adoptadas por Aguayo (1912), González (1937) y Maza (1960), pero si se considera de interés analizar algunas ideas sobre el aprendizaje reflexivo, común a las tres clasificaciones.

Maza (1960) reconoce que Dewey (1910) contribuyó a dar un paso de avance a las prácticas educacionales de su tiempo por la relación que establecieron entre el proceso reflexivo de la mente humana con el aprendizaje. Esta pedagoga señala:

...Hoy en día, aunque se persigue más bien la integración de la personalidad del educando como propósito fundamental y se procura atender el cultivo de sus diversas facultades, no por eso debe perderse de vista el papel que desempeña el razonamiento en el ajuste de la vida y en la solución de sus problemas básicos. De ahí que la adquisición de conocimientos y la información se utilice más bien como un medio para resolver situaciones que envuelven dificultades, que como un fin en sí mismo...

La clasificación que asume Maza (1960) comprende también el aprendizaje relacionado con el cultivo de ideales, aptitudes, intereses y apreciaciones. Opina que el profesor debe conocer que esto es un proceso de desarrollo en el cual se suceden varias etapas, puede decirse que se han formado cuando constituyen parte del "equipo personal", cuando se han incorporado a la vida y se manifiestan en su conducta habitual.

La clasificación que menciona Aguayo (1912), aunque con una denominación distinta a la de Maza (1960), incluye también la formación de valores, ideales, sentimientos,

emociones. El opina que la escuela ha descuidado y con frecuencia suprimido el cultivo de la vida afectiva de los niños y, ha insistido preferentemente en el “aspecto utilitario e intelectual de la instrucción”.

Si bien Aguayo (1912) distingue diferentes tipos de aprendizaje, está convencido de que no hay más que un tipo de aprendizaje: la reacción del organismo ante un estímulo o situación de la vida.

En relación con el problema del contenido del aprendizaje, los pedagogos con un criterio amplio e integracionista incluyen junto a la adquisición de conocimientos, el cultivo de los valores, ideales, los sentimientos, la formación de hábitos y respuestas emotivas y motoras, que responden a distintos tipos de aprendizajes.

¿Cómo se aborda la relación entre enseñanza y aprendizaje? En lo antes expuesto se pone de manifiesto que estos dos conceptos conforman una unidad; la labor del maestro-enseñar, consiste en organizar y encauzar el aprendizaje a partir de las necesidades e intereses de los alumnos y el aprendizaje no puede realizarse de modo espontáneo, requiere de la influencia directa y continua del educador.

Varona (1992) y Martínez (1928) en sus reflexiones señalan que el maestro es la persona encargada de ejercer una acción moral sobre el educando, es una figura insustituible” ...que horrible... la utopía de admitir que un ser sin experiencia, como lo es un niño prescindiera por completo... del aporte cultural de sus educadores”.

Guerra (1992) habla, con gran acierto, de la necesidad de preparar a los maestros no como meros practicantes, sino como “hombres de ciencia”, a fin de poder lograr el máximo desarrollo físico y mental de los educandos.

De modo muy ilustrativo Maza (1960) plantea dicha relación:

La enseñanza se basa en el aprendizaje por lo que la comprensión de este proceso lleva al descubrimiento de los procedimientos adecuados para una técnica eficaz. Esta debe ser el resultado de la aplicación de los principios fundamentales que sirven de guía para dirigir el aprendizaje de los alumnos.

¿Cuál es la relación entre aprendizaje y desarrollo? mediante el aprendizaje el alumno adquiere las experiencias necesarias para la vida, se forman sentimientos, valores, actitudes, habilidades, hábitos de trabajo, se desarrolla en definitiva la personalidad. Se requiere que este proceso se ajuste a los conocimientos alcanzados por ellos, sino a sus intereses, capacidades, a la naturaleza del niño, sin los cuales el aprendizaje no

resultaría eficiente, es decir hay que respetar los límites naturales o heredados para luego llevar a cabo el aprendizaje sistemático.

En el proceso de aprendizaje se crean las condiciones para que la conducta positiva se manifieste y controlen o eliminen aquellas no aceptadas socialmente. Le corresponde -apunta Aguayo (1912)- al aprendizaje apreciativo estimular las respuestas que puedan ser beneficiosas al individuo y a la sociedad y eliminar las peligrosas.

A modo de resumen puede decirse que enseñar no significa instruir, sino que adquiere una connotación diferente en la escuela de la época, es sinónimo de guiar, encauzar, de ejercer una acción orientadora en el proceso de aprendizaje.

La enseñanza incluye tanto la labor del maestro como la actividad del alumno. Si bien el educador sugiere ideas, orienta oportunamente, da a conocer la meta a seguir, el énfasis está en la actividad del niño, en su autoaprendizaje, el cual supone su actividad personal y consciente. La autonomía en el aprendizaje y su carácter activo exige de métodos que estimulen la actividad mental, que provoquen la manifestación de motivos, necesidades e intereses ya prefijados en el educando; se trata en definitiva de aplicar métodos en los cuales esté presente el principio de aprender a hacer, haciendo, pero acompañado del razonamiento y la comprensión.

El aprendizaje como proceso activo y reflexivo tuvo su fuente de inspiración en el ideario educativo cubano del siglo XIX y el pensamiento universal más avanzado, fundamentalmente, en el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.

El mecanismo mediante el cual se produce el aprendizaje es la respuesta del niño a los estímulos del medio, y ello requiere propiciar actividades específicas ajustadas a su desarrollo mental y repetirlas inteligentemente para que se modifiquen o adquieran nuevas conductas.

El aprendizaje expresado en términos de modificación o adquisición de nuevas conductas pone de manifiesto que está dirigido a la formación de diferentes facetas de la vida del alumno, ya que la conducta es interpretada como una respuesta o comportamiento del sujeto, desde un punto de vista físico, intelectual, afectivo, volitivo.

El valor formativo es un rasgo distintivo de la enseñanza, entendida como dirección del aprendizaje, unos la conciben más ligada a la formación o modificación de conductas, otros a la formación de valores, actitudes, sentimientos, no obstante reconocen las limitaciones que existen respecto a los métodos educativos. Es precisamente en la dirección del aprendizaje donde se concreta la unidad de la educación y la instrucción

y consecuentemente el lugar primordial lo ocupa lo educativo, lo formativo y en especial lo moral. La concepción del aprendizaje tiene un fuerte respaldo psicológico, el conexionismo de Thorndike, el conductivismo intencionalista y en alguna medida el estructuralismo, se encuentran en su base.

2.1. La enseñanza y el aprendizaje. Su especificidad e interdependencias; sus concepciones durante la etapa posterior al 1959

Según puede apreciarse, los criterios acerca de la enseñanza y el aprendizaje presentes en esta etapa no están exentos de los problemas analizados anteriormente, en relación con la educación y la instrucción.

De manera general se constata que, si bien el aprendizaje como concepto, constituyó el centro de atención de la mayoría de los pedagogos latinoamericanos durante los años anteriores al 1960, a partir de esta década, bajo la influencia de la escuela socialista, se produce un viraje y todos abordan con mayor especificidad, el concepto enseñanza, pudiendo decirse que adquiere un lugar preponderante en la pedagogía del territorio.

Una manifestación de ese ascenso está en la designación de la didáctica como teoría de la enseñanza-término que se utilizó a principios de siglo, aunque con otra connotación (De la Torre, 1904) y en la consideración de la búsqueda de métodos que permitan la apropiación de conocimientos y el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades, como tarea de primer orden de la pedagogía, criterio que posiblemente ha sido reforzado por el hecho de que en el nivel actual de esta ciencia, la didáctica, así entendida, ha alcanzado un mayor grado de sistematización.

La enseñanza se concibe como un fenómeno pedagógico y por consiguiente social cuya función principal es transmitir la experiencia social acumulada por las generaciones precedentes. Su tarea principal es la formación multilateral de las nuevas generaciones, en cuyo centro se sitúa la formación de una concepción científica del mundo.

Debe señalarse que la relación que se establece entre los conceptos enseñanza e instrucción es tan fuerte que con frecuencia se identifican y se habla de la unidad de la enseñanza y la educación para referirse al vínculo educación-instrucción. En relación con esto, Avendaño (1988) plantea "...Partimos de la unidad indestructible de la enseñanza y la educación. A la vez que se enseña se educa y a la vez que se educa se enseña".

No obstante, ambos conceptos pueden también encontrarse diferenciados, como cuando se dice que “...la pedagogía determina los fundamentos teóricos del contenido y los métodos de la educación, de la instrucción y de la enseñanza...” y “... el profesor, a la vez que enseñanza e instruye, también educa...”pero no se explica, cuál es el criterio para esta diferenciación.

Labarrere (1988) asume la relación cuando hace énfasis en el carácter educativo de la enseñanza y plantea que se manifiesta no tanto por el contenido en sí mismo, como por el método y las medidas educativas que adicionalmente se implementan, siendo estas las que garantizan el logro del elemento formativo.

Para Chávez (2009), la enseñanza educativa “... es la forma de dirección del proceso docente-educativo, que logra una relación orgánica entre la adquisición del conocimiento, las habilidades y los hábitos por parte de los alumnos y su educación”.

Un tanto diferente parece ser el enfoque de López (1977) al valorar: “La enseñanza es el camino más importante de la educación...” idea muy cercana a la de Carlos Álvarez (1992) cuando se refiere a la instrucción como el instrumento fundamental para educar.

Si bien la enseñanza aparece ocupando un primer plano, es importante señalar que se enfatiza su relación con el aprendizaje pues la mayoría de los autores coinciden en que esta “...se manifiesta de una forma bilateral e incluye tanto la asimilación del material estudiado o actividad del alumno (aprender) como la dirección de este proceso o actividad del maestro (enseñar)...”.

En la obra “Pedagogía” (ICCP, 1984) se declara: “El proceso de enseñanza transcurre en una relación dialéctica en la cual interactúan de forma consciente, maestros y alumnos en la consecución de un objetivo común: la formación de una concepción científica del mundo. De ahí el carácter bilateral de dicho proceso... es decir, la enseñanza para el aprendizaje”.

Labarrere (1988), al referirse a esa unidad dialéctica precisa: “Esto quiere decir que uno de ellos supone la existencia del otro, y es que siempre se enseña en función de un aprendizaje y el aprendizaje supone una dirección...” lo que hace que con frecuencia se le denomine proceso de enseñanza-aprendizaje. Se entiende que este proceso constituye el objeto de estudio de la didáctica, disciplina que elabora sus principios más generales.

Debe señalarse que la relación maestro-alumno que tiene lugar en el proceso de enseñanza es destacada por todos los autores, pero pocos se refieren a las relaciones que establecen los alumnos entre sí. Citamos en este caso a López (1977).

Álvarez (1992) asume un criterio diferente en cuanto al concepto de enseñanza, pues solo lo refiere a la actividad del maestro y utiliza el término “proceso docente” para designar a aquel que relaciona al profesor y sus estudiantes.

Al considerar que el aprendizaje es uno de los componentes del proceso bilateral de la enseñanza, se concibe, en su acepción más general, como la actividad de los alumnos que es conducida por el maestro, y se enfatiza en que este debe estimularlo, dirigirlo y controlarlo.

En la obra “Pedagogía” (ICCP, 1984) se define este concepto “... como el desarrollo ininterrumpido de los educandos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la asimilación, la apropiación activa y consciente de los fundamentos de la ciencia y su aplicación práctica mediante el desarrollo de la actividad e independencia cognoscitiva”.

Para Álvarez (1992) el aprendizaje “es un proceso en que el estudiante se apropia de parte de la realidad objetiva seleccionada de acuerdo con criterios sociales y preparada de modo determinante, es un proceso de sistematización de las nuevas experiencias con las que anteriormente poseía...”.

Más recientemente, González (s.f.) lo explica como “...un proceso de construcción del conocimiento, no solo de registro y observación que se produce en condiciones de interacción social en dependencia del nivel de conocimientos que posean para construir nuevos conocimientos” y al enfatizar en la necesidad de su conceptualización efectiva subraya su carácter eminentemente activo y transformador de una realidad, en las diferentes condiciones en que puede producirse.

En esas definiciones están presente los rasgos esenciales del aprendizaje que los autores destacan; al respecto, Labarrere (1988) plantea: “...la asimilación consciente del contenido por los alumnos es condición fundamental del aprendizaje... no se trata de que recuerden simplemente lo que él les explica, sino que reflexionen sobre lo que deben hacer...”.

Paralelamente, se hace referencia al carácter consciente de la enseñanza, lo que se manifiesta al considerarlo como un proceso que se planifica, dirige y controla para lograr determinados objetivos. Sin embargo, la propia Labarrere (1988), al referirse a

ello, habla de “...la asimilación consciente de los estudiantes en la clase” con lo que evidentemente está caracterizando el aprendizaje.

La idea de que sin la asimilación consciente no hay verdadero aprendizaje, a juicio nuestro resulta una valoración demasiado absoluta pues no toma en consideración la existencia de diversos niveles de este proceso, que incluyen aquel que tiene lugar en un estadio inicial-la edad temprana- y que no puede calificarse como “aprendizaje consciente”.

A partir del vínculo enseñanza-aprendizaje, los pedagogos destacan también el carácter educativo y desarrollador de este último y alertan acerca de no caer en un proceso meramente instructivo pues impediría la formación multilateral y armónica de la personalidad.

Asimismo plantean que hay dos aspectos a tomar en cuenta en cualquier tipo de aprendizaje: el individual, tendiente a producir el desarrollo de capacidades, conocimientos, hábitos y habilidades, etc. en cada alumno y el social, en el sentido de que la asignatura o materia de enseñanza esté estructurada en función de los avances de la revolución científica-técnica”.

Es de notar que no se mencionan otras áreas de la personalidad que deben ser relevantes en el sentido de su formación social.

Otro aspecto importante es el referido al contenido de la enseñanza y del aprendizaje. Para el colectivo del ICCP, la enseñanza comprende un sistema de hábitos y habilidades intelectuales y prácticos, de conocimientos, experiencias, sentimientos y actitudes que determinan la formación de convicciones e ideales y para Labarrere (1988): “El qué enseñar... expresa el volumen de conocimientos que la escuela debe hacer llegar a los escolares...” aunque explica que el vertiginoso desarrollo de la ciencia y la técnica han ampliado ese concepto estrecho para considerar además las habilidades, los hábitos y el propio método.

La citada autora valora las limitaciones de ese enfoque que entiende las necesidades sociales solo en el plano intelectual y por ello, exige la atención a otros componentes de la personalidad como son “...las normas que guían las relaciones del individuo con su medio, que modelan sus convicciones morales, políticas e ideológicas...”. Comprendido así, el contenido de la enseñanza incluiría los aspectos instructivos y los educativos, es decir, se contemplaría su unidad.

Es conveniente señalar que en ese mismo epígrafe se declara que de la concepción que se tenga del contenido de la enseñanza depende no solo el desarrollo intelectual

de los escolares, sino también los rasgos morales de su personalidad y, en definitiva, su concepción científica del mundo, entendida esta como un sistema de opiniones, criterios y convicciones que el hombre se forma sobre la base de los conocimientos.

Un planteamiento bastante generalizado identifica los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades como resultado directo de la enseñanza, y las normas de comportamiento, costumbres, sentimientos, actitudes, convicciones y valores se alcanzan como un subproducto de los anteriores y mediante las medidas adicionales que se incluyen en las actividades extradocentes y extraescolares.

Avendaño (1988) al abordar este problema dice:

En las actividades docentes, en las clases, aunque el acento fundamental es la enseñanza, el maestro no solo transmite conocimientos, sino que con su manera de conducir el aprendizaje, contribuye a la formación de los valores, cualidades morales ...no solo lo intelectual cognoscitivo, sino también lo afectivo y lo volitivo...

Y, refiriéndose a las actividades extradocentes, explica que en ellas se "...enseña de forma implícita y explícita las normas de comportamiento, los valores vigentes en la sociedad, las tradiciones, las costumbres y los contenidos más generales de la cultural nacional y mundial".

Resulta de interés el criterio de López (1977) cuando dice:

...es imposible exigir del niño ninguna forma de conducta que no se le haya enseñado antes... En la enseñanza de cualquier tipo de conducta es necesario analizar aquellos componentes: conocimientos, hábitos y habilidades concretas cuya asimilación es necesaria para el cumplimiento exitoso de esa actividad y enseñárselas al niño de forma gradual y consecutiva...

Más recientemente, Álvarez (1992) precisa dos componentes en el contenido de la enseñanza: un sistema de conocimientos que refleja el objeto de estudio y un sistema de habilidades que refleja los modos de actuar en las relaciones con dicho objeto.

En relación con el contenido del aprendizaje, la mayoría de los autores están de acuerdo en que un aprendizaje efectivo no solo contribuye a la apropiación de conocimientos, sino también al desarrollo de las capacidades, y se pueden encontrar otras ideas que lo amplían. Así, por ejemplo, ante la pregunta ¿Qué se aprende?,

Avendaño y Minunín (1988), en “Una escuela diferente”, plantean que el niño aprende los modos de conducta y:

...asimila en cada momento de la actividad docente, conjuntamente con el contenido de la enseñanza, los métodos mediante los cuales se imparte y el contexto global de la situación de aprendizaje. Es decir, el niño aprende simultáneamente el texto y el contexto...

En esa obra igualmente explican que el niño asimila, además del contenido de las lecciones, las conductas que se le exigen, las normas que debe observar, y hacen referencia a “...la estructuración de la situación de aprendizaje que incide simultáneamente en los aspectos intelectuales, afectivos, volitivos, motivacionales y conductuales...”

González (1937) desde una óptica diferente, amplía el campo de los productos del aprendizaje a aspectos diversos de la personalidad-afectos, valores y otros- “...y no solo a conductas, conocimientos y habilidades observables, medibles y cuantificables”

Esta comprensión del contenido del aprendizaje, aunque sobre bases teóricas distintas, representa un acercamiento al enfoque amplio que caracterizó a los pedagogos de la “Escuela Nueva” cuando identificaban los diferentes tipos de aprendizaje. Es importante señalar que para González (1937) este enfoque requiere una nueva teoría de la enseñanza que tenga el aprendizaje como centro de atención.

Analizando otras aristas del problema, es innegable que en las últimas décadas, el auge adquirido por la teoría de la enseñanza refleja que ha habido una mayor sistematización de este concepto. Esto se aprecia, por ejemplo, cuando Labarrere (1988) plantea que:

Por la importancia que tiene en las condiciones actuales de la Revolución Científico-Técnica, la búsqueda de métodos más efectivos que permitan la apropiación de conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos, y el desarrollo de capacidades de los alumnos, se ha convertido este problema en tarea de primer orden para la didáctica socialista...

Los pedagogos actuales han asumido el campo categorial de la teoría de la enseñanza bajo la óptica del marxismo-leninismo y a partir de esta concepción filosófica, han formulado sus leyes, principios, objetivos y tareas, sus vínculos e interdependencias, las contradicciones presentes en el proceso, y consideran que: “El problema de las leyes de la enseñanza constituye una de las cuestiones más importantes para

conceptuar la pedagogía como ciencia ..." aunque "... la didáctica todavía no dispone de un sistema de leyes acabado que fundamente este proceso por completo."

Consecuentemente, el concepto aprendizaje también aparece en esta época fuertemente enraizado en la filosofía marxista-leninista, lo que se revela en todas las obras y en los documentos oficiales; así por ejemplo, en 1976, cuando se formulan los requerimientos didácticos para el perfeccionamiento del sistema nacional de educación, se aboga por el aprendizaje en situación de problema y se argumenta que "...la posición marxista no es la de interpretar simplemente la realidad, sino transformarla".

El enfoque de la psicología marxista se evidencia, por ejemplo, en la estrecha vinculación que se establece entre el aprendizaje y la teoría de la actividad, de manera unánime se entiende que es solo en la actividad donde se produce la relación del sujeto con el objeto del conocimiento. Este criterio está presente, por ejemplo, cuando González (1937) explica que:

...la teoría de la actividad permite concebir el aprendizaje no en término de reacciones o conductas que se aprenden ante situaciones estimulantes como propugnan las tendencias conductistas o neo conductistas, sino en el lenguaje de las acciones que realiza el estudiante con el objeto de transformación...

Y, agrega, que en la concepción del aprendizaje, se parte "... de un modelo teórico de los componentes estructurales y funcionales de la actividad cognoscitiva del hombre..."

Como criterio bastante generalizado se constata la identificación del aprendizaje con la actividad cognoscitiva (ICCP, 1984; Labarrere, 1988, Álvarez, 1992). Así, López (1977) titula una de sus obras "La dirección de la actividad cognoscitiva" y plantean que esta actividad "...tiene como resultado la correcta asimilación del conocimiento, las posibilidades de aplicarlo en las diversas situaciones..."

Al respecto, en "Pedagogía" (ICCP, 1984), se declara: "...estudiar la actividad cognoscitiva del hombre y aprender a organizarla y dirigirla, contribuye al perfeccionamiento del proceso de enseñanza, ya que esta constituye su fundamento...". Debe destacarse que el término "aprendizaje" aunque se considera parte del objeto de estudio de la didáctica, solo se utiliza con relativa frecuencia en el contexto de esas obras, pues se abordan fundamentalmente en el plano de la enseñanza.

También hay que señalar que, en muchas ocasiones, cuando el concepto aprendizaje es tratado de manera específica lo denomina actividad cognoscitiva, vinculándolo

directamente con la filosofía marxista-leninista, en particular con la teoría del conocimiento y de la actividad.

La falta de precisión de estos términos se hace evidente cuando los pedagogos identifican la actividad cognoscitiva con la enseñanza o con el aprendizaje indistintamente. Además, utilizan como equivalentes los términos aprender, asimilar, apropiarse, lo que puede deberse a que la psicología no los ha diferenciado todavía suficientemente o a diferentes enfoques teóricos en relación con las teorías de aprendizaje.

No obstante, el énfasis que se hace en la filosofía marxista-leninista como base teórica de la enseñanza y del aprendizaje, ya en 1976 los pedagogos llaman la atención acerca de la necesidad de evitar su aplicación mecánica y se declara que "...no se trata de deducir directamente de esta filosofía la solución de los problemas concretos de la pedagogía sino tomar solamente el enfoque como concepción del mundo y como metodología general científica".

Parece ser que, aunque ese problema había sido vislumbrado no pudo eludirse, fundamentalmente porque tampoco estaba resuelto en los modelos teóricos utilizados-la psicología y la pedagogía socialista- los que han sido reproducidos entre nosotros, con bastante fidelidad.

Como valoración general puede decirse que resulta evidente que los pedagogos de esta etapa reconocen que los conceptos enseñanza y aprendizaje se refieren a procesos independientes con especificidades que los diferencian, pero a su vez coexisten en una relación permanente y constituyen una unidad dialéctica donde maestros y alumnos interactúan de forma consciente para lograr un objetivo común.

Ello significa que hay un condicionamiento recíproco entre la enseñanza-actividad del maestro y el aprendizaje-actividad del alumno para integrar un proceso bilateral que se identifica con el nombre del componente considerado como prioritario: la enseñanza. No obstante, puede apreciarse la tendencia a denominarlo también proceso de enseñanza-aprendizaje. En su condición de unidad dialéctica, cada elemento supone la existencia del otro: siempre se enseña en función de un aprendizaje y a su vez, este supone un proceso de dirección: la enseñanza.

Aunque, como se aprecia, esta concepción expresa la coexistencia de ambos conceptos a un mismo nivel, en el discurso de los pedagogos analizados hay evidencia de que a la enseñanza se le otorga el papel más relevante, lo que pudiera estar originado por su comprensión como la fuerza motriz del desarrollo. Ello puede

haber conllevado la sobrevaloración de los aspectos estructurales de la actividad del maestro.

Además se observa un nivel de elaboración del concepto aprendizaje inferior al de enseñanza; parece ser que para que el aprendizaje sea considerado una categoría pedagógica requiere una mayor sistematización y diferenciación en el contexto de esta ciencia, pues su profundización ha estado en el plano de la Psicología.

La enseñanza y el aprendizaje indistintamente son considerados como una de las actividades cognoscitivas más importantes y se estructuran sobre la base de la teoría del conocimiento marxista-leninista que es la que determina su esencia y dirección ideológica.

En los materiales más recientes se perciben cambios en los criterios vigentes que consideramos son consecuentes con las transformaciones sociales que está teniendo lugar en la década del 90, lo cual implica una apertura al análisis y la valoración de las ideas presentes en el pensamiento más progresista de la pedagogía latinoamericana.

2.2. La formación y el desarrollo. Conceptualización de interdependencias

Siguiendo el criterio de que en la base de las concepciones pedagógicas está la posición que se asuma en cuanto a la relación educación-desarrollo, este problema adquiere un papel fundamental. En el centro de la discusión del papel se percibe el viraje que se produce, sobre la base del marxismo, en comparación con el criterio predominante antes de la década del 60.

López (1977) precisando el enfoque que se adopta señala: "...se afirma que la educación va por delante y conduce el desarrollo..."; esta posición es punto de partida de toda la teoría pedagógica posterior.

Al asumir el concepto "desarrollo", se plantea que "...constituye un proceso continuo de tipo cuantitativo cuyo ritmo está determinado por las condiciones económicas y culturales en que se produce...el hombre se desarrolla en la actividad, pero que es importante precisar que toda la actividad en sentido general no influye directamente en el desarrollo..."

Este concepto puede estar atribuido indistintamente a los procesos cognitivos y a los afectivos, o a ambos, incluso dentro de una misma obra. Citamos por ejemplo Pedagogía del ICCP en la cual se presentan de manera diferenciada: "...desarrollo óptimo de los procesos psíquicos y la formación de cualidades de la personalidad",

pero también se habla del desarrollo de motivos e intereses, sentimientos, cualidades del carácter y convicciones ideológicas...”

El concepto “formación” no se define, pero todos los autores lo utilizan y adquiere una gran significación al declararse como fin de la educación, la formación de una personalidad integral y armónica.

En general, se refleja cierta tendencia a utilizar el concepto formación para referirse fundamentalmente a la esfera afectiva. Al respecto, en la obra *Pedagogía del ICCP* (1984) se plantea que el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades pertenecen a la enseñanza, y la formación de convicciones, a la labor educativa; (aunque se declara que esa es una división bastante convencional.

En la citada obra “*Pedagogía*” del ICCP (1984), se hace referencia “...al aporte que todo maestro realizará en la clase a la formación de un sistema de conocimientos, capacidades, habilidades y hábitos, y a la formación de convicciones ideológicas básicas, normas de conducta y cualidades de la personalidad...” Asimismo, Álvarez (1992) se refiere a la formación de todos los rasgos cognitivos y volitivos de la personalidad, lo que resume como formación del pensamiento y del sentimiento.

García (1962) afirma que “...la escuela... trasmite y forma a la vez”.

La relación mutua formación-desarrollo, no es abordada de manera específica por los pedagogos de esta etapa y, aunque se plantea que es tomada en consideración, no se explica, por lo que resultando difícil precisarla. Algunas citas pueden ilustrar esta valoración: “Dirigir en forma consciente, coherente y sistemática el desarrollo de la personalidad de los alumnos, significa formar simultáneamente las funciones psíquicas superiores, las necesidades, los motivos, los intereses... y las cualidades morales...” (Avendaño, 1988).

“...El modo que se asimilan los conceptos y se forman las habilidades crean las condiciones necesarias para la formación y el desarrollo de convicciones, sentimientos, etc...” (Álvarez, 1992).

“El desarrollo moral no es solo apropiación de normas...sino también, la formación en determinadas etapas del desarrollo de “instancias morales” internas...” (González, 1937).

Simultáneamente se pueden encontrar expresiones como estas: “el proceso de formación y desarrollo de la personalidad” (Labarrere, 1988).

“El desarrollo de la formación moral” (ICCP, 1984).

Como puede apreciarse: en muchas ocasiones se diferencian ambos conceptos pero en otras se aplican indistintamente. Asimismo, en determinados momentos puede interpretarse que la formación se concibe como un proceso que antecede al desarrollo, pero en otros parece que este es el precedente.

Es evidente que la relación de estos conceptos con los de educación, enseñanza y aprendizaje es reconocida por todos los pedagogos pero abordan con más precisión el vínculo que existe entre la enseñanza y el desarrollo; a ella se refieren de manera explícita. Así, para López (1977) "...la enseñanza produce un desarrollo intelectual en los niños, haciendo realidad la idea de que la enseñanza debe ser capaz de desarrollar a los alumnos y no adaptarse a un desarrollo ya alcanzado..."

El colectivo del ICCP plantea además otro tipo de relación cuando dice que la tarea esencial de la enseñanza es la formación multilateral de la joven generación.

Esa misma concepción aparece referida al aprendizaje, por lo que González (1937) explica: "...en algunas concepciones tradicionales el desarrollo se concibe como punto de partida del aprendizaje, en nuestro caso se concibe como fuente propulsora del desarrollo, a partir del concepto zona de desarrollo próximo de Vigotski (1978)".

Avendaño (1988) identifica la relación formación-aprendizaje, cuando establece que es la "situación de aprendizaje" la "que condiciona la formación de las cualidades psíquicas del individuo".

En resumen, puede plantearse que los conceptos formación y desarrollo no están suficientemente precisados, e igualmente resultan imprecisas las relaciones entre ambos, lo que parece hace más difícil delimitar sus vínculos con los conceptos restantes.

De manera general pudiera afirmarse que la relación que realmente se explícita es la de la enseñanza con el desarrollo, la que también puede presentarse como relación aprendizaje-desarrollo y/o instrucción-desarrollo, específicamente referida al desarrollo de la actividad cognoscitiva.

2.3. Valoraciones finales

Se constata, de manera implícita o explícita, que bajo la influencia de la pedagogía socialista, el concepto enseñanza ha sido ubicado en el centro de la concepción pedagógica, pues al adscribirse a la separación teórica de la enseñanza-teoría de la educación, los pedagogos han valorado la primera como tarea prioritaria de la pedagogía, lo que posiblemente ha sido reforzado por el hecho de que en el

desarrollo actual de esta ciencia, la didáctica o teoría de la enseñanza ha alcanzado un mayor nivel de sistematización.

En las obras y documentos analizados se observa falta de precisión de los conceptos, en ocasiones la enseñanza se identifica con la instrucción y/o con la educación. La tendencia más fuerte es la de referida a la enseñanza como instrucción, separada de la educación. La identificación de la enseñanza con la actividad del maestro y con la instrucción, limita la labor de este a la esfera cognoscitiva lo que de hecho excluye su aspecto más importante: la formación de cualidades morales, convicciones, valores. No obstante, se declara que también este aspecto es responsabilidad del docente.

Se puede inferir que en la etapa que se analiza, los conceptos instrucción-educación-enseñanza y aprendizaje, interactúan en una estructura donde la enseñanza ocupa el lugar preponderante, lo que se manifiesta en que:- La enseñanza se concibe como un proceso bilateral en el que se incluye ella misma-como actividad del maestro- y conjuntamente, el aprendizaje, como actividad del alumno. Este proceso bilateral constituye el objeto de la didáctica, como teoría de la enseñanza y está estructurada fundamentalmente en función de la actividad del maestro.

- En el proceso de enseñanza se debe materializar la unidad de la instrucción y la educación. La instrucción es un componente esencial y la educación un subproducto de esta. Es evidente que en esa estructura, la educación ocupa un plano secundario.
- Como tendencia, la formación se refiere a la esfera afectiva y el desarrollo, a la cognitiva.
- La enseñanza guía el desarrollo y así influye de manera decisiva en este.

Puede entenderse que los criterios antes señalados han incidido en la consideración de la enseñanza

- Identificada con la instrucción - como la categoría priorizada en la pedagogía y confirman su ubicación en el primer plano de la concepción pedagógica de esta época.

Es importante señalar que en el tratamiento actual de las categorías pedagógicas aquí abordadas se constata la fuerte influencia de la pedagogía socialista que es característica del modelo teórico vigente. No obstante se perciben atisbos de una búsqueda en nuestras raíces que pudieran derivar en una nueva concepción educativa.

2.4. Análisis de las categorías fuera de Cuba en la actualidad

El análisis de las definiciones e interrelaciones de las categorías enseñanza y aprendizaje, desarrollo y formación en el momento actual está extraordinariamente influenciado por las distintas tendencias psicológicas que en su esencia tratan de explicar el proceso de aprendizaje en general y de forma más específica en el contexto escolar, ángulo fundamental de nuestro enfoque. Cabe entonces decir que nos limitaremos al estudio de estas categorías y sus relaciones, en un plano pedagógico.

Visto así el problema podemos destacar que prevalecen las mismas tendencias, ya señaladas por Vigotsky (1978), cuando analizó las relaciones enseñanza-desarrollo: el proceso de aprendizaje y desarrollo como base esencial para estructurar el proceso de enseñanza, que a él se subordina; los procesos de desarrollo y de enseñanza como si fueran un mismo proceso no diferenciado porque el desarrollo es lo que se enseña y aprende y finalmente la tesis sostenida por Vigotsky sobre la subordinación del desarrollo a las características de la enseñanza; es esta la que precede e impulsa el desarrollo.

Esta misma idea es planteada por Valsiner (2000) cuando señala que se destacan actualmente tres posiciones: el aprendizaje como proceso externo que no interviene activamente en el desarrollo, y el desarrollo como un prerrequisito para el aprendizaje y una tercera posición en que desarrollo y aprendizaje se combinan, y donde se expresa la organización del aprendizaje como vía para optimizar el desarrollo.

Este planteamiento de partida nos decide a realizar nuestro análisis dentro de estas tendencias.

La primera tendencia que se enmarca en el paradigma E- R plantea que se aprenden necesariamente aquellas conductas observables. Solo hay aprendizaje cuando se puede comprobar alguna modificación en la conducta. En las posiciones más exigentes el aprendizaje se identifica con la ejecución.

Siguiendo un principio esencialmente externaliza en este tipo de aprendizaje poco espacio puede considerársele a las condiciones internas del que aprende. Pareciera que una tendencia tan cerrada y mecánica realmente sería difícil de mantener como vigente y fundamentalmente en su campo de aplicación en la práctica pedagógica.

Sin embargo, la influencia de estas concepciones se ha hecho sentir muy fuertemente en todo el mundo y muy especialmente en América Latina. En no pocas obras de Pedagogía y Didáctica la enseñanza se define como la acción del maestro y su resultado

el aprendizaje de los alumnos, concebido como un cambio de conducta del sujeto que aprende. Baste solamente un ejemplo de lo que quisiéramos expresar al señalar los principios que deben guiar al docente para lograr un aprendizaje auténtico. Mello (1974) señala que para fijar la relación estímulo-respuesta el maestro debe hacer repetir al alumno la respuesta correcta (ley del ejercicio o de la frecuencia); nunca debe hacer que repita la respuesta incorrecta, pues entonces fijaría el error.

Por supuesto que el paradigma expresado en la relación estímulo respuesta ha ido quedando obsoleto como aplicación teórica y no pocas modificaciones se han ido realizando, dirigida fundamentalmente a la introducción de mediadores entre el estímulo y la respuesta.

Los cambios han ido sucediéndose paulatinamente, desde la definición del aprendizaje como un cambio en la potencialidad de la conducta, hasta las formas de comprensión del aprendizaje como procesamiento de la información.

Las búsquedas de una salida al esquema E-R, con todas sus modificaciones ante su inoperancia no solo en la explicación teórica, sino en sus aplicaciones prácticas, según Díaz-Barriga (2019), condujo a las llamadas teorías cognitivas a reconocer la necesidad de analizar y representar los mecanismos que ocurren entre el estímulo y la respuesta, así como a considerar que la conducta pasa a ser un resultado de lo que se aprende.

Bruner (1972) como iniciador de estas tendencias cognitivas le ofreció un amplio apoyo. Para él el alumno descubre y construye su conocimiento; ya en Bruner se señala las bases de una concepción constructivista, en la que posteriormente nos detendremos, al fundamentar sus ideas, revela el valor del aprendizaje por descubrimiento y por invención, los que demandan del estudiante tareas relacionadas con la investigación.

En los fundamentos iniciales cognitivistas se esbozan ya algunas concepciones que se han ido retomando posteriormente: la necesaria participación activa del alumno, los saberes precedentes, la motivación en el aprendizaje, la importancia de la estructura de las materias que se aprenden. Se hace un énfasis en especial en los aprendizajes de procedimientos. En general, en las tendencias de corte cognitivista el énfasis fundamental se pone en qué y cómo el alumno aprende conocimientos y procedimientos.

El propio Bruner (1972) señala que una teoría de aprendizaje puede ser muy buena y tener poca repercusión práctica, no solo por las dificultades de los propios ejecutores,

sino por la no viabilidad de sus introductores. Así, se han tomado elementos aislados de esta concepción y se han llevado a la situación de aprendizaje escolar, en los últimos años se han realizado intentos serios de introducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias y fundamentalmente en los niveles medio y superior.

Dentro de las corrientes cognitivistas adquiere una especial influencia la teoría de Piaget (1980) acerca del desarrollo intelectual en la ontogénesis. La teoría piagetiana da la explicación a lo que hemos considerado una segunda posición en las relaciones que se establece entre la enseñanza y el desarrollo.

Piaget postula que toda enseñanza y aprendizaje deben basarse en el desarrollo alcanzado por el sujeto que es lo que le hace capaz de aprender. No nos detendremos en la explicación de su teoría, ampliamente divulgada y conocida. Si para los conductistas el desarrollo es un producto de la acumulación de aprendizajes, para Piaget es el desarrollo el que explica el aprendizaje; este último es solo posible gracias al desarrollo.

Para nosotros resulta de interés plantear las implicaciones e influencias que ha tenido en las concepciones e instrumentaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar. Aunque el propio Piaget señalara que resulta imposible introducir directamente en la práctica pedagógica cualquier teoría psicológica; en los últimos años se ha producido un “boom” piagetiano en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la educación de los niños de diferentes etapas de su desarrollo y en distintas materias escolares; en fin, la creación de una Pedagogía sin una teoría propia, o mejor dicho, directamente extraída de una concepción psicológica: la teoría psicogenética de Piaget (1980).

A lo anteriormente expresado se debe añadir que los estudios serios y profundos que condujeron a Piaget (1980) a su teoría fueron realizados en el plano individual y con contenidos que no se enseñan o ajenos a las posibilidades de haber sido aprendidos. Esta diferenciación es claramente señalada, por de Zubiría (2006) cuando plantea que en la psicogénesis se construyen categorías básicas del conocimiento científico, y el aprendizaje escolar tiene que ver con la adquisición de conocimientos en una situación sociocultural.

Las propuestas pedagógicas derivadas de Piaget (1980), aunque reafirmamos que él nunca formuló verdaderamente y en su esencia, una teoría del aprendizaje se relaciona con los llamados modelos activistas (De Zubiría, 2006).

Derivadas de estos criterios surge con un avance extraordinario la concepción constructivista que a una diversas posiciones cognitivistas. Bruner (1972) nos señala que es precisamente esta idea la que puede explicar que en el momento actual, no pueda hablarse de constructivismo en singular. Sin embargo, pueden plantearse algunas cuestiones más generales, presentes en la mayoría de las posiciones y que dan fundamento a estas teorías: la significabilidad del aprendizaje Novak (1988), la necesaria participación, actividad y protagonismo del sujeto que aprende, el rol orientador o de guía que se asigna al maestro, el interés y las motivaciones de los alumnos como centro determinantes del qué se aprende.

Por supuesto que estos planteamientos tienen un valor indiscutible si se mantuvieran en límites aceptables y se engarzaran en una teoría más congruente.

Tampoco es menos cierto que en los últimos años han surgido planteamientos sobre la necesaria delimitación de estos conceptos, y su integración en un cuerpo teórico de mayor consistencia y lo que resulta más interesante, la posibilidad de la incorporación de algunos planteamientos que constituyen la base de la teoría histórico-cultural de Vigotsky (1978) acerca del desarrollo de la psiquis humana. Esta teoría constituye la tercera posición que hemos señalado y que comprende de forma inversa las relaciones entre enseñanza y desarrollo.

La teoría formulada por Vigotsky (1978) surgió en la antigua Unión Soviética como uno de los más acabados intentos de explicar la formación del hombre, desde la perspectiva marxista. Como ya señalamos su vuelco fundamental estuvo en lo referente al problema de las relaciones entre enseñanza y desarrollo, en invertir lo que hasta ese momento constituía un fundamento pedagógico muy sólido: el aprendizaje, la enseñanza tiene que esperar por la maduración y el desarrollo.

Este autor, partiendo de un análisis histórico-cultural de la psiquis, fundamentó cómo la enseñanza, la comunicación y la actividad del sujeto en ese proceso, por su naturaleza eminentemente social, conducen y favorecen el desarrollo. Esta posición en ninguna medida desconoce la necesidad de tener en cuenta las regularidades de uno u otro elemento del proceso.

Derivado de esta concepción se plantean otros conceptos e ideas que constituyen soportes básicos para la elaboración de una teoría acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje: la zona de desarrollo potencial, los conocimientos previos, la actividad de comunicación, la elaboración mediatizada, el papel del otro, etc.

A pesar de que esta concepción fue planteada en los años 30, fue olvidada y desconocida. A partir de los años 60 muchos de sus alumnos y seguidores, partiendo de sus ideas iniciaron innumerables búsquedas investigativas que han permitido demostrar sus amplias posibilidades de aplicación en la situación escolar.

Inicialmente, estas acciones estuvieron limitadas a los antiguos países socialistas, las que fueron aplicadas y complementadas. En nuestro país, partiendo de diferentes vías de contacto penetraron muchas formas de su comprensión, como parte de la teoría de la enseñanza.

En el panorama actual, cada día surgen grupos de investigadores, en distintos países, que han impulsado la aplicación de la teoría vigotskiana en el área educacional. Muchos se plantean la necesidad de encontrar los puntos de unión entre las dos teorías actualmente dominante (Vigotsky-Piaget) en el intento de búsqueda de una teoría más integral y acabada que permita elevar la calidad del proceso educativo.

Hemos presentado solamente, un panorama de la situación actual en el mundo contemporáneo que nos permita comprender los intentos de definir estos conceptos fundamentales, y sus interrelaciones.

2.5. Consideraciones finales

Los máximos exponentes de las ideas educativas, en el Siglo XIX no definieron los términos enseñanza y aprendizaje, pero sí aportaron valiosas ideas que se incorporaron al pensamiento pedagógico en etapas posteriores.

En las obras de esa época se trasluce una íntima relación entre los conceptos: enseñanza y aprendizaje, se subraya la necesidad de “enseñar a pensar a los alumnos, por sí mismos” en el proceso de aprendizaje, proceso que está dirigido no solo a la formación del pensamiento, sino que tiene una marcada orientación moral, pues la formación de los sentimientos y del pensamiento marcha unida.

Se destaca en el aprendizaje, la posición activa, reflexiva, creativa que ha de asumir el alumno, de ahí que este proceso, según los grandes Maestros de la época, deba estar dirigido por un “hábil preceptor”.

En la República neocolonial el concepto enseñanza difiere del papel otorgado a ella en la escuela tradicional. Enseñar significa guiar, encauzar el aprendizaje.

El concepto fundamental, bajo la influencia de la Escuela Nueva y de su asimilación crítica por los pedagogos cubanos, es el de aprendizaje, porque se valora la actividad del educando como lo primordial.

La comprensión del aprendizaje se basa, esencialmente en el enfoque conductista más desarrollado hasta ese momento, por tal razón el aprendizaje consiste en la modificación o adquisición de nuevas conductas. Entre sus rasgos esenciales se destacan la significación que debe tener para el alumno, su carácter activo y la intencionalidad.

Una categoría muy importante en esta época es la de autoaprendizaje, en el que si bien la actividad personal y consciente del alumno resulta fundamental, no se puede prescindir del educador, él es insustituible, dado que el autoaprendizaje requiere de la influencia directa y continua del maestro.

En este enfoque del aprendizaje se aprecia el vínculo que existe entre este y la enseñanza; el primer concepto está referido a la acción del maestro -dirigir el aprendizaje- y el segundo a la actividad del alumno.

En Latinoamérica, después de 1959, el concepto enseñanza alcanza un lugar relevante en el sistema categorial de la Pedagogía; influenciado por pedagogos cubanos, se identifica con instrucción, aunque se declara que su función principal es contribuir a la formación multilateral del alumno, destacándose en su centro la formación de la concepción científica del mundo. Sin embargo, se habla de que la formación de la esfera afectiva y motivacional es un subproducto de la enseñanza y no un resultado directo, como son los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades.

Resulta evidente la falta de precisión de algunos conceptos, lo cual crea limitaciones en la propia teoría y a su vez en el quehacer pedagógico.

Diversos autores plantean que entre la enseñanza y el aprendizaje existe una relación bilateral, en la cual al alumno le corresponde asimilar de manera activa, los contenidos de la enseñanza y al maestro dirigir el aprendizaje. Se resalta en esa relación la actividad del educador y no la del educando. Posición totalmente contraria a la defendida antes del 59.

Se aprecia cierta tendencia a incluir como contenido del aprendizaje, no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de capacidades.

Entre los rasgos del aprendizaje se distinguen su carácter consciente, educativo y desarrollador.

Las obras de diversos autores extranjeros, del momento actual, revelan que el paradigma conductista ha penetrado con fuerza en distintos países, en el campo de la Pedagogía y la Didáctica.

Bajo este paradigma el desarrollo y la enseñanza conforman una identidad, definiéndose la enseñanza como la actividad del maestro y el aprendizaje como la adquisición de conductas en el alumno.

Nuevos enfoques introducen una posición diferente del aprendizaje. Para algunos autores significa procesar la información y para otros, cambios en las potencialidades de la conducta. La tendencia cognitivista aporta otros puntos de vista. Una postura cognitivista muy enraizada en América Latina es la J. Piaget, quien sustenta que la enseñanza y el aprendizaje parten del desarrollo alcanzado por el sujeto, este es el factor que posibilita el aprendizaje. Otros exponentes del cognitivismo destacan que es el propio alumno el que descubre y construye sus conocimientos, enfatizan en qué y cómo se aprende.

Los paradigmas constructivistas tratan problemáticas comunes del aprendizaje: el alumno como centro de ese proceso, su participación activa, su interés y motivación, así como la función orientadora del maestro.

En el enfoque histórico-cultural del desarrollo psíquico se aborda la relación entre enseñanza y desarrollo desde otra óptica: la enseñanza guía el desarrollo y a su vez toma en cuenta las regularidades del propio desarrollo, es decir, él es un producto de la enseñanza, la actividad y la comunicación del alumno en dicho proceso.

El análisis del otro par de categorías: FORMACIÓN y DESARROLLO, nos revela que, si bien estos términos no se definen, sí ocupan un lugar jerárquico importante en las ideas educativas de la etapa colonial, en tanto que la formación del hombre -la unidad entre pensar, el sentir y el actuar- constituye el centro de atención del proceso educativo.

En la República neocolonial, puede expresarse que el desarrollo se utiliza como sinónimo de formación, crecimiento, evolución, desenvolvimiento; se concibe con un sentido pleno, integral, referido a todas las facetas de la personalidad, lo que refleja la influencia de la concepción del "hombre plenario", hecho que, sin duda alguna, representó un paso de avance para la Pedagogía cubana.

Aunque se declara que el desarrollo es un producto de la herencia y del medio-físico y social-, el factor determinante es la herencia biológica y la educación solo una condición para que las tendencias y capacidades innatas se manifiesten.

Derivado de este enfoque, se plantea que el aprendizaje no puede trascender los límites del desarrollo natural y debe propiciar experiencias positivas, a fin de lograr el desarrollo integral de la personalidad del educando.

A partir de la década del 60, aunque no se precisan diferencias entre ambos conceptos, en las fuentes consultadas se aprecia una tendencia a vincular la formación con la esfera afectivo-motivacional y el desarrollo, con la cognitiva. No obstante, al plantearse como fin de la educación la formación integral de la personalidad, esta categoría adquiere un alcance mucho mayor, su comprensión como una integralidad.

Bajo la influencia de las ideas de Vigotsky (1978), el desarrollo es, fundamentalmente, un resultado de la enseñanza, por lo que esta debe satisfacer las condiciones necesarias para lograrlo.

Como conclusión, pudiera decirse que, en el decursar de las épocas estudiadas, tanto en Ecuador, como en otros países, se aprecian tres tendencias fundamentales:

- La enseñanza se subordina al desarrollo;
- La enseñanza es igual al desarrollo;
- La enseñanza conduce al desarrollo.

A nuestro juicio, la posición que los autores asuman sobre la unidad de la instrucción y la educación, así como acerca de la relación de estas categorías con el desarrollo, influye considerablemente en la interpretación que ellos hacen de los nexos entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo.

Nuestras consideraciones finales sobre este complejo aspecto nos conducen más al planteamiento de interrogantes que a una acabada toma de posiciones. Por ello nos referimos a cuestiones de carácter general.

En primer lugar, entendemos necesario reafirmar que tratamos estas categorías fundamentales y sus relaciones dentro de un plano pedagógico y por lo tanto nos movemos en la búsqueda de una posible explicación de lo que sucede en el contexto escolar. Quizás muchas de las problemáticas que hoy en día encontramos para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, residen precisamente en que se pretende aplicar en esta situación hechos y mecanismos encontrados en condiciones puras, experimentales, fuera del aprendizaje escolar e inclusive obtenidos en el análisis de la conducta animal.

- La enseñanza y el aprendizaje constituyen, en el marco escolar, un proceso de interacción y de intercomunicación de varios sujetos ya que se dan en un grupo, en el que el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo que organiza y conduce el proceso, pero en el que no se logran resultados positivos, sin el protagonismo, actitud y motivación del alumno.
- Este proceso de enseñanza y aprendizaje resulta una forma esencial para lograr la educación de los educandos, pero para ello debe cumplir una serie de requerimientos y exigencias que se extienden a todos los que en él participan y a los diferentes elementos y componentes del propio proceso.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una planificación y dirección por parte del maestro, conducción en la que están presentes tres componentes fundamentales: la orientación, la ejecución y control.

Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje puede favorecer todas las esferas del desarrollo también puede ser inhibitorio y deformante de este.

- Existen diversas interpretaciones de los términos enseñanza y aprendizaje, en determinadas concepciones se habla separadamente de la enseñanza y el aprendizaje en la situación escolar. Consideramos estos procesos no ocurren de modo independiente, sino que conforman una unidad, por lo que no deben trabajarse aisladamente, tampoco en relaciones bilaterales, sino constituyendo un verdadero sistema en el que el proceso educativo se vale del proceso de enseñanza-aprendizaje convenientemente organizado, dirigido y ejecutado, así como otros procedimientos para lograr la formación de la personalidad. La dirección de este proceso debe responder a teorías pedagógicas, con el concurso de otras ciencias y entre ellas ocupa un lugar esencial la psicología.

De acuerdo con los planteamientos hechos creemos oportuno señalar algunas características del proceso enseñanza-aprendizaje elaborada por diferentes concepciones de distintos autores y que deben ser tomadas en consideración para lograr su grado de efectividad y calidad.

Entre los rasgos que caracterizan dicho proceso se señalan su carácter social, individual, activo, comunicativo, motivante, significativo, cooperativo y consciente, en determinadas etapas evolutivas. Estos rasgos están estrechamente relacionados, aunque para distinguirlos es preciso caracterizar cada uno de ellos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje transcurre en un grupo escolar, en el cual se propician múltiples relaciones sociales y se enriquecen y producen nuevas necesidades, conocimientos, experiencias, lo que obviamente no implica anular o desconocer las particularidades de sus integrantes.

El carácter individual del proceso no puede perderse de vista, porque ocurre en un educando de una manera propia e irrepetible, en tanto que piensa, siente y actúa de un modo peculiar que lo distingue de los demás y en función de su individualidad asimila determinadas experiencias, pero es al mismo tiempo social porque ocurre en condiciones socio culturales, en un grupo en el que deben darse la cooperación y la acción conjunta.

Ninguna concepción pedagógica contemporánea niega el rol activo del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo su comprensión difiere en las distintas teorías pedagógicas.

¿Cómo se analiza desde nuestra óptica la posición activa del alumno? Adoptar una posición activa significa considerarlo como sujeto de su propio aprendizaje, es decir implicado en el enriquecimiento y ampliación de todas sus potencialidades.

El carácter activo se da, fundamentalmente, en tres dimensiones íntimamente vinculadas: en el producto o resultado de la realización de una tarea o solución de un problema, en el proceso de comunicación en el cual se involucra el alumno y en la formación de sus propios sentimientos, cualidades, valores, motivos, es decir en la formación de su mundo interior.

La posición activa del educando se expresa de modo diferente, se manifiesta, por ejemplo, cuando él hace suyo los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y se propone su consecución o cuando se implica en la elaboración de la propia información tomando en cuenta lo que piensa y lo que aporta el intercambio con los coetáneos; cuando busca alternativas de solución a problemas o situaciones, plantea interrogantes; o expresa sus puntos de vista y los defiende; cuando sugiere, llega a conclusiones y se pone de acuerdo con los compañeros en la responsabilidad colectiva e individual que contrae; o analiza y valora su actuación y manifiesta una actitud crítica ante diferentes situaciones de la vida.

Como proceso comunicativo, presupone el diálogo, la comprensión de la información, la relación franca, amistosa, afectiva, motivante y participativa y la creación de un ambiente de trabajo conjunto entre educadores y educandos y de estos entre sí.

El proceso de enseñanza-aprendizaje resulta motivante cuando produce alegría, satisfacción, responde a sus intereses y propicia el surgimiento de otros nuevos, así como de motivos de orden cognoscitivo y social que mueven al alumno a actuar, actuación que ha de estar en correspondencia con las normas y valores de la sociedad.

La fuerte motivación del escolar, que se va formando en el contacto directo con el educador y con los coetáneos, constituye un poderoso resorte impulsor de su aprendizaje.

El contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener significación para el educando, ya que ha de establecer una relación entre lo nuevo con las experiencias y conocimientos que ya él ha asimilado, de manera que le permita actuar y producir, por aproximaciones, un conocimiento más acabado.

Otra característica es la cooperación. ¿En qué consiste y qué representa para la formación del educando? Mediante la cooperación o la ayuda del otro el alumno soluciona tareas y situaciones que por sí solo no puede resolver. Esta acción conjunta crea las bases para que luego por sí solo pueda desenvolverse adecuadamente, lograr independencia, llegar a reconocer el valor de los demás y convertirse en el otro para ayudar a los demás.

El proceso tiene un carácter consciente cuando el educando se orienta intencionalmente hacia determinados objetivos, lo cual implica reflexionar acerca de qué y cómo hacer o actuar, cuál es la calidad del producto obtenido, hasta qué punto su comportamiento responde a los patrones, valores y cómo perfeccionar todo ello.- Si el proceso de enseñanza-aprendizaje se considera como una de las formas en que transcurre el proceso educativo en general, ¿cuál es su contribución a la formación integral del alumno? ¿Este proceso resulta suficiente para lograrlo?

Ante estas interrogantes surgen diferentes respuestas o posiciones:

- Una de ellas está referida a la última cuestión y responde afirmativamente; el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes materias escolares, sí se estructura, organiza y orienta en correspondencia con los requerimientos de la edad, de las condiciones y situaciones, de las particularidades individuales y del propio proceso, resulta suficiente para alcanzar la formación integral de los alumnos.
- La otra posición abre una nueva perspectiva, pues si bien tiene algunos antecedentes no claramente expresados, en los últimos años ha cobrado una mayor fuerza en sus planteamientos; se trata de una ampliación de la categoría

aprendizaje que alcanza los límites de la categoría apropiación planteada dentro de los marcos de la teoría histórico cultural del desarrollo humano. Así pudiera interpretarse que se aprende todo: los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las formas de comportamiento social, las actitudes, los valores, y abarcaría quizás también, por qué no, la inteligencia.

- La otra tendencia apuntada está más en correspondencia con los planteamientos generales que en este material se han hecho. El proceso de enseñanza aprendizaje en condiciones óptimas puede favorecer el desarrollo multilateral y armónico de los alumnos. Existen, además, otras formas de estructurar el proceso educativo que contribuyendo también a proporcionar conocimientos y habilidades, y a lograr el desarrollo del pensamiento, de las capacidades, están más específicamente dirigidas a lograr formaciones de mayor alcance y profundidad, como son las convicciones y los valores que se obtuvieron en un plazo mayor de tiempo y poseen mecanismos que son más de orden afectivo y valorativo.

¿Sería posible estructurar una posición integradora y general? Ello requiere indiscutiblemente una elaboración más acabada de la teoría.

Para nuestro maestro, de acuerdo con las condiciones de la situación pedagógica actual, consideramos que el trabajo dirigido conforme a la última posición argumentada sería conveniente en tanto se profundice en la teoría y su experimentación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, A.M.** (1912). *Las Leyes de la Educación*. Cuba.
- Aguayo, A.M.** (1944). *La Unidad de Trabajo y el Programa: Guía para la aplicación de los Cursos de Estudio*.
- Aguayo, A.M.** (1947). *Filosofía de la Educación*. La Habana.
- Álvarez de Zayas, C.M.** (1992). *La escuela en la vida*. Colección Educación y desarrollo. La Habana: Félix Varela. Recuperado de http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/La_escuela_en_la_vida_C_Alvarez.pdf
- Astorga, A., y Van Der Bijl, B.** (1991). *Manual de diagnóstico participativo* (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanistas. Recuperado de https://www.academia.edu/36891413/Manual_de_diagnostico_participativo_Alfredo_Astorga_y_Bart_Van_Der_Bijt_1991_Editorial_Humanitas
- Avendaño, R., y Minujin, A.** (1988). *Una escuela diferente*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Briceño, P.** (1996). *Administración y Dirección de Proyectos. Un enfoque Integrado* (2ª ed.). Santiago, Chile: Mc Graw Hill.
- Bruner, J.** (1972). *El proceso de la educación*. México: Hispanoamericana.
- Burton, C., y Michael, N.** (1995). *Guía Práctica para la Gestión por Proyecto. Como hacerla efectiva en su empresa*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Camacho, H., Cámara, L., Cascante, R., y Sainz, H.** (1999). *El Enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo*. Madrid, España: Fundación CIDEAL. Recuperado de https://www.olacefs.com/wp-content/uploads/2014/07/DOC_27_8_2013_Enfoque_Marco_Logico_EML_10_casos.pdf
- Castro, R., y Mokate, K.M.** (1994). *Evaluación Económica de Proyectos de Inversión*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Facultad de Economía, Universidad de los Andes.
- Chávez, J.** (1943). *Didáctica o Dirección del Aprendizaje*. La Habana.
- Chávez, J.** (2009). *La enseñanza educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Choén, E., y Franco, R.** (1993). *Evaluación de proyectos sociales* (2ª ed.). Madrid: Siglo veintiuno de España Editores S.A. Recuperado de http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/Evaluacion_Proyectos_Sociales.pdf

- Coss Bu, R.** (1995). *Análisis y evaluación de proyectos de inversión*. México: LIMUSA - Noriega editores. Recuperado de https://www.academia.edu/9355544/An%C3%A1lisis_y_Evaluaci%C3%B3n_de_Proyectos_Raul_Coss_Bu
- Danilov, M.A., y Skatkin, M.N.** (1984). *Didáctica de la Escuela Media*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Darwin, C.** (1859). *El origen de las especies*. Londres, Reino Unido.
- de la Luz y Caballero, J.** (1840). *Revista Bimestre*. Cuba.
- De Zubiría, J.** (2006). *Modelos Pedagógicos*. Boyacá: Área Misional.
- Dewey, J.** (1910). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de <https://es.slideshare.net/tomasrg/como-pensamos-de-jhon-dewey>
- Díaz-Barriga, A.** (2019). *Cambios curriculares*. México.
- Echegoyen, A.** (1937). *La Educación del Carácter del Escolar Cubano*.
- García, G.** (1962). *Conferencias sobre educación*. La Habana.
- González, D.** (1937). *Nuestra Labor y el Momento Educacional*. Cuba.
- González, O.** (s.f.). *Desarrollo de la personalidad*. Edic. UH.
- Guerra, R.** (1922). Los Peligros del Empirismo Pedagógico. *Revista Instrucción Pública*, XX.
- Guerra, R.** (1922). *Programa Nacional de Acción Pedagógica*. La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). (1984). *Colectivo de Autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Kilpatrick, T.H.** (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319-334.
- Labarrere, G., y Valdivia, G.** (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, M., y Pérez Miranda, C.** (2009). *La dirección de la actividad cognoscitiva*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J.** (1887). *Nuestra América. Obras Completas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, L.** (1928). *Los intereses morales de los niños*. Cuba.

Rodríguez Rodríguez, A., Ponce Zavala, C.V., Pibaque Pionce, M.S., Solorzano Solarzano, S.E., Macías Parrales, T.M., Vélez Mejía, R.M. y Cañarte Ávila, J.W.

Maza, P. (1960). *Didáctica de la Escuela Secundaria*. La Habana.

Mello, I.S. (1974). *El proceso didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Montori, A. (1908). *Cuestiones Pedagógicas*. La Habana.

Montori, A. (2008). *La superación de los maestros en Cuba en el periodo 1899-1958*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Novak, J.D. (1988). Constructivismo humano: un consenso emergente. *Enseñanza de las ciencias*, 6(3), 213-223. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/13282296.pdf>

Pérez, A.L. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Editorial Morata.

Pestalozzi, J.H. (1820). *Pedagogía Naturalista*. Zúric.

Piaget, J. (1980). *Teoría del desarrollo cognitivo*.

Torre, C. (1904). *Pedagogía: Manual para los exámenes de Maestros*. La Habana: Imprenta La Moderna Poesía.

Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. London: SAGE Publications Ltd. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446217924>

Vargas, L., y Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la educación popular* (3ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Alforja – CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación). Recuperado de <https://docenteslibresmdq.files.wordpress.com/2014/04/cide-tecnicas-participativas-para-la-educacion-popular-ilustradas.pdf>

Varona, E.J. (1883). *Estudios Literarios*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Varona, E.J. (1992). *Trabajos sobre Educación y Enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vitier, M. (1926). Notas sobre una Formación Humana. *Revista Cubana*, XXIII.

Vitier, M. (1960). *Valoraciones I*. Cuba: Universidad Central de Las Villas.

Vygotsky, L.S. (1978). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Moscú.

Didáctica e Innovación educativa

