

# FASES DEL PROCESO ENSEÑANZA—APRENDIZAJE

Sonia Carballo V.

## INTRODUCCION

La naturaleza del ser humano es restrictiva, en cuanto limita el proceso de adquisición del aprendizaje a las cosas simplemente humanas. Como explican Paul H. Mussen, John J. Congery y Jerome Kagan, el ser humano siempre se ha mostrado deseoso de aprender y es difícil exagerar la importancia que esto tiene en su desarrollo. Con el transcurso de los años se aprende todo aquello que define al ser humano como tal y que lo diferencia de las otras especies. Su aprendizaje irá influyendo en su conducta y las modificaciones serán cada vez más visibles, porque el aprendizaje es el proceso por el cual la conducta o la potencialidad de conducta se modifica a consecuencia de la experiencia.<sup>1</sup> El campo de acción del educador se fundamenta en estos principios.

Aprendizaje y enseñanza son procesos que van estrechamente unidos. Al respecto, Charles T. Christine y Dorothy V. Christine dicen que el aprendizaje es un objeto en sí mismo y no necesariamente el resultado de la enseñanza, mientras que la enseñanza tiene como objetivo el logro del aprendizaje, pero no puede existir independientemente.<sup>2</sup>

Los descubrimientos psicológicos sobre el proceso de aprendizaje, pueden ayudar al educador en el cumplimiento de sus responsabilidades, siempre y cuando evite convertirse en prosélito de una escuela psicológica en particular. Desde esta perspec-

tiva podría pensarse que el educador es el único responsable de organizar, estimular y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, Pedro D. Lafourcade caracteriza el trabajo del educador por medio de las siguientes actividades:<sup>3</sup>

- Planear y organizar en cooperación con los alumnos las estrategias docentes a alcanzar de acuerdo con los objetivos;
- Estimular y mantener la actitud crítica y el interés individual y grupal durante el logro de las metas educativas;
- Proporcionar información y aclarar dudas cuando fuere oportuno;
- Orientar para asegurar los mejores esfuerzos al tomar decisiones;
- Evaluar y ayudar a evaluar los resultados obtenidos y generar las decisiones del caso; y
- Contribuir al desarrollo de personalidades equilibradas, independientes y con capacidad de integración.

Esta concepción del trabajo docente afirma el concepto de que la enseñanza-aprendizaje es un proceso de mutuo compromiso y ayuda, en el que las tareas son compartidas por el educador y los alumnos. Pero, si bien las responsabilidades son de ambas partes. El centro del quehacer educativo, son los alumnos porque el educador es un catalizador que les facilita el aprendizaje.

Si el educador toma en cuenta estas premisas y centra las cuatro fases del proceso enseñanza-a-

prendizaje en las necesidades e intereses psicobiosociales de sus alumnos, estos manifestarán rápidamente sus inmensas capacidades de autoaprendizaje, porque, como observa A. de Peretti, todo organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar todas sus potencialidades de modo que se favorezcan su conservación y enriquecimiento.<sup>4</sup>

## PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A juicio de la autora, el proceso de enseñanza-aprendizaje está compuesto por cuatro fases: planeamiento, conducción, evaluación y relaciones interpersonales, las cuales se dan en forma sistemática, continua e integrada

## PLANEAMIENTO

Una de las tareas del educador es la integración del programa, a las bases filosóficas y socioculturales de la educación y a la plataforma política del país, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para lograr esta integración y por razones éticas y económicas, la labor docente debe planearse, a fin de que, como exponen Robert M. Gagné y Leslie J. Briggs, cada uno de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje se aproxime a las metas de empleo óptimo de sus capacidades, disfrutando de su vida e integrándose a su medio físico y social.<sup>5</sup>

El planeamiento didáctico consiste en barruntar los diversos aspectos que se van a considerar en la situación educativa, y seleccionar anticipadamente los recursos didácticos que se utilizarán para el logro de los objetivos. Representa, dice Imídeo G. Nérici, el trabajo reflexivo del educador previo a su acción y a la de sus alumnos, con el objeto de hacer más eficiente la enseñanza.<sup>6</sup>

El planeamiento didáctico es un proceso dinámico para actualizar y agilizar las labores educativas. Desde esta premisa, al organizar el proceso de planeamiento se han de tener presentes tres aspectos básicos.

El primero, señalan Gagné y Briggs, es el de considerar que el planeamiento didáctico debe hacerse desde la perspectiva del alumno concreto, porque durante el desarrollo del planeamiento se patentizan las diferencias individuales de los alumnos.<sup>7</sup>

El segundo aspecto a tomar en cuenta en el planeamiento didáctico, es el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no existe en forma aislada, sino que más bien está ligado a la sociedad y su cultura, sea, al ambiente que posibilita y da sentido a su existencia.

El último aspecto básico a considerar en el planeamiento didáctico es el conocimiento de cómo aprender el ser humano. Todo planeamiento didáctico siempre lleva implícita la definición de aprendizaje que se tiene. En las situaciones de la vida real, el aprendizaje, por lo general, no es ningún problema. En el transcurso de la vida se aprende continuamente sin que la persona se pregunte a sí misma por el proceso en sí. Pero, cuando surgieron las escuelas con ambientes especiales para facilitar el aprendizaje, las investigaciones sobre este proceso se fueron formalizando. Periódicamente, desde el siglo diecisiete, consideran Morris Bigge y Maurice Hunt, han surgido teorías más o menos sistemáticas del aprendizaje. A juicio de Robert M. Gagné y Leslie J. Briggs, esas teorías del aprendizaje tienen aspectos útiles al educador porque identifican condiciones que facilitan el aprendizaje y que pueden controlarse por medio de procedimientos didácticos.<sup>8</sup>

J. Ricardo Nervi, sugiere que debe planearse sobre la base de los siguientes principios: Coherencia, secuencia, elasticidad, realismo didáctico, y precisión y objetividad.<sup>9</sup>

— **Coherencia.** Las partes del planeamiento didáctico debe mantener perfecta conexión entre sí. La relación que haya entre ellas repercutirá en el logro de los objetivos;

— **Secuencia.** Las distintas partes del planeamiento deben ir unidas por una línea ininterrumpida que las integre progresivamente;

— **Elasticidad.** El planeamiento no debe ser rígido, más bien ha de tener suficiente elasticidad para permitir, una vez puesto en marcha, la inclusión de aspectos no previstos que enriquezcan los objetivos;

— **Realismo didáctico.** Una concepción realista implica darle al planeamiento una estructura flexible, fundada en las condiciones reales del espacio, tiempo, ámbito sociocultural y, lo que es más importante, basadas en las características psicobiosociales de los alumnos y,

— **Precisión y objetividad.** Todas las partes del

planeamiento deben ser claras, precisas y sintácticamente incontrovertibles.

Se afirma así la idea de que en el planeamiento los objetivos, contenidos, actividades, recursos y medios de evaluación deben mantener una óptima integración entre sí y armonizar a la vez con el todo psicosocial en que está inmerso. El seleccionar y graduar a través de niveles de complejidad creciente las experiencias del proceso enseñanza-aprendizaje, requiere cooperación entre las personas que intervienen en él, para barruntarlas con criterios sólidos y evitar así las rutinas e improvisaciones.

Los objetivos del planeamiento son los puntos de llegada de todo esfuerzo intencional, constituyen la parte medular del planeamiento por el papel que desempeñan en la selección de contenidos, actividades, recursos y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además facilitan la comunicación educador-alumnos.

En la redacción de los objetivos es aconsejable guiarse por una taxonomía educativa que permita abarcar todos los niveles del proceso de pensamiento. Una taxonomía educativa, manifiestan Benjamín Bloom y colaboradores es un sistema de clasificación que ayuda a identificar y definir los objetivos de los diversos niveles de pensamiento.<sup>10</sup>

En la bibliografía educativa se citan varias taxonomías muy similares en sus aspectos básicos, para explicar el proceso del pensamiento y sus niveles. Los autores de estas taxonomías: Taba, Guilford, Bloom y Gagné, sostiene R. J. Armstrong y otros, concuerdan en que el proceso del pensamiento se inicia en el conocimiento de hechos concretos, e incluye el recuerdo, el reconocimiento y la memoria. Luego viene la etapa de formación de conceptos, que consiste en clasificar estos conocimientos en diversos grupos y darles determinados nombres. Sigue después la comprensión, es decir, interpretar, resumir y poder utilizar un material determinado. Por último, en el nivel siguiente del proceso total se encuentran el análisis, la síntesis, la formulación de principios y el pensamiento convergente.<sup>11</sup> Estas taxonomías se basan en el supuesto de que los resultados que se han de lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puedan ser enunciados a través de cambios de conducta observables en los alumnos.

La taxonomía de Benjamín Bloom y colaboradores clasifica los objetivos en tres grandes dominios:<sup>12</sup>

- **Cognoscitivo.** Se refiere al campo de la información de conocimientos. En este dominio se concreta la respectiva asignatura o contenido programático;
- **Afectivo.** Esta relacionado con intereses, actitudes, ideales y valores personales.
- **Psicomotor.** Tiene relación directa con destrezas motrices y de manipuleo.

Esta separación en tres dominios se establece con el propósito de que el educador puede prevenir mejor cuáles son las conductas concretas que deben alcanzar los alumnos en cada uno de los dominios, ya que en la realidad no existe ninguna separación entre éstos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, apuntan R.J. Armstrong y otros es seguro que el educador puede observar en sus alumnos el logro total de objetivos de los dominios cognoscitivo y psicomotor, pero los objetivos del dominio afectivo solo pueden ser observados en sus categorías de recepción y respuesta. Sin embargo, en toda actividad educativa, aunque predominen conductas de uno de los dominios, los otros estarán siempre presentes en algún grado variable, independientemente de que exista o no conciencia de ello.<sup>13</sup>

Si el educador revisa cada uno de los dominios con sus diversas categorías obtiene un panorama amplio de la variedad de conductas a lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una lista amplia de objetivos contribuye a esclarecer si se ha dado mayor énfasis a ciertas categorías o si se ha incurrido en omisiones graves. Este análisis ayuda al educador a cuestionarse sobre la adecuación de la naturaleza y el nivel de los conocimientos esperados.

De un modo general, afirma Gilles Ferry, hoy día las dos funciones primordiales del campo educativo consisten en transmitir conocimientos y guiar a los alumnos para que cumplan con las conductas sociales típicas de la cultura en que se desenvuelven.<sup>14</sup> Al planear la enseñanza de las distintas disciplinas se aspira a que los alumnos logren conductas sobresalientes en las categorías de los tres dominios descritos. En otros términos, que los alum-

nos apliquen los conocimientos en su vida cotidiana y tengan plena disposición de aceptación e identificación en cuanto a su utilidad en el mundo moderno.

## CONDUCCION

La conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje es todo un arte y consiste en la orientación que el educador da a las actividades y recursos, que realizan y emplean los alumnos.

Las actividades, dice Pedro D. Lafourcade, son situaciones reales o simuladas que se seleccionan para que los alumnos estructuren nuevas conductas o reafirmen las ya existentes, según se expresa en los objetivos. De la calidad y propiedad de esas actividades depende en gran medida el logro de los objetivos.<sup>15</sup>

La concatenación deficiente de las actividades tiene como consecuencia que los alumnos reciban los conceptos en forma fragmentaria y que después no puedan relacionarlos, unificarlos y aplicarlos eficazmente en su vida diaria.

Los alumnos deben percibir el significado de cada actividad que realizan. Por lo tanto, apunta Ralph W. Tyler,<sup>16</sup> es preciso que el educador tenga presente que las actividades:

- ofrecen a los alumnos la oportunidad de vivir ciertas experiencias, que les permitan actuar según el tipo de conducta establecido en los objetivos;
- proporcionan satisfacción a los intereses y necesidades de los alumnos;
- involucran conductas posibles de realizar por los alumnos, según sus capacidades y predisposiciones actuales;
- son variadas y, en este sentido, el educador no debe perder de vista que existen muchas actividades aptas para alcanzar los mismos objetivos. Los intereses de los alumnos pueden señalar actividades que aseguren el logro eficaz de los objetivos; además
- bien conducidas forman una gama de actividades que involucran experiencias adecuadas para alcanzar diversos objetivos. Esto porque una misma actividad da generalmente distintos resultados.

Para Pedro D. Lafourcade,<sup>17</sup> de acuerdo con su

propósito, las actividades puede clasificarse en:

- **Actividades de aprendizaje.** Tienen como meta alcanzar cierto rendimiento concreto;
- **Actividades de reajuste.** Tienden a lograr correcciones oportunas y deficiencias observadas;
- **Actividades de integración.** Procuran estructurar marcos de referencia para facilitar comprensiones globales;
- **Actividades de consolidación y refuerzo.** Fortalecen la retención del aprendizaje ejecutado;
- **Actividades de extensión.** Proporcionan situaciones en las que pueden transferirse aspectos parciales o totales de aprendizaje; y,
- **Actividades de Evaluación.** Dan a los alumnos información sobre los logros alcanzados con los objetivos.

Todas estas actividades deben complementarse entre sí y orientar el aprendizaje. Por tanto, las actividades incluyen tareas de manera sistemática, ordenada y progresiva, a fin de que los alumnos actúen; participen y vivan el aprendizaje.

En el criterio de Pedro D. Lafourcade, la conducción influye en la calidad y adecuación de los sistemas de interacción que se han dispuesto con finalidad concreta, e influye también en el mantenimiento de un alto nivel de motivación que respalde la acción individual y grupal de los alumnos.<sup>18</sup> Con Imídeo G. Nérici se puede agregar que al conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el educador debe poseer requisitos de equilibrio y de penetración para estimular el desarrollo de las posibilidades de todos los miembros y hacer que ellos mismos conduzcan al grupo.<sup>19</sup>

Por el dinamismo inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias docentes y los recursos audiovisuales deben seleccionarse, combinarse y usarse con máxima flexibilidad. Si el educador reconoce estos aspectos, comenta Jerold E. Kemp, podrá ayudar a ajustar las estrategias docentes y los recursos audiovisuales a las características y necesidades de sus alumnos, de tal manera que respondan a los objetivos planeados, porque no hay una fórmula fija para alcanzar este propósito.<sup>20</sup>

La validez de la conducción de las fases de selección, combinación y uso de las estrategias do-

centes y recursos audiovisuales, se fundamenta en que estas fases se adecúen al logro de los objetivos planeados, propicien la reflexión en los alumnos y no se conviertan en una rutina.

Los recursos son medios que ayudan a desarrollar los contenidos y actividades de la unidad didáctica y a evaluar el logro de los objetivos.

Pedro D. Lafourcade denomina medio (recurso) a cualquier elemento, aparato o representación que se utiliza en la situación educativa para suministrar información o para facilitar comprensiones. Para este autor es fundamental efectuar un análisis previo de los objetivos para determinar cuáles medios (recursos) podrán contribuir a que los alumnos logren el aprendizaje.<sup>21</sup>

Dentro de los recursos se pueden situar los recursos audiovisuales y las diversas estrategias docentes.

Los recursos audiovisuales se clasifican en auditivos y visuales y estos últimos a su vez admiten subclasificaciones según su naturaleza. Para Imídeo G. Nérici, los recursos audiovisuales son medios que pueden acompañar a cada una de las modalidades de estrategias docentes, principalmente en la fase de presentación de contenidos. Estos recursos audiovisuales utilizan como vías de percepción el oído y la vista y procuran aproximar la enseñanza a la experiencia directa de los alumnos.<sup>22</sup>

Las estrategias docentes son medios para suministrar información o para facilitar comprensiones, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Pedro D. Lafourcade, estas estrategias pueden clasificarse en:<sup>23</sup>

- Estudio independiente;
- Enseñanza en grupos pequeños, integrados por mínimos y máximos de entre cuatro a cinco y quince o dieciocho alumnos, en su orden; y,
- Enseñanza en grupos grandes.

Entre los aspectos señalados por Nérici,<sup>24</sup> que pueden ser percibidos durante la conducción de las actividades y recursos interesa comentar los siguientes:

- **Adecuación.** Dosificación adecuada de los objetivos según el tiempo disponible, que in-

cluye la calidad y complejidad de los contenidos;

- **Selección de contenidos.** Contenidos con validez científica o formativa, interesantes para los alumnos;
- **Corrección del lenguaje.** Lenguaje simple y popular, accesible, preciso y correcto, que sea un modelo audible para los alumnos;
- **Presentación de los contenidos.** Contenidos nuevos presentados con el auxilio audiovisual necesario, de manera clara, ordenada y precisa, a fin de no confundir a los alumnos;

- **Fijación e integración del aprendizaje.** Respecto de las pausas para la consolidación del aprendizaje y constante preocupación por la verificación y rectificación del mismo;

- **Uso adecuado de los recursos.** Utilización adecuada de los recursos audiovisuales y las estrategias docentes, seleccionados, para conducir en forma conveniente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, cultivo, organización y utilización de las situaciones imprevistas para vitalizar la enseñanza.

- **Presentación del educador.** Consideración de los siguientes aspectos de la conducta del educador: Espontaneidad, movimientos, presentación personal, entusiasmo y autocontrol;

- **Preocupación por dialogar.** Atención atenta de las consultas de los alumnos y respuesta adecuada a las mismas. También estimular a los alumnos para que expresen sus pensamientos, opiniones personales y dialoguen con el educador o con los otros compañeros;

- **Preocupación por distinguir y estimular.** Distinción y estímulo a todos los alumnos y no únicamente a los que sobresalen por uno u otro motivo;

- **Preocupación por relacionar su asignatura con las restantes disciplinas.** Relación por parte del educador de los contenidos de su asignatura con los de las demás disciplinas, a fin de brindar a los alumnos la oportunidad de percibir que todas ellas y el saber en general constituyen un todo interdependiente; y,

- **Disciplina.** Conducción adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje, para establecer un sistema de trabajo rítmico y ordenado que garantice la eficiencia del aprendizaje, de tal modo que la atmósfera de la situación educati-

va no sea de silencio sepulcral ni de barullo revelador de desorden. Igualmente, cultivo de buenas relaciones interpersonales educador-alumnos para lograr que la acción pedagógica sea más propicia y educativa.

## EVALUACION

Evaluar es una de las funciones básicas del quehacer docente. Manuel Fermín declara que este proceso es sistemático, continuo e integral, y está destinado a determinar hasta qué punto se lograron los objetivos.<sup>25</sup>

La medición forma parte de la evaluación. Es el proceso de obtener una representación cuantitativa del rendimiento académico de los alumnos.<sup>26</sup> Al evaluar el rendimiento académico, como una cualidad de los alumnos, según Paul A. Goring, el educador debe conocer la dificultad de medir esta cualidad en forma exacta y precisa, porque el rendimiento académico se manifiesta a través de determinadas formas de conducta y frente a estímulos dados.

Cualquier instrumento de medición de conductas en las Ciencias Sociales, escribe Catalina H. Wainerman, da puntajes determinados no sólo por las conductas que se pretende medir, sino también por una variedad de otros factores más o menos estables y transitorios que dependen de los sujetos, del instrumento mismo y de su aplicación. Estos factores tienen efectos sobre dos aspectos esenciales de una buena medición: su confiabilidad y validez. La confiabilidad es una condición necesaria, no suficiente. Un alto grado de confiabilidad no es garantía de buenos resultados científicos, pero éstos no son posibles en caso de no ser confiable el instrumento. Los datos sobre confiabilidad de un instrumento proporcionan información acerca de la precisión con la que mide aquél, pero no acerca de si mide lo que se desea, información que es básica y que la proporciona la validez del instrumento. Lograr que una medición sea confiable es un problema técnico, pero asegurar su validez es un problema de mayor magnitud.<sup>27</sup>

Esta validez, observa Hilda Taba, tiende a mejorar en la medida de que el instrumento o procedimiento de medición es compatible con los objetivos, se basa en un análisis cuidadoso de las conductas a medir y se dirige hacia lo que cada alumno ha

tenido oportunidad de aprender. Cuando los objetivos son vagos, difusos y abstractos y no guardan relación con conductas reconocibles las dificultades de validez aumentan.<sup>28</sup>

Un instrumento de medición es confiable si mide con precisión, y es válido si mide lo que se pretende medir. En los procedimientos de medición usados en educación no se puede hablar de confiabilidad ni de absolutas. El educador debe tratar de eliminar las fuentes no confiables que pueda y realizar mediciones objetivas utilizando un número alto de ítems de dificultad adecuada. Debe, además, redactar los objetivos en forma clara y precisa, de tal modo que se relacionen estrechamente con las conductas posibles de observar, a fin de darle validez de contenido al instrumento de medición.

Las conductas observables e inferibles de los alumnos son los indicadores del logro de los objetivos y los tipos de recursos de verificación a usar deben ajustarse a ellas.

Para obtener información adecuada y lograr una evaluación eficiente, indica Manuel Fermín,<sup>29</sup> el educador debe utilizar tres procedimientos:

- Tareas a cargo de los alumnos;
- Observaciones; y,
- Pruebas diversas.

Las tareas a cargo de los alumnos incluyen trabajos de investigación, proyectos, conferencias, tareas cortas y expresión creativa.

Los diversos tipos de registros de observaciones le servirán de base al educador para evaluar el interés del alumno hacia la materia, participación, responsabilidad, colaboración y asistencia.

Las pruebas debe elaborarlas el educador a partir de la confección previa de un cuadro de balanceo y la selección de los instrumentos de medición que se ajusten a las conductas establecidas en los objetivos.

Las mediciones obtenidas mediante estos tres procedimientos identifican el monto de la intensidad o frecuencia de las conductas sometidas a verificación; más, para que esas mediciones se conviertan en evaluaciones hay que someterlas a normas que les otorguen significación.

Para interpretar las mediciones que obtienen los alumnos, prosigue Lafourcade, hay tres tipos de normas:<sup>30</sup>

- Unas que surgen implícitamente al tomar en cuenta lo que determina un programa no validado. Es un criterio absoluto dado con base en la apreciación general del educador;
- Otras que se originan al tomar en cuenta el puntaje del alumno en relación con su grupo de clase. Es un criterio relativo basado en comparaciones empíricas; y,
- Las que se establecen en relación con objetivos alcanzables para un alumno y que indican un determinado dominio para ser logrado. Es un criterio absoluto basado en objetivos definidos con toda precisión y claridad.

Las normas que surgen de tomar en cuenta el programa y el puntaje medio logrado por el grupo de clase, son los criterios más conocidos y empleados en todos los niveles de enseñanza.

El educador debe pedir a los alumnos que realicen la apreciación de sus propios resultados en el proceso de aprendizaje, obtenidos por medio de los tres procedimientos descritos. Esta autoevaluación, dice Imídeo G. Nérici,<sup>31</sup> es una buena forma de ayudar a los alumnos a que reflexionen sobre sí mismos y que tomen conciencia de su realidad como tales.

## RELACIONES INTERPERSONALES

En el quehacer docente el educador y los alumnos son componentes principales y, por lo tanto, las relaciones mutuas que se dan entre ambas partes constituyen un campo de interacciones sociales constantes, un elemento de primordial importancia para determinar el aprendizaje. Antes que los conocimientos que suministra la asignatura, manifiesta O. A. Oeser, el interés por la materia está sostenido por las interacciones educador-alumnos,<sup>32</sup> porque ellas constituyen una conversación de ida y vuelta, en la que tanto el educador como los alumnos intervienen para organizar, hablar, pensar y aprender.

Las interacciones educador-alumnos pueden promoverse o acortarse de acuerdo con ciertos factores principales. Para Charles T. Christine y Dorothy V. Christine estos factores son: dimensión del grupo, observaciones y conducta no verbal del educador y conducta de los alumnos.<sup>33</sup>

Dentro del pequeño grupo se mantienen más fácilmente las interacciones educador-alumnos

siempre que el número de alumnos oscile entre un mínimo de cinco y un máximo de quince. Sin embargo, en cualquier caso el educador debe evitar el sarcasmo y la ironía en sus observaciones y, sin imponer ninguna dirección a sus alumnos, los alentarán a desarrollar respuestas y razonamientos con la mayor amplitud posible. Después de haber vivido estas experiencias los alumnos comenzarán a comprender qué espera el educador de ellos, valorarán las situaciones y ampliarán sus respuestas sobre un terreno de mayor seguridad.<sup>34</sup>

La conducta verbal del educador es únicamente un elemento en la comunicación con sus alumnos. Las expresiones faciales del educador, el contacto con su mirada y todos sus gestos corporales son portadores de mensajes con mucha carga afectiva. El educador procurará que sus lenguajes verbal y no verbal armonicen, comuniquen los mismos mensajes y estimulen a los alumnos a participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para alcanzar un nivel elevado de interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, escribe Carl R. Rogers, es necesario que al iniciar un curso, a cualquier nivel, el educador propicie su acercamiento a los alumnos y el acercamiento alumno-alumno. En esta forma, si los alumnos tienen dificultades al aprender podrán recibir la ayuda necesaria para promover su desenvolvimiento autónomo, pues se respetarán las tendencias actualizantes de los alumnos.<sup>35</sup>

En otro sentido, si además el educador logra que los alumnos se acerquen a los conocimientos que les proporciona su asignatura con un sentimiento de libertad, dice O. A. Oeser, aprenderán mejor y se mostrarán más flexibles. Pero, si los alumnos únicamente aceptan formulaciones sobre la base de la autoridad y las integran con el resto de sus conocimientos, sin reflexionar sobre los puntos en cuestión, tienden a aprenderlas de memoria y a olvidarlas con la misma facilidad que las aceptaron. El aprendizaje y la retención también serán mediocres si los temas no son interesantes para los alumnos.<sup>36</sup>

De acuerdo con las investigaciones de D. G. Ryans, el buen educador disfruta de las relaciones

con sus alumnos, participa en los grupos sociales, es extremadamente generoso al juzgar las conductas y motivos de las otras personas y tiene un equilibrio emocional superior; además, es cariñoso, comprensivo, amigable, responsable, considerado, sistemático, estimulante e imaginativo.<sup>37</sup> Estas características personales sobresalientes del educador son las que merecen la máxima atención de los alumnos y deben perfeccionarse con una preparación intelectual adecuada del educador.

Una situación educativa, explica Leona Tyler, en la que los aspectos intelectual y afectivo estén unidos y se den verdaderas interacciones educador-alumnos, facilitará a los alumnos su incorporación al mundo del trabajo de la sociedad en que viven, los ayudará a mantenerse en su puesto dignamente y a alcanzar un grado de estabilidad personal en sus propias emociones y en las relaciones con otras personas, ante los cambios y los constantes problemas.<sup>38</sup>

El educador, afirma William C. Menninger, participa junto con sus alumnos del estado de cosas de la situación educativa, con sus conocimientos y en forma plena como persona. Siempre intervienen sentimientos, necesidades, deseos, valores y esperanzas, muy particulares. Este cuadro se complica aún más debido a que muchos de estos factores son conscientes sólo en forma parcial; a menudo los motivos fundamentales de una persona son más evidentes para los observadores que para la persona misma.<sup>39</sup>

Desde esta perspectiva, el educador que desea ayudar a los alumnos a tener experiencias significativas, expone Arthur Jersild, debe conocerlos como personas y para ello debe aprender a conocerse a sí mismo. Sólo cuando llegue a tolerarse a sí mismo como criatura imperfecta, sin sentirse avergonzada o con necesidad de disculparse, podrá gozar de libertad de escuchar y aprender. Además, la conducta del educador afecta fuertemente las actitudes de los alumnos en relación con su valor como personas.<sup>40</sup> La forma en que el educador se percibe como persona está muy relacionada con la clase de educador que es, de manera que si desea establecer interacciones afectivas con sus alumnos deberá partir de su propio conocimiento y de la íntima aceptación de sí mismo.

## CONCLUSION

La Educación, escribe Gilles Henry, actualmente pretende alcanzar dos objetivos fundamentales. El primero consiste en la transmisión del saber y el segundo en guiar a los alumnos para enfrentarse con éxito a los problemas que les plantea la asimilación de los elementos del medio cultural en que existen.<sup>41</sup> En estos propósitos descansa hoy día la percepción del educador como un guía, como una persona que coadyuva para que los alumnos logren satisfacer las necesidades de ajustarse con mayor seguridad al medio ambiente y afronten las experiencias de la vida con afectividad, como una persona que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje al ajustar a los alumnos las fases de: planeamiento, conducción, evaluación y relaciones interpersonales.

El planeamiento debe actualizar y agilizar las labores educativas cumpliendo con los principios de coherencia, secuencia, elasticidad, realismo didáctico, precisión y objetividad. La conducción, por el dinamismo inherente que la caracteriza tiene que combinar y usar las estrategias docentes y los recursos audiovisuales con equilibrio y flexibilidad. La evaluación no debe convertirse en el resumen de una serie de mediciones que expresan el progreso de los alumnos, sino que ha de ser una fase de comprobación de logros, que indique a los alumnos la eficacia de su rendimiento en el aprendizaje. Y, las relaciones interpersonales han de promover la máxima participación de los alumnos para alcanzar la excelencia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ciertas mejoras importantes en la situación educativa generalmente requieren cambios institucionales significativos. Sin embargo, existen algunos puntos en los que el educador puede tomar la iniciativa e introducir progresos, sin que para ello sean necesarios cambios notables en el plano institucional. Pero, el auténtico profesional en educación, debe partir de la aclaración de su papel fundamental.

Debido a su propia individualidad, cada educador tiene su estilo propio y por ello asume siempre una posición de preferencia, una forma de actuar predominante, que pueda resultar provechosa o nefasta para el proceso enseñanza-aprendizaje. Las percepciones exteriorizadas por los alumnos son indicadores inapreciables para evaluar el desenvol-



vimiento del educador en las fases de planeamiento, conducción, evaluación y relaciones interpersonales.

Colocarse a sí mismo dentro del mundo de sus alumnos no es tarea fácil para el educador, pero

éste debe recordar que ajustar los intereses y necesidades psicobiosociales de ellos a los suyos, privaría al alumno del derecho en encontrar legítimas soluciones a problemas peculiares y de realizar los cambios de conducta necesarios para acercarse a la madurez.

#### CITAS BIBLIOGRAFICAS

1. Paul H. Musee, John J. Congery y Jerome Kagan. *Desarrollo de la personalidad del niño*. (México, Edit. Trillas, 1972), p.118
2. Charles T. Christine y Doroth V. Christine. *Guía práctica para el currículo y la instrucción*. (Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1973), p 134
3. Pedro D. Lafourcade. *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. (Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1974), p 107
4. A. De Peretti. "Carl Rogers y su Orientación no directa en la pedagogía", en E.L. Herbert y otros. *Pedagogía y Psicología de los grupos*. (Barcelona, Editorial Nova Terra, 1973), p 14
5. Robert M. Gagné y Leslie J. Briggs. *La planificación en la enseñanza*, México, Editorial Trillas, 1976), p 147-128
6. Imídeo G. Nérici. *Hacia una didáctica general dinámica*. (Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1973), p 127-128
7. Robert M. Gagné y Leslie J. Briggs. *Op. Cit.*, p 14
8. Robert M. Gagné y Leslie J. Briggs. *Op. Cit.*, p 17
9. J. Ricardo Nervi. *Op. Cit.*, p 52-56
10. Benjamín Bloom y colaboradores. *Taxonomía de los objetivos educacionales (México: Editorial el Ateneo, 1971), p 11-12*
11. R. J. Armstrong y otros. *Desarrollo y evaluación de objetivos de conducta*. (Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1973), p 17
12. Benjamín Boom y colaboradores. *Op. Cit.*, p 40
13. R. J. Armstrong y otros. *Op. Cit.*, p 70
14. Guilles Ferry. "Mutación de la función de la enseñanza". En E.L. Herbert y otros. *Pedagogía y Psicología de los grupos*. (Barcelona: Editorial Terra Nova, 1973), p 24
15. Pedro D. Lafourcade. *Op. Cit.*, p165
16. Ralph W. Tyler. *Principios básicos del currículo*. (Buenos Aires, Edit. Troquel, 1973) p 67-70
17. Pedro D. Lafourcade. *Op. Cit.*, p 169
18. P.D. Lafourcade. *Op. Cit.*, p 194
19. I. G. Nérici. *Hacia una didáctica general dinámica*. (B.A.: Edit. Kapelusz, 1973) p160
20. Jerrold E. Kemp. *Planeamiento didáctico. Plan de desarrollo para unidades y cursos*. (México: Editorial Diama, 1972), p 73
21. Pedro. D. Lafourcade. *Op. Cit.*, p. 179
22. Imídeo G. Nérici. *Hacia una didáctica general dinámica*. (Buenos Aires: Edit. Kapelusz, 1973), p 350
23. Pedro D. Lafourcade. *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. (Buenos Aires: Edit. Kapelusz, 1974) p 99-115
24. I. G. Nérici. *Op. Cit.*, p. 167-178
25. Manuel Fermín. *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. (Buenos Aires: Edit. Kapelusz, 1971) p 14-15
26. Paul A. Goring. *Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios*. (B.A., Edit. Kapelusz, 1971) p. 13-14
27. Catalina H. Wainerman y otros. *Escalas de medición en ciencias sociales*. (B.A., Edit. Kapelusz, 1971) p 10-11
28. Hilda Taba. *Op. Cit.*, p 421
29. Manuel Fermín. *La evaluación, los exámenes y las calificaciones* (B.A., Edit. Kapelusz, 1971) p 17
30. Pedro D. Lafourcade. *Op. Cit.*, p 218-219
31. I.G. Nérici. *Hacia una didáctica general dinámica*. (B.A.: Edit. Kapelusz, 1973) p 464
32. O.A. Oeser. "El aula como grupo social: Los roles sociales del alumno y del maestro y su importancia en la adquisición del conocimiento". (En: *Nueva enciclopedia pedagógica del educador*, 1967) vol 4, p 45
33. Ch. T. Christine y D. V. Christine. *Guía práctica para el currículo y la instrucción*. (B.A.; Edit. Guadalupe, 1973), p 160
34. *Ibid*, p 166
35. C.R. Rogers. "La enseñanza centrada en el estudiante". En: Miguel de la Fuente. *Carl Rogers: De la Psicoterapia a la enseñanza*. (Madrid: Editorial Razon y Fe S.A., 1973) p. 283-287
36. O.A. Oeser. *Op. Cit.*, p 74
37. W.C. Morse y G. Marx Wingo. *Psicología aplicada a la enseñanza*. (México: Edit. Pax, 1972) p 13
38. Leona Tyler. *La función del orientador*. (B.A. Edit. Paidós, 1972) p 480
39. W.C. Menninger. "La autocomprensión del maestro". En: W.C. Morse y G.M. Wingo. *Psicología aplicada a la enseñanza*. (México, Edit. Pax, 1972) p 16
40. Arthur Jersild. *La personalidad del maestro*. (B.A. Editorial Paidós, 1967) p 78-91
41. Guilles Ferry. "Mutación de la función de la enseñanza". En: E.L. Herbert y otros. *Pedagogía y Psicología de los grupos*. (Barcelona: Editorial Terra Nova, 1973) p 24-25