

La tarea docente: una nueva perspectiva para el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales

Autor: M.Sc. Rafael Rodríguez Deveza

rrodriguez@isphlg.rimed.cu

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar y fundamentar una nueva perspectiva de estudio de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa. La misma se sustenta en una nueva cualidad de la tarea docente: su dualidad funcional diagnóstico-formativa. En el artículo se expone la lógica seguida para sustentar esta doble función, así como los criterios teóricos que la fundamentan. Los resultados aquí declarados constituyen uno de los aportes de la tesis doctoral del autor.

Summary

The present work has an objective to present and substantiate a new perspective for the study of the generalization in the teaching-learning process of the grammatical units in the specialty of English at the Teacher Training College. Such perspective is supported by a new quality of the teaching task: its diagnostic-formative functional duality. In the article, the logics followed to support such duality is presented, as well as theoretical criteria that substantiate it. The results exposed constitute one of the contributions of the doctorate thesis developed by the author.

Los institutos superiores pedagógicos han asumido históricamente como objetivo fundamental la formación de los estudiantes para la correcta dirección del proceso pedagógico en la escuela. Esta preparación comprende, entre otros factores, la sistematización de los conocimientos de la materia que en un futuro impartirán, lo cual paralelamente con los recursos didácticos generales y particulares de la especialidad, y una sólida formación ideopolítica, garantizan el desarrollo exitoso de su labor.

En la adquisición de esos conocimientos, un papel relevante lo desempeña la formación del pensamiento de los estudiantes. Su desarrollo intelectual en el medio social en que se están formando es un aspecto importante para cultivar su independencia, enriquecer y diversificar los conocimientos.

Uno de los aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento que ha sido tratado sistemáticamente se refiere a la formación de sus procesos lógicos. Particular interés se le ha brindado a la generalización, al considerarse como una de las vías fundamentales para elevar el nivel del pensamiento al plano teórico. Esto se evidencia en los trabajos de V. Davidov (1981), L.S. Vigotsky (1982), N. Talizina (1988, 1992), D. Perkins (1994), A. Labarrere (1996), J. López Hurtado et al (2000), V. González Maura et al (2001), entre otros investigadores. Los mismos han aportado diversos fundamentos teóricos que han permitido establecer aspectos esenciales relacionados con el tema.

El análisis de estos materiales precisó que la generalización es insuficientemente tratada desde una perspectiva didáctica. El tema se aborda, esencialmente, desde la perspectiva de la psicología, por lo que se asumen las definiciones que ésta aporta. Las mismas, aunque devienen en punto de partida para los estudios de la generalización en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, resultan insuficientes al no revelar con exactitud el contenido y el volumen de la definición de generalización en las diferentes disciplinas de estudio en la escuela.

Otro aspecto que aparece tratado con sistematicidad en la bibliografía relacionada con el tema de la generalización se refiere a su diagnóstico. El mismo se ha caracterizado por el empleo de técnicas psicológicas usualmente empleadas en el estudio del pensamiento. Con el objetivo de contextualizar este tipo de diagnóstico a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, se observa también la tendencia a aplicar pruebas pedagógicas que diagnostiquen la generalización. Lo antes mencionado se precisó en los estudios de V. Davidov (1981), N. Talizina (1988, 1992), V. González Maura et al (2001) y M. Silvestre Oramas (2001). Se observa en estas fuentes la tendencia separar el diagnóstico de la formación mediante la utilización de una serie de tareas para diagnosticar, y otra para formar el pensamiento.

Si bien estas dos alternativas para estudiar la generalización han aportado criterios que han servido de base a la formación de dicho proceso, ambas resultan insuficientes para una total comprensión acerca de cómo éste se manifiesta en la enseñanza-aprendizaje de una materia de estudio. Sus principales limitaciones se centran en que se han diagnosticado fenómenos aislados y no todo el sistema de conocimientos estudiado en una asignatura. Esto trae como consecuencia que el diagnóstico no sea sistemático y que no tenga un carácter completamente individualizado, al no poderse determinar con exactitud

cómo se ha ido formando de manera progresiva el pensamiento, qué aspectos han influido positiva o negativamente en ello, qué áreas particulares el alumno ha desarrollado; y cuáles están aún por desarrollarse.

Las dificultades referidas se generan en el divorcio existente entre el diagnóstico y la formación de la generalización en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha separación se evidencia en el empleo de pruebas diagnósticas que no revelan las particularidades del pensamiento de los estudiantes en la actividad específica en la que se está formando.

Si se considera que sólo por medio de las formas concretas de interrelación entre el sujeto y el entorno es que surgen, se forman, desarrollan y manifiestan los procesos mentales (A.R.Luria y F.IA Yudovich, 1984), se debe asumir que a los efectos del proceso enseñanza-aprendizaje la forma principal para el diagnóstico de la generalización lo constituye la tarea docente. Consecuentemente, este mismo tipo de tareas posibilita la formación de la generalización de manera sistemática y sistémica, atendiendo a las particularidades del objeto que se estudia.

Se trata, entonces, de establecer una continuidad más estrecha entre el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El concebir estos dos aspectos por separado es no tener una adecuada concepción acerca del desarrollo y las condiciones que lo producen y, por lo tanto, no tener tampoco una clara posición metodológica acerca del diagnóstico y su papel orientador y controlador en el proceso interventivo. Cuando se diagnostica se da inicio a la intervención y cuando se interviene se continúa el proceso de diagnóstico, so pena de perder la adecuada dirección de lo que se desea lograr y de lo que se proyectó en el inicio de la atención psicológica y educativa, las cuales necesariamente se van adecuando y ajustando de acuerdo con la evolución del sujeto y la efectividad de la labor desarrollada (G. Arias Beatón, 1999).

Para concretar el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular de la gramática inglesa, se desarrolló un estudio teórico dirigido a fundamentar su dualidad funcional diagnóstico-formativa.

Para ello, primeramente, se valoraron las siguientes fuentes bibliográficas que abordan el tema de la tarea, desde una perspectiva psicológica y didáctica: M. R. Concepción (1989), N. Talizina (1992), T. Odlin (1994), L. M. Lara (1995), A. Giovannini et al (1996), W. Garcés

(1997), C. M. Álvarez de Zayas (1998, 1999, 2001), M. Mariño Sánchez (1999), P. Seedhouse (1999) y M. Zaldívar Carrillo (2001).

El objetivo estuvo dirigido a precisar las características esenciales de las tareas docentes para su posterior integración con los presupuestos fundamentales del diagnóstico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados derivados de las investigaciones referidas a las tareas han aportado variados términos, entre los que se encuentran los de tareas, tareas docentes, tareas cognoscitivas, tareas didáctico-profesionales, tareas pedagógico-profesionales y tareas integradoras.

Esto se explica a partir de la diversidad de áreas de estudios en las cuales se han desarrollado los análisis (la formación de conceptos, el desarrollo de las cualidades del pensamiento, la formación profesional de los estudiantes, el estudio de la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos, las relaciones interdisciplinarias, así como el análisis del término en la didáctica)

Consecuentemente con esta diversidad, se han aportado diferentes estructuras y clasificaciones en dependencia de las particularidades del fenómeno, el problema que se trata y los objetivos que se pretenden alcanzar.

Independientemente de las especificidades que existan, el conocimiento de un tipo u otro de tarea se hace necesario para determinar su utilidad y la medida en que pueden aportar algo a la didáctica general y a otras metodologías particulares.

El análisis de las fuentes ya mencionadas permitió sistematizar las características esenciales de las tareas docentes. A continuación éstas se presentan y fundamentan:

1. La tarea docente constituye la forma esencial de actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje: se sustenta en que no sólo se le considera como una categoría didáctica, sino psicológica (psicodidáctica) al ser la concreción didáctica de una teoría psicológica de la actividad (M. Mariño, 1999). Desde esta perspectiva, las tareas docentes ofrecen las potencialidades requeridas para la formación de las funciones psíquicas superiores avanzadas y la elevación del pensamiento al plano teórico. A lo referido con anterioridad se le añade que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar de tarea en tarea hasta alcanzar exitosamente los objetivos planteados, es decir, se convierte en su célula, en su unidad básica (C. M. Álvarez de Zayas, 1998, 1999).

2. La tarea docente tiene un nivel de complejidad variable, por lo que puede emplearse en distintos niveles de asimilación:

esta característica implica una dirección paulatina y controlada del proceso formativo, así como la posibilidad de tomarse como un componente para la elaboración de un sistema en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se viabiliza, entonces, que cada tarea docente cumpla con una función específica y permita una transformación sucesiva del estudiante.

Debe mencionarse que se considera que su óptimo empleo se concibe desde la visión de sistema, al ser el conjunto de tareas docentes incluidas en el mismo el que le facilita al estudiante llegar a la esencia del fenómeno estudiado (C. M. Álvarez de Zayas, 1998, 1999).

El sistema de tareas permite reflejar las relaciones que se establecen entre clases de fenómenos, así como la contradicción dialéctica y desarrollo de ellos (M. R. Concepción, 1989). Este criterio lleva a considerar a las tareas como el medio para descubrir las nuevas propiedades de los fenómenos sobre la base de las relaciones que se establecen entre ellos (ibídem).

3. La tarea docente es el medio posibilitador para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se personifique en cada estudiante:

se fundamenta en que cada alumno las desarrollará de acuerdo con sus motivaciones e intereses, en dependencia de su propio desarrollo intelectual. Esto le confiere un carácter personalógico (C. M. Álvarez de Zayas, 1999).

4. La tarea docente integra todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje:

cada tarea que se realiza va dirigida al cumplimiento de un objetivo. Se asume esta categoría desde la concepción que es un reflejo pedagógico del encargo social y expresa lo que se pretende formar en los estudiantes como resultado de las exigencias planteadas por la sociedad a la educación (C.A. de Zayas, 1999).

Tomando en consideración estas ideas, el objetivo se convierte en el componente que permite determinar qué se persigue con cada tarea docente, así como el papel desempeñado por ellas en los diferentes niveles estructurales del proceso.

Al integrar los componentes del proceso, la tarea docente se convierte en el exponente principal de su contradicción esencial, la que tiene lugar entre el objetivo que se pretende alcanzar y el método utilizado por el estudiante para lograrlo.

Asimismo, cada tarea incluye un contenido, de ella emanan los medios que se deben emplear en su solución y las formas de evaluación que se corresponden con los objetivos planteados.

Esta característica también permite que se convierta en un factor decisivo para la instrucción, desarrollo y educación de los alumnos. Esto no tiene lugar de manera lineal, sino mediante relaciones complejas en las cuales puede prevalecer, en algún momento, lo instructivo, lo desarrollador o lo educativo.

En sentido general, se evidencia que las aproximaciones realizadas al estudio de las tareas docentes se centran en su dimensión formativa. En las fuentes consultadas no se encontraron antecedentes teóricos que sustentaran su dimensión diagnóstica al estudiar la generalización en el contexto escolar. No se determinaron tampoco, aspectos teóricos que fundamentaran su dualidad funcional diagnóstico-formativa para el estudio de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

Una vez determinadas las características esenciales de las tareas docentes, se procedió a analizar los fundamentos teóricos del diagnóstico en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido se consultaron las fuentes siguientes: E. Abreu (1990), R. Pérez Justi (1994), A. Hughes (1996), J. López Hurtado y A. M. Siverio Gómez (1996), J. Zilberstein, (1998 A), R. Forteza (2000).

El estudio estuvo dirigido a precisar su papel en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y los principios esenciales que rigen su implementación en el mismo. Se observó coincidencia entre los autores consultados en que el diagnóstico es decisivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, al posibilitar la determinación de las particularidades, el curso del desarrollo y las potencialidades de los estudiantes (E. Abreu, 1990).

Se señala, además, que es un aspecto vital para identificar los factores que dificultan o aceleran el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para determinar las necesidades y características de los sujetos durante el mismo, y consecuentemente realizar las adecuaciones operativas necesarias.

En relación con los principios que orientan su diseño y aplicación, se revelaron como esenciales, independientemente de ser aplicados a objetos diferentes, los siguientes:

1. **La asequibilidad (equidad):** posibilita que todos los estudiantes puedan ser diagnosticados, sin excluir a ninguno.
2. **La confiabilidad:** permite obtener datos fiables.
3. **El carácter precoz:** aporta información con el fin de predeterminar las posibles potencialidades o dificultades de los estudiantes para enfrentar las tareas que se les asignarán.
4. **La dirección correctiva:** se emplea para derivar tareas que permitan erradicar las dificultades detectadas.
5. **El carácter dinámico:** aporta información sistemática acerca del proceso formativo para realizar las adecuaciones operativas necesarias.
6. **El carácter transformador:** promueve cambios en los estudiantes que los conducen a alcanzar niveles superiores en su formación y lograr el cumplimiento de los objetivos planteados.
7. **El carácter sistémico:** se concibe sobre la base de las relaciones y funciones que establecen las tareas presentes en él para determinar de manera progresiva las potencialidades o dificultades de los estudiantes.
8. **La significación:** se refiere a su realización desde una perspectiva lo más realista posible, enfocando el análisis en aquellos aspectos que se relacionan directamente con la experiencia de los estudiantes y despiertan su interés por resolver las tareas.
9. **La complejidad:** debe tener un carácter de creciente dificultad, en la misma medida que transita de una tarea a otra.
10. **La operatividad para su aplicación:** debe ser de fácil aplicación, sin implicar el empleo de recursos materiales y económicos de gran costo que dificulten su aplicación.

Un diagnóstico adecuado posibilita diseñar las estrategias a seguir por parte del maestro para resolver los problemas detectados y potenciar el desarrollo intelectual del alumno. En aras de superar las concepciones tradicionales relacionadas con el diagnóstico y la formación de las generalizaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales, es factible emplear tareas docentes que cumplan la doble función de diagnosticar y formar la generalización. Esta dualidad se puede implementar asumiendo la comprensión del papel rector de la actividad en el diagnóstico y formación del

pensamiento, así como de las características particulares que éste asume en las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La concreción del diagnóstico de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe sustentarse en los propios criterios psicológicos aportados por S. L. Rubinstein (1967), P. Ya. Galperin (1982) y L. S. Vigotsky (1987) que plantean que el pensamiento tiene una forma particular de manifestarse, la cual tiene lugar en una modalidad específica de actividad. Cada tipo de actividad transmite peculiaridades distintivas al pensamiento según sea el tipo de actividad en la que éste se forma, surgirán nuevos y más diversos requerimientos al pensamiento (A.F. Labarrere Sarduy, 1996).

La actividad esencial a la que se enfrenta el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de carácter cognoscitivo, en ella tiene lugar su instrucción, educación y desarrollo. Este tipo de actividad se concreta en el planteamiento y resolución de diferentes tipos de tareas docentes. Es entonces, desde este tipo de tareas que debe concebirse el diagnóstico de la generalización.

En el proceso de resolución, los estudiantes revelan las características, particularidades de su pensamiento al tener que analizar, sintetizar, abstraer y generalizar (entre otros aspectos) determinados conocimientos, incluidos en la tarea docente.

Atendiendo a lo anterior, el diagnóstico se personaliza de acuerdo con las potencialidades o limitaciones que presentan cada alumno en el área de estudio. Esto facilita el proceso de intervención de los docentes para corregir los problemas detectados y fomentar las posibilidades que se evidencien.

La tarea docente facilita un diagnóstico dinámico, continuo y sistemático al ser empleada a todo lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, permitir el estudio de la generalización en diferentes momentos. Esto a su vez, asegura una detección precoz de las posibles dificultades, y prevenir, evitar o atenuar, a través de una oportuna y adecuada intervención, los problemas encontrados.

Otro aspecto que garantiza el empleo de tareas docentes es la transferibilidad (posibilidad de aplicación del diagnóstico en diferentes contextos) y la consistencia (obtención de resultados similares al repetirlo con otros sujetos, en situaciones similares). Lo antes referido se sustenta en que toda disciplina escolar se desarrolla de tarea en tarea, atendiendo a ciertos objetivos y a un sistema de conocimientos que generalmente tiene un carácter estable.

Los aspectos mencionados con anterioridad consolidan un diagnóstico válido y confiable que refleja el dominio específico de lo que se mide, en las condiciones concretas en las que tiene lugar. Consecuentemente, se garantiza su científicidad y objetividad al obtener la información necesaria acerca de cómo se generalizan los contenidos de una materia de estudio y arribar a conclusiones acerca del sujeto.

El análisis desarrollado acerca de las tareas docentes y los fundamentos esenciales para el diseño y aplicación del diagnóstico, en particular de sus objetivos y principios, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite señalar que la dualidad funcional de las tareas docentes es sustentable teóricamente a partir de los criterios siguientes:

1. **El carácter sistémico de las tareas.** Posibilita modelar el proceso generalizador, así como la lógica de análisis de las unidades gramaticales, desde una perspectiva sistémico-funcional. Permite, además, considerar a la complejidad como un indicador diagnóstico al incluir tareas de diferentes grados de dificultad lo cual facilita la formación gradual de la generalización y su diagnóstico en los diferentes estadios por los que transita.
2. **Su sistematicidad.** Potencia el carácter de proceso del diagnóstico. El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de tarea en tarea lo cual posibilita que las mismas puedan emplearse para diagnosticar y formar sistemáticamente la generalización. Aporta, además, la posibilidad de obtener datos fiables, al desarrollar el diagnóstico en las condiciones naturales del proceso, por lo que adquiere un carácter significativo para los estudiantes. Se minimiza también la presencia de aspectos subjetivos y externos que puedan distorsionar los resultados.
3. **Su heterogeneidad.** Permite emplear diversas tareas lo cual amplía las potencialidades para que el sujeto exprese el nivel alcanzado. Se refiere también a la variedad de respuestas que ellas pueden arrojar. Cada tarea potencia que el proceso empleado para su solución, así como el resultado obtenido por cada estudiante, evidencie el nivel de generalización que ha alcanzado en cada uno de los niveles por los que transita.
4. **Su concepción como célula del proceso de enseñanza-aprendizaje.** Precisa el papel desarrollado por cada una de ellas en el proceso, al detectar más particularmente cuál tarea no puede ser resuelta, o resuelta parcialmente. Permite

predeterminar las posibles dificultades o potencialidades que poseen los alumnos para realizar tareas similares o de mayor complejidad. Involucra totalmente a los sujetos al ser la actividad más importante que realizan en el aula, por lo que los implica emocionalmente. Esto presupone la posibilidad de diagnosticar objetivamente el proceso que se está formando. Asimismo, le otorga un carácter muy operativo al diagnóstico que se realiza y crea condiciones favorables para el mismo.

5. **Su carácter transformador.** Produce cambios, conscientemente planificados, en los sujetos de acuerdo con sus potencialidades. Diagnosticar y formar la generalización mediante tareas docentes acelera el proceso transformador de los estudiantes al obtenerse información de manera continua acerca de cómo marcha su formación y facilitar las adecuaciones operativas del proceso formativo. Esto le confiere un carácter dinámico y operativo al diagnóstico y a la formación.

La perspectiva desde la que se presentan estos criterios teóricos ofrece una nueva visión para el estudio pisco-didáctico de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales de la lengua inglesa. Mediante ellos se establece una nueva cualidad de las tareas docentes: su doble función diagnóstico-formativa.

De esta forma, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa se precisan nuevas posiciones de estudio de los términos: sistémico, sistemático, heterogéneo, célula del proceso y transformador al abordarlos como criterios teóricos que sustentan la dualidad funcional de las tareas docentes.

Bibliografía

1. Álvarez de Zayas, C.M. (1999): La escuela en la vida, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
2. _ _ _ _ _ (1998): Pedagogía como ciencia o Epistemología de la educación, Editorial Félix Varela, La Habana
3. _ _ _ _ _ (2001): El diseño curricular, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
4. Arias Beatón, G. (1999): Evaluación educativa y diagnóstico psicológico, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana
5. Concepción, M.R. (1989): El sistema de tareas como medio para la formación y desarrollo de los conceptos relacionados con las disoluciones en la Enseñanza

General Media, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín

6. Garcés, W. (1997): El sistema de tareas como modelo de actuación didáctica en la formación de profesores de Matemática- Computación, Tesis presentada en opción al título Académico de Master en Ciencias, Holguín
7. Lara, L.M.(1995): Sistema de tareas didácticas para la dirección del trabajo independiente en la metodología de la Enseñanza de la Física, Resumen de la Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana
8. Mariño Sánchez, M. (1999): Sistema de tareas pedagógicas profesionales para la asignatura Educación de la Personalidad en el ISP de Holguín, Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación, Holguín
9. Odlin, T. (1994): Perspectives on Pedagogical Grammar, Cambridge University Press, Cambridge
10. Silvestre Oramas, M. (2001): Aprendizaje, educación y desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana