

## DIDÁCTICA DESARROLLADORA: POSICIÓN DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

*José Zilberstein Toruncha\**

*Silvia Olmedo Cruz\*\**

### Resumen

El trabajo expone una revisión de los fundamentos esenciales de una propuesta denominada **Didáctica Desarrolladora**, elaborada por docentes e investigadores cubanos en las dos últimas décadas del pasado siglo (SILVESTRE, 1985; SANTOS, 1989; MIEDES, SANTOS; ZILBERSTEIN, 1992; SILVESTRE *et al.*, 1993; SILVESTRE, 1999; ZILBERSTEIN, 1997, 2000, 2003b; ZILBERSTEIN; PORTELA; MCPHERSON, 1999; SILVESTRE; ZILBERSTEIN 2000a, 2000b, 2002; LEAL, 2000; RICO; SANTOS; MARTÍN-VIAÑA, 2001; CASTELLANOS *et al.*, 2001; JARDINOT, 2002; ZILBERSTEIN *et al.*, 2003, ZILBERSTEIN, 2005), que permitió sentar las bases teórico-prácticas para promover *en la educación escolarizada*, un aprendizaje que se centre en favorecer en los estudiantes la formación de sólidos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, teniendo en cuenta el *contexto histórico-social y cultural* en que éstos se desarrollan, constructo que dio origen al desarrollo de diferentes investigaciones en Cuba y otros países. Esta posición Didáctica asumió postulados psicopedagógicos del **Enfoque Histórico Cultural**, cuyo iniciador fue L.S. Vigotski (1982, 1987), desarrollado en las extintas U.R.S.S. (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas) y en la R.D.A. (República Democrática Alemana), recreándolos y enriqueciéndolos desde posiciones Latinoamericanas.

---

\* Profesor Doctor en la Universidad Tangamanga. México. Doctor en Ciencias Pedagógicas (1997). Master en Investigación Educativa (1996). Licenciado en Educación (1980). Investigador Auxiliar del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1989-2002). Profesor Adjunto del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (1995-2002). Profesor Auxiliar del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (2002-2007). Director del Campus Tequis de la Universidad Tangamanga, en México (2007). *E-mail*: jos\_zilberstein@yahoo.com.mx

\*\* Profesora Doctora en Servicios Educativos Integrados al Estado de México, México. Doctora en Ciencias Pedagógicas (2010). Máster en Investigación Educativa (2000). Máster en Ciencias de la Educación (2003). Maestra de Educación Media (1989). Investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, de México (CEIDE). Asesor Técnico Pedagógico en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). *E-mail*: sil\_olmedo@yahoo.com.mx

**Palabras-clave:** Didáctica. Didáctica desarrolladora. Enfoque histórico cultural.

### **Abstract**

The paper presents a review of the essential foundations of a proposal called Curriculum Developer, developed by Cuban teachers and researchers in the last two decades of the last century (SILVESTRE, 1985; SANTOS, 1989; MIEDES, SANTOS; ZILBERSTEIN, 1992; SILVESTRE *et al.*, 1993; SILVESTRE; 1999; ZILBERSTEIN, 1997, 2000, 2003b; ZILBERSTEIN; PORTELA; MCPHERSON, 1999; SILVESTRE; ZILBERSTEIN 2000a, 2000b, 2002; LEAL, 2000; RICO; SANTOS; MARTÍN-VIAÑA, 2001; CASTELLANOS *et al.*, 2001; JARDINOT, 2002; ZILBERSTEIN *et al.*, 2003, ZILBERSTEIN, 2005), which laid the theoretical and practical foundations to promote school education in a learning process that focuses on encouraging students in the formation of solid knowledge, skills, attitudes and values, taking into account the socio-historical and cultural context in which these, construct resulted in the development of different research in Cuba and other countries develop. This didactic educational psychology postulates assumed position of the Historical Cultural Focus, whose initiator was LS Vygotsky (1982, 1987) developed in the extinct USSR (Union of Soviet Socialist Republics) and the RDA (German Democratic Republic), recreating and enriching from Latin American positions.

**Keywords:** Teaching. Teaching developer. Historic cultural approach.

### **Didáctica desarrolladora. Sus orígenes y pares de categorías dialécticas**

¿No deberá ser toda la educación (...) dispuesta de tal modo que desenvuelva libre y ordenadamente la inteligencia, el sentimiento y la mano de los niños?

(JOSÉ MARTÍ, 1961, p. 41).

### **Sus orígenes**

La posición teórica de partida del tema que ocupa a este trabajo, enmarca a la **Didáctica como una de las Ciencias de la Educación**, en las que la Pedagogía es la ciencia integradora de todas ellas. (COLECTIVO DE AUTORES del ICCP, 1984; LABARRERE; VALDIVIA, 1988; ÁLVAREZ DE ZAYAS, 1995, 1999; VALERA, 1995, 1999; CHÁVEZ, 1996; COLECTIVO

DE AUTORES del CEPES, 1996b; LÓPEZ *et al.*, 2002; COLECTIVO DE AUTORES, 2003; ADDINE, 2004)

Partiendo de esta perspectiva, la Didáctica aporta a una teoría científica del enseñar y el aprender, asume: leyes y principios didácticos adecuados a cada contexto educativo concreto; la unidad entre la instrucción y la educación; el diagnóstico como una necesidad para dirigir el aprendizaje; el papel de la actividad, la comunicación y la socialización en este proceso; así como la unidad dialéctica entre lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo, en función de preparar al ser humano para la vida y poder responder a condiciones socio-históricas concretas.

Los orígenes de la **Concepción desarrolladora en la didáctica**, corresponde a lo mejor de los resultados de investigaciones desarrolladas en las extinta U.R.S.S. y en la R.D.A., así como lo realizado a finales de la década de los años '80 del pasado siglo, en diferentes investigaciones pedagógicas realizadas en Cuba, y que en para gusto de los autores de este artículo hemos visto en los últimos se han desarrollado trabajos en Brasil, liderados Universidade Federal de Uberlândia en Minas Gerais, Brasil, en función de divulgar la obra educativa de representantes del Enfoque Histórico Cultural y sus implicaciones didácticas (MATURANO; VALDÉS *et al.*, 2003).

Esta postura retomó planteamientos del enfoque histórico cultural, desde los resultados de las investigaciones de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), en lo que respecta a su *Teoría del desarrollo histórico cultural de la psiquis humana* (1987), así como de otros científicos en la U.R.S.S. que contribuyeron a aplicar a la Didáctica estas posiciones psicológicas, como por ejemplo, el reconocimiento de Leyes, Principios, Categorías Didácticas y Métodos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje (DANILOV, 1978; DANILOV; SKATKIN, 1985; SKATKIN; LERNER 1985; DAVIDOV, 1987, 1988; LOMPSCHER; MARKOVA; DAVIDOV, 1987; BARANOV, 1987) y en la R.DA. Klingberg (1978), entre otros.

Al referirse al enfoque histórico cultural, el Colectivo de autores del CEPES señaló que “si bien los postulados fundamentales de esta escuela abren horizontes a la Psicología en diferentes direcciones (...) existen ideas que sirven de fundamento para una alternativa viable para orientar el proceso pedagógico” (1996a, p. 145-146).

Uno de los orígenes de la **didáctica desarrolladora**, estudiado por los autores de este artículo, como posición teórico-metodológica, lo identificamos a partir de los resultados de investigaciones que buscaron ofrecer alternativas

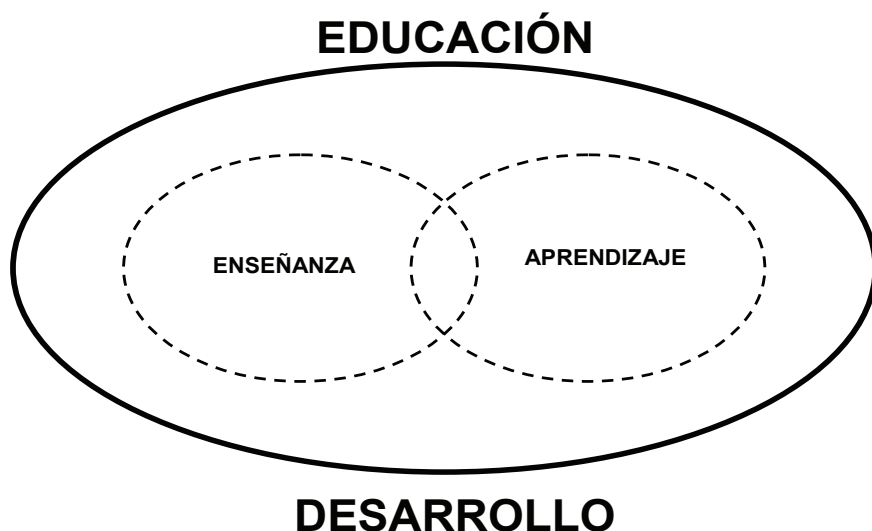
viabiles para mejorar la calidad educativa en las escuelas cubanas: Silvestre y otros, 1993; Silvestre; Rico, 1997; Silvestre, 1999; Silvestre; Zilberstein, 2000a, 2000b, 2002; Zilberstein, 2000, 2002, 2003b, 2005; Leal, 2000; Rico *et al.*, 2001; Castellanos *et al.*, 2001; Rico; Santos; Martí-Viaña, 2004, entre otros.

Algunas de las investigaciones señaladas en el párrafo anterior impactaron a su vez trabajos desarrollados en otros contextos, como en México: Marbella, 2004; Olmedo, 2000, 2004, 2010 y Fierro, 2004, entre otros.

### **Pares de categorías dialécticas que dan Fundamento a la didáctica desarrolladora**

Se reconoce que el hombre llega a elaborar la cultura dentro de un grupo social y no sólo como un ente aislado (LEONTIEV, 1975). En esta elaboración el tipo de enseñanza ocupa un papel determinante, siempre que tenga un efecto **desarrollador** y no inhibitor sobre el aprendizaje del estudiante.

La didáctica es desarrolladora, en la misma medida que la enseñanza promueva el **desarrollo integral** de la personalidad del estudiante, siendo esto el resultado de un proceso activo de aprendizaje que permita la **apropiación** (LEONTIEV, 1981) de la experiencia histórica acumulada por la humanidad, expresada en el contenido de las diferentes asignaturas escolares (DANILOV; SKATKIN, 1985; BARANOV, 1987; SILVESTRE, 1999; SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2000b). Ver Fig. 1.



**Figura 1** – Relación entre la educación, el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje, en la Didáctica Desarrolladora.

Analicemos a continuación las relaciones dialécticas entre *educación-desarrollo*, *enseñanza-aprendizaje*, en interacción e interdependencia mutuas, en función de cómo en la Didáctica desarrolladora se manifiestan en un proceso educativo desarrollador de la personalidad integral de los estudiantes.

### **Educación-desarrollo**

La relación entre educación y desarrollo es *esencial* para dar respuesta a las exigencias que la sociedad le hace a las instituciones educativas y en la comprensión de que la sociedad en general, *debe ser educadora*.

La **educación** se puede definir desde un *sentido amplio* y un *sentido estrecho*.

La esencia de la educación *en su sentido amplio*, (la que corresponde a la que favorece toda la sociedad y sus instituciones) ha de estar en los valores del ser humano (CHACÓN, 1999).

Hoy no basta que el estudiante memorice muchos conocimientos, y que estos sean esenciales, también se requiere de seres humanos con sen-

timientos, respeto por los otros, que escuchen las opiniones de los demás, que sepan comunicarse y que a la vez estén profundamente motivados por su autoeducación.

La *autoeducación*, implica no solo lo externo (enseñanza), sino también el *movimiento psíquico interno* de cada sujeto, favorece la actividad cognoscitiva independiente del que aprende (PIDKASISKI, 1986), conjuntamente con la formación de los valores asociados a ésta, accediendo al desarrollo personal pleno, en relación con los otros y la sociedad en general, lo cual permite que sea un ser humano capaz de autocontrolarse.

Se deberá promover el desarrollo de la autoeducación de todos los miembros de la sociedad, a partir de que puedan llegar a alcanzar una *cultura más integral*, que implica, entre otros aspectos:

- Conocimientos profundos (*esenciales*) no sólo de los contenidos considerados tradicionalmente académicos, sino también de otros quizás no incluidos suficientemente en éstos, como son los referidos al arte, la música, la protección del medio ambiente, la economía, la filosofía, la política, la historia de cada localidad y de sus habitantes, por sólo mencionar algunos.
- Desarrollo de sus habilidades y capacidades intelectuales generales, imprescindibles para desentrañar las relaciones esenciales, las causas, las consecuencias, los nexos que se establecen en los complejos procesos que hoy existen en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.
- Desarrollo pleno de los valores, en su más amplio sentido que les permitan reconocer el valor de la experiencia acumulada por la humanidad, por la sociedad, partiendo de su célula fundamental: la familia, es decir amar conscientemente a sus más cercanos, para que de ello se ame, respete y se adquiera real compromiso con la sociedad en donde se vive y con la humanidad en su conjunto.
- Conocimientos y habilidades, se dan en estrecha relación con la formación de valores, de esa relación indisoluble debe partir, desde nuestro punto de vista, toda la labor educativa de la sociedad.
- Desarrollo pleno de la capacidad transformadora, innovadora, emprendedora y creadora de los seres humanos, que los comprometa con la sociedad en que viven, a partir de que se esfuerce cada

ciudadano o ciudadana por alcanzar el máximo desarrollo personal, lo cual contribuirá consecuentemente (*sin que lo consideremos una línea recta, sino en un espiral creciente*) al pleno desarrollo de la sociedad y la humanidad en su conjunto.

En su *sentido estrecho* la educación, se refiere a aquella que se desarrolla en las instituciones educativas, a la que se puede denominar *educación escolarizada*.

Para Esteva y otros, la educación es “un proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, que se plantea como objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive, contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento. El núcleo esencial de esa formación debe ser la riqueza moral” (1999, p. 2-3).

La posición expresada en el párrafo anterior, a nuestro juicio, es producto de adecuaciones lógicas, por las exigencias sociales, en el pensamiento pedagógico de autores cubanos anteriores a los '90 del pasado siglo, ya que por ejemplo en 1984 esta categoría había sido definida como “la formación de la concepción dialéctico-materialista del mundo sobre la sólida base de los conocimientos científicos y su transformación en convicciones morales y motivos de conducta” (COLECTIVO DE AUTORES del ICCP, 1984, p. 69).

En la Didáctica desarrolladora se asume que la educación escolarizada es el proceso que organiza, desarrolla y sistematiza la institución docente, en correspondencia con la familia y el resto de la sociedad, en función de lograr que los estudiantes se apropien del contenido de enseñanza y como tal, de la experiencia histórico social acumulada por la humanidad, así como de los modos de la actividad creadora, y que conduce, si se estructura adecuadamente, a la instrucción, el aprendizaje, el desarrollo y la formación de éstos. Con lo que existe total coincidencia con las ideas planteadas por de Danilov y Skatkin, 1985, entre otros.

Lo óptimo, o lo deseable es que coincidan los fines y objetivos de la educación en el *sentido amplio*, en la que operan todas las instituciones sociales, con la que en *sentido estrecho* transcurre en la escuela, lo cual creará las bases para una sociedad más culta. Esto expresado en los conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes y valores que posea en su conjunto, que partiendo de las potencialidades de cada uno de sus miembros, éstas

se expresen, partiendo de *seres humanos* motivados y comprometidos, al conocer sus limitaciones y alcances que pueden lograr.

La didáctica desarrolladora niega posiciones *externalistas* o *deterministas* de la educación o de la *apropiación* cultural, vistas desde *afuera*, es decir sin considerar el sujeto (*lo interno*). Para los autores de este trabajo el ser humano, es lo esencial, aunque no desconocen la importancia de la *influencia cultural favorecedora externa*, es decir de la sociedad.

El **desarrollo** es todo cambio esencial y a la vez necesario en el tiempo. Como modo de manifestarse la materia es infinito, pero a la vez existe como proceso aislado finito. Se produce en espiral, su *fuerza* radica en precisamente la *lucha* permanente de *contrarios dialécticos* que interactúan y a la vez mantienen *unidad relativa*, de forma tal que ambas (*unidad y lucha*), se tienen que dar para que ocurra el desarrollo.

La *contradicción* es la fuerza motriz del desarrollo, existe independientemente de la conciencia humana, el docente debe enseñar a los alumnos a encontrar las contradicciones en lo que estudian, lo que estimulará su desarrollo integral, el que a su vez se verá beneficiado si la sociedad es favorecedora de un *ambiente cultural*, estimulador de la *iniciativa personal y la creatividad*.

El *desarrollo integral*, es el producto de la apropiación por cada ser humano de lo más valioso de la *cultura social*, gracias a lo cual la *actividad individual* (de cada miembro de la sociedad) se transforma en actividad integral, en iniciativa, por lo que cada ciudadano o ciudadana se convierte en *personalidad transformadora, innovadora y emprendedora y creadora*.

El desarrollo considera los retrocesos, sobre todo en los casos de que en los portadores de los cambios intervenga lo subjetivo, como por ejemplo, en el proceso de enseñanza aprendizaje la forma en que ocurre el desarrollo de la personalidad es mediante la acumulación de pequeños cambios, no debiéndose ver como una línea continua sino con *intermitencia*, cuya resultante como máxima aspiración del educador debe ser el *ascenso en espiral*.

En el desarrollo, la transformación de uno u otro fenómeno asume lo anterior, negando dialécticamente lo *nuevo* a lo *viejo*. Este proceso se comporta como un *espiral*, en el que en una fase más alta (*lo nuevo*) se retoma particularidades de las fases inferiores (*lo viejo*).

El **desarrollo intelectual** es el resultado del proceso de desarrollo de la persona en su interacción con el medio social. Es el producto de la relación *intersíquica e intrapsíquica* (VIGOTSKI, 1987).



Los actos de interacción entre los estudiantes, dependen de la interrelación dialéctica entre lo que ocurre en el *interior* de cada uno de ellos y lo que se produce en la propia *interrelación* entre sujetos, teniendo en cuenta la *mediación*: instrumental, social y anatomofisiológica.

Por ejemplo, en el proceso de enseñanza aprendizaje, se da la unidad de contrarios, concretamente entre lo que conoce el estudiante y lo nuevo, lo que sabe y puede hacer, a lo que ha llegado con la ayuda de los/las *otros* (lo intersíquico) y lo que aún no sabe y no logra hacer por sí solo, lo que actúa como fuerza impulsora o motriz. Verlo así nos lleva a interpretar el desarrollo de los estudiantes desde el punto de vista interno, como *autovivimiento*, pero a partir de la influencia del otro, pudiera *leerse* de la herencia histórica y cultural de los *otros*. Ver Fig. 2.



**Figura 2** – Interrelación dialéctica que se manifiesta en el desarrollo intelectual del estudiante.

Lo nuevo *aprehendido* por el estudiante niega dialécticamente lo anterior y es a su vez fuente de nuevas contradicciones que influirán en su desarrollo

y en el de otros estudiantes que comparten con él y porque no de las personas que están a cargo de su educación (VIGOTSKI, 1987).

En el proceso de enseñanza aprendizaje, el desarrollo ocurre a partir de las *contradicciones internas* en cada sujeto, de sus motivaciones e intereses creados, en interacción con los otros, la cual se da no sólo entre el alumno(a) y el profesor(a), sino entre los propios alumnos(as), con la familia, con los integrantes de la comunidad, con la sociedad en general. Debemos ver esto como una concatenación, en estrecho vínculo de interacción mutua.

### **Enseñanza-aprendizaje**

La **enseñanza** es el proceso de organización de la actividad cognoscitiva de los escolares, que implica la apropiación por estos de la experiencia histórico-social y la asimilación de la imagen ideal de los objetos, su reflejo o reproducción espiritual, lo que mediatiza toda su actividad y contribuye a formación integral.

La enseñanza cumple funciones *instructivas, educativas y desarrolladoras*.

A la **instrucción** corresponde la parte del contenido de la enseñanza, comúnmente identificado con los *conocimientos y habilidades* que deben ser asimilados por los estudiantes en la institución docente. Para que se logre el pleno desarrollo de los estudiantes no basta en las instituciones educativas atender a la instrucción.

No toda enseñanza provoca desarrollo, la relación entre estas categorías no es lineal. “Sólo una buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo” (VIGOTSKI, 1987, p. 218).

Somos partidarios de una **enseñanza desarrolladora**, que promueva un continuo ascenso en la calidad de lo que el alumno realiza, vinculado inexorablemente al desarrollo integral de su personalidad (ZANKOV, 1975; DAVIDOV, 1988).

Esta enseñanza llega a establecer realmente una unidad entre la **instrucción, la educación** y el **desarrollo**, le da un peso decisivo, en el desarrollo de los escolares, a la influencia de la sociedad, a la transmisión de la herencia cultural de la humanidad, mediante la escuela, las instituciones sociales, los padres, la comunidad y la sociedad en general.

Este modo de enseñanza contribuye a que cada alumno no sólo sea capaz de desempeñar tareas intelectuales complejas, sino que también se desarrolle su atención, la memoria, la voluntad, a la vez que sienta, ame y respete a los que le rodean y valore las acciones propias y las de los demás.

La enseñanza desarrolladora debe trabajar por potenciar la “**zona de desarrollo próximo**” (VIGOTSKI, 1987) de cada estudiante y a su vez también actuar sobre la *zona de desarrollo potencial del grupo* al que pertenece.

Un aspecto que también hemos investigado, es que al estimular la *zona de desarrollo potencial del grupo* (ZILBERSTEIN, 2005), conlleva al planTEAMIENTO de que se establezcan metas comunes, intercambio de opiniones, acciones de autocontrol, control y valoración colectivas, discusión abierta, respetando los criterios y puntos de vista de los demás, todo lo cual favorece un aprendizaje reflexivo y creativo.

En investigaciones realizadas (ZILBERSTEIN, 2000; OLMEDO, 2010) pudimos comprobar que favoreciendo los procesos de comunicación en los grupos de estudiantes, además de motivarlos a aprender, constituye este factor en una *fuerza* que los *impulsa* a realizarlo.

El *pensamiento teórico* (DAVIDOV, 1979, 1988) es aquel que permite al ser humano *operar* con conceptos, generalizaciones, establecer nexos y relaciones, aplicar lo estudiado a nuevas situaciones.

Una enseñanza científicamente estructurada, que promueva la formación del *pensamiento empírico*, pero que ponga su énfasis en el *pensamiento teórico*, es la que es capaz de provocar desarrollo, puede acelerar y no sólo sus etapas sino también el contenido de ellas, por lo cual sin que desconozcamos que existen períodos sensitivos en el desarrollo intelectual humano, ni tampoco lo heredado, el papel del maestro es decisivo en el desarrollo de cada individualidad de las que la sociedad pone en sus manos, es por ello que hablamos de una *enseñanza desarrolladora* (SILVESTRE, 1985; SANTOS, 1989; JARDINOT, 2002; OLMEDO, 2004, 2010).

Es imprescindible en una enseñanza desarrolladora considerar el papel rector de los conocimientos teóricos, con *niveles de complejidad creciente*, que exigen

no tener en cuenta cualquier dificultad, sino aquella que consiste en la interdependencia de los fenómenos, su ligazón interna sustancial. Conocimientos teóricos (...) no sólo acerca de los fenómenos como tales, sino también de sus interrelaciones esenciales, de las leyes dominantes en la naturaleza, en la vida social, en la existencia de la persona (ZANKOV, 1975, p. 70). Ver Fig. 3.

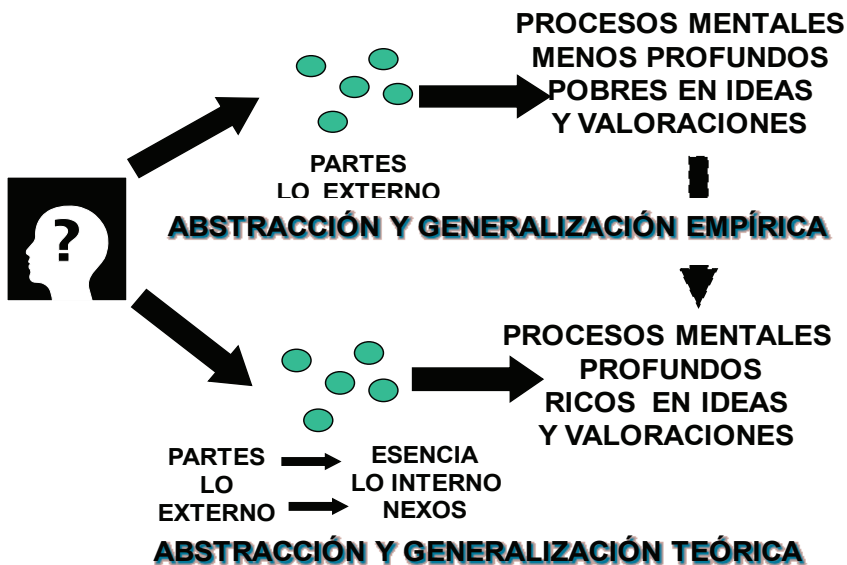


Figura 3 – Tránsito del *pensamiento empírico* al *pensamiento teórico*.

En investigaciones realizadas (ZILBERSTEIN, 2000; OLMEDO, 2004, 2010; FIERRO, 2004) aplicando la Prueba del Cuarto Excluido a escolares de primaria de quinto y sexto grado (en Cuba, México y Perú), pudimos comprobar que el nivel de pensamiento en el que se situaban muchos de estos (la mayoría) se encontraba era el *concreto situacional* (nivel más bajo), unos pocos en el *utilitario* (nivel intermedio) y menos en el *conceptual* (el más alto).

En la Prueba del Cuarto Excluido los sujetos deben excluir una figura de la lámina presentada (de entre cuatro, que no se corresponda con el resto), posteriormente se les solicita agrupar al conjunto restante en una categoría (concepto), otorgándoles una denominación y argumentando el por qué de su respuesta. La Prueba utilizada en las investigaciones mencionadas consta de 13 tarjetas. Veamos un ejemplo de la aplicación, Fig. 4:

En el caso de la primera Lámina (1), la figura a *excluir* es la del gato.

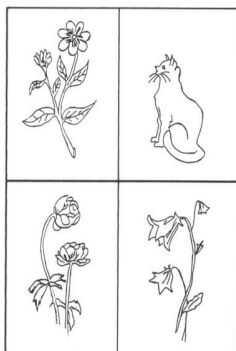


Lámina N° 1

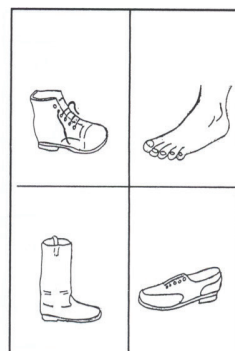


Lámina N° 2

Posteriormente al agrupar en una categoría, la respuesta correcta podría ser: *plantas o flores*, y la argumentación del porque lo hacen así, con lo cual se evidencia que el sujeto investigado, es capaz de generalizar en un concepto.

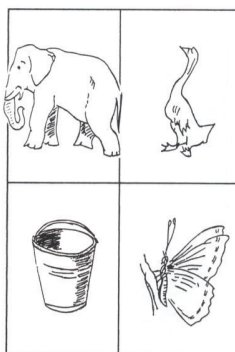


Lámina N° 3

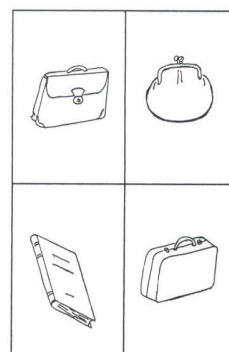


Lámina N° 4

**Figura 4** – Ejemplo de Tarjetas de la Prueba del Cuarto Excluido.

La aplicación de la Prueba señalada permite ubicar los niveles de pensamiento de los niños en:

- **Nivel concreto situacional:** Los sujetos no son capaces de excluir la figura que no corresponde y no pueden agrupar en una categoría al conjunto restante.
- **Nivel utilitario:** Los sujetos pueden excluir la figura que no corresponde y al agrupar las restantes, lo hacen no con una categoría que demuestra una generalización, sino con frases del *sentido de utilidad* de los objetos. Por ejemplo, durante la citada investigación fueron frecuentes en este nivel respuestas como las siguientes:

- √ Lámina 2: “Separo el *pie*, el resto sirven para ponérselo” o “separo el *pie*, el resto son para caminar.”
- √ Lámina 4: “Separo el *libro*, el resto sirven para llevar algo” o “separo el *libro*, el resto son maletines.
- **Nivel conceptual:** Los sujetos pueden excluir la figura que no corresponde y agrupan las restantes en una categoría. Por ejemplo, en el caso de la lámina 3, respuestas que denotaron estudiantes que su pensamiento estaba en este nivel, “Separo el *culo*, el resto las agrupo en animales.”

Para ejemplificar lo anterior, retomamos en la Tabla 1, una parte de nuestros resultados (OLMEDO, 2000), con niños y niñas de quinto grado en el Estado de México fueron:

**Tabla 1** – Niveles del pensamiento de los estudiantes investigados

NIVEL DE PENSAMIENTO	N. ALUMNOS	(%)
Concreto Situacional	41	58.58
Utilitario	18	25.71
Conceptual	11	15.71

De esta muestra el 8,58 % de los alumnos tuvo dificultades para excluir la figura y agrupar los objetos en una categoría dada, por lo que se encuentran en el nivel de **pensamiento concreto situacional** (el más bajo). Estos alumnos sólo pueden describir los objetos atendiendo a características no esenciales, sin poderlos agrupar en un concepto.

En el **nivel utilitario** del pensamiento se encuentra el 25.71 % de los alumnos de la muestra, en el cual son capaces de excluir la figura de cada lámina, pero al definir en una categoría lo hacen haciendo referencia a la utilidad, es decir al *para qué*. Sólo el 15.71 % de los alumnos alcanza el **nivel conceptual** en el desarrollo del pensamiento (él más alto), en el que “son capaces de operar con conceptos, generalizar y establecer relaciones entre ellos” (OLMEDO, 2000, p. 57-58).

Tanto en el caso anterior, como en los otros que hemos investigado, la Prueba del Cuarto Excluido permitió identificar una contradicción, y es

la referida a que: si bien la mayoría de los alumnos estudiados se encontraban en los niveles más bajos de desarrollo del pensamiento, éstos tenían *potencialidades* que con una adecuada dirección del proceso de enseñanza aprendizaje podrían desarrollarse, ya que la Prueba, mediante el análisis del comportamiento de los estudiante, orientando y adecuando los *niveles de ayuda* y del relato de su aplicación, permite determinarlo.

Al trabajar en clases con los estudiantes referidos en párrafos anteriores, empleando una estrategia generalizada que estimulara su *pensamiento teórico*, que promoviera la *reflexión*, la *comunicación*, el *intercambio con los otros*, la *aplicación del contenido a la vida*, la *vinculación de la teoría y la práctica* (ZILBERSTEIN, 2000; OLMEDO, 2000; OLMEDO, 2004, 2010) se logró el transito de una parte de estos escolares a un nivel de *pensamiento teórico*, lo que evidencia que una *buena enseñanza*, es favorecedora del desarrollo. Este proceso de investigación ratifica las conclusiones de Davidov, 1988; Silvestre, 1985 y Santos, 1989.

El **aprendizaje** es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores.

La **enseñanza y el aprendizaje** constituyen **un proceso**, que está regido por leyes, principios y categorías (objetivo, contenido, método, medios de enseñanza, formas de organización y evaluación), que interactúan y se condicionan mutuamente.

Para González y otros, el proceso de enseñanza aprendizaje “se orienta de modo consciente e intencional, a la finalidad de la formación de los estudiantes de modo integral y sistemático; aunando dialécticamente las actividades de enseñar y aprender” (2003, p. 55).

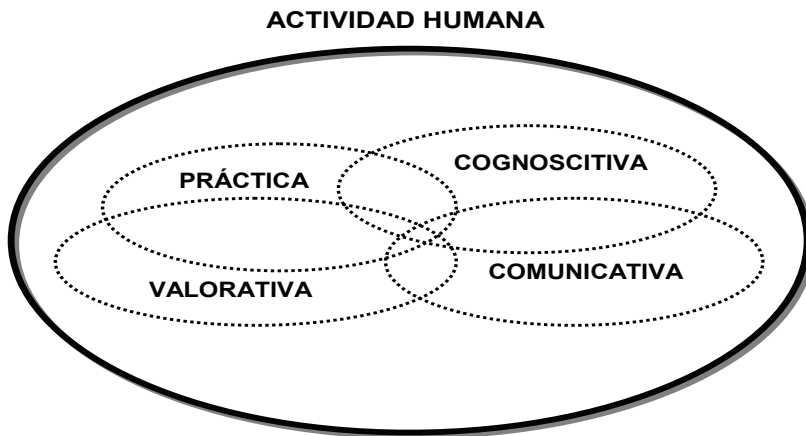
La **actividad** es el modo, específicamente humano, mediante el cual el hombre se relaciona con el mundo.

Para Leontiev “la actividad es una unidad (...) no aditiva de la vida del sujeto corporal (...) es la unidad mediatizada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objeto” (LEONTIEV, 1989, p. 265).

Mediante la actividad el hombre este reproduce y transforma creadoramente la naturaleza y la sociedad, a partir de la realidad objetiva mediada por la práctica. En ella está presente la abstracción teórica de toda la práctica

humana universal es modo en que existe cambia, se transforma y desarrolla sociedad. Es producto de la relación sujeto objeto, estando determinada por leyes objetivas (PUPO, 2002).

Así por ejemplo, el pensamiento no debe considerarse solo como una de las funciones intelectuales humanas, como diálogo del individuo consigo mismo, sino como la totalidad de las formas de reflejo de la realidad en los diversos modos de la actividad humana. Ver Fig. 5.



**Figura 5** – Tipos de actividad humana.

Sostenemos que si en las instituciones educativas se propicia que los estudiantes realicen los tipos de actividad señalados en la figura durante el estudio del contenido de enseñanza, éstos estarán en mejores condiciones de asimilarlo de un modo consciente. “Como resultado del proceso de apropiación o dominio tiene lugar la reproducción por el individuo de las capacidades y funciones históricamente formadas” (LEONTIEV, 1989, p. 258).

La actividad del hombre contribuye a cambiar el mundo exterior, y esto a su vez es condición para su propia autotransformación, que surge de la lucha entre dos contrarios dialécticos, la actividad del hombre sobre el medio que lo rodea y la influencia de este medio sobre lo que ocurre en el interior del individuo.

La idea anterior está relacionada con el término introducido por Vigotski (1987) de **actividad social**, relativa a la que interrelaciona los procesos *entre los*



*otros* (intersíquica) de se deriva la actividad de cada persona (intrapíquica). Como se explicó en páginas anteriores, este concepto es muy importante para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje por parte del educador, ya que para que sus alumnos(as) *aprendan* debe tener en cuenta lo que ocurre en el interior de cada uno de ellos y lo que ocurre cuando intercambian los unos con los otros, cuando se comunican (GONZÁLEZ REY, 1995), considerando esta interrelación como la *fuerza motriz* del desarrollo individual.

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico, primero entre la gente, como categoría intersíquica, después dentro del niño, como una categoría intrapíquica (VIGOTSKI, 1987, p. 223).

La actividad tiene como *componentes*: las *necesidades*, los *motivos*, una *finalidad*, *condiciones* para obtener esa finalidad y acciones y operaciones.

De lo anterior se desprende la importancia que como toda actividad humana, el aprendizaje tiene un carácter consciente, el estudiante para *aprehender* el contenido de enseñanza, debiendo llegar a tener un verdadero *sentido* personal.

Si la conciencia es una forma superior de reflejo de la realidad objetiva, atributo solo del ser humano (LEONTIEV, 1981), la enseñanza como proceso de organización de la actividad cognoscitiva escolar, permite que los/las alumnos asimilen el contenido, las propiedades y cualidades de los objetos y fenómenos originados por las generaciones precedentes; así como que comprendan qué son las *cosas*, por qué son así y para qué son (su utilidad e importancia), es decir que comprendan el *significado* de lo que aprenden.

Cuando para los estudiantes, el contenido de enseñanza y aprendizaje adquiere sentido y logran aprehenderse de su significado, están en mejores posibilidades de aplicarlo a nuevas situaciones, es por ello que las tareas de aprendizaje (SILVESTRE, 1999) deben tener un carácter problémico, desarrollador, que exijan para resolverlas vincular la teoría con la práctica, la teoría con la vida y con ellos estimular su creatividad. (MARTÍNEZ; CASTELLANOS; ZILBERSTEIN, 2004).

Las **tareas de aprendizaje** son aquellas actividades que se orientan para que el/la alumno las realice en clases o fuera de esta, implican la búsqueda

y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación integral de su personalidad (SILVESTRE, 1999).

La actividad planificada para dirigir la actividad cognoscitiva de los escolares se organiza en diferentes tipos de tareas, planteadas por el profesor o que surgen en la interacción alumno-profesor. Tales tareas contendrán indicaciones y estas servirán de guía para la realización de la actividad (la *ayuda del otro*).

Las tareas deben estar dirigidas a incidir, tanto en la búsqueda de la información, al desarrollo de habilidades, a la formación de puntos de vista, juicios, a la realización de valoraciones por el estudiante, todo lo cual además de que permite que se apropie de conocimientos, contribuye al desarrollo de su pensamiento y a la formación de valores.

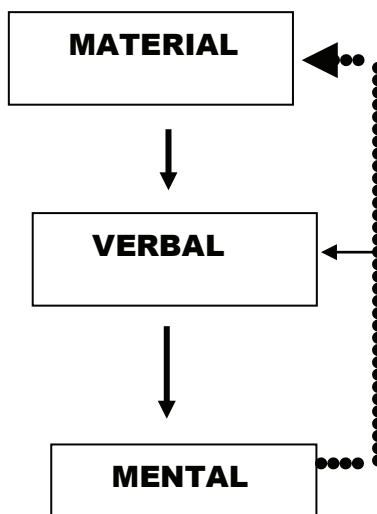
Las tareas deben constituir un sistema y estar en correspondencia con los objetivos que se trace el docente. Deberán ser *suficientes, variadas y diferenciadas*.

En un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, la **solución y planteamiento de problemas** por parte de los estudiantes (MARTÍNEZ, 1987), debe llevarlos a crear en ellos **contradicciones** entre lo que conocen y lo desconocido, despertar su interés por encontrar la solución, **plantear hipótesis** y llegar a realizar **experimentos** (en aquellas asignaturas que por la naturaleza del contenido lo exijan) que permitan comprobarlas, todo lo cual los puede motivar a buscar información, profundizar en los elementos precisos para responder a sus interrogantes, y que el aprendizaje se desvíe de la *adquisición memorística* y propicie el desarrollo (ZILBERSTEIN, 2000; 2003a).

La actividad se manifiesta mediante acciones y operaciones. Estos dos conceptos son relativos “lo que en una etapa de la enseñanza interviene como acción, en otra se hace operación. Por otra parte, la acción puede convertirse en actividad y al contrario” (TALÍZINA, 1988, p. 59).

Es precisamente en la **actividad cognoscitiva y práctica** (PIDKA-SISKI, 1986), en la **comunicación** con los otros (procesos de **socialización**), mediante acciones que en sentido general, pasan de lo **externo** (material, con objetos), a lo **verbal** (lenguaje interno e externo) y posteriormente al plano **interno** (mental), que el alumno llega a apropiarse de la experiencia histórico-social de la humanidad, expresada en el contenido de enseñanza (GALPERIN, 1983).

El resultado del movimiento general del conocimiento del estudiante se produce de lo *concreto* (material), a lo *abstracto* (mental), formándose en este la *imagen ideal* de los contenidos incluidos en la realidad que estudia, es a lo que Galperin (1983) denominó *Tránsito de las acciones mentales*. Ver Fig. 6.



**Figura 6** – Formación por etapas de las acciones mentales.

Las acciones primeramente en el plano *material*, luego *verbal* y finalmente *mental* de lo que el alumno conoce mediante la enseñanza facilitan que pueda realizar nuevas acciones externas con los mismos contenidos o con otros desconocidos; capacitan para que pueda transformar creadoramente el medio que lo rodea.

Un ejemplo resumido de este constructo, es cuando se desea que los niños pequeños se apropien del concepto: *número 5*:

**1ero.** La maestra le muestra lo que este significa de manera material: 5 semillas o 5 piedrecillas (*etapa material*).

**2do.** Posteriormente trata de que el estudiante exprese esto en otros ejemplos de diferentes grupos de objetos (*etapa verbal*)

**3ro.** Finalmente si se trabaja de este modo, este concepto se llega a interiorizar por el niño (*etapa mental*) y puede aplicarlo posteriormente a nuevas situaciones.

Un elemento también importante que debe ser tenido en cuenta en una enseñanza y un aprendizaje desarrollador es el *clima* en que este se produce.

Se esta asumiendo por *clima favorable al aprendizaje*, aquella relación afectiva favorable, que se logra establecer en el proceso de enseñanza aprendizaje entre el estudiante, el educador, y los estudiantes entre sí. La cual favorece la apropiación de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, la formación de valores y como tal el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Lo anterior permite la reflexión y el desarrollo de niveles de conciencia, que los conocimientos y habilidades que la institución educativa se propone que el estudiante se apropie, adquieran un sentido personal para el, además de que comprenda su significado o importancia social, tal como se expuso en páginas anteriores.

### **Objeto de estudio y categorías de la didáctica desarrolladora**

La didáctica desarrolladora considera los rasgos esenciales que caracterizan el proceso de enseñanza aprendizaje, los que se expresan en forma de **principios didácticos**, sobre cómo debe transcurrir este proceso, para objetivos dados, en condiciones determinadas y teniendo en cuenta el desarrollo socio- histórico en el que ocurre el acto educativo.

Los principios didácticos son aspectos generales de la reestructuración del contenido organizativo-metódico de la enseñanza que se originan en los objetivos y de las leyes que los rigen objetivamente (KLINGBERG, 1978, p. 243).

Para la didáctica desarrolladora los **principios didácticos** constituyen las regularidades esenciales que rigen el enseñar y el aprender, que orientan al educador acerca de cómo dirigir científicamente el desarrollo integral de la personalidad de las alumnas y alumnos, considerando sus estilos de aprendizaje, en medios propicios para la comunicación y la socialización, en los que el marco del salón de clases se extienda en un continuo al entorno, a la familia, la comunidad y la sociedad en general.

Los principios didácticos permiten elaborar recomendaciones metodo-

lógicas con un carácter más específico, incluso por asignaturas que integran un currículo dado.

Como parte de las investigaciones en torno a la didáctica desarrolladora, en una de las investigaciones de fines del pasado siglo, se determinaron un Sistema de **Principios Didácticos** (SILVESTRE; ZILBERSTEIN 2000b, p. 22), que se recomiendan para una enseñanza y un aprendizaje desarrolladores:

- “**Diagnóstico integral** de la preparación del alumno para las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje, nivel de logros y potencialidades en el contenido de aprendizaje, desarrollo intelectual y afectivo valorativo.
- Estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la **búsqueda activa del conocimiento por el alumno**, teniendo en cuenta las acciones a realizar por este en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad.
- Concebir un **sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno. desde posiciones reflexivas**, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento y la independencia en el escolar.
- Orientar la **motivación** hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la **necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo**
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los **procesos lógicos de pensamiento, y el alcance del nivel teórico**, en la medida que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la **capacidad de resolver problemas**.
- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual, al lograr la **adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje**.
- **Atender las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares**, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.
- **Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo.**”

En correspondencia con los principios enunciados el **objeto de estudio de la didáctica desarrolladora** lo constituye el proceso de enseñanza aprendizaje, en su carácter integral desarrollador de la personalidad de los alumnos y alumnas.

El **proceso de enseñanza aprendizaje** constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes (ZILBERSTEIN, 2000; 2005).

La Didáctica debe asumir a partir del Fin y Objetivos de la Educación para cada país y nivel educativo, las categorías que aparecen en la Fig. 7.

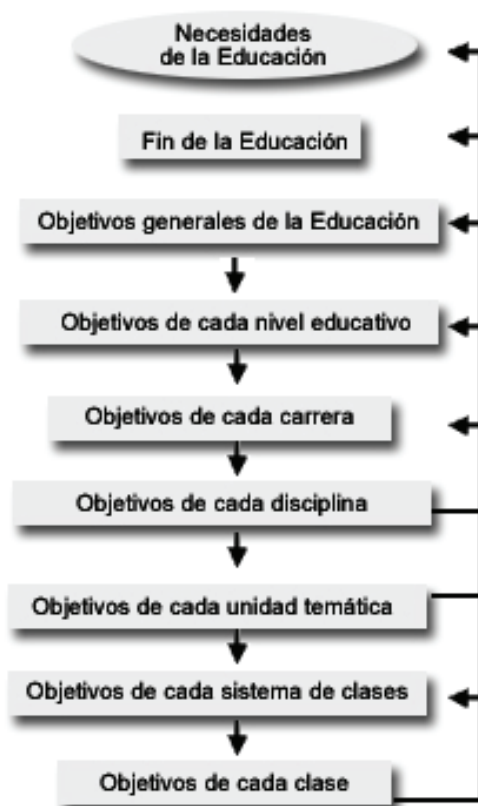


Figura 7 – Categorías de la Didáctica Desarrolladora.

El **objetivo** (*¿para qué enseñar y para qué aprender?*) es la categoría rectora del proceso de enseñanza aprendizaje, define el encargo que la sociedad le plantea a la educación institucionalizada. Representa el elemento orientador de todo el acto didáctico, la modelación del resultado esperado, sin desconocer el proceso para llegar a este (en una disciplina, una asignatura, un sistema de clases o en una clase).

Los objetivos se deben *enunciar en función del alumno*, de lo que este debe ser capaz de lograr en términos de aprendizaje, de sus formas de pensar, sentir, actuar, de convivir con los demás y de la formación de acciones valorativas.

En los objetivos deben evidenciarse las *habilidades* a lograr (acciones y operaciones), los *conocimientos*, las *acciones valorativas*, las *condiciones* en las que ocurrirá la apropiación (nivel de asimilación, medios a utilizar, entre otros). Su determinación debe tener un carácter de sistema, a partir de las necesidades sociales y las características de los alumnos. A continuación se muestra en la Fig. 8 cómo deben derivarse los objetivos, algo que es muy útil en el trabajo del docente.



**Figura 8** – Derivación de objetivos.

El **contenido** (*¿qué enseñar y aprender?*) expresa lo que se debe apropiarse el estudiante, esta formado por los *conocimientos, habilidades, hábitos, métodos de las ciencias, normas de relación con el mundo y valores* que responden a un medio socio-histórico concreto. El contenido cumple funciones *instructivas, educativas y desarrolladoras*. Ver Fig. 9.



**Figura 9** – Contenido de enseñanza y aprendizaje.

El **método** (*¿cómo enseñar y cómo aprender?*) constituye el sistema de acciones que regula la actividad del profesor y los alumnos, en función del logro de los objetivos. Teniendo en cuenta las exigencias actuales, se debe vincular la utilización de *métodos reproductivos* con *productivos*, procurando siempre que sea posible, el predominio de estos últimos.

Existe, una gran diversidad de métodos y procedimientos didácticos, cuyo punto de partida u origen difiere, razón por las que el análisis comparado resulta complejo o a veces no puede realizarse.

Por la extensión de este trabajo, más que entrar en análisis de tipos de métodos, haremos referencia a ideas que estimamos importantes, desde la concepción de la Didáctica desarrolladora asumida:



- La selección de los métodos y procedimientos estará en dependencia de los objetivos a lograr y las características del contenido.
- El aspecto interno del método, revelar su esencia, el movimiento interno que provoca en el alumno, deberá ser comprendido y hallado por el docente, con vistas a la efectividad de la utilización de los conocidos sistemas de métodos.
- Los procedimientos facilitan la aplicación de los métodos y concretan las acciones y operaciones a realizar por los alumnos, en correspondencia con las exigencias de los objetivos y las características de los contenidos.
- Los procedimientos pueden estar asociados a las tareas docentes. Así por ejemplo: observa y describe, búsqueda de las características, elaboro preguntas, realizo suposiciones, cuáles son mis argumentos, aprendo a valorar, son ejemplos de procedimientos elaborados que pudieran ayudar en este sentido (SILVESTRE, 1999; ZILBERS-TEIN, 2000; 2003a; LEAL, 2000).

Los **medios de enseñanza** (*¿con qué enseñar y aprender?*) están constituidos por objetos naturales o conservados o sus representaciones, instrumentos o equipos que apoyan la actividad de docentes y alumnos en función del cumplimiento del objetivo.

Las **formas de organización** (*¿cómo organizar el enseñar y el aprender?*) son el soporte en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, en ellas intervienen todos los implicados: estudiante, profesor, institución, familia y comunidad. La *clase* es la forma de organización fundamental, aunque en la actualidad se conciben otras que adquieren un papel determinante en el *enseñar a aprender*.

La **evaluación** (*¿en qué medida se cumplen los objetivos?*) es el proceso para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección didáctica de la enseñanza y el aprendizaje en sus momentos de orientación y ejecución. Se deberán propiciar actividades que estimulen la autoevaluación por los estudiantes, así como las acciones de control y valoración del trabajo de los otros (LABARRERE, 1994).

## Conclusiones

La **didáctica desarrolladora**, constituyó una propuesta de fines del Siglo XX, asumiendo posiciones psicopedagógicas del Enfoque Histórico Cultural para provocar transformaciones en la calidad de la educación escolarizada. En nuestra opinión, sigue siendo hoy una alternativa viable de aplicar en el contexto educativo Latinoamericano y son alentadoras las nuevas investigaciones que hemos comprobado existen en Brasil en este sentido.

Los rasgos esenciales de las investigaciones consultadas por los autores de este artículo, en relación a la **didáctica desarrolladora** se resumen a continuación (SILVESTRE; RICO, 1997; SILVESTRE, 1999, SILVESTRE; ZILBERSTEIN, 2000b; ZILBERSTEIN, 2000):

- Centra su atención en la interrelación entre el docente y el alumno, por lo que su objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Considera la dirección científica por parte del docente, de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa de los estudiantes, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por estos y sus potencialidades para lograrlo. En esto se le otorga un importante papel al diagnóstico, como proceso y como resultado, enfocándose como diagnóstico integral del estudiante, la institución, los docentes y directivos, la comunidad y la familia.
- Asume que mediante procesos de socialización y comunicación se propicie la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido (conocimientos, habilidades, valores).
- Forma un pensamiento reflexivo y creativo, que permita al alumno *llegar a la esencia*, establecer nexos y relaciones y aplicar el contenido a la práctica social, de modo tal que solucione problemáticas no sólo del ámbito escolar, sino también familiar y de la sociedad en general.
- Propicia la valoración personal de lo que se estudia, de modo que el contenido adquiera sentido para el alumno y este interiorice su significado.

- Estimula el desarrollo de estrategias que permiten regular los modos de pensar y actuar, que contribuyan a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control.

## Referencias

ADDINE, F. A.; GONZÁLEZ, M.; RE CAREY, S. C. Principios para la dirección del proceso pedagógico. In: \_\_\_\_\_. *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

\_\_\_\_\_. Didáctica ¿Qué didáctica? In: \_\_\_\_\_. *Didáctica, teoría y práctica*: La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. *La pedagogía como ciencia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

BARANOV, S. L. *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

\_\_\_\_\_; BOLOTINA; SLASTIONI, V. *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

CASTELLANOS, D. *et al. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. 2001.

\_\_\_\_\_. *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

CHACÓN, N. *Formación de valores morales*. Propositiones metodológicas. La Habana: Editorial Academia, 1999.

CHÁVEZ, J. *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

COLECTIVO DE AUTORES DEL ICCP. *Pedagogía*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.

COLECTIVO DE AUTORES DEL CEPES. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*, Colombia: El Poirá Editores e Impresores S. A., 1996a.

COLECTIVO DE AUTORES DEL CEPES. *Didáctica universitaria*. Centro de Estudios Psicológicos para la Educación Superior. Cuba: Universidad de La Habana, 1996b.

COLECTIVO DE AUTORES. *Compendio de pedagogía*. Compilador García. G. Ministerio de Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

COMENIO, J. A. *Didáctica magna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

DANILOV, M. A. *El proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1978.

\_\_\_\_\_. *Formación en los escolares de la independencia y la actividad creadora en el proceso de enseñanza*. Moscú: Pedagogía Soviética, 1981.

\_\_\_\_\_; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. Segunda reimpresión. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1985.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.

\_\_\_\_\_. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios en la enseñanza en el futuro próximo. In: \_\_\_\_\_. *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ESTEVA, M. *et al. Las categorías fundamentales de la pedagogía como ciencia, sus relaciones mutuas*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana: Informe de Investigación, 1999.

FIERRO, H. Uso de técnicas para el desarrollo de habilidades intelectuales generales en la educación primaria. In: \_\_\_\_\_. *En búsqueda de alternativas didácticas*. México: Ediciones CEIDE, 2004.

GALPERIN, P. Ya. Los tipos fundamentales de aprendizaje. In: \_\_\_\_\_. *Lecturas de psicología pedagógica*. La Habana: Segarte. A., 1983.

GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (1995).

JARDINOT, R. Modelo didáctico: modelación creativa para el aprendizaje de conceptos en la escuela primaria. In: COLECTIVO DE AUTORES CUBANOS. *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

KLINGBERG, L. *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

LABARRERE, G.; VALDIVIA, G. *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1988.

\_\_\_\_\_. *Pensamiento*. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos. México: Ángeles Editores, 1994.

LEONTIEV, A. *El hombre y la cultura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

\_\_\_\_\_. *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

\_\_\_\_\_. *El proceso de formación de la psicología marxista*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1989.

LEAL, H. *Pensar, reflexionar y sentir en las clases de historia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

LOMPSCHER, J.; A.; MARKOVA, K.; DAVIDOV, Y. V. V. *Formación de la actividad docente de los escolares*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

LÓPEZ, J.; SIVERIO, A. *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

LÓPEZ, J. et al. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. In: \_\_\_\_\_. *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

MARBELLA, M. (2003). *Estrategia docente para promover el aprendizaje desarrollador sustentado en vivencias emocionales en los infantes de tercer grado de los Jardines de niños de Calkiní*, 2003. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2003.

MARTÍ, J. *Ideário pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

MARTÍNEZ, M. *La enseñanza problémica de la filosofía marxista leninista*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

\_\_\_\_\_. CASTELLANOS; ZILBERSTEIN, J. *Didáctica para un aprendizaje creativo*. Lima: Editora Magisterial, 2004.

MATURANO, A.; VALDÉS, R. *et al. Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2003.

MIEDES, E.; SANTOS, E.; ZILBERSTEIN, J. *La formación de generalizaciones en las clases de ciencias naturales*. Temas de Superación de Biología. 1 MT/291. Cuba: Ministerio de Educación, 1992.

OLMEDO, S. *Recomendaciones didácticas para promover una enseñanza y un aprendizaje desarrollador en la asignatura de ciencias naturales de los alumnos que cursan el quinto grado de primaria*. 2000. Tesis (Máster en Investigación Educativa) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2000.

\_\_\_\_\_. *Hacia una mejora de la enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales en la escuela mexicana*. En: *En búsqueda de alternativas didácticas*. México: Ediciones CEIDE, 2004.

\_\_\_\_\_. *Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la asignatura de ciencias naturales*. 2010. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2010.

PIDKASISTI, P. I. *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.

PUPO, R. *Lecciones de filosofía marxista-leninista*. Colectivo de autores. La Habana: Editorial Félix Varela, 2002.

RICO, P. *et al. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.

\_\_\_\_\_; SANTOS, E. M.; MARTÍ-VIAÑA, V. *Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria*. Cuba: Save the Children, 2004.

SKATKIN, M. N.; LERNER, I. YA. Métodos de enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. Segunda Reimpresión. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1985.

SANTOS, E. *Perfeccionamiento de la enseñanza de los conocimientos citológicos en la escuela primaria cubana*. 1989. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 1989.

SILVESTRE, M. (1985). *Perfeccionamiento para la formación de los conocimientos sobre la evolución del mundo orgánico en la escuela cubana*. 1985. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 1985

\_\_\_\_\_. *et al. Una concepción didáctica y técnicas que estimulan el desarrollo intelectual*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1993.

\_\_\_\_\_.; RICO P. *Proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1997.

\_\_\_\_\_.; *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

\_\_\_\_\_.; J. ZILBERSTEIN. *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE, 2000a.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. México: Ediciones CEIDE, 2000b.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE, 2002.

TALÍZINA. N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TOMASCHEWSKY. K. *Didáctica general*. España: Editorial Grijalbo, 1966.

TURNER, L.; J. CHÁVEZ, J. *Se aprende a aprender*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VALERA, O. *Estudio crítico de las principales corrientes de la psicología contemporánea*. México: Zuamer Editores. Nayarit, 1995.

\_\_\_\_\_. *El debate teórico en torno a la pedagogía*. Bogotá: EDITEMAS AVC, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba, 1982.

\_\_\_\_\_; *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

ZILBERSTEIN, J. *¿Necesita la escuela actual una nueva concepción de enseñanza?* Desafío Escolar. Feb. /Abr. México: Ediciones CEIDE, 1997.

\_\_\_\_\_, PORTELA, R.; MCPHERSON, M. *Didáctica integradora vs didáctica tradicional*. Edición Especial para el Primer Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias. La Habana: Editorial Academia, 1999.

\_\_\_\_\_. *Desarrollo intelectual en las ciencias naturales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

\_\_\_\_\_. *Didáctica de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

\_\_\_\_\_, PORTELA, R. *Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

\_\_\_\_\_. *Procedimientos estimuladores para un aprendizaje desarrollador*. Diplomado Internacional “Transformación desarrolladora del aprendizaje escolar”. Lima: Editora Magisterial Servicios Gráficos, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Didáctica desarrolladora y planeación docente*. Diplomado Internacional “Transformación desarrolladora del aprendizaje escolar”. Lima: Editora Magisterial Servicios Gráficos, 2003b.

\_\_\_\_\_. *et al. Preparación pedagógica integral para profesores universitarios*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003.

\_\_\_\_\_. *Aprendizaje, enseñanza y educación desarrolladora*. México: Ediciones CEIDE, 2005.

\_\_\_\_\_. SILVESTRE, M. *Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural*. México: Ediciones CEIDE, 2005.

ZUBIRÍA DE, J. *Tratado de pedagogía conceptual 4. Los Modelos Pedagógicos*. Colombia: Vega Impresores, 1994.



\_\_\_\_\_ *Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento.*  
Colombia: Vega Impresores, 1994.

\_\_\_\_\_ *Más allá del constructivismo.* Perú: Autoeducación, 2000.

Data de registro: 21/10/2014

Data de aceite: 22/04/2015