

LA LECCIÓN: SU CREACIÓN

Sonia Carballo de Hernández

"Si logramos algo valioso, es porque estamos subidos sobre los hombros de los gigantes que nos han precedido"
(Isaac Newton)

1. Introducción

La construcción de la lección, es un arte que el educador y la educadora pulen día con día, a la luz de sus experiencias en las aulas, investigaciones y textos que analizan antes de empezar a organizar la interacción que promoverán entre la estructura conceptual del conocimiento y la estructura del aprendizaje con miras a realizar una organización metodológica.

Desde la perspectiva del paradigma constructivista, según Alfaro (1994), la educación debe favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento de los alumnos y de las alumnas y el educador y la educadora, en la lección, crearán una metodología cuyo propósito fundamental es que al aprender los participantes aprendan a aprender para seguir aprendiendo. Porque, como señala este autor "aprender no es sólo aprender sobre el objetivo o contenido, sino aprender acerca de uno mismo en relación con lo que se trata de aprender... aprender es entonces dar sentido a la realidad que uno como individuo ha logrado conformar a partir de las vivencias anteriores". (Alfaro.1994:2-3)

En la estructuración metodológica de la lección, el educador y la educadora con sus cualidades personales, con su estilo de ense-

ñanza, entreteje con arte las estrategias docentes que organizará durante el proceso de enseñar para involucrar los estilos de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, en la construcción de conceptos y posiciones científicas, que desarrollan en ellos y en ellas destrezas, valores y actitudes. El amor que sienta el educador y la educadora por lo que hacen, dicen y crean será el ingrediente que contribuirá a que sus lecciones dejen huella imborrable en la mente de quienes participan en los procesos de construcción de conocimiento. Haim Ginott afirma al respecto: "He llegado a una conclusión que me llena de miedo. Soy el elemento decisivo del aula. Mi enfoque personal es el que crea el ambiente. Mi estado de ánimo determina la disposición de los demás. Como maestro poseo enorme poder para convertir la vida de un alumno en algo jubiloso o deprimente". (Ginott.1974:17)

Las limitaciones personales de ciertos educadores y educadoras, subalimentan muchas mentes en su paso por las aulas, porque no les ayudan a los alumnos y a las alumnas en el uso de sus funciones intelectuales superiores durante el proceso de construcción de conocimiento; Flórez (1994) explica que una labor docente no inteligente, en lo pedagógico, en lo científico y cultural se caracteriza por ser orientada por un educador o una educadora que:

- *Es autoritario o autoritaria en su relación con alumnos y alumnas y por transmitirles contenidos ya hechos que deben almacenar.*
- *No abre canales de comunicación para reflexionar y confrontar los conocimientos.*
- *No domina los conceptos de la ciencia que enseña.*
- *Supone, ingenuamente que sus valores y creencias tienen validez universal y se dispone a imponerlos a los alumnos y alumnas.*
- *Responde de manera rutinaria, estereotipada, rígida e inflexible.*
- *Ante un comportamiento o un suceso imprevisto y fortuito se desconcierta y desaprovecha las circunstancias para enrumbar la situación con creatividad hacia una experiencia enriquecedora.*
- *No aprovecha los errores de los alumnos y alumnas para construir conocimiento y clarificar conceptos.*

Enriquecer el proceso educativo es función vital del educador y de la educadora, y sus cualidades personales son las que determinan una labor docente inteligente, humana, capaz de permitir a los alumnos y alumnas construir conocimiento, aumentar su autoestima y crecer en autonomía, construyendo posiciones, discrepando y confrontando ideas. Como afirmó Rodrigo Facio, citando a Paul Woodring el 5 de julio de 1958, en el acto de inauguración del actual edificio de la Facultad de Educación: "Debemos trabajar con el criterio de que el líder en el campo de la educación no es un simple organizador, sino fundamentalmente, un erudito, un hombre de ideas... Un maestro completo para que desafíe las condiciones intelectuales y sociales del mundo moderno". (Facio. 1958: 22)

2. Principios pedagógicos

La lección que el educador o la educadora crea cada día, debe estar respaldada por una serie de principios o categorías pedagógicas que orienten la formación de alumnos y alumnas. Acrisolados a través del tiempo y mantenidos críticamente por los pedagogos modernos, Flórez Ochoa (1994), sintetiza, con base en los estudios de peda-

gogos clásicos, los siguientes principios pedagógicos:

- Desde Pestalozzi, la comprensión afectuosa del educador o educadora, la motivación, el interés, la buena disposición, son variables pedagógicas que articulan la cabeza con el corazón, lo cognitivo con lo afectivo.

- De Rousseau, se reconoce hoy día como principio de la formación humana, que ninguna experiencia educativa tendrá éxito en la formación si niega las necesidades e intereses del alumno y la alumna y su participación libre y espontánea.

- De Herbart se acepta el principio de que el alumno y la alumna no se humanizan aislados y por fuera de la cultura y de la sociedad sino en medio de ella y en consecuencia, se deben controlar los ambientes interactivos de aprendizaje.

- De María Montessori, y luego de Dewey y de Piaget se toma el principio pedagógico constructivista, de que el niño y la niña, no son adultos pequeños o adultas pequeñas sino que su humanización hasta la mayoría de edad se desarrolla por un proceso constructivo interior, progresivo y diferenciado.

- De Vigotsky, Dewey y Piaget, surge el principio pedagógico constructivista clave: que el alumno y la alumna, con base en su propia actividad consciente, construye sus propias herramientas conceptuales y su propio aprendizaje, contribuyendo considerablemente con sus esquemas de coordinación y reelaboración interior a su desarrollo y autoformación, en el sentido de avanzar a niveles superiores de racionalidad, libertad y fraternidad.

- De Rosseau, Piaget y Vigotsky emerge el principio que la interacción significativa con un educador o educadora inteligente, puede acelerar el desarrollo del alumno o la alumna. Vigotsky formuló que al lado del educador o de la educadora, el alumno y la alumna elevan su potencial de desarrollo en la medida en que les muestren posibilidades de acción, horizontes de interrogación y de soluciones hipotéticas que amplían y realizan en el alumno y la alumna sus zonas de desarrollo potencial.

- De Froebel, Piaget y Vigotsky surge el principio pedagógico que reconoce en el juego la máxima experiencia que forma a la persona, en relación con los demás, con la naturaleza y consigo misma, en la medida en

que le permite la armonía entre interior y exterior y el equilibrio estético. Ellos han demostrado que la interacción y la comunicación entre niños y niñas en el juego prefiguran nuevos niveles de desarrollo.

Y con aportes de todos esos autores, se construye el principio pedagógico de la individualización que reconoce las diferencias orgánicas, de desarrollo mental, de estilo para afrontar y resolver problemas, así como diferencias motivacionales, diferencias de experiencias, de proyectos y metas personales, de oportunidades socioculturales diversas, de relaciones e interacciones con el medio natural y social, que estructuran la cualidad de ser único en cada alumno y alumna y que el educador y la educadora deben atender para lograr un aprendizaje significativo.

Partiendo de estos ocho principios pedagógicos, se clarifica que la creación de la lección, se basa en un concepto de persona tal, que considera al alumno y a la alumna, como ser único, con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de tomar decisiones responsables y con la potencialidad de construir conocimiento y resolver problemas creativamente. Asimismo, se concibe el aprendizaje humano como un proceso personal, de construcción de conocimiento, que produce cambios en el significado de la experiencia del alumno y de la alumna, los cuales repercuten en su desarrollo afectivo. Desde esta perspectiva, se considera la Educación, como la formación de la persona, su humanización y no sólo como un proceso socializador.

Concluyendo, se puede afirmar que el proceso de enseñanza de una lección, refleja la estructura metodológica y la estructura de aprendizaje intencional que facilita en las personas la construcción del conocimiento. Cada educador o educadora creará su propio estilo de enseñanza, según sus cualidades personales, los principios pedagógicos que asuma, las características biopsicosociales y espirituales de los alumnos y las alumnas y la particularidad de la asignatura. (estructura conceptual).

3. Planeamiento de la lección

El planeamiento de la lección está inmerso dentro de un planeamiento de unidad; éste

a su vez, está dentro de un planeamiento de curso y en conjunto forman una estructura didáctica comprensible y significativa. Los procesos de construcción de conocimiento que se viven durante la lección, están incentivados por un planeamiento que se basa en el diagnóstico de necesidades científicas y pedagógicas de los alumnos y alumnas y en la programación de objetivos, contenidos o conceptos claves, estrategias didácticas y ayudas audiovisuales y evaluación.

Antes de realizar el planeamiento didáctico, el educador o la educadora, deben sumergirse en la lectura y análisis de textos científicos y pedagógicos que le darán bases para construir el diagnóstico y la programación de la lección. Porque como dice Nérci (1973), el planeamiento representa el trabajo reflexivo del educador o de la educadora previo a su acción y a la de sus alumnos y alumnas con el objetivo de hacer más eficiente la enseñanza.

3.1 Diagnóstico

Un diagnóstico, basado en algunas de las variables que afectan el aprendizaje humano, expresados por Ausubel (1986) concreta pautas de acción claras y concisas y enrumba el proceso de enseñanza hacia el logro de aprendizaje significativo. El diagnóstico aporta elementos que enriquezcan la estructura del aprendizaje y la estructura conceptual, con miras al planteamiento de la estructura metodológica.

David Ausubel (1986) considera, que una manera de clasificar las variables del aprendizaje humano es dividir las en dos categorías: categoría intrapersonal, que se refiere a factores internos del alumno o alumna y categoría situacional que incluye los factores de la situación de aprendizaje. Al realizar el diagnóstico, el análisis de la categoría de variables que incluye los factores internos del alumno y de la alumna, brindará un principio pedagógico clave: caracterizar a quién va dirigido el proceso que se va a programar luego.

La primera de estas variables por considerar es la estructura cognoscitiva, que se define como el conjunto de conocimientos previamente adquiridos, que el alumno o la alumna tiene en un campo del saber particular y

que son relevantes para la asimilación de otros conceptos, dentro de la misma área. Como educador o educadora averigüe, por medio del diagnóstico, cuáles son los conceptos que ya conoce el alumno y la alumna y trate de, a partir de ellos, establecer puentes cognoscitivos, con los nuevos conceptos por enseñar durante la lección. El aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conceptos son vinculados por el alumno o alumna con los conceptos pertinentes que ya existen en su estructura cognoscitiva.

La segunda variable que se detecta mediante el diagnóstico es el desarrollo cognoscitivo del alumno o la alumna. Este desarrollo cognoscitivo, brinda la disposición cognoscitiva del alumno o la alumna, relativa a afrontar las demandas de cierta tarea de aprendizaje cognoscitivo en un nivel de desarrollo, según su retención y sus procesos de pensamiento lógico. Las capacidades de procesamiento y almacenamiento de información del ser humano cambian en función de la edad, de sus experiencias y de su madurez cognoscitiva general.

La disposición cognoscitiva es, pues, un producto acumulativo del desarrollo que refleja la influencia de factores genéticos y de aprendizaje previos construidos sistemáticamente o incidentalmente. Ausubel (1986) basándose en las investigaciones de Piaget, señala que el desarrollo cognoscitivo se caracteriza por una transición que va de un pensamiento lógico concreto a un pensamiento lógico abstracto que evoluciona a través de las etapas sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones abstractas, durante las cuales el ser humano construye sus nociones, sus conceptos y sus operaciones lógico formales.

Otra variable intrapersonal por considerar es la capacidad intelectual de los alumnos y alumnas, entendida esta como el grado de desempeño escolar, su capacidad de razonamiento, de resolver problemas, de comprensión verbal, de captación funcional de conceptos.

Asimismo, es importante tomar en cuenta la variable factores motivacionales y actitudinales, que se conceptualizada como el deseo de saber, la necesidad de logro y de auto-superación y el interés del alumno o alumna en un campo de estudio determinado. Esto contribuye a que el educador o la educadora

se forme una idea de la atención, del nivel de esfuerzo, de la persistencia y la concentración, con que el alumno o la alumna asumirán sus responsabilidades y participación en la lección.

Para enriquecer este diagnóstico, se hace necesario también, tener presentes los principios pedagógicos explicados anteriormente así como considerar las características del educador o de la educadora como persona. El diagnóstico así concebido, proyecta una realidad educativa que le permite al educador o a la educadora, prever la necesidad de individualizar la enseñanza hasta donde sea posible, para incentivar que cada alumno y alumna construyan conocimiento a su ritmo y ajustándose a sus necesidades particulares. Más como seres sociales, la construcción del conocimiento se debe nutrir también de las discusiones, explicaciones y valoraciones grupales, donde alumnos y alumnas, junto con el educador o la educadora, aprendan a confrontar sus posiciones, a enriquecerlas y modificarlas y a respetar las de los y las demás.

El gran desafío de éste educador o educadora será propiciar a partir de esta realidad educativa una enseñanza constructivista que propicie siempre el aprendizaje humano como una construcción interior, y que partiendo de lo que el alumno y la alumna ya saben, esboce experiencias educativas pertinentes que cautiven su curiosidad intelectual con una buena pregunta o con señales apenas suficientes como acicate y orientación para que ellos y ellas se lancen por su cuenta a la aventura del pensamiento, a la conquista de nuevos horizontes, como afirma Flórez (1994).

3.2. Programación didáctica

La programación didáctica de una lección, es un proceso dinámico para actualizar, organizar y agilizar procedimientos, que incentivarán el pensamiento de alumnos y alumnas hacia la construcción de conocimiento. Nervi (1969) sugiere que al programar, el educador y la educadora deben basarse en los siguientes principios:

- Coherencia. Las partes de la programación didáctica deben mantener perfecta conexión entre sí. La relación que haya entre ellas repercute en el logro de los objetivos.

- Secuencia. las distintas partes de la programación deben ir unidas por un hilo ininterrumpido que las integre progresivamente.

- Elasticidad. La programación no debe ser rígida, más bien ha de tener suficiente elasticidad para permitir, una vez puesta en marcha la inclusión de aspectos no previstos que enriquezcan los objetivos.

- Realismo didáctico: Una concepción realista implica darle a la programación una estructura flexible, fundada en las condiciones reales del espacio, tiempo, ámbito sociocultural y, lo que es más importante, basadas en las características intrapersonales de los alumnos y alumnas.

- Precisión y objetividad. Todas las partes de la programación de la lección, deben ser claras, precisas y sintácticamente incontrovertibles.

Se afirma así la idea de que en la programación los objetivos, contenidos o conceptos claves, estrategias didácticas y recursos audiovisuales y la evaluación deben mantener una óptima integración entre sí y armonizar a la vez con el todo científico y psicopedagógico en que está inmerso. El seleccionar y graduar a través de niveles de complejidad creciente las experiencias que incentiven los procesos de pensamiento, que se vivirán durante la lección, requiere cooperación entre el educador o la educadora y los alumnos o las alumnas que participan para organizarlas con criterios sólidos y evitar así las rutinas e improvisaciones.

3.2.1. Objetivos

Los objetivos expresivos de la lección, señalan el recorrido que se pretende realicen los alumnos y alumnas con esfuerzo intencional, en la construcción del conocimiento. Constituyen la parte medular de la programación por el papel que desempeñan en la selección de contenidos o conceptos claves, estrategias didácticas y ayudas audiovisuales y evaluación de la lección. Son guías que no deben limitar el desarrollo del pensamiento, sino que evitan las improvisaciones.

Flórez (1994) afirma que, sin perder de vista el propósito de enseñanza y el desempeño real del alumno o la alumna lo que intere-

sa para la formación de ellos y ellas es la dinamicidad y riqueza de su movimiento, la complejidad provisional que se va viviendo en el camino, progresivamente y a la luz de ciertas guías previsible (objetivos expresivos), pero no limitantes. Lo que forma es el proceso, la construcción del camino, no el logro del objetivo específico ni general; el resultado, el producto de la enseñanza por procesos, no está al final del camino. Cambia el paradigma y surge una apertura al proceso del descubrimiento y a la construcción de los conceptos que se preocupa por la dinámica creadora y valora los procesos de construcción científica.

Por lo tanto, para ser coherente con el paradigma constructivista, es conveniente redactar objetivos expresivos al programar una lección. Estos objetivos deberán estar redactados en función del alumno y de la alumna, en forma clara, iniciándose con un verbo en primera persona o en infinitivo que indique los procedimientos y criterios que orienten la lección, con miras a obtener algunos efectos de enseñanza, de modo que en cierta realidad educativa y con ciertos procedimientos y materiales para determinado tipo de alumnos, podrá llegarse probablemente a tal efecto, Stenhouse (1984).

En conclusión, se piensa en los objetivos como expresión de procedimientos y criterios que orienten la lección y que contribuyen a esclarecer la estructura metodológica que incentive la construcción del conocimiento. Se espera que el educador o la educadora permitan la participación de los alumnos y las alumnas en el planteamiento de estos objetivos expresivos, para que ambas partes asuman la responsabilidad que les corresponde.

3.2.2. Contenidos o conceptos claves

El seleccionar y enlazar los contenidos, o conceptos claves de la lección, que se trabaja en la clase se hará con base en los objetivos expresivos. La lógica y coherencia que mantengan entre sí estos contenidos o conceptos claves, propiciará en los alumnos y alumnas el logro de aprendizaje significativo, que como afirma Novak y Gowin (1988), conduce a un cambio en el significado de la experiencia.

El desglose de conceptos claves, en lugar de contenidos, a juicio de la autora, permite la integración y la diferenciación progresiva de los mismos y contribuye a que durante la lección el educador y la educadora en colaboración con alumnas y alumnos seleccionen y enlacen con proposiciones todos esos conceptos en mapas conceptuales, como lo recomienda Novak y Gowin (1988). Para estos autores, un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales. Señalan ideas importantes en las que los alumnos y las alumnas deben concentrarse en cualquier tarea específica para captar el significado de los conceptos que van a aprender y construir ellos y ellas con el educador o la educadora, significados y sentimientos compartidos.

3.2.3 Estrategias didácticas y ayudas audiovisuales

Si se desea crear una lección brillante, con sólidos conceptos claves, se debe pensar en estrategias docentes y ayudas audiovisuales que incentiven los procesos mentales expresados en los objetivos, satisfaciendo a la vez los intereses y necesidades de los alumnos y las alumnas, según su desarrollo cognoscitivo, su capacidad intelectual y su estructura cognoscitiva.

Las estrategias didácticas son medios o procedimientos para suministrar información y para facilitar la construcción del conocimiento del educador o la educadora, de los alumnos y las alumnas, en interacción con los conceptos claves de la materia en estudio.

Estas estrategias pueden ejecutarse mediante técnicas didácticas tales como: exposiciones, diálogos, discusiones, estudio independiente y técnicas de grupos tales como, estudio dirigido en grupos, estudio de casos, mesas redondas, simposios, seminarios, etc.

La combinación, de las técnicas didácticas con recursos audiovisuales enriquece las percepciones auditivas y visuales durante la lección. Los recursos audiovisuales son apoyos empíricos concretos que incentivan el aprendizaje significativo. Nérci (1973), basándose en el cono de la experiencia de Dali, señala como recursos audiovisuales los siguientes: con-

tacto directo con un fenómeno, experiencias simuladas, dramatizaciones, demostraciones, visitas y excursiones, exposiciones, televisión y filmes, imágenes fijas, radios y grabaciones, diagramas, gráficos, mapas, palabras escritas y habladas.

Respaldados por la teoría de David Ausubel, (1986) Novak y Gowin (1988) proponen como estrategia didáctica, el empleo de mapas conceptuales para ayudar a captar el significado de la materia de estudio porque para ellos las personas piensan mediante conceptos, y con los mapas conceptuales se integran y diferencian estos conceptos y mejora el razonamiento. Según esos autores la construcción de nuevos conocimientos comienza con la observación de acontecimientos o de objetos a través de los conceptos que ya se poseen.

El educador o la educadora con base en las reflexiones que realice en relación con las implicaciones pedagógicas de cada una de las técnicas didácticas y de las ayudas audiovisuales, puede hacer combinaciones y prever estrategias o procedimientos didácticos que faciliten la organización de información e incentiven el desarrollo del pensamiento durante la lección, creando una verdadera estructura metodológica.

Sea cual sea, el enlace que se realice, la estructura metodológica debe integrar los tres momentos de toda la lección: la introducción, el desarrollo y el cierre, con una distribución adecuada de tiempo.

Al pensar en la introducción de la lección, es importante emplear problemas, experiencias, fábulas o anécdotas que despierten la curiosidad inicial y que lleven a los participantes en la lección a la reflexión, como afirma Murillo (1995). Además, señala este autor, en la introducción se presentan en forma clara y precisa los objetivos de la lección, se hace un breve repaso de la lección anterior o de la materia que ha de servir de soporte a la que se explicará enseguida, situando el tema de estudios en el contexto del curso y explicitando su relación con otras áreas de conocimiento.

En cuanto al desarrollo de la lección, es el momento en el cual se debe invertir más tiempo, pero sin olvidarse de dejar, al final, unos minutos para el cierre. Durante el cierre de lección se efectúa un consenso de lo significados

y sentimientos compartidos, detectando a la vez las incertidumbres. Así mismo, se establecen los enlaces para la próxima lección, asignando tareas, investigaciones, reflexiones o lecturas que se realizan en tiempo extra.

3.2.4. Evaluación

El proceso de evaluación es sistemático, constante e integral y se guía por los objetivos expresivos previstos. Con base en ellos, se programan procedimientos de verificación y de intervención, eficaces y económicas, durante el proceso de construcción de los significados y sentimientos, para valorar los aprendizajes.

El dilema que se tiene como educador o educadora es que por años se ha prestado atención, al evaluar, sólo a los comportamientos observables y medibles, que reflejen el producto logrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hoy día, evaluar significa no sólo verificar el logro de conocimientos, sino también atender a las particularidades del alumno o la alumna, al proceso de su pensamiento, a lo que lo llevó o la llevó por uno u otro camino al aprender.

Se trata, dice Tardif (1992) de comprender cómo los seres perciben, cómo dirigen su atención, cómo orientan sus interacciones con el entorno, cómo aprenden, cómo comprenden, cómo llegan a reutilizar la información que han integrado en la memoria y cómo transfiere sus conocimientos de una situación a otra. El educador o la educadora se preocupa por la organización de los conocimientos y porque los alumnos y las alumnas estén frecuentemente en contacto con esquemas, mapas conceptuales, redes de conceptos, secuencias de acción, reagrupamiento de condiciones, de tal manera que ellos y ellas toman conciencia de las relaciones que reúnen muchos conocimientos, ya sea en uno o varios campos del saber. Continuando con el pensamiento de Tardif, el papel de reflexión, que ejerce el educador o la educadora al evaluar, lleva a alumnos y alumnas a comparar su proceso de realización de una tarea dada con el de una persona experta o el de sus iguales. Así, los alumnos y las alumnas son orientados a:

- Evaluar la eficacia del proceso de una persona en la realización de una misma tarea.
- Determinar la eficacia de su propio proceso.
- Precisar las competencias en que han alcanzado un grado de dominio aceptable según los objetivos propuestos.
- Reconocer los elementos que deben ser mejorados.

Con base en esa exploración, el educador o la educadora incita a los alumnos y a las alumnas a proponer ellos mismos y ellas mismas, tareas y ejemplos en los cuales las competencias dominadas y los conocimientos construídos pueden ser reutilizados, o aplicados y son los educadores o las educadoras los que asumen o las que asumen la responsabilidad de validar las propuestas de los alumnos y las alumnas y de hacer explícitamente un análisis de condiciones y las intervenciones específicas para provocar cambios, afirma Tardif (1992).

Según los planteamientos del autor citado anteriormente, para determinar la aplicación que los alumnos y las alumnas hacen de los conocimientos construídos, y evaluarlos, las simples preguntas no son recomendables. Se deberán emplear tareas completas, complejas y significativas, que se programarán para cada lección. Las evaluaciones así previstas, darán cuenta sistemáticamente del estado de la organización y de la jerarquización de los conocimientos, de los alumnos y las alumnas y de sus metamorfosis cognoscitivas.

Este énfasis en procesos, no debe conducir a olvidar la evaluación de logros de aprendizaje, o sea el producto. Por lo cual, cuando lo considere pertinente, el educador o la educadora programa no sólo tareas, sino también los registros de observación de comportamientos y las pruebas que se realizan durante la lección y que serán discutidas con los alumnos y las alumnas.

Tareas bien planteadas, registros de comportamiento bien sistematizados y pruebas bien construídas, reportan destrezas de pensamiento crítico, crecimiento de vocabulario, aplicación de conceptos a la resolución de problemas, enlaces conceptuales, posiciones sobre temas conflictivos, así como interés del alumno y la alumna en los procesos

de construcción de conocimiento, y la evaluación contribuirá así a mejorar la lección, a modificar la programación y a adoptar los procedimientos de intervención más oportunos a nivel individual y grupal.

4. Reflexión final

El educador y la educadora que realmente desee que cada lección forme a los alumnos y a las alumnas, les desarrolle sus competencias o habilidades y conocimientos finales, atributos propios de un buen pensador, tiene que reflexionar sobre el paradigma o marco de referencia que orienta el planeamiento de la lección y dentro de él el diagnóstico y la programación.

Flórez (1994), explica que las características esenciales de un clima para la construcción de conocimiento basado en el paradigma constructivista son las siguientes: se apoya en la estructura conceptual de cada alumno, prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental, permite confrontar las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña, y permite aplicar el nuevo concepto a situaciones concretas con el fin de ampliar su transferencia. Para este paradigma constructivista la acción precede al pensamiento y el pensamiento es una consecuencia refinada de las acciones que el sujeto coordina en su interior.

Un educador o una educadora, con un paradigma educativo claro, con un concepto de persona y de educación bien concretos, se planteará objetivos, creará estrategias didácticas e implementará un sistema de evaluación coherente con su posición y ajustará su estilo de enseñanza a éste. Pero en última instancia son las características de interacción humana que se vivan en el aula las que dan el ingrediente final que contribuye a que el planeamiento de la lección sea una acción inteligente que cree un clima para pensar. Las relaciones interpersonales entre alumnos, alumnas, educador o educadora deben promover el desenvolvimiento autónomo de las personas y evitar el deterioro de la alta autoestima de ellas. Esto permitirá que se construya conoci-

miento en un clima democrático que permita y tolere una verdadera convivencia humana. El educador y la educadora, son verdaderos modelos para alumnas y alumnos, por eso cuanto más se autoestimen a sí mismos y a sí mismas y cuanto más autónomos y autónomas sean, más capaces serán de establecer relaciones interpersonales saludables con ellos y ellas y de incentivar aprendizajes significativos.

Las relaciones interpersonales se enriquecen cuando el educador o la educadora implemente las siguientes actitudes básicas que promueven el desarrollo de personas autónomas con alta autoestima. (Carballo, 1983)

- **Expectativas realistas:** Tener expectativas realistas significa reconocer y aceptar las características únicas del alumno y de la alumna como persona contribuyendo a que tengan confianza en sí mismo y en sí misma y se acepten tal como son, positiva e incondicionalmente, sin que esto signifique aprobación incondicional por parte del docente y la docente.

- **Comprender empáticamente:** El educador o educadora se esfuerza por ver el mundo a través de los ojos del alumno y la alumna, por percibir con cierta medida de exactitud sus marcos de referencia internos, con los componentes emocionales y significados que incluye, sin perder en ningún momento su condición de educador o de educadora.

- **Responder en forma refleja-descriptiva:** Se cumple con esta actitud, cuando el educador o la educadora responde en forma refleja, cuando al comunicarse con el alumno y la alumna utiliza un lenguaje que no culpa, no evalúa, no juzga la personalidad ni el carácter, simplemente se dirige a la situación, la refleja y la describe, incentivando oportunamente en la formación del alumno y la alumna su pensamiento.

- **Dar tiempo de reacción:** No existen tiempos de reacción fijos para cada persona ni para cada edad cronológica. Darle tiempo de reacción al alumno y a la alumna significa respetar la naturaleza de sus propias vivencias, promover su libertad, su espontaneidad y confianza en sí mismo o en sí misma, y no ofrecerle ayuda precipitada.

- **Expresar sentimientos y emociones:** El educador y la educadora deben saber exteriorizar constructivamente, sin insultos, ni

críticas, ni condenas, como se sienten acerca de los conflictos propios que pueden surgir en las relaciones interpersonales.

- **Ofrecer otra oportunidad:** El alumno y la alumna deben tener mil ocasiones de enmienda y cuando se agoten siempre deben dárseles una más. Cuando ésta no puede ofrecérsela enseguida, el educador o la educadora puede posponerla para un futuro cercano.

- **Fortalecer la cooperación:** La buena disposición de ánimo del educador o la educadora para permitirle al educando expresar sus propias vivencias es la mejor base para invitarlo a cooperar.

- **Elogiar o criticar sin generalizar:** Los elogios y las críticas deben ser específicas para no dañar la personalidad del alumno o la alumna. Las tradicionales generalizaciones resultan perjudiciales. Elogio y crítica se dirigen siempre a la situación, al asunto y no a la persona.

- **Evitar el sarcasmo:** Los comentarios sarcásticos, en donde el enlace de palabras no dice nada malo, pero la forma, el tono y el momento en que se dicen destruyen la confianza en sí misma de la persona que lo recibe, debe evitarse.

El educador y la educadora son modelos por excelencia, y son "un elemento decisivo en el aula". La alta calidad de relaciones interpersonales, crea en el aula un clima de construcción y reflexión de conocimiento que es un verdadero oasis para pensar. Como escribió Sujomlinski (1975), el proceso de educación se expresa en la unidad de la vida espiritual del educador o la educadora con su alumno y su alumna, en la unidad de sus ideales, aspiraciones, intereses, pensamientos y vivencias. Nada atrae tanto a los alumnos y alumnas, nada despierta con tanta fuerza el deseo de ser mejor que un educador o una educadora que es una persona inteligente, rica y generosa intelectual y espiritualmente.

Bibliografía

- Alfaro G. *Aprendizaje, organización de procedimientos escolares y procesos de pensamiento*. Departamento Química. Universidad Nacional, Heredia 1994: 2-3.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. *Psicología Educativa*. México. Editorial Trillas, 1986.
- Carballo, S. "Promover el desarrollo del educando como persona sana". En: Revista Educación. 7 (1-2): 45-60, 1983.
- Facio, R. "Discurso pronunciado durante el acto inauguración del pabellón de la Facultad de Educación". Ciudad Universitaria. Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1958.
- Flórez, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia. Editorial Mc Graw Hill, 1994.
- Ginot, H. *Maestro-alumno*. México. Editorial Pax, 1974.
- Murillo, F. *Microenseñanza. Habilidades pedagógicas*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Facultad de Educación. Material fotocopiado, 1995.
- Nérci, I. *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, 1973.
- Nervi, R. *La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos*. Argentina. Editorial Kapelusz, 1969.
- Novak, K., y Gowin, B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Editorial Martínez Roca, 1988.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Editorial Morata, 1984.
- Sujomlinski, V. *Pensamiento pedagógico*. Moscú. Editorial Progreso, 1975.
- Tardif, J. *Las influencias de la psicología cognitiva sobre las prácticas de la enseñanza y de la evaluación*. Facultad de Educación. Universidad de Sherbrooke. 1992. Traducido por la Dra. Kemly Jiménez en Setiembre, 1995.