

TÍTULO: LA GÉNESIS DEL PROCESO EDUCATIVO Y SU PERFECCIONAMIENTO, UNA SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA (PRIMERA PARTE).

TITLE: THE GENESIS OF THE EDUCATIVE PROCESS AND ITS IMPROVEMENT, A THEORETICAL SYSTEMATIZATION (FIRST PART).

AUTORES:

Julio Leyva Haza leyvahaza2007@gmail.com

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular e investigador del Centro de Estudios de Investigación Pedagógica. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales”. Villa Clara. Cuba.

Yusimí Guerra Véliz yusimig1970@yahoo.es

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del Departamento de Matemática Física. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales”. Villa Clara. Cuba.

RESUMEN:

La complejidad de la educación ha provocado el surgimiento de numerosas visiones que la explican desde diversos referentes, concretándose en tendencias, corrientes o modelos. Ello ha obstaculizado la consolidación de la Pedagogía. Una vía para solventar tales parcelaciones consiste en aplicar el enfoque de sistema al estudio de educación y ofrecer, con mayor coherencia, una visión totalizadora del fenómeno. En este artículo se parte de un análisis crítico de la obra (también sistémica) realizada por (Álvarez, 1999) con el objetivo de profundizar en el concepto de problema referido a la educación. Se detecta y diferencian problemas que llevan a investigaciones científicas de los de la práctica pedagógica, estos, a su vez suelen manifestarse de dos formas, una primaria que genera procesos educativos y otra secundaria que asegura su perfeccionamiento.

ABSTRAC:

The complexity of education has induced many visions about it, which brings explanations from diverse points of view and takes place as trends or models. All of them have restricted the consolidation of Pedagogy. One way to solve it consists of

applying the system approach to the study of education, with the intention to offer a coherent totalized vision of the phenomenon. In this document we start from a critical analysis of the work (based on system approach too) made by (Álvarez, 1999) with the objective to extend the study about the problem as education term. In this analysis we differentiate problems which conduce to scientific investigations from those known as pedagogical practice problems. These ones manifest in two forms, a primary that generate educational processes and a secondary that guarantees its improvement.

PALABRAS CLAVE: proceso educativo, pedagogía, papel de la educación, problemas educativos.

KEY WORDS: educational process, pedagogy, educational role, educational problems.

INTRODUCCIÓN

Son numerosos los autores que han dedicado estudios al problema de las categorías fundamentales de la Pedagogía, y no es casual, por cuanto el avance en el desarrollo de esta ciencia es no solo la base para entender el fenómeno educativo desde sus raíces, sino el apoyo para explicar sus manifestaciones. A pesar de todo el esfuerzo realizado, este problema sigue teniendo actualidad, dada la complejidad social en que se desenvuelve el objeto de estudio de esta ciencia y la variedad que caracteriza a su propia ocurrencia. Hoy existen términos cuya pertenencia a la ciencia pedagógica aún no ha sido suficientemente argumentada y en otros persisten inconsistencias tanto en sus definiciones como en sus relaciones con el resto del cuerpo teórico ya elaborado.

Otro de los aspectos que está urgido de ser estudiado, es el proceso de enseñanza aprendizaje, que ha sido explicado desde distintas concepciones sobre la educación y actualmente constituye uno de los puntos más polémicos de la Pedagogía. La mayoría de las corrientes occidentales se centran en el aspecto psicológico, resultando diferentes modelos que acentúan la descripción de cómo ocurre el aprendizaje en correspondencia con una escuela psicológica adoptada (Skinner, Piaget, Bruner, Ausubel), pero sin considerar, apenas, la esencia didáctica del fenómeno.

Las corrientes eurorientales, sin dejar de lado el aspecto psicológico, han enfatizado, además, en la descripción estructural (Danilov & Skatkin, 1985), (Klingberg, 1972). Como resultado ofrecen configuraciones del proceso de enseñanza aprendizaje en las

que se incluyen componentes de carácter didáctico que varían de unos autores a otros pero en las que se vislumbra implícitamente una concepción sistémica del fenómeno. Esto ha tenido su repercusión en Cuba observándose igualmente y de manera enriquecida, en las obras de (Labarrere & Valdivia, 1988), (Colectivo de autores, 1981), entre otros.

Una de las contribuciones más destacadas en este aspecto se aprecia, a nuestro juicio, en Álvarez (1999), que ofrece, no solo una enumeración de los componentes del proceso que él llama docente educativo, sino una descripción bastante detallada de su estructuración didáctica. Justamente, en este trabajo se analizará la obra de este autor; sin embargo el estudio es complejo y no es suficiente un artículo para abordarlo en toda su extensión. Es por ello, que se dividirán los resultados del estudio realizado en dos partes; la primera estará dedicada únicamente al problema, mientras que en la segunda parte se analizará la categoría objeto y su relación con el problema.

1.- Consideraciones teóricas sobre las categorías del proceso docente-educativo

Álvarez (1999) en su obra reveló dos leyes que rigen el desarrollo del proceso docente educativo. La primera ley, realmente resulta reveladora de las relaciones entre la escuela y la sociedad en cuanto al encargo social que esta última le confiere a la primera. En esta ley se relacionan de modo esencial tres componentes del proceso: el problema, el objeto y el objetivo; a decir de Carlos Álvarez: *“Todo lo mencionado constituye la expresión de la primera ley de la didáctica, del vínculo entre la sociedad y la escuela y su formulación: la relación entre el problema, el objeto (proceso) y el objetivo”* (Álvarez, 1999, p. 92). Los dos primeros son introducidos por Álvarez, el tercero ya formaba parte del cuerpo teórico de la Pedagogía desde mucho antes, aunque en algunos casos no como componente.

La introducción por Álvarez de componentes no incluidos en obras de otros autores cubanos consuma la existencia de dos alternativas, ante las cuales cualquier obra científica, explicación teórica o aplicación práctica ha de tomar partido. Si hasta que se sucediera tal declaración de Álvarez todos los autores cubanos que estudiaron los componentes coincidían y así era aceptado por otros investigadores y docentes, ahora para decidir entre una u otra alternativa ha de tenerse un criterio (que no aporta Álvarez

en su obra ni ningún otro autor) que ayude a determinar cuál de las dos propuestas se considera más acertada o si es necesario reconocer una tercera.

En la investigación se considera que tal criterio debía tener dos características, la primera sería en cuanto al método de su determinación: la determinación empírica de los componentes ya no satisfacía la exigencia científica por cuanto fue el método seguido por quienes formularon ambas posiciones existentes, en consecuencia se debía acudir a un método teórico. La segunda, en cuanto a su función metodológica: consistiría en que el criterio que se aportara se constituyera en determinante de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, debía ser una herramienta para la determinación de los componentes.

Los resultados que se presentan fueron obtenidos mediante la sistematización, siguiendo el enfoque sistémico aplicado a la construcción teórica de los conocimientos. Fueron fuente de tal construcción las reflexiones suscitadas como consecuencia de validaciones en las que se produjeron sucesivas valoraciones del diseño y ejecución de diversos procesos educativos (terminados o en curso) a lo largo de 12 años y referidos a diferentes niveles estructurales, desde la tarea docente hasta programas de disciplinas.

Aunque el estudio de los componentes y sus relaciones no agotan el estudio estructural del proceso de enseñanza aprendizaje, constituyen una herramienta valiosa para su diseño. En buena medida la tarea del educador se concretará en configurar cada uno de los componentes teniendo en cuenta las relaciones entre ellos y las particularidades del contexto en que se desempeña. Esto facilita la labor del maestro y garantiza el carácter científico del diseño.

2.- El problema

Buscando una relación de la categoría problema con el fenómeno educativo se encuentra en Majmutov (1983), un estudio lógico psicológico que se tomará como base para su entendimiento.

El problema docente es un fenómeno subjetivo y existe en la conciencia del alumno en forma ideal (...) La tarea es un fenómeno objetivo, para el alumno existe desde el inicio mismo en

forma material (en sonidos o en signos), y se transforma en fenómeno subjetivo solo después que se percibe y se toma conciencia de ella. (Majmutov, 1983, p. 235)

La característica distintiva del problema, como forma de subjetivación de la tarea, consiste en que *al leerla e intentar su solución, el individuo encuentra que no dispone de los conocimientos y/o procedimientos necesarios para resolverla, pero está en condiciones de emprender la búsqueda para lograrlo*. El problema se manifiesta para él como una contradicción entre lo conocido y lo desconocido y en este sentido es fuerza motriz para alcanzar el nuevo conocimiento, para el aprendizaje.

Es importante no pasar por alto el hecho de que al enfrentarse a un problema, el desconocimiento acerca de la situación y su solución, no le resulte tan ajena al individuo que lo obligue a abandonarlo. Si la situación fuera tal, tendría su explicación en que se encuentra fuera de su zona de desarrollo próximo y se dice entonces que la tarea es inasequible. El problema inasequible es otra de las formas de subjetivación de la tarea. Esta reflexión muestra la importancia de considerar, en cuanto al problema, que el individuo esté en condiciones de acometer su solución. Las mencionadas aquí, no son las únicas formas de subjetivación de la tarea. Las otras no serán tratadas por no ser necesario para el análisis que seguirá.

Continuando la línea de razonamiento, Majmutov hace referencia solo al problema docente, sin embargo, teniendo en cuenta que en cualquiera de las formas de la actividad cognoscitiva, ya sea lúdica, laboral, de estudio, o de investigación científica, el individuo se enfrenta constantemente a tareas y que las formas de subjetivación son las mismas en todas ellas, es posible afirmar que la categoría problema, como forma de subjetivación de la tarea, tiene validez no únicamente en la actividad docente, sino también en cualquier otro tipo de actividad.

Por eso, cuando Álvarez propone que el problema es *“la situación que presenta un objeto y que genera en alguien una necesidad”* (Álvarez, 1999, p. 22) no se puede menos que no estar de acuerdo con este planteamiento. El problema es, en todo caso, una situación del individuo en relación con el objeto y es en la actividad, como forma de interacción del primero con el segundo, que se revela el problema. El problema, incluso,

puede aparecer en la comunicación como intercambio de actividad en la interacción sujeto – sujeto.

Al problema le precede la situación problemática que aparece en la persona durante la actividad de estudio, productiva, de los servicios o cotidiana en general, o durante la comunicación. Si el individuo la asume, esta situación se va transformando (en unos casos más rápido, en otros más lentamente) hasta tomar finalmente la forma de problema. Durante el proceso de tránsito de la situación problemática al problema se realiza la actividad de planteamiento del problema que está motivada por los conocimientos o procedimientos de que debe apropiarse el individuo.

Una vez que ha culminado la fase de planteamiento del problema, el individuo se ve abocado a una nueva actividad cuya necesidad es resolver el problema. Pasa, entonces, a la *solución del problema*, si, como afirma Rubinstein, “se cumple la condición de que él, en general, quiera efectuarla” (Rubinstein, 1979, p. 231).

2.- Tipos de problemas

De modo general los problemas pueden agruparse en dos clases atendiendo al carácter de la necesidad que les dio lugar. A la primera pertenecen aquellos cuyo fin responde a la necesidad de conocer o transformar el mundo. Estos constituyen problemas científicos o tecnológicos que se resuelven en el marco de una o varias ciencias particulares, o en la tecnología. A la segunda clase pertenecen los que se dirigen a educar al individuo para ello.

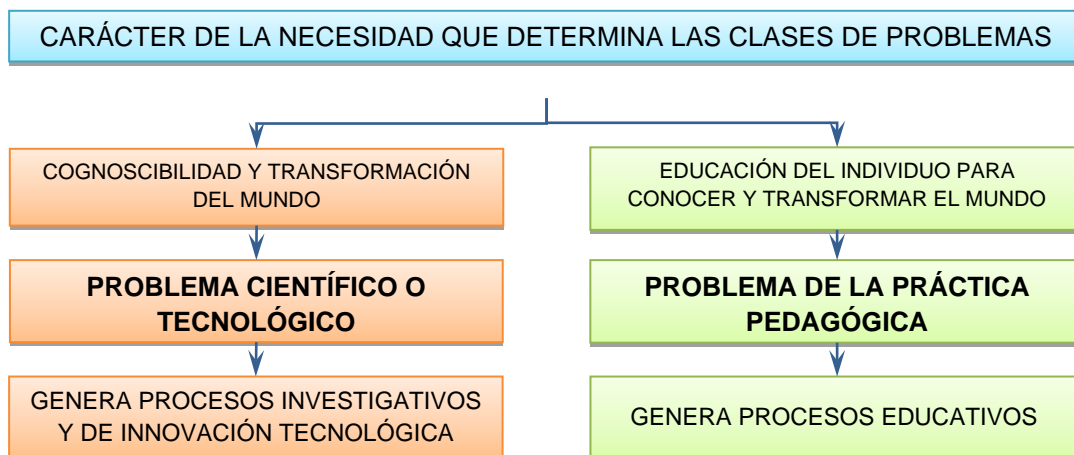


Figura 1. Diagrama que representa la clasificación de los problemas de acuerdo con el carácter de la necesidad.

En lo sucesivo se hará referencia a ellos con este nominativo para distinguirlo de los problemas de la otra clase.

Existe un caso dentro de la primera clase de problemas que necesita una reflexión particular, es cuando la necesidad se refiere al conocimiento o transformación de la educación, aquí el problema es pedagógico (científico o tecnológico) y su solución va dirigida a enriquecer el cuerpo teórico o metodológico de la Pedagogía. En este trabajo serán abordados solo los problemas de la segunda clase que son los que originan procesos educativos como se verá más adelante. Aquí y en lo sucesivo, se entenderá por educación su sentido amplio. En la mayoría de las veces utilizamos el término *proceso educativo* en lugar del de *educación* solo para hacer énfasis en su carácter de proceso. Consideramos que la educación y el proceso educativo son una y la misma cosa.

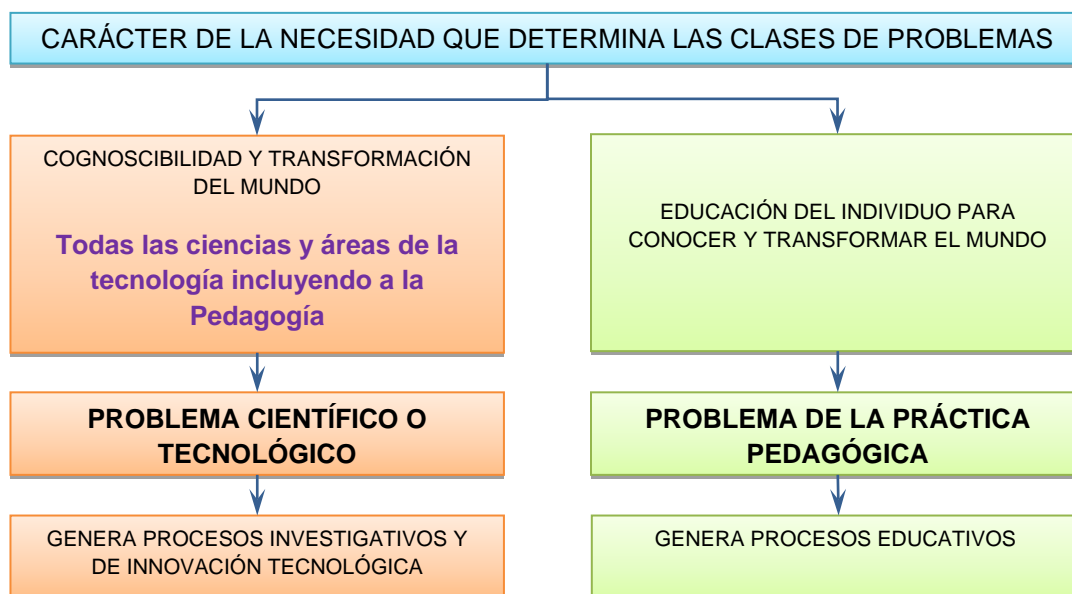


Figura 2. Diagrama que representa que en la Pedagogía, en tanto ciencia, le son propios problemas científicos y tecnológicos, así como los de la práctica pedagógica.

El grado de manifestación de la contradicción entre lo conocido y lo desconocido (en cuanto a la educación del individuo) que genera un problema de la práctica pedagógica, puede ser más o menos intenso. Pueden existir problemas de la práctica pedagógica

que se resuelven con la respuesta a una pregunta sencilla formulada a otra persona, o que se necesite un curso especializado para poder darle solución. En ambos casos y en todos los intermedios, el problema de la práctica pedagógica se resuelve mediante un proceso educativo, ya sea con carácter espontáneo o científico.

Una de las significaciones de la Pedagogía en el desarrollo social, consiste en que todas las ciencias y áreas de la tecnología dedican sus esfuerzos a conocer y transformar el mundo, pero solo la Pedagogía se encarga de educar a los sujetos para ello. Es decir, los procesos educativos que resuelven los problemas de la práctica pedagógica están encaminados a la asimilación de los contenidos de la ciencia y la tecnología que constituyen la solución a problemas de la primera clase. Esto revela la relación entre ambos tipos de problemas. Los de la primera clase aportan el contenido de la educación, los de la segunda aportan el proceso educativo para su asimilación.

En consecuencia, la respuesta a los problemas de la segunda clase hay que buscarla respondiendo a la pregunta: ¿cómo diseñar y ejecutar un proceso educativo dirigido a la asimilación de los contenidos que le dan solución al problema? Por ejemplo: es un problema de la práctica pedagógica introducir el diseño gráfico por computadora en la formación de diseñadores. Para darle solución se imparten cursos en que los matriculados aprenden a trabajar con Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Corel Draw, entre otras aplicaciones, según sea el caso.

Una vez que un problema de la práctica pedagógica ha sido planteado, su solución se le asigna en forma de tarea a una instancia social para que lo resuelva mediante un proceso educativo. Tal tarea recibe el nombre de *encargo social*. El encargo social no debe ser entendido únicamente como una tarea de la sociedad a la escuela; entender la educación en un sentido amplio implica que el encargo social se realice no solo a nivel de las instituciones estatales, sino en todas las estructuras sociales de menor jerarquía hasta llegar a la familia como célula de la sociedad.

Ahora bien, supongamos que tal proceso educativo se diseña y ejecuta. Al finalizar se debe obtener un resultado que constituya la solución del problema de la práctica pedagógica y satisfaga el encargo social. Para evaluar esta correlación se compara el resultado con la exigencia del problema de la práctica pedagógica, si el resultado la

satisface, el proceso educativo resultó exitoso; pero si la exigencia no se cumplió, total o parcialmente, el problema de la práctica pedagógica mantiene su vigencia.

Por ejemplo: en la época actual, la búsqueda, clasificación y comprensión de la información es una necesidad para todos los ciudadanos a fin de usarla para orientar su actividad en pos de elevar su calidad de vida en la era de la información -como se ha dado en llamar al período histórico en que vivimos-. En este sentido, tal necesidad constituye un problema de la práctica pedagógica que da lugar a varios encargos sociales, uno de ellos se concreta en lograr que los estudiantes alcancen una comprensión lectora creativa. Este encargo debe ser asumido por directivos y docentes de todos los niveles educativos que diseñan y ejecutan el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en las escuelas para darle solución al problema de la práctica pedagógica que lo originó.

Tal problema no es científico pues ya fue resuelto en el plano teórico de la ciencia: lingüística del idioma español (castellano). La solución del problema de la práctica pedagógica relacionado con ello se logra cuando el estudiante asimila los tres niveles de comprensión lectora (Campos, 2011) mediante el desarrollo de un proceso educativo especialmente diseñado para obtener tal resultado.

Los niveles de comprensión lectora son:

- Interpretación reproductiva del texto.
- Valoración del texto en contrastación con los conocimientos del estudiante.
- Establecimiento de relaciones del texto con otros textos que pueden requerir búsqueda y toma de decisiones que lo implican personalmente y orientan sus modos de actuación.

Este último nivel está íntimamente relacionado con la creatividad.

Llamaremos *problema primario de la práctica pedagógica* al problema de la práctica pedagógica que se revela en la práctica social y cuya solución es asignada por la sociedad a la educación en forma de tarea (encargo social). En lo sucesivo, para mayor brevedad, nos referiremos al problema primario de la práctica pedagógica como

problema primario. En el ejemplo abordado anteriormente, el problema primario sería: lograr una comprensión lectora creativa en los estudiantes.

De lo expresado más arriba discurre la idea de que el problema primario puede resolverse de manera exitosa; esto no debe entenderse en el sentido de que el encargo social se cumplió totalmente, sino como un acercamiento satisfactorio a la aspiración del más alto grado posible. Existen al menos dos factores que imposibilitan su alcance, uno es la constante transformación de las exigencias sociales y el otro la complejidad de los procesos educativos.

El primer factor se debe al carácter histórico concreto de cada proceso educativo, sobre todo en época de revolución científico técnica (como la que vivimos) en que los cambios científicos y tecnológicos acelerados suscitan cambios en los requerimientos de los aprendizajes y las conductas de los individuos en la sociedad y, en consecuencia, inducen modificaciones en los criterios de diseño del proceso educativo. Aquí aparece una contradicción expresa, entre la rapidez en que se produce el cambio de la exigencia social y la capacidad de la Pedagogía para dar respuesta a ello. Esto no significa que los encargos sociales cambian con mucha rapidez, sino que el tiempo necesario para completar una investigación pedagógica, condicionado por el estado incipiente de desarrollo de esta ciencia en la actualidad y la complejidad de su objeto de estudio, puede ser mayor que el de transformación de la exigencia social.

El segundo factor se debe a la imposibilidad de considerar muchas de las variables intervinientes en la calidad de los resultados cuando se diseña un proceso educativo con la intención de resolver un problema primario. Si al someter el proceso educativo que debió resolver el problema primario, a una evaluación rigurosa, se detecta que el resultado no satisfizo la exigencia por imperfecciones en su diseño o esto se prevé durante su ejecución, entonces aparece otro problema de la misma naturaleza, es decir, de la práctica pedagógica, que es secundario, y se resuelve con el rediseño o reajuste del proceso educativo de modo que se obtengan los resultados esperados.

Siguiendo el ejemplo anterior referido a la comprensión lectora, es sabido que la inmensa mayoría de los países, por no decir todos, asume tal encargo y lo plasma en sus diseños curriculares en cada uno de los planos en que este se manifiesta: macro-

currículo, meso-currículo y micro-currículo. Sin embargo, en las múltiples pruebas de calidad de la educación realizadas por la UNESCO, por solo citar un caso, se observa un marcado desbalance entre el encargo social y el nivel de comprensión lectora alcanzado en los estudiantes. En el informe de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE) muestra que el 52,9% de los estudiantes de sexto grado se ubica en niveles inferiores al tercero en cuanto a la comprensión lectora (OREALC, 2008). En este caso el resultado no satisface la exigencia del problema. Luego, el problema persiste y es transferido de un nivel de enseñanza a otro, manteniéndose además, para cada nivel de enseñanza con los estudiantes que ingresan cada año.

Los resultados siempre son patentes en los estudiantes pero no todas las deficiencias del proceso se manifiestan negativamente en ellos, aun cuando se observe que se ha cumplido el encargo social, no significa necesariamente que el proceso es de calidad. Tal como plantea (Talízina, 1988) el control y evaluación del transcurso del proceso educativo puede revelar imperfecciones que no se aprecian directamente en el resultado.

(...) durante la enseñanza, la corrección del programa puede realizarse no solo con la existencia o previsión de errores, sino igualmente con su ausencia e incluso con la ausencia de señales de su posible aparición (...) Por ejemplo, el programa de enseñanza para la etapa dada de asimilación prevé un determinado número de tareas. Sin embargo, para algunos estudiantes fue suficiente solo una parte de estas tareas para recorrer esta etapa. Evidentemente para estos estudiantes conviene corregir el programa reduciendo el número de tareas de la etapa dada y hacer pasar el proceso de asimilación a la etapa siguiente. (Talízina, 1988, p. 54)

Es necesario aclarar que los errores durante la ejecución del proceso que puedan cometer quienes lo conducen, que lo aparten acriticamente del diseño, no se consideran problemas secundarios por cuanto no llevan ni a rediseños ni a reajustes del proceso educativo. Ello se resuelve ejecutando el proceso correctamente, tal y como fue diseñado.

Llamaremos *problema secundario de la práctica pedagógica* al problema de la práctica pedagógica que se revela en el proceso educativo, como imperfección de su diseño

para satisfacer la exigencia del problema primario y cuya solución es asignada, en forma de tarea, por el proceso educativo a él mismo para su reajuste, o a otro proceso que lo perfeccione. En lo sucesivo, para mayor brevedad, nos referiremos al problema secundario de la práctica pedagógica como *problema secundario*.

En el ejemplo que se trató más arriba sobre la comprensión lectora, el problema primario da lugar a uno secundario que se ha venido manifestando al término de cada curso escolar en determinados países de Latinoamérica. Las causas de su persistencia, por estudios realizados en los distintos planos del diseño curricular de dichos países, se deben, sobre todo, a errores e imperfecciones en el diseño del proceso concreto que debe solucionarlo (diseño y desarrollo del micro-currículo). Esto ha dado lugar a que se inicien investigaciones que aunque no van a la búsqueda de nuevos conocimientos en el plano teórico relacionados con la comprensión lectora, sí tengan como objetivo encontrar soluciones prácticas, de carácter contextualizado sobre todo, que indiquen cómo diseñar procesos de enseñanza aprendizaje cuyo resultado se acerque cada vez más a la solución del problema.

Son ejemplos de estas investigaciones, múltiples tesis de Maestría en Educación de la Creatividad del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) y que ha desarrollado sus programas en Venezuela y Perú, así como la Maestría en Ciencias de la Educación del Ministerio de Educación de Cuba que se desarrolla en todo el territorio cubano para profesores de la enseñanza general. En las tesis referidas se han elaborado múltiples propuestas contextualizadas a la práctica educativa en que se desarrollan. Algunas de estas propuestas han dado resultados favorables en el lugar en que se han aplicado, logrando coincidencia entre el resultado alcanzado y la exigencia del problema, es decir, los alumnos logran la comprensión lectora hasta el tercer nivel. En esos casos particulares se ha resuelto el problema primario y deja de generar problemas secundarios.

Es oportuno aclarar que dado el carácter complejo y multifactorial de los procesos educativos, las soluciones prácticas son, en la mayoría de los casos, muy particulares, razón por la cual el problema secundario puede volver a aparecer al repetir el proceso en otras condiciones.

Asimismo, la riqueza de situaciones singulares o contextuales que delimitan el problema secundario afecta su dinámica, que más que determinista o incluso estadística, responde a patrones culturales, de conducta y otros, así como la influencia que ejercen las individualidades. Esta es una de las causas por la que los resultados de los procesos educativos son predecibles solo en medida restringida.

Álvarez no declara la existencia de dos problemas, sino solo uno, el que considera componente del proceso docente educativo y lo define como:

El problema es el componente de estado que posee el proceso docente educativo como resultado de la configuración que adopta el mismo sobre la base de la relación proceso contexto social y que se manifiesta en el estado inicial del objeto que se selecciona, como proceso, que no satisface la necesidad de dicho contexto social. En su desarrollo, se transforma y alcanza el objetivo, lo que implica la solución de dicho problema. (Álvarez, 1999, p. 81)

Está aludiendo al que hemos llamado problema primario, al secundario no encontramos referencia aunque trata la evaluación del proceso y reconoce su carácter regulador pero no advierte la presencia del problema secundario aun cuando reconoce el posible reajuste para alcanzar el objetivo e incluso del propio objetivo.

En especial, tiene que regular el proceso en sí mismo, produciendo, mediante el control, la necesaria rectificación de las formas, medios y métodos que mejor posibiliten arribar al objetivo, al punto que, cuando sea imprescindible, rectificar hasta estos mismos objetivos. (Álvarez, 1999, p. 130)

Pasar por alto la presencia del problema secundario afecta la coherencia de su teoría pedagógica. Por su naturaleza los problemas primario y secundario son idénticos; es decir, comportan una carencia de carácter cognoscitivo y ambos son educativos, pero se distinguen por su origen, el problema primario se origina en cualquier tipo y forma de actividad humana y la comunicación, mientras que el secundario solo se origina en la actividad de estudio y la comunicación que tiene lugar en ella.

La función del problema primario es generar el proceso educativo, la del secundario es suscitar la transformación del proceso educativo para cumplir las exigencias del problema primario. He ahí su relación; el problema primario y el secundario tienen

jerarquías diferentes, el problema primario se origina en el ámbito social en general, mientras que el problema secundario surge durante la ejecución o al finalizar un proceso educativo concreto. El problema primario tiene un grado de generalidad superior y mayor jerarquía que el secundario, el secundario se subordina al primario.

De lo dicho se puede inferir que el problema primario es más estable que el secundario pues cambia solo cuando la necesidad a la que se refiere, del grupo social al que atiende, cambia. Para ello es necesaria una serie de transformaciones sociales y tecnológicas referidas a ese grupo social que no se suceden de manera inmediata. Por su parte, el problema secundario es más dinámico, cambia con mayor frecuencia que el primario, puede hacerlo al repetir el proceso educativo que da respuesta al problema primario que le corresponde, ante el cambio del contexto o incluso durante su ejecución por primera vez. El problema secundario es una consecuencia de la dinámica del proceso y se explicará a continuación.

Cuando el proceso educativo comienza a ejecutarse, cada estudiante se encuentra en un estado inicial de su educación que le permite acceder a él. Durante su ejecución ese estado educativo se irá transformando y al finalizar tendrá nuevas características que determinan el estado final. En el transcurso de ese proceso y al finalizar, el educador irá

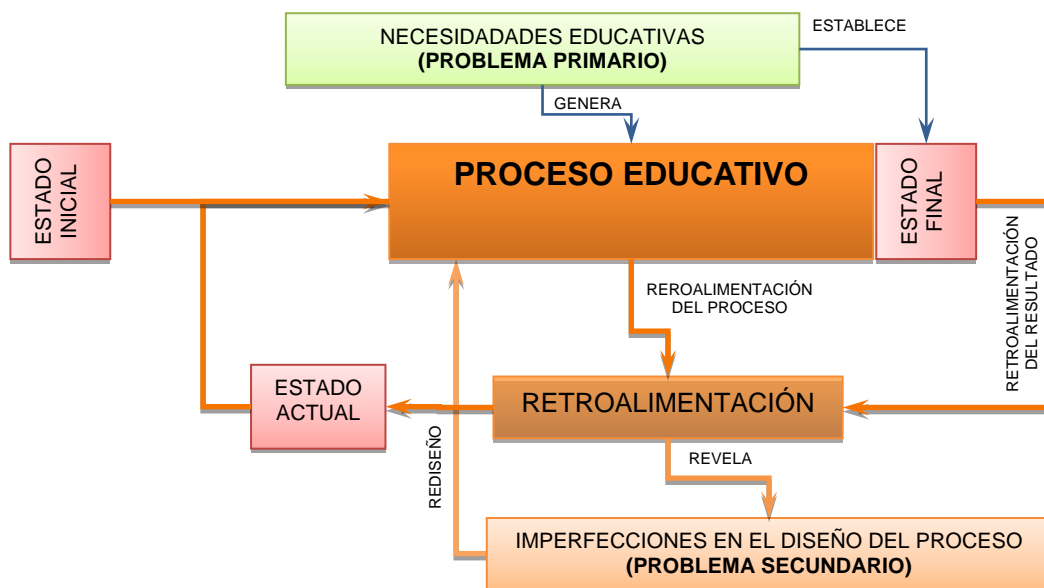


Figura 3. Relación del problema primario y del secundario con la dinámica del proceso de educativo

recopilando información acerca de las transformaciones (retroalimentación) que en caso necesario llevarán a la introducción de ajustes por la aparición del problema secundario.

El hecho de que el objeto de la educación sea a la vez sujeto, implica que la información recopilada durante la retroalimentación resulte útil, no únicamente para el educador, sino también para el propio aprendiz; lo lleva, al menos a una reflexión acerca de sus logros. Esa autoconciencia de los resultados lo hace avanzar un poco más en su estado educativo que se reconoce en la literatura como estado actual. En tales condiciones el estudiante se enfrentará a un nuevo proceso educativo que continúa su transformación.

El desarrollo de los procesos educativos ocurre siguiendo una espiral en que funcionalmente se regresa al estado inicial, pero con la dualidad de que para los aprendices el proceso educativo habrá cambiado por otro que se ajusta a su nuevo estado educativo inicial (el estado actual es el nuevo estado inicial), mientras que para el educador que dirige el mismo proceso educativo con otros estudiantes, este habrá cambiado por los ajustes derivados de la retroalimentación del proceso anterior o de las particularidades de los nuevos estudiantes en caso de ser necesarias y derivadas del problema secundario.

En concordancia con la idea de que nos referimos a la educación en sentido amplio, es necesario señalar que cuando los procesos educativos son ejecutados por una persona especialmente preparada para ello tienen un carácter científico, de lo contrario es un proceso empírico espontáneo. Sin embargo, las características personales, la experiencia de trabajo, la interacción social y la tradición pueden hacer que un proceso empírico espontáneo esté al nivel de un proceso de carácter científico, aunque con frecuencia la espontaneidad en los procesos educativos, demora la consecución de la solución del problema de la práctica pedagógica o la desvía del camino correcto.

Tanto en los procesos educativos diseñados por profesionales, como en los empíricos espontáneos, están presentes todos los componentes y leyes que los caracterizan, aun cuando los participantes en el proceso no sean conscientes de ello. He ahí el carácter objetivo de su estructura y leyes de su funcionamiento; criterio que es sostenido por los autores de este artículo.

CONCLUSIONES

En la interacción del hombre con el mundo que lo rodea se presentan dos tipos de problemas cognoscitivos atendiendo al carácter de la necesidad que los origina; los problemas dirigidos a conocer y transformar el mundo y los dirigidos a educar al individuo para ello, siendo estos últimos los que generan procesos educativos y que se han nombrado problemas de la práctica pedagógica. Estos a su vez se subdividen en dos clases que han sido llamados problema primario y problema secundario. El problema primario genera procesos educativos, el secundario asegura su perfeccionamiento para alcanzar el objetivo y cumplir el encargo social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y educación.
- Campos, E. (2011). La lectura y la escritura como procesos. En N. Mesa, *Preparación metodológica del maestro (24-45)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Danilov, M., & Skatkin, M. (1985). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Klingberg. (1972). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere, G., & Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Majmutov, A. I. (1983). *La enseñanza problémica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- OREALC, U. S. (2008). *Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago de Chile: OREALC.
- Rubinstein, S. L. (1979). *El ser y la conciencia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Talízina, N. F. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.