

N.S. 116140



032281

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**ELEMENTOS PARA LA PLANEACION DE ACTIVIDADES
PERI ESCOLARES EN EDUCACION MEDIA SUPERIOR**

TESINA PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA



**AGUSTIN MARTINEZ BELLO
GENERACION 1987-1991**

ASESOR: VIRGINIA AGUILAR GARCIA

MEXICO, D.F. NOVIEMBRE 2001

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TESINA

ELEMENTOS PARA LA PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PERI ESCOLARES EN EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR

Presenta:

Agustín Martínez Bello
Licenciatura en Pedagogía
Generación 1987 - 1991
Matrícula 87760788

Licenciatura en Pedagogía

Asesora: Virginia Aguilar García
México D. F. Noviembre del año 2001

A todos por su paciencia... gracias

a la maestra Guadalupe
a la maestra Virginia
a Diana y su computadora mágica
a mi hija Adrián
y a mis papás, por que lo querían ver.

ÍNDICE

Introducción	
Capítulo I Elementos que motivaron la propuesta de los lineamientos	9
1.1 La tarea escolar y las actividades peri escolares	9
1.2 El problema de la intervención docente en las actividades peri escolares.	11
1.3 Justificación del trabajo	14
1.4 Descripción de la presentación de los lineamientos	17
Capítulo II Fundamentos teóricos	20
2.1 La construcción del aprendizaje	20
2.2 La relación entre aprendizaje y desarrollo: zona de desarrollo próximo	22
2.3 El paradigma sociocultural	24
2.4 El papel del maestro en la promoción de la Z. D. P.	28
2.5 Andamiaje	30
Capítulo III Lineamientos para la planeación de las actividades peri escolares para la educación media superior	
3.1 La línea de intervención	35
3.2 Objetivo de la propuesta	37
3.3 Fundamentación teórica de la propuesta	37
3.3.1 La tarea académica y la proyección en su práctica	37
3.3.2 El papel del maestro en la tarea académica	38
3.3.3 El alumno y la función de la tarea académica	43
3.3.4 El trabajo colectivo en la promoción de los conocimientos potenciales	46
3.3.5 Análisis de la función de las actividades peri escolares	48
3.3.6 Las actividades peri escolares planeadas para el desarrollo de las capacidades individuales	51
3.4 Destinatario	57
3.5 Lineamientos para propuesta de intervención	57
3.6 Responsables	59
3.7 metodología	59
3.8 Actividades a realizar	62
Reflexiones finales	66
Bibliografía	69
Anexos	

INTRODUCCIÓN

En Morelia Michoacán, al igual que en otras ciudades del país, se encuentran diferentes sistemas educativos que ofrecen el servicio a nivel bachillerato, sean escuelas incorporadas a la Secretaría de Educación en el Estado, o escuelas incorporadas a la UNAM, las incorporadas a la universidad del Estado (U. M S N H; en este caso), así como los bachilleratos pertenecientes a la D. G. E. T. I: entre otras. Las escuelas incorporadas a los primeros tres sistemas mencionados ofrecen los servicios tanto en las llamadas *oficiales*, como por *particulares*.

La revisión de los programas de estudio de los subsistemas pertenecientes al bachillerato no han tenido grandes modificaciones en los últimos años; por mencionar, el plan de estudios de los bachilleratos dependientes de la SEP data de la década de los ochenta, particularmente de las recomendaciones emanadas en el diario oficial (SEP. DIARIO OFICIAL. ACUERDO N° 71, 1982: 11 - 13), en donde se definen las características y funciones de la estructura del programa vigente.

Sin embargo hoy en día es indispensable, no solo la actualización de los contenidos programáticos o la reconceptualización del plan de estudios del nivel bachillerato, sino la revisión completa de su diseño curricular, y hacer énfasis en la revisión de la práctica, las tareas escolares, la evaluación, pero que sobre todo cuente con una fundamentación teórica que sustente y guíe el tipo de cambios que se quieren promover en la práctica.

En los documentos que determinan los objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato, se proponen fórmulas para dar respuesta los requerimientos sociales, tanto nacionales como regionales; se busca una participación creativa de todos los actores del proceso educativo; se pretende tener presente la diversidad tanto de los sujetos como de las condiciones de operación, así como de las múltiples concepciones del saber y del proceso de aprendizaje y sus formas de evaluación. Estas pautas podrían sumarse a la propuesta metodológica de

integración y de proyección del proceso de aprendizaje que se genere dentro del contexto de las instituciones de educación media superior y que repercutan tanto en la dinámica de las instituciones como en el aprendizaje de los alumnos de este nivel educativo.

Las tareas formales, estructuradas como actividades de aprendizaje dentro de la escuela, representan el núcleo de la clase, son una buena área de análisis. Estas se centran en el estudio de la secuencia de contenidos, en los métodos empleados, así como en una fundamentación teórica propuesta, así como en los objetivos de aprendizaje que se persiguen.

Ubicar el análisis en la secuencia de las tareas escolares implicaría salir del contexto limitado del salón de clase, a fin de determinar cuales son las funciones que desempeñan los trabajos académicos encomendados para realizar en casa.

La última revisión de los planes y programas de estudio de educación media superior, se llevó a cabo en el Congreso Nacional de Bachillerato, celebrado en Marzo de 1982, cuyos acuerdos se presentan en el diario oficial en ese mismo año (SEP, 1982); en este evento se discutió el concepto mismo del bachillerato, generándose una serie de información tendiente a homogeneizar la funcionalidad del subsistema, basada en el análisis de las metas y los fines, perfil del bachiller y objetivos de aprendizaje. En resumen, de esta información se rescatan algunos elementos sobre los objetivos para el curriculum en el sistema medio superior:

- "Desarrollar un razonamiento lógico y la capacidad creativa, así como la adquisición de hábitos que permitan el desarrollo de un sujeto sano, en armonía y respeto con el medio
- Construir actividades que ayuden al alumno a elegir una profesión, basándose en un servicio de orientación escolar, vocacional y profesional
- Propiciar el desarrollo de las capacidades y aptitudes individuales (SEP, CONGRESO NACIONAL DE BACHILLERATO, 1982)

Por otra parte, en los programas de estudio que se presentan de manera oficial en las instituciones, las actividades extraescolares se proponen solo como una alternativa de evaluación (a manera de sugerencia), se le recomienda al docente que utilice otros instrumentos de evaluación diferentes al examen escrito y como complemento aparece la tarea escolar. No existe una propuesta formal en el planteamiento y las funciones de la tarea escolar; se determinan individual o colectivamente algunos criterios sobre los formatos, los requisitos y la manera de cumplir con los deberes escolares que realizan los alumnos en casa. Los manuales de supervisión delimitan una autonomía en el funcionamiento de las instituciones del nivel, incorporadas a la SEP, respecto a la aplicación de los planes y programas, así como de la instrumentación metodológica y didáctica para los asignaturas que se imparten. (SEP. LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN 1993)

Es importante señalar que los objetivos citados anteriormente sobre el currículum de educación media superior, pueden ser alcanzados con mayor facilidad si les damos a las actividades extraclase un papel estratégico en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Cuando se consideran las actividades extraclase, a veces nada tienen que ver con el trabajo en el aula, planteándose de manera aislada al proceso enseñanza – aprendizaje; sin embargo, cabría preguntarse si pudiesen jugar otro papel.

Preguntas como ¿Qué importancia podrían jugar las tareas escolares, si los docentes las ubicáramos como uno de los ejes promotores del aprendizaje de los alumnos? ¿De qué manera podríamos implementarlas para que permitieran impulsar los procesos de construcción de los aprendizajes? Si nuestro objetivo como docente es mejorar y favorecer los procesos de enseñanza - aprendizaje en el nivel de educación media superior ¿Cuál sería la función que podrían tener las tareas que realiza en casa el estudiante?

Esta tesina tiene como objetivo presentar algunos elementos que guíen el trabajo del docente en la orientación de las tareas escolares; entendidas estas como mediadoras del

proceso de aprendizaje y como un vínculo directo entre el aprendizaje del alumno y el trabajo de apoyo que desarrolla el docente en un proceso educativo en educación media superior.

En cuanto a la metodología empleada para el desarrollo de esta tesina, cabe señalar que al tratarse de un trabajo de tipo documental, el procedimiento metodológico que se siguió para su elaboración contempló tres etapas o momentos fundamentales:

El primer momento, exigió la ubicación de los trabajos referentes a las tareas de carácter educativo, estableciendo su diferenciación y relación entre las tareas escolares, peri escolares, extraescolares, coprogramáticas o extracurriculares. Eligiéndose el concepto de tareas peri escolares, considerando que el manejo que se haga de éstas, puede ofrecer oportunidades a los alumnos para superar una serie de dificultades académicas, producto de las diferencias individuales. Puede ser el medio por el cual el alumno reconstruya el conocimiento, tomando en cuenta su experiencia

El segundo momento, requirió ubicar la perspectiva teórica desde la cual se establecerían y elegirían los principios y criterios que pudiera guiar la planeación de actividades peri escolares; ello exigió caracterizar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva constructivista y el proceso de enseñanza aprendizaje que se desprendería de dicha concepción, finalmente se plantearon los criterios metodológicos que podrían servir para guiar el trabajo del docente, entendido éste como mediador del currículum y promotor del diseño de las tareas peri escolares.

El tercer momento, demandó la deducción de una serie de principios básicos para la planeación de las actividades peri escolares para el nivel medio superior. Por lo cual, se necesitó hacer una breve caracterización de la problemática y necesidades que viven los jóvenes de esa edad, así como de algunos de los intereses y motivaciones que se le presentan en este nivel educativo.

Se ubicaron los principales actores con los cuales se relaciona (grupo de amigos y maestros) en el contexto escolar y a partir de ello se planteó la articulación de una serie de acciones que pudiesen ser tomadas en cuenta al planear las actividades peri escolares vistas desde una perspectiva constructivista.

Se consideró que la teoría que permitiría apoyar la construcción de estos elementos es el constructivismo, desde la perspectiva de Vygotsky sobre las mediaciones instrumental y social. Asimismo se recuperaron las propuestas de educadores que han llevado al terreno pedagógico la aplicación de estos principios generales.

El paradigma sociocultural de Vygotsky nos permitió entender la manera en como se establecen las mediaciones entre el maestro y el currículum y entre la tarea escolar (como medio para impulsar el aprendizaje por parte del maestro) y la zona de desarrollo potencial del estudiante.

Desde esta perspectiva constructivista, se considera, que se debe partir de los conocimientos y experiencias de los alumnos para impulsar sus procesos de aprendizaje, lo que permite desarrollar los conocimientos que tiene y potencializar el desarrollo de otros que es posible adquirir a través de apoyo de un proceso educativo socialmente dirigido para ello.

A partir de estos presupuestos se pensó que las tareas escolares no pueden seguir viéndose como tareas complementarias, sino que se deben ver como una posibilidad para favorecer un tipo de proceso de enseñanza – aprendizaje, apoyado en la construcción y desarrollo de las capacidades de los educandos.

Las tareas escolares, deben posibilitar por un lado, un vínculo directo o conexión entre el conocimiento teórico abordado en clase y el conocimiento práctico que se pueda aplicar en un contexto social real y significativo para el alumno; y por otro lado, la tarea escolar debe ser un elemento fundamental para la planeación y desarrollo de las actividades dentro del salón de clase que realizan tanto el maestro como los alumnos.

A fin de construir estos lineamientos, se estructuró el trabajo de la presente tesina, en tres capítulos. En el capítulo primero, se presentan los elementos que motivaron la construcción del objeto de estudio; en el se describe el diseño que subyace en el mismo: la concepción de las actividades peri escolares y la tarea escolar, el problema que definió la necesidad de contar con una serie de elementos que guíen la de intervención docente, la justificación y una descripción sintética de los aspectos que se consideraron importantes para orientar la labor docente: fundamentos, objetivo, estrategia de intervención, etc.

En el capítulo segundo denominado "la construcción del conocimiento", se plantea los lineamientos teóricos que el diseño tiene como referencias centrales, es decir, se hace referencia a la teoría constructivista, retomando básicamente algunas ideas de Piaget y de Vygotsky (este último principalmente) en torno al estudio del desarrollo del pensamiento; dicha referencia centra la atención en el análisis que Vygotsky hace de los procesos de desarrollo del pensamiento, a través de la promoción de la zona de desarrollo próximo, del proceso de andamiaje, el papel del maestro como mediador en los procesos escolares de aprendizaje y el planteamiento del paradigma sociocultural

En el capítulo tres, representa los "lineamientos para la planeación de las actividades peri escolares para la educación media superior", en este se hace una fundamentación teórico metodológica que subyace en la propuesta de los lineamientos, esto con el fin de poder estructurar los fundamentos que se proponen en la línea del constructivismo; para lo anterior fue necesario abordar la concepción de las tareas escolares y su proyección en la práctica, así como un análisis de un estudio sobre la función de las actividades peri escolares; el análisis de algunas propuestas teóricas que determinan el papel de las actividades peri escolares como promotoras de las capacidades individuales; la planeación del trabajo colectivo en dichas actividades y por último, se aborda la importancia que tiene la coordinación para la planeación de los trabajos para realizar en casa, lo que involucra a varios actores del proceso, entre ellos los diferentes maestros de asignaturas, así como las autoridades académicas.

Los "lineamientos para la planeación de actividades peri escolares para educación media superior" presenta una estrategia que se sugiere desarrollar para impulsar un proceso educativo que pretenda apoyarse en el desarrollo de la tarea escolar como eje del proceso enseñanza aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Se propone también que para la planeación de una propuesta de intervención básica para de las actividades peri escolares, se debe basar principalmente en la activación de un programa que tenga como una de sus principales actividades, la formación en el análisis teórico de los docentes del nivel con respecto a la construcción de los conocimientos y las funciones que las actividades peri escolares aportan al proceso de enseñanza- aprendizaje. Así mismo la activación de un programa piloto para que los alumnos generen sus propias estrategias de aprendizaje, a partir de la reconstitución de los saberes.

Al final se presentan una serie de reflexiones y sugerencias para la implementar una propuesta de intervención.

Entre los límites de este trabajo, se encuentra que es resultado de una revisión bibliográfica, así como de mi reflexión personal y no un trabajo de investigación de campo. Sin embargo, se considera de gran importancia debido a que casi no existen trabajos de esta naturaleza.

Por último quiero señalar que no se pretende desarrollar un trabajo de innovación pedagógica en un sentido amplio, sin embargo, el retomar estos elementos para guiar la práctica del docente puede contribuir a modificar viejas prácticas en las instituciones de educación media.

Por otro lado, no se trata de diseñar un programa de entrenamiento de profesores, propio de las concepciones instrumentales y tecnocráticas de la formación docente, sino que se dirige a explicitar algunos principios y sugerencias generales que puedan servir como instrumentalidades intelectuales para guiar la labor docente. En este sentido, los

lineamientos propuestos tendrán que ser adaptada a las condiciones particulares de cada institución y grupo con el cual se trabaje.

La delimitación de los lineamientos se circunscribe a la consideración de algunos elementos para la planeación de las actividades peri escolares; ello se debe, a que desde la perspectiva constructivista, se ve al maestro como uno de los actores fundamentales que impulsan los aprendizajes del alumno, de su zona de desarrollo real a su zona de desarrollo potencial, de ahí que sea fundamental que el docente cuente con una teoría que le oriente intelectualmente en el diseño y desempeño de su labor a partir de una serie de lineamientos generales que le permitan evaluar la pertinencia de cada actividad que desarrolla.

CAPÍTULO I

ELEMENTOS QUE MOTIVARON LA PROPUESTA DE LOS LINEAMIENTOS

El presente capítulo tiene por objetivo brindar un panorama general de los elementos que se tomaron en cuenta para la propuesta de los lineamientos de planeación de actividades peri escolares para educación media superior. Para ello se estructuró en los siguientes apartados: las actividades preescolares o la tarea escolar, el problema de intervención, la justificación, el objetivo y la descripción general de los lineamientos.

1.1 LA TAREA ESCOLAR Y LAS ACTIVIDADES PERI ESCOLARES

Para algunos autores del campo curricular, el análisis de la tarea es uno de los elementos fundamentales para comprender la arquitectura y lógica bajo la cual se concreta una propuesta educativa. Para Gimeno Sacristán "Es conveniente partir de la reflexión sobre la propia práctica para evitar que el mundo del discurso intelectual - esquemas teóricos - se separe de las prácticas escolares que se ejercitan en los ambientes escolares" (GIMENO, 1988: 320). En el caso de este trabajo, no se hará un análisis de la práctica curricular, pero si se tomará a la tarea escolar como uno de los ejes que concretan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde este punto de vista, la tarea se constituye como uno de los elementos fundamentales para potenciar el desarrollo académico de los estudiantes, de ahí la importancia que puede tener en la planeación de las mismas por parte del maestro y del alumno.

Entre las tareas escolares consideramos también a las actividades extraescolares, o peri escolares; las tareas que realiza el alumno en casa, se presentan como ejercicios que el estudiante debe hacer para repasar los contenidos abordados en clase. En la mayoría de los casos este repaso se hace de forma mecanizada, es decir memorizando procesos o contenidos, los cuales quedan a merced de los mismos alumnos, en lo que respecta a su

aprendizaje, lo que significa que el cumplimiento de dichas actividades solo se registra como una forma alternativa de la evaluación que hacen los maestros.

En este trabajo, las tareas para realizar en casa se refieren actividades peri escolares; término empleado en Italia y posteriormente en Argentina a fines de los años sesenta, para determinar las tareas que el maestro planea con fundamentos psicopedagógicos, para que el alumno realice en casa.

La tarea, también conocida como actividades peri escolares, extraescolares, coprogramáticas y extracurriculares (NÉRICE, 1969: 35), cuando están bien orientadas "pueden concretar mejor que los tests una tarea de discriminación aptitudinal, precisamente por que el educando es colocado frente a situaciones reales de vida - casi siempre problemáticas - apelando a su acción de resolverlas" (NÉRICE, 1969: 35), a fin de aplicar su propio nivel de conocimiento, sus habilidades de aprendizaje, autodetermine su participación en el cumplimiento de la actividad y, en términos cognitivos, al realizar dicha actividad se le facilite al estudiante avanzar de una zona de desarrollo a una zona de desarrollo próxima.¹

Las tareas que los maestros asignan a los alumnos para realizar en casa, en muchas ocasiones, se ha considerado como una práctica complementaria del proceso de aprendizaje.

La homogeneidad con la que se desarrollan las tareas académicas dentro del salón de clase, la falta de una argumentación teórica con las que se planean, y el poco significado que adquieren para los alumnos, se hace extensiva en las tareas planeadas para realizar en casa.

Sin embargo se consideró que es posible que cumplan otra función. Estas pueden facilitar la labor del maestro o convertirse en una engorrosa actividad para el profesor que le consume

¹ Vygotsky definió la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados.

tiempo en su revisión y únicamente permite legitimar la asignación de una calificación. Las tareas escolares pueden planearse a partir de condiciones reales y significativas para los estudiantes, siempre y cuando su planteamiento se adapte al medio social y al nivel de desarrollo en el que se encuentra el educando.

1.2 EL PROBLEMA DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LAS ACTIVIDADES PERI ESCOLARES.

En la práctica, la experiencia de haber laborado doce años en el nivel bachillerato en escuelas particulares, me ha permitido distinguir el papel que las tareas, para realizar en casa, tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje; esto es, por un lado en lo que se determina como proceso de enseñanza, la planeación de las tareas por parte de los docentes se refiere en la mayoría de los casos, a la respuesta a varias recomendaciones.

- Dentro del diseño curricular se recomienda al maestro utilizar varios instrumentos de registro y evaluación, por lo que las tareas extraescolares se planean a fin de llevar a cabo un registro para la evaluación y acreditación de los alumnos, el problema específico en este registro es que se realiza solo en cuestiones cuantitativas, y no cualitativas (ni siquiera las tareas que no son satisfactorias se registran como evaluación del proceso de construcción del conocimiento), las tareas para realizar en casa son pues, una alternativa de registro y control administrativo de la evaluación.
- La institución exige al maestro desarrollar una planeación cuantitativa de tareas para que el alumno las realice en casa, esto como respuesta al servicio ofrecido a los que la institución considera sus verdaderos clientes: los padres de familia. Con esto se garantiza que el alumno *repase* y mantenga la atención en su formación académica. Las tareas se plantean entonces como una forma de repaso de contenido, sea para memorizar o en su defecto para reforzar algunos procesos mecánicos para la resolución de problemas (aplicación de fórmulas científicas, de lenguaje, etc.) lo que implica una prolongación de las tareas hechas en el salón, siendo sometidas, al igual que las tareas escolares, a la dirección y el control del maestro. Aún cuando el

ambiente sea familiar para el alumno, y estos trabajos se hayan diseñado para realizarse en forma individual o en compañía con otros compañeros, pocas veces dan pauta para que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico y creativo.

Para los alumnos las tareas para realizar en casa significan entre otras cosas "perdida de tiempo", una manera en como los maestros tratan de centrar su atención en la materia, "nos sirve de repaso" dicen algunos, otros consideran que las tareas sólo son otra forma de acumular puntos para una acreditación, sin embargo, recuerdan más las tareas hechas en casa que las realizadas en el salón de clase, esto se debe a que al realizarlas el alumno esta menos supervisado y la dirección de la tarea corre por su cuenta, lo que facilita en alguna medida la tomas de decisiones, el intercambio de ideas y la determinación de los métodos para la realización de la tarea, aún cuando esto implica en muchas ocasiones cometer fraudes en el cumplimiento real de su deber escolar encomendado para hacer en casa.

En este trabajo debemos considerar que la planeación de la tarea no debe ser un "hacer de cuenta", deben de plantearse como una realidad de vida, exigiendo el mejor empeño del maestro. Las actividades peri escolares requieren constituir un todo unificado, de manera que sean significativas tanto para el alumno en su propio proceso de aprendizaje, como para el maestro al posibilitarle dinamizar sus clases alrededor de la realización de la tarea.

Si consideramos que los trabajos escolares y las actividades de recreación dentro del salón son, casi siempre controlados y dirigidas, realmente orientados, es así como se pierden muchas oportunidades para que el estudiante valore actitudes que atañen a la formación de su vocación, de su capacidad crítica, en general de su potencial individual. Habría que preguntarse si podemos aprovechar otros espacios, otros momentos en los que realmente el alumno desarrolle este potencial individual y todo lo que conlleva.

El desarrollo del razonamiento lógico, de la creatividad, la orientación vocacional y profesional, el respeto a las individualidades, son fines que pueden alcanzarse apoyándose en una planeación lógica y sistemática de las actividades peri escolares, además de estos

objetivos generales, "en las escuelas las actividades extraclase constituyen excelentes prácticas para el desenvolvimiento del sentido de la responsabilidad. Este se ve favorecido cuando se asigna al alumno tareas a través de las cuáles sienta y valore los efectos de sus actos y se convenza de lo que los otros esperan de él. Teniendo en vista la organización social, que solo puede sostenerse fundamentándose en la responsabilidad de sus miembros" (NÉRICE, 1969: 36).

Además de la responsabilidad, se pueden vitalizar, a través de la tarea algunos otros valores que pueden repercutir en la personalidad del alumno, como son la iniciativa, la confianza, el "aprender a aprender", la formación de una mentalidad científica y la cooperación para el trabajo.

En este contexto será importante describir la relación que se establece alrededor de las actividades extraescolares entre las siguientes actores de proceso de aprendizaje:

- Entre los maestros de asignaturas afines - áreas
- Entre maestros y alumnos
- Entre alumnos - alumnos y padres de familia

El problema radica en que las tareas para realizar fuera del contexto del aula, en muchos casos no son actividades para estimular el trabajo autónomo del alumno, el desarrollo de su personalidad y de sus capacidades de socialización, si no que las tareas extraclase son muestra de la necesidad que los profesores tienen de dar cumplimiento a "un estándar de exigencia que considera adecuado para desarrollar el curriculum: en ocasiones de acuerdo con lo que le presenta el libro de texto como guía de la acción. La tarea en casa, lejos de ser trabajos creativos, de expansión o de investigación del alumno, son mero cumplimiento de actividades rutinarias no cubiertas por el poco tiempo de clase. Una norma introyectada a partir de las exigencias del curriculum tal como se les presenta a los profesores" (GIMENO, 1988: 285).

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Un alto porcentaje de los estudios realizados en el ámbito educativo está dirigido al análisis del proceso de aprendizaje en los niveles básicos de la educación formal o escolarizada; muchas de las teorías pedagógicas liberales, tradicionales o progresistas, describen como son o deben ser las relaciones del proceso de aprendizaje, relaciones que se generan dentro del salón de clase, dentro de la escuela, es decir, se han enfocado al estudio del papel de la escuela, de los contenidos de la enseñanza, presupuestos de aprendizaje, relación maestro - alumno, planeación, métodos y evaluación, etc. Algunas de las propuestas pedagógicas coinciden en su planteamiento teórico, en la mayoría de los casos, esta similitud se refieren a los objetivos que debe perseguir la educación.

Uno de los objetivos de la educación, y fundamentalmente en el nivel medio superior, es el de conducir al educando al ejercicio de una profesión. Promoviendo una forma de emancipación individual y, que a la vez, constituye como una exigencia y una necesidad social.

Es importante que la educación formal ofrezca diferentes opciones para que el alumno desarrolle actividades en donde pueda avanzar de un nivel de desarrollo a un nivel de desarrollo próximo de pensamiento, logrando con ello, favorecer la formación de cada uno de los educandos.

Y entonces, ¿por qué seguir planeando actividades que todos los alumnos cumplen de la misma forma, con un mismo formato de reporte, o con los mismos criterios de resolución?

Entendemos que las tareas académicas que se generan dentro del salón de clase, pueden estructurarse dentro de un marco institucional, dentro de las exigencias de un diseño curricular y hasta dentro de las exigencias de un horario, por lo que muestran poca variedad en su aplicación práctica; un profesor puede seleccionar las actividades a desarrollar en el aula, pero le es más difícil elegir tareas para realizar fuera de la misma.

Cualquier propuesta de estudio del proceso de aprendizaje, exige salir del ámbito escolar para entender y establecer cómo y cuáles son los elementos del medio social que facilitan o entorpecen el proceso de aprendizaje.

Desde mi perspectiva el problema radica en que las actividades peri escolares se plantean para lograr:

- avance en el cumplimiento de los programas de estudio
- repasar los contenidos abordados en el salón de clase
- cubrir un requisito para la acreditación, dentro de método de evaluación
- instrumentar coercitivamente la relación maestro - alumno
- un supuesto nivel académico
- un compromiso de los padres de familia con la atención de sus hijos.

La recurrencia a estos usos en la planeación de las actividades peri escolares asume un riesgo para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, sobre todo cuando se busca que éste sea real y relevante para el alumno, sin perder de vista la devaluación que la tarea sufre como actividad complementaria a la formación del estudiante.

El problema se centra principalmente en una relación causa - efecto, es decir: a la falta de una propuesta de planeación formal para las tareas a realizar en casas, la tarea se hace poco significativa durante el proceso de aprendizaje en los alumnos, lo que la sitúa en un plano en donde el maestro es el único que le da sentido a su utilización, ya sea como una estrategia para el cumplimiento del avance programático, o como un requisito de acreditación y control del proceso educativo.

Se puede visualizar muchas de las consecuencias de la carencia de planeación de las actividades peri escolares (sea falta de planeación docente con relación a su clase, o sea la inexistencia de una propuesta institucional que determine cual es la finalidad académica de las estas actividades); a la falta de sentido y al papel coercitivo, se suman los siguientes factores que terminan por agravar el papel que cumple la tarea escolar:

- El nivel de desarrollo del pensamiento crítico en el que se encuentran los alumnos del nivel medio superior, les permite crear juicios de valor con relación a su propio proceso de aprendizaje.
- El sistema educacional del nivel medio superior exige al educando tomar las decisiones que le permiten situarse en alguna de las ramas del conocimiento, ofrecidas en los distintos bachilleratos (el desarrollo de una vocación o la determinación de una profesión).
- En gran medida, la falta de preparación académica - pedagógica, de los diferentes profesionales dedicados a la docencia en este nivel
- La facilidad de acceso que los alumnos tienen a los sistemas computacionales, sobre todo en las áreas urbanas
- La poca asesoría que se ofrece, por parte de los padres de familia, para la realización de las actividades extraclase en el nivel mencionado

En términos institucionales, una propuesta de intervención para la planeación de las tareas peri escolares, puede contribuir a lograr una vinculación entre los contenidos académicos planeados dentro de un diseño curricular y la realidad contextual del alumno, permitiéndole a este último el desarrollo de un pensamiento más reflexivo y creativo, en la realización de actividades relevantes para su proceso de aprendizaje. La planeación de tareas para realizar fuera del salón, debe contemplar actividades que permitan una integración entre los contenidos de diferentes asignaturas, así como armonizar y regular las exigencias académica de la tarea docente.

Para llevar a la práctica una propuesta de intervención basada en los apartados de la teoría constructivista, se requerirá tomar en cuenta varios elementos que influyen en la vida académica de los alumnos, de ahí que los aportes de Vygotsky sean los que fundamenten la construcción de una propuesta de intervención dirigida a apoyar el trabajo del docente para planear las tareas peri escolares, que favorezcan un desarrollo del aprendizaje creativo y crítico en el alumno.

1.4 DESCRIPCIÓN DE LA PRESENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS

El objetivo de la presentación de los lineamientos es abrir una línea de reflexión teórica para la planeación de las actividades peri escolares, y para ello se plantean algunos aspectos referidos a la función de la tarea escolar en relación con el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en los alumnos. Se analiza básicamente dos aspectos proporcionados por la teoría de la construcción del conocimiento, basada en los postulados de Vygotsky: la llamada zona de desarrollo próximo que se plantea dentro del paradigma sociocultural y el papel del trabajo colectivo en desarrollo de la tarea para que los alumnos realicen fuera del salón.

Considerando que la tarea escolar es la médula del proceso enseñanza aprendizaje, muchas veces, en la práctica dichas tareas se realizan de manera uniforme y homogeneizada, por lo que esta actividad, en muchas ocasiones, puede ser estéril o desarrollarse con muy poco rendimiento; las actividades peri escolares como parte, proyección y complemento de la tarea académica, suelen planearse de manera muy uniforme también, y en la mayoría de los casos no cumplen otro papel que el de mantener ocupados a los alumnos en su tiempo libre. Entre los lineamientos se plantea la función que las actividades peri escolares pueden desarrollar en la promoción de los conocimientos potenciales de los alumnos, por medio de los trabajos a realizar de manera colectiva, a través de experiencias reguladas por el docente y evaluadas en colectivo. De tal forma, la tarea para realizar en casa puede ser entendida como un espacio de propuesta más o menos libre para el desarrollo de diferentes actividades académicas, en donde el maestro como el alumno regulen la participación en la resolución de lo planteados por la tarea, de acuerdo a las capacidades de cada uno de los educandos, así como de su experiencia respecto a los conocimientos abordados.

Los lineamientos que se presentan para la planeación de las actividades peri escolares para el nivel bachillerato, se establecen bajo la perspectiva de lo que Vygotsky planea dentro de la teoría del constructivismo; Vygotsky determina que una de las bases del estudio del pensamiento debe ser el análisis de lo que propone como zona de desarrollo próximo, es

decir, para el diagnóstico del desarrollo del pensamiento en condiciones escolares, no solo basta con determinar cuáles son los conocimientos concretos, que le permiten al alumno resolver problemas de manera individual, sino que es necesario determinar cuáles son los conocimientos potenciales que, con ayuda de un adulto o de sus propios compañeros, le permitan al alumno resolver problemas en coordinación con los demás, de manera grupal o colectiva; determinar este potencial de conocimientos, a los que Vygotsky se refiere como zona de desarrollo próximo.

Los lineamientos se basan entonces en como las actividades peri escolares planeadas por el maestro, pueden llevarse a cabo de manera colectiva, con el propósito de promover la zona de desarrollo próximo de los alumnos; estos últimos identifiquen y desarrollen sus potenciales individuales en interacción con los demás alumnos, su grupo de estudio o la ayuda de los padres de familia. Así también la planeación de las actividades peri escolares, basada en la propuesta, permite una serie de proyecciones académicas como las actividades de orientación vocacional, de comunicación entre académicos - alumnos - padres de familia, ya que dichas actividades se refieren también a la integración de los conocimientos en las diferentes áreas de aprendizaje en el nivel bachillerato, así como a la fundamentación de actividades que, además de integradoras, puedan ser relevantes para el alumno.

Sobre la línea de reflexión básica de la tarea escolar, la zona de desarrollo próximo, el paradigma sociocultural y la función de las actividades peri escolares, se establecen los lineamientos para apoyar al docente en la planeación de los trabajos asignados para que los alumnos realicen fuera del contexto del salón de clase; entendidos estos trabajos como la prolongación y la aplicación de conocimientos abordados en el salón de clase, así como la proyección inicial de las actividades cotidianas en la escuela. Atender a los alumnos en relación a de sus conocimientos potenciales que se desarrollan con los trabajos colectivos.

Por último, atender las necesidades de coordinar las tareas entre los maestros del nivel, incorporando a través de actividades los conocimientos de diversas áreas, en busca del desarrollo del aprendizaje potencial en los alumnos, es así que los lineamientos que se presentan en este trabajo podrán ser tomados en cuenta para la formulación de propuestas

de intervención para la planeación de las actividades peri escolares en el nivel medio superior.

Las propuestas de intervención pueden operar a partir de un compendio e intercambio de experiencias docentes acerca de la función que han venido realizando las tareas escolares que se asignan a los alumnos para realizar fuera del salón, identificar aquellas actividades que han sido relevantes en el proceso de aprendizaje, desde una perspectiva constructivista.

Las áreas en las que se constituyen los programas del bachillerato, serán la base en donde se planteen las actividades peri escolares, de acuerdo al semestre al que correspondan.

Cualquier propuesta de intervención puede ser dirigida a los docentes, a fin de fundamentar teóricamente su práctica con respecto a la planeación de las actividades peri escolares; en este sentido y acorde con la postura teórica asumida, se proyecta para promover la zona de desarrollo próximo de los alumnos.

Finalmente, las propuestas que se propongan para el nivel bachillerato, se puede aplicar en cualquier momento como una práctica de intervención, en donde se activen funciones mas objetivas, desempeñadas por las actividades peri escolares en el proceso enseñanza aprendizaje, funciones curriculares que impliquen la construcción del conocimiento.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En este capítulo se hace una presentación general de la perspectiva constructivista de Vygotsky para ello se ubica esta perspectiva teórica en relación con otras posturas constructivistas. A continuación se plantea lo que es la construcción del aprendizaje a partir de la importancia que tiene la zona de desarrollo próximo, el andamiaje, el trabajo colectivo y la función del maestro como mediador.

2.1 LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE

La teoría que estudia lo relativo al origen y desarrollo de la mente, para muchos marca el inicio de la corriente constructivista. Dentro de los más destacados teóricos de la cognición y del desarrollo encontramos a Pascual Leone, Robbie Case, Susan Carey, Robert Siegles o Ann Karmiloff Smith; se puede determinar que su postura parte de un punto de referencia en común: Piaget.

Piaget muestra la posibilidad de que el conocimiento es realmente una construcción del individuo, y no una copia de la realidad exterior. Señala también la posibilidad de que existan maneras cualitativas diferentes de construir el conocimiento, o que esta construcción pueda ser simplemente una acumulación de experiencias e información.

Estos planteamientos han generado diversas reacciones teóricas, mismas que se presentan como interrogantes y que a los teóricos les ha facilitado dar respuesta (unas más fundamentadas que otras) al estudio del desarrollo del pensamiento.

La investigación apoyada en la teoría de Piaget es considerada como un trabajo que no ha cesado, los planteamientos sobre el constructivismo piagetiano – de la psicogénesis – han

cambiado en la medida que la investigación ha desarrollado nuevas interpretaciones dando otras explicaciones sobre la manera en como se construye el aprendizaje.

Desde el centro de la teoría piagetiana, sobre el desarrollo del pensamiento, los estadios y los procesos de asimilación y acomodación se presentan como una alternativa para analizar y desentrañar algunos problemas del desarrollo del pensamiento.

Aún cuando la teoría de los estadios es bastante cuestionada² se determina en términos comunes que los estadios de desarrollo planteados por Piaget se reducen a la interpretación de fórmulas lógica – matemáticas. Ahora se plantea que la teoría de Piaget se complementa con la de Vygotsky "... existe un cierto grado de complementariedad atribuible, por un lado, a la complejidad relativamente grande que aportó Piaget al estudio de los primeros estadios de la ontogénesis y, por otro lado al grado de complejidad aportado por Vygotsky en sus estudios sobre la mediación de los signos en las funciones psicológicas superiores" (WERTSCH, 1995: 79).

Para Vygotsky el desarrollo del aprendizaje tiene que ver con variables educativas y contextuales, a diferencia de los postulados de Piaget, que plantea que existe una relación directa entre la capacidad cognitiva y el desarrollo orgánico. Mario Carretero en su artículo "la concepción del desarrollo" amplía la idea de la actualidad de Vygotsky, dada la importancia de la teoría de Vygotsky, para el análisis y la comprensión de los procesos educativos, vistos como procesos socioculturales, "sería conveniente retomar esta teoría, como un punto de partida refrescante para guiar el trabajo en el aula, a fin de enriquecer nuestro conocimiento sobre el desarrollo del pensamiento" (CARRETERO, 1995:38).

A continuación se explican aquellos conceptos de la teoría de Vygotsky que sirven para la estructuración de la propuesta: paradigma sociocultural, zona de desarrollo próximo, andamiaje, enseñanza, el papel del maestro como mediador del proceso de enseñanza – aprendizaje, el trabajo colectivo.

² Basta revisar las investigaciones sobre percepción que realiza Gibson (1983) o Butter Worth (1994), así como los escritos de cambio cognitivo de Pascual Leone (1995).

- La relación entre aprendizaje y desarrollo: zona de desarrollo próximo
- El paradigma sociocultural
- El papel del maestro
- Andamiaje

2.2 LA RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y DESARROLLO: ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Las teorías del desarrollo cognitivo plantean algunas soluciones en torno al problema del aprendizaje y el desarrollo; por un lado, el planteamiento general de estas dos variables y, por otro, la relación en particular cuando el niño se desarrolla en un ámbito escolar. La postura de Vygotsky plantea que el niño cuenta con un cúmulo de aprendizajes previos a la edad escolar, "todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa" (VYGOTSKY, 1979: 130).

Determina también que el aprendizaje de la escuela primaria no difiere mucho de el de preescolar, ya que en el primero se fundamentan los conceptos científicos que en algún momento ya han sido abordados. Para Vygotsky, el aprendizaje está ligado al desarrollo del ser humano desde sus primeros días de vida y, no es solo a través de la instrucción académica que el niño adquiere determinadas habilidades, sino por medio del contacto directo con su entorno físico y social, de aquí que cuando el niño elabora sus preguntas y respuestas para con quien le rodea, está aprendiendo del lenguaje, así como adquiriendo gran cantidad de información.

A diferencia de otros teóricos que determinan que la sistematicidad es la parte fundamental en el proceso de aprendizaje en los niños en edad escolar, Vygotsky plantea el hecho de que el aprendizaje escolar introduce algo fundamentalmente nuevo para el desarrollo del niño, para lo cual introduce un nuevo concepto al análisis del problema: la zona de desarrollo próximo.

Los planteamientos anteriores determinan que el desarrollo del aprendizaje esta directamente relacionado con el desarrollo evolutivo, lo que hace pensar que el aprendizaje de ciertos conocimientos se debe de iniciar a determinada edad o etapa de desarrollo; sin embargo no se debe limitar el estudio a determinar los niveles evolutivos si se quiere determinar la relación que existe entre estos y las adquisición de aprendizajes.

Para explicar el factor zona de desarrollo próximo, basta con delimitar como mínimo dos niveles de desarrollo evolutivo: el *nivel evolutivo real* es decir, el resultado de ciertos ciclos evolutivos llevado a cabo, que se presenta como el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño.

En este sentido salta a la vista el problema de cómo se establece en gran medida el nivel de evolución real en un niño, cuando se le pide que por sí solo resuelva ciertos problemas y que en ocasiones la solución, al no ser satisfactoria, da un indicio - poco real - del nivel de desarrollo; mientras que los mismos problemas a resolver se pueden solucionar de manera satisfactoria con algún tipo de ayuda, apoyo o estímulo, lo que pudiera ser más indicativo del desarrollo mental de un niño.

Lo anterior nos lleva a la reflexión de que el contacto de ayuda puede ser el factor determinante para establecer que existen diferentes niveles de desarrollo mental aún tratándose de niños de la misma edad; con esto, Vygotsky quiere decir que el papel de facilitador que proporciona el maestro en la escuela, así como la ayuda del colectivo, son los elementos esenciales que hacen posible que niños de la misma edad puedan o no resolver problemas diferenciados; la promoción de la zona de desarrollo próximo que se genera con el trabajo colectivo en condiciones escolares sería la diferencia, es decir, "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por su capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz." (VIGOTSKY, 1979: 133)

Es precisamente la zona de desarrollo próximo el segundo nivel evolutivo que se tendría que delimitar, al determinar que el nivel real de desarrollo son las funciones que han madurado en el niño y que le permiten solucionar problemas por sí solo, mientras que la zona de desarrollo próximo son lo que Vygotsky llama "capullos", es decir aquellas funciones que todavía no han madurado, que se hallan en proceso, mismas que se determina el proceso de solución de problemas con ayuda. El nivel evolutivo real se determina retrospectivamente mientras que la zona de desarrollo próximo se establece prospectivamente.

El estudio de la zona de desarrollo próximo, aplicado en la educación, permite comprobar que, a diferencia de los animales, "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean." (VYGOTSKY, 1979: 135)

Uno de los aspectos más importantes del planteamiento de Vygotsky, radica en la concepción que le da al significado relacionado con la conciencia más que con el pensamiento; mientras Kohler proponía al significado como algo estático en el desarrollo del pensamiento, contrario a esto, Vygotsky se refiere al significado como algo dinámico, que se transforma mediante un proceso de construcción de la conciencia, un desarrollo semántico en los significados permite una generalización en la adquisición de los conocimientos, "las personas se comunican entre sí mediante significados solo en la medida que estos significados evolucionen" (VYGOTSKY, 1991: 131)

2.3 EL PARADIGMA SOCIOCULTURAL

Ahora bien, tanto el aprendizaje previo a la edad escolar como el aprendizaje generado en la escuela, tiene una relación interactiva con el entorno cultural en el que se mueve el individuo; el desarrollo del aprendizaje se determina en la medida en que se asocia con aspectos socioculturales que a su vez determina y tienen implicaciones en el ámbito educativo.

En este sentido, partimos de que el esquema teórico que plantea Vygotsky, en el que relaciona de manera integral aspectos como el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura, todos bajo un mismo esquema e interactuando en el proceso y el desarrollo de la conciencia. De aquí que los procesos de aprendizaje, del origen y desarrollo de la conciencia humana, depende en primera instancia de factores biológicos o factores psicológicos inferiores (filogenia), y después son determinados por la influencia de una cultura, de un lenguaje (ontogenia), lo que da lugar a procesos psicológicos superiores. (HERNÁNDEZ, 1998:219)

La referencia de los conocimientos que el individuo adquiere en la escuela depende de la relación que el sujeto tenga con su entorno cultural; bajo la perspectiva vygotskyniana, la relación que el sujeto establece con la cultura se determina por medio de dos elementos, las herramientas y los signos. Las herramientas son orientadas por los individuos de manera externa, lo que permite la transformación de los objetos. Mientras que los signos son orientados internamente por el sujeto, lo que produce cambios en él, en sus funciones de pensamiento. (HERNÁNDEZ, 1998:220)

De solo ser significados o herramientas por separado, con los que se relacione el individuo, podría ser la causa de las deficiencias en el desarrollo integral progresivo de las funciones psicológicas superiores y de la conciencia

El aprendizaje, según Vygotsky, tiene que ver con etapas de desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos, este desarrollo de conceptos se da en tres diferentes niveles o etapas: la primera etapa corresponde a la concepción del conocimiento en forma de *compilaciones desorganizadas*, en la que el individuo identifica, sin asociar, algunos de los elementos que conforman un todo de un conocimiento determinado. (HERNÁNDEZ, 1998:222)

La segunda etapa corresponde a la clasificación de grupos de los elementos, asociados por alguna característica en común, lo que Vygotsky llamó *complejos*, solo que dichas asociaciones cambian de acuerdo a la expectativa de cada individuo, así como a su

experiencia individual; en esta etapa se desarrollan los pseudo - conceptos, que no son otra cosa que la transición hacia la adquisición de los conceptos, solo que en este nivel no se tiene claro el núcleo esencial que definiría el concepto.

En la tercera etapa los sujetos forman *conceptos verdaderos*, lo que la instrucción escolar facilita por medio de la reflexión en busca de la internalización de la esencia del concepto.

Estas tres etapas, en cualquier proceso escolarizado de aprendizaje, estarán determinadas por la condición sociocultural en la que se desarrolla el proceso, así como por las situaciones de aprendizaje compartido; esto último quiere decir que la internalización de los conceptos se genera por medio de un proceso semiótico cultural que le es presentado al sujeto, interactuando con él otros individuos, herramientas y signos. "Vygotsky señaló explícitamente la forma en que el concepto de internalización debía entenderse en su paradigma: como una actividad reconstructiva a partir de una realidad externa" (HERNANDEZ, 1998: 224).

Si las dinámicas escolares pretenden ser eficaces en los procesos de internalización de conceptos en los sujetos y lograr una serie de transformaciones para regular las relaciones con los objetos físicos, así como para regular sus propias conductas y entender la de los demás, estas dinámicas deberán basarse en el análisis del entorno cultural del individuo, es decir, "en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (ínter psicológica), y después en el interior del propio niño (intra psicológica)" (HERNÁNDEZ. 1998: 225).

Ahora bien, mientras que para el constructivismo piagetiano la relación sujeto - sujeto es la base para ir de un nivel de desarrollo a un nivel de desarrollo más avanzado, para Vygotsky es fundamental la relación - persona - cosa, objeto - método (actividad) - persona- lo que implica una generalización, es decir, la conexión a estructuras de pensamiento anteriores y a los procesos de acomodación de dichos pensamientos. De hecho, Piaget también se ocupó de la internalización asociada a los estadios ontogenéticos posteriores, solo que para él la internalización tiene lugar en perfecta conexión con el

curso natural de desarrollo. "Por el contrario para Vygotsky, la noción de internalización solo era aplicable al desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, por lo tanto a la línea social y cultural de desarrollo." (WERTSCH.1995:97)

El paradigma sociocultural y el proceso de internalización son relacionados por Vygotsky de manera integral, en una de sus ideas más concretas respecto al análisis del desarrollo del pensamiento en edad escolar, me refiero al concepto ya mencionado de zona de desarrollo próximo, "noción que introdujo en un intento de resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación: la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las practicas de instrucción" (WERTSCH 1995:83).

Con respecto a las prácticas de instrucción, dentro del paradigma sociocultural, Vygotsky determina algunos conceptos de la enseñanza, que se basan en el siguiente precepto: "El ser humano se desarrolla en la medida que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural, y cuando participa en dichas actividades y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y esas prácticas." (HERNÁNDEZ. 1998:230). De aquí que los procesos educativos se deben de entender como espacios en donde los maestros y los alumnos interactúan discutiendo, negociando, compartiendo y contribuyendo a reconstruir los contenidos curriculares, los cuáles deben incluir no solo conocimientos de tipo conceptual, sino conjuntamente con valores, habilidades normas actitudes, aptitudes, etc.

Los saberes o conocimientos no se generan por medio de la transmisión o la reproducción, si no por la reconstrucción conjunta de practicas socioculturales en donde intervienen maestros y alumnos para interpretar y asimilar significados, utilizar herramientas y de la misma forma lograr una reconstitución de la cultura en donde se desarrollan.

Las metas de la educación a partir del anterior concepto, estarán en función de promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, es decir construir sobre la base de los conceptos espontáneos (lingüísticos y racionales), los conceptos científicos a través de experiencias y demandas de reflexión sui generis que solo se presentan en los espacios

educativos, con la ayuda del maestro y en un contexto cultural diseñado especialmente para la apropiación de los instrumentos y saberes que el medio sociocultural ofrece.

Dentro de este concepto general de educación, la concepción del alumno, como bien lo menciona Hernández, esta determinada por el papel de interacción social con los otros (sean sus compañeros, maestros o padres), para que el alumno sea quien reconstruya los saberes a través de procesos complejos de reconstrucción personal y “procesos auténticos de co-construcción en colaboración con otros” que intervienen de alguna u otra forma en el proceso. (HERNÁNDEZ.1998:232)

En esta caso se promueve la interacción de los alumnos en función de la participación de los iguales o más capacitados en un determinado dominio de aprendizaje; es decir las afirmaciones de Vygotsky respecto a la promoción de la ZDP, se refiere al hecho de que no solo un adulto – en el caso del maestro – puede ser quien promueva la creación de la ZDP, sino que la construcción o actividad conjunta colaborativa de tareas entre alumnos con similares competencias cognitivas, la relación entre uno que sabe más que otro, resulta muy eficiente para la solución de tareas de diversa índole. Lo anterior se debe a que en la actividad conjunta realizada, los alumnos asumen un grado de compromiso, reciprocidad e igualdad, lo que enriquece las aportaciones activas de cada una de los participantes, en una relación más uniforme que la que se daría con el profesor, ya que el lenguaje entre los alumnos es más familiar y empático, lo que permite una comprensión más fluida de los saberes, regulando la ejecución de los miembros del equipo y la ejecución interna de una mismo.

2.4 EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA PROMOCIÓN DE LA Z. D. P.

Para que el maestro pueda tener un papel relevante en la construcción del conocimiento a partir de la promoción de la ZDP, debe ser entendido como un “agente cultural que enseña en un contexto de práctica y medios socioculturalmente determinados, y como un *mediador* esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos

(HERNÁNDEZ, 1998:234). La ayuda del maestro deberá ser por medio de actividades escolares estructuradas que sigan cierta dirección determinada intencionalmente.

En primer lugar, el maestro debe conocer el uso funcional de los saberes e instrumentos culturales, así como los métodos de construcción del propio objeto de estudio, los conceptos que intervienen y la forma de interpretación que se les da en la cultura en la que se insertan. En segundo lugar el docente deberá planear una serie de actividades curriculares que promuevan el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en determinada dirección, a razón de reconstituir la cultura en la que se desarrolla el proceso.

Asociado a la promoción de la ZDP, Vygotsky determina el concepto de *andamiaje*, en el que señala que el enseñante debe crear un sistema de ayuda y apoyos para promover que el alumno logre el control sobre el manejo de los saberes. Esta ayuda o apoyo será un proceso interactivo de diálogo en donde el maestro facilite andamios en donde el alumno elabore la construcción necesarias para aprender los contenidos. Para algunos teóricos que respaldan la propuesta del andamiaje (Edwart, Coll.), este deberá contar con tres características:

1. Se debe ajustar a las necesidades del alumno, es decir, tener en cuenta que algunos alumnos requieren de más apoyo que otros, todo depende del nivel de conocimientos inicial y del progreso que muestren los alumnos al respecto de los contenidos que se abordan.
2. El apoyo debe ser transitorio o temporal, y además garantizar que el alumno será capaz de valerse por sí mismo progresivamente conforme avance el abordaje del conocimiento.
3. La ayuda debe ser explicable y tematizable; esto quiere decir que el alumno pueda referirla a su experiencia y determinar la función del apoyo, así como de la participación que este tiene dentro de un proceso colaborativo de análisis y solución de problemas. (HERNÁNDEZ, 1998:235)

Las funciones del profesor se pueden identificar por etapas, siendo que para una primera instancia, la función sea directiva, presentando la iniciativa para la realización de las tareas

académicas, sus definiciones y el tratamiento de sus contenidos. En segunda instancia el profesor deberá ir cediendo el papel protagónico al alumno, en la medida en que se vaya presentando un mayor compromiso por parte de los alumnos y un avance en su capacidad cognitiva. Al final el maestro puede hacer a un lado el sistema de andamiaje cuando lo considere necesario. De este modo el enseñante puede crear zonas de construcción con los aprendices, “en donde haya cierta indeterminación para toda situación de enseñanza y en donde simultáneamente, haya una influencia mutua de los enseñantes y de los participantes - aprendices en el proceso mismo” (HERNÁNDEZ. 1998: 236).

2.5 ANDAMIAJE

Concluyendo, el papel del maestro dentro del paradigma cultural de la educación, propuesto por Vygotsky, debe intentar en el proceso de enseñanza aprendizaje, la construcción de la zona de desarrollo próximo, en un proceso junto con los alumnos, basado en un sistema de ayuda y apoyo conocido como andamiaje, el cual debe ser estratégico y flexible. Así el maestro junto con los alumnos promueve la adecuación de los procesos de adquisición de los saberes, de acuerdo a la estructura sociocultural en la que se insertan, eligiendo los instrumentos de medición aceptados culturalmente y adecuando los significados de los conceptos referidos a los conocimientos.

Ahora bien, la escuela se ha planteado la posibilidad de llevar a la práctica los planteamientos de este análisis constructivista, los puntos que habría que superar frente a los tradicionales modos educativos son: el fomento al individualismo, el poco o nulo apoyo técnico - pedagógico, la carencia de trabajo grupal - maestros y alumnos, la primacía del trabajo administrativo sobre el educativo, la escasez de materiales, las normatividades rígidas

Sin embargo, frente a estos obstáculos el problema básico se plantea dentro del salón de clase, en las actividades, en las tareas académicas que se planean y se realizan dentro y fuera del ambiente escolar.

Pero, ¿cómo hacer que los alumnos construyan los contenidos de los planes y programas? Para la postura constructivista uno de los actores principales en la construcción de los aprendizajes es el docente, ya que dentro de sus funciones esta la de mediar entre el alumno (sujeto) y los objetos del conocimiento (contenidos escolares). Para ello, podemos plantear que el docente es un mediador que facilita la interacción entre el sujeto y el objeto, mediante la promoción de métodos y ambientes propicios para la construcción del aprendizaje; con esto lo que se pretende resaltar es que el proceso de aprendizaje dista mucho de reducirse a la mera transmisión.

En la complejidad del fenómeno se hace necesario considerar desde los principios piagetianos hasta la postura teórica de la evolución semántica de los significados.

Si por otro lado se considera al alumno como un sujeto activo en la construcción del conocimiento, esto quiere decir que debemos concebirlo desde un nivel específico de desarrollo cognitivo, el que en cierta medida determinará sus acciones y actitudes.

El docente debe de asumir una actitud que permita al alumno adquirir confianza en sus propias ideas y hacerlas significativas en el medio educativo, para ser tomadas en cuenta a lo largo de su actividad académica. Desde este mismo plan se deben de entender los errores como respuestas a la construcción previas al conocimiento satisfactorio.

La intervención social que hasta cierto momento ha tenido el alumno en su proceso de construcción del conocimiento, le permite tener esa aproximación - comprensión del objeto y justamente desde ese lugar se explica la realidad.

La asimilación - acomodación en las estructuras previas del alumno es de vital importancia, ya que este punto consiste en vincular el aprendizaje siempre en función de estadio de desarrollo del sujeto de la educación, ya que en ciertas etapas se hacen evidentes las génesis, desarrollo y consolidación de determinadas estructuras mentales.

Sujeto - estadio - actividad - objeto, tendrían que ir en una misma línea de reflexión. El análisis y el conocimiento del estadio de desarrollo cognitivo en el que se encuentra el alumno, permite al maestro determinar cuáles son las tareas más óptimas que le faciliten al alumno ir de una zona de desarrollo a una zona de desarrollo próxima.

En resumen, en este capítulo se hace referencia a la corriente constructivista, se analiza básicamente la teoría del desarrollo del pensamiento, los estadios de desarrollo que postula Piaget, en el sentido del diagnóstico que se hace de los conocimientos que el sujeto ha madurado y que demuestra en la resolución de problemas individualmente; Piaget establece una relación directa entre desarrollo cognitivo y desarrollo orgánico, lo que hace pensar que para cualquier proceso de aprendizaje formal o informal, el sujeto tiene las mismas posibilidades de desarrollar habilidades mentales y de conducta; así mismo, en este capítulo se enfatiza que Vygotsky establece una diferencia importante en tanto que para él, el desarrollo del pensamiento no está supeditado al desarrollo orgánico, sino a las experiencias de aprendizaje, por lo que los procesos escolarizados juegan un papel relevante en el desarrollo del pensamiento de los individuos.

A partir de lo anterior, Vygotsky plantea su paradigma sociocultural, el cual sirve como marco para determinar su concepto de educación, los fines que debe perseguir la misma, así como las estrategias para lo que él establece en su teoría como proceso de enseñanza - aprendizaje y que se presenta aquí como marco teórico de la propuesta de intervención. Para la construcción del conocimiento, los procesos escolarizados de aprendizaje - en este caso la tarea escolar - deberán superar el hecho de evaluar solo aquellos saberes fosilizados o madurados en el alumno, que le permiten resolver problemas de manera individual, y establecer estrategias que diagnostique, procesen y evalúen los conocimientos en capullo, es decir, aquellos que están en proceso de maduración, y que a través de experiencias colectivas se interioricen como conocimientos individuales - mismos que le permiten resolver problemas con la ayuda de alguien más experimentado -; a este respecto Vygotsky se refirió como la promoción de la zona de desarrollo próximo y el proceso de andamiaje, para lo cual el maestro desempeña un papel de mediador entre el alumno y el proceso de construcción del conocimiento. Estos últimos conceptos (ZDP y andamiaje) se consideran

dentro del trabajo como la parte teórica sustancial de los lineamientos para la planeación de las actividades peri escolares y de las propuestas metodológicas de proyectos de intervención referidos al tema y al nivel escolar.

CAPÍTULO III

LINEAMIENTOS PARA LA PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PERIESCOLARES PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En este capítulo trataremos de establecer un vínculo entre los elementos teóricos considerados anteriormente y la práctica respecto a la planeación de las actividades periescolares, tomando en cuenta que esta planeación se realiza por los docentes como parte complementaria a la académica en general, y como respuesta a un diseño curricular predeterminado.

Los lineamientos se proponen como un ejemplo para la planeación de las actividades periescolares en el nivel medio superior, que puede impulsar al docente en el proceso enseñanza - aprendizaje en una posible actividad de intervención.

Para la fundamentación se retoma la perspectiva vygotskyniana de la construcción del aprendizaje y la promoción de la zona de desarrollo próximo, basada en las consideraciones teóricas del capítulo anterior; se determina como las actividades periescolares planeadas para realizarse en colectivo permiten la promoción de la zona de desarrollo próximo en los alumnos y les facilita a los docentes el diagnóstico de los conocimientos potenciales de estos.

Esta propuesta considera el papel del maestro como mediador en la aplicación de la tarea académica, así como en la extensión de su trabajo, es decir, la tarea realizada fuera del aula. Se establece también como a partir de la autonomía del alumno en bachillerato, estas actividades juegan un rol especial en el desarrollo de la tarea académica realizada en función del trabajo.

A partir de estos fundamentos, se considera al trabajo colectivo como el promotor de los conocimientos potenciales. De ahí que se retomen y articulen estos elementos con la presentación de los resultados de una investigación sobre las tareas para realizar fuera del

aula, y se replantean éstos tomando en cuenta las características generales del nivel medio superior.

Se delimita el problema de intervención, así como las estrategias que se pueden seguir para que las actividades peri escolares cumplan con una función más integral; lo anterior se complementa con la propuesta de un programa de trabajo o acciones que pueden realizarse.

Se es consciente que dada la fundamentación teórica en que se apoya, no puede ser considerado un "modelo" rígido a la manera de las propuestas de la tecnología educativa, sino que éste deberá adecuarse a las características de formación de los educandos con que se trabaje, o mejor dicho a la zona de desarrollo próximo; en ese sentido constituyen algunos lineamientos propositivos.

3.1 LA LÍNEA DE INTERVENCIÓN

En primer lugar debemos considerar a la tarea escolar como la parte fundamental del proceso de enseñanza - aprendizaje, así mismo entender que las actividades peri escolares son la parte complementaria de las tareas realizadas dentro del salón de clase. Que si bien en la práctica, dichas tareas para realizar en casa, se han considerado como actividades de repaso, o en su defecto, actividades para cumplir con un avance programático, en la mayoría de los casos no cumplen una función curricular determinada para el proceso de aprendizaje, no solamente de instrucción, sino de formación de hábitos y de valores propios de un proceso escolarizado que tiene como objetivo la construcción de conocimientos de los propios alumnos.

En el nivel medio superior, al igual que en otros niveles del sistema educativo, la práctica de tarea académica se ve limitada por la influencia de varios factores, el diseño curricular, la estructura de los planes y programas, la falta de formación docente, entre otros; dicha limitación conlleva a que las actividades académicas que plantea el docente para activar el proceso de aprendizaje, se realicen con una tendencia al tradicionalismo, enmarcado en la

transmisión de los conocimientos, por lo que al ser evaluado dicho proceso, el maestro toma en cuenta solamente los avances programáticos (en cuanto a la cantidad de contenidos transmitidos), y el alumno es evaluado a partir de la demostración con respecto al manejo de un mínimo de conocimientos adquiridos individualmente, los que muchas veces le sirven únicamente para acreditar un curso.

En la práctica, existe mucha resistencia para llevar a cabo innovaciones en la realización de la tarea escolar, lo que nos indica que muchas veces, para el docente es más sencillo repetir esquemas ya conocidos por su experiencia como docente, o en su defecto, como alumno; independiente de los fundamentos teóricos que presente el trabajo académico planeado para realizar en colectivo, en muchas ocasiones el maestro ve en esta actividad una forma más fácil de controlar y evaluar el proceso, en términos de contenido, sin ocuparse de las implicaciones de aprendizaje que se pueden aprovechar en impulsar más aprendizajes colectivamente dentro del proceso educativo.

Por otro lado, la tarea para realizar en casa o las actividades peri escolares, suelen ser de los elementos que menos aportan al proceso de enseñanza - aprendizaje; debido a que en la práctica se les ha tomado como elementos de repaso (de iniciación a la investigación), y para el control administrativo de una calificación.

Las actividades peri escolares pueden ser consideradas como situaciones de aprendizaje, planeadas para realizarse en colectivo, a fin de que se promuevan y evalúen conocimientos que es difícil diagnosticar en el salón, me refiero a los conocimientos potenciales, los que le permiten al alumno resolver problemas con ayuda de los demás o en colectivo.

Los elementos que se proponen para desarrollar una planeación de las actividades peri escolares, se apoyan en la idea de que a través del trabajo colectivo el alumno puede construir y potenciar sus propios conocimientos al recuperar sus experiencias. En este sentido, las actividades peri escolares se pueden considerar como un punto de partida para la promoción de los conocimientos potenciales de los educandos; así mismo como situaciones de aprendizaje que conllevan la formación de actitudes y

aptitudes que les permiten resolver problemas en colectivo y en contacto con su realidad sociocultural.

3.2 OBJETIVO DE LA PROPUESTA

Determinar algunos lineamientos teóricos y prácticos que sirvan como referencia al docente para la planeación académica de las actividades peri escolares en el nivel medio superior, apoyado el trabajo colectivo en la promoción de los conocimientos potenciales en los alumnos.

3.3 FUNDAMENTACIÓN TEORICA DE LA PROPUESTA

A continuación se presentan algunos elementos centrales que se considera que el maestro debe tener presente al diseñar un plan de trabajo que se oriente a potencializar los aprendizajes a partir de los presupuestos teóricos de Vygotsky.

Para ello es fundamental definir como entendemos a la tarea escolar y señalar cuál es el papel del docente en el impulso de ésta.

3.3.1 La tarea académica

Las tareas relevantes deben de ser el primer punto de reflexión crítica de los maestros. Los planteamientos de la *investigación acción*, determinan la necesidad de estudiar las estrategias y las prácticas reales que se establecen en un marco escolar y social en donde se desarrollan procesos de aprendizaje, analizar los caminos por donde la teorización y la acción convergen.

La investigación centrada en las tareas ha distinguido este concepto del de actividad, como unidad de análisis en la investigación (GIMENO, 1988: 252), referida a esquemas de conducta abierta en clase y fuera de ella, en donde los alumnos puedan ser descritos en

términos de espacio tiempo en el que se realiza una actividad, el número de sujetos que intervienen, los materiales y el contenido de dicha actividad.

En nuestro caso nos referiremos a la tarea académica en el sentido más amplio de la palabra, como toda aquella actividad en la que se expresa la práctica pedagógica. Leer y captar el significado de un texto, redactar un informe después de una actividad, realizar experimentos, construir prototipos, ejecutar ejercicios propuestos por un libro, configurar diseños, etc., son actividades definidas como situaciones de aprendizaje o tareas académicas formales. Como lo propone Gimeno Sacristán, el concepto de tarea procede de los análisis cognitivos, y se entiende como la estructura que, en determinado ambiente, se procesa una información y se convierte en experiencia para los alumnos; pedagógicamente, el concepto de tarea implica ver una estructura condicionante en el proceso de transformación de la información bajo procesos de análisis semánticos, aunado a un marco regulador de conducta que se promueve en la actividad en general (GIMENO, 1988:261).

3.3.2 El papel del maestro en las tareas académicas

El papel del maestro dentro de la planeación de las tareas académicas será el de considerar, durante la planeación, los anteriores elementos que intervienen en la actividad, en las tareas académicas entendidas como lo plantea Doyle, como *microcontextos* de aprendizaje (GIMENO, 1988: 261)), en donde convergen la teoría y la práctica.

La singularidad metodológica que se practica en cualquier tipo de clase se define por la cantidad, la variedad y secuencias de la tarea académica.

En la práctica, todas estas tareas son planeadas por los maestros para que los alumnos las realicen en forma simultánea, lo que implica que todo el grupo debe cumplir con la misma actividad en un tiempo y horario uniforme; esto explica el estancamiento en el desarrollo de las prácticas escolares, que se acentúa por dinámicas muy conservadoras, esquemas que le dan seguridad profesional al maestro. Lo anterior quiere decir que estos esquemas que en muchas ocasiones siguen los maestros, muestran como la decisión o elección de las tareas

académicas dentro y fuera del salón, se presentan como la salida a los problemas prácticos de un docente frente al grupo, esto debido a diferentes factores, entre ellos:

- La diferencia entre su profesión y la práctica en la que se desarrolla (la docencia), misma que causa una tensión natural en el profesionista
- La precaria capacitación que ofrecen las autoridades escolares, aún conscientes de la necesidad de profesionalizar la labor docente
- La poca flexibilidad que ofrece el marco institucional en el que se desenvuelven las actividades académicas
- La práctica y la exigencia en el cumplimiento del currículum.
- La falta de estrategias teórico - metodológicas que permitan una diversidad en la asignación de tareas académicas y hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Lo anterior, aunado a un clima escolar rígido, y al contar con docentes "educados ellos mismos dentro del clima de control de aprendizajes, es lógico que exista la tendencia a la reducción en la variedad de las tareas posibles" (GIMENO, 1988: 314). Desde esta perspectiva se reduce al planteamiento de prototipos muy estandarizados y conservadores, que a su vez representan parte de un acervo educativo tradicional.

La poca variedad en las tareas académicas que propone el maestro es exigida en parte por los esquemas tradicionales de su propia experiencia como alumno, y por otra, por las consideraciones institucionales en donde se desarrolla su labor, esto, en muchas ocasiones, hace inevitable que exista una tendencia a convertir en rutinarios los mecanismos que determinan la actividad docente, que poco a poco se encasillan en un estilo propio; "por ello un profesor, una escuela, una metodología, etc., para los alumnos se distingue didácticamente a primera vista por las tareas que propone o le permite realizar" (GIMENO, 1988: 271) el maestro en turno.

Con la experiencia, el repertorio de esquemas prácticos de los docentes se enriquece con los hallazgos casuales y espontáneos a diferencia de una búsqueda sistemática y fundamentada teóricamente, entendemos entonces como el interés de los profesores por las tareas académicas radica en actividades más complejas y con resoluciones uniformes, es decir, las lecturas de comprensión, la resolución de problemas matemáticos o de orden de comprobación científica. De aquí que "el tiempo de clases se rellena básicamente de tareas escolares y de esfuerzos por mantener un cierto orden social dentro del horario escolar, bajo la forma de interacción entre profesores y alumnos" (GIMENO, 1988: 241). Toda esta estructura de la práctica de las tareas académicas obedece a diversas determinantes que van desde las posturas institucionales, hasta una carente formación pedagógica de los docentes.

Muchos estudios ponen en evidencia los esquemas generales, tradicionales y rígidos en los que actúan los profesores y por los que se distingue la enseñanza de un sistema determinado.

Por otra parte, la necesidad que el profesor manifiesta de tener el control de lo que hacen todos sus alumnos, lo lleva a planear un tipo de tareas académicas poco ambiguas en su resolución, esto le permite a la vez establecer un modelo de evaluación sencillo y sin demasiadas complicaciones para él, lo que le hace sentir más seguro de su actividad y del control de sus resultados.

Cuando me refiero al planteamiento de tareas "poco ambiguas", trato de las actividades que se le encomiendan al alumno, las cuales tiene que resolver de forma mecánica y con pocas posibilidades de establecer su criterio o de hacer aportaciones al proceso. Dichas tareas cerradas determinan también un marco profesional más cerrado para el docente, menos creativo y diseñado para resolver problemas muy concretos. Tareas menos ambiguas, más abiertas "plantean un marco de profesionalidad no cerrada para profesores más creativos e investigadores de su acción, lejos de la búsqueda de fórmulas hechas para resolver problemas y aspiraciones concretas" (GIMENO, 1988: 314).

Ahora bien, los problemas no resueltos por las investigaciones generalmente se encuentran enfocados en la práctica, es decir, no se ha planteado la vinculación entre la racionalidad subjetiva del profesor, y el planteamiento de sus actividades - tipo dentro del proceso de enseñanza.

Al referirnos a las tareas académicas, estas se presentan en la realidad como el punto de concentración de la experiencia y de la "creatividad" del docente, proveniente de opciones prácticas o supuestos teóricos que se socializan entre el colectivo y se muestran como la pauta de "especialización docente" más común "En este caso el juego didáctico entre teoría y práctica supone una interacción circular entre los modelos propuestos, las interpretaciones que realiza el profesor en tanto que mediador y la práctica real" (GIMENO, 1998: 319)

Por más planteamientos y reflexiones teóricas dadas a conocer a los maestros, en la mayoría de los casos, estos aterrizan en la práctica guiados por su propia experiencia, que por un planteamiento académico teórico que les oriente su labor.

Para un profesor promedio es más importante saber que determinada tarea "marcha" que saber que dicha tarea corresponde a determinado modelo de racionalidad teórica, que cumple con objetivos del desarrollo cognitivo y que puede ser coherente para estimular el avance en los alumnos de un nivel de desarrollo a un nivel de desarrollo más próximo.³

En muchas ocasiones, el docente se conforma con planear tres tipos de tareas académicas para la impartición de su clase: tareas de enseñanza: expositivas; de evaluación: exámenes escritos u orales y ejercicios del libro. En su conjunto, la mayoría de las actividades que se llevan a cabo dentro del salón de clase se determinan por estos tres prototipos.

Las tareas académicas dentro del salón de clase se constituyen para el profesor como un eficiente modo de control de su actividad; son pluridimensionales,

³ De acuerdo con Vigotsky, la tarea debe cumplir con la recreación de zonas de construcción relativas a la comprensión y la solución de un problema y ampliar las posibilidades que el sujeto por sí mismo no tendría.

simultáneas, de actuación inmediata, impredecibles, con una facilidad relativa de control técnico, de implicación personal por parte del profesor, y es posible plantear su carácter histórico, debido a que son prácticas que se prolongan con el tiempo y que se encasillan en esquemas tradicionalistas.

Lo anterior dificulta que las tareas puedan tener una fase de maduración previa a su aplicación, para que se alcancen objetivos diferentes a los que en realidad se obtienen. Si las tareas académicas suponen un marco de conducta para quien las realiza, esta práctica no debería de depender solo de las iniciativas, intenciones o cualidades del profesor. El carácter social de las tareas, presta un alto poder socializador de los individuos, pues a través de ellas, se concentran las condiciones de la escolaridad del curriculum y de organización social que es cada centro educativo (GIMENO, 1988: 246).

El docente creativo se va a caracterizar no solamente porque busca nuevas tareas o pretende realizarlas de diversas formas en un área determinada del conocimiento, sino que además fundamenta las tareas que realiza.

Si tomamos en cuenta algunos planteamientos de la corriente constructivista del desarrollo del pensamiento, el papel del maestro en las tareas académicas se debe centrar en:

- Ayudar a los alumnos para que logren estados de disposición para aprender y dar el siguiente paso a un nivel de desarrollo próximo. Entendemos con esto que el maestro debe predisponer o poner en expectación al alumno al respecto del objeto de conocimiento.
- Las tareas deben asumir actividades de descubrimiento, juego y experiencia directa "problemas reales", actuar más que escuchar – alumnos; conseguir respuestas más que darlas - maestros.
- Apoyar la construcción de los aprendizajes que los alumnos logran y sobre el cual descansan antes de seguir el ascenso.

Se hace necesario que el maestro reconozca que mucho antes de asistir a la escuela, el alumno interactuó y construyó una serie de conocimientos en torno a su medio social.

Debemos como maestros preguntarnos sobre los alumnos, ¿qué sabe con respecto a...?

Como lo plantea la corriente constructivista, el docente debe crear condiciones para que el alumno descubra cosas por sí mismo; para ello es deseable que el maestro, después de realizada una tarea se pregunte: ¿Qué conocimientos, habilidades y valores promovió esta actividad? ¿Qué dificultades enfrentó el alumno? ¿Qué expectativas se le presentaron?

En grupo, el maestro debe propiciar el intercambio de información para que los alumnos puedan confrontar sus hipótesis o referencias y comprender mejor el objeto de conocimiento - trabajo en equipo, promoviendo así la cooperación, de esta forma se estará yendo en contra de la promoción del individualismo. La práctica continua de esta forma de organización proporcionará poco a poco resultados exitosos.

No debe confundirse el intercambio de información como intercambio de confusiones. Por el contrario, intentando cierta congruencia con los planteamientos constructivistas, la función del maestro será motivar la reflexión y el intercambio de información, respetando y promoviendo el respeto a las distintas opiniones e hipótesis de los alumnos, ya que estas tienen una función en la comprensión de la realidad o de los objetos de conocimiento, lo que supone necesariamente respetar el ritmo y tiempo de adquisición del aprendizaje, a fin de no violentar el proceso.

3.3.3 El alumno y la función de la tarea académica

El adolescente, quien se sitúa en un nivel de desarrollo del pensamiento formal como herramienta (ALMAGUER, 1998:101), puede incursionar en un análisis multivariable de su entorno. También es capaz de entender que su visión del mundo no es la única, y que muchos de sus pensamientos coinciden con la perspectiva de otros, pero también que esos

otros pueden razonar y plantear argumentos que son diferentes a su postura, y no por eso sea menos valiosa.

Por otra parte, encuentra que el medio social empieza a demandar nuevas responsabilidades, "el joven tiene más deberes a su cargo y recibe menos ayuda de los adultos en torno a él" (ALMAGUER, 1998:101); el adolescente es capaz de autoanalizarse y de predecir consecuencias de sus acciones, aunque esto no implica necesariamente la capacidad de hacerlo "objetivamente", su definición como individuo es de lo más importante y su actuación impulsiva responde, en muchas ocasiones, a una lucha por su independencia hacia los adultos.

Aunado a este deseo de autonomía surge un sentido de comunidad con sus iguales, lo que implica que en la formación de su auto concepto cobra vital importancia la interacción con sus compañeros (ALMAGUER, 1998:101). "...es la adolescencia donde se define la orientación hacia los valores que será verdadera y comprende metas y proyectos socialmente reconocidos"(ALMAGUER, 1998:102); también es cuando se selecciona una carrera y asume una presión social para sostener esa elección. En momento de la adolescencia y ante la sociedad, el maestro se percibe como un modelo de representación para el joven.

Ahora bien, entre el adolescente y el maestro se encuentra la tarea académica; el trabajo diario del alumno se conforma de tareas realizadas con uno o distintos maestros, en función de las materias y los estilos, en donde se establece un patrón de actividades simples y de reducida variedad; aún cuando los docentes, en muchas ocasiones no conocen el trabajo de sus colegas, los planteamientos de las tareas académicas carecen de coherencia y adaptación a los procesos de aprendizaje que requiere el alumno, lo que imposibilita en los educandos el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

Se llega a determinar que la enseñanza esta directamente relacionada con la voluntad del docente y que no se rige por patrones de racionalidad y mucho menos por planteamientos teórico pedagógicos, que dificulta una coherencia y articulación del aprendizaje.

Como hemos mencionado anteriormente, si el maestro toma en cuenta, para la planeación, los elementos que le dan un carácter social a la tarea académica - planteados por Vygotsky en el paradigma sociocultural - se puede superar las funciones más comunes que los alumnos desarrollan con las tareas de memoria o de reproducción de contenidos; las tareas de procedimiento de rutina, en la que los estudiantes aplican fórmulas que los llevan a obtener resultados predecibles, y las de comprensión, en donde se le pide al alumno establezca la relación causa - efecto de algún análisis de contenido.

En las tareas de comprensión se podría requerir a los alumnos algunas otras aplicaciones cognitivas como:

- el reconocimiento de la información:
- dar una versión propia de la información reconocida
- aplicación de procedimientos distintos
- reconozcan diferentes consecuencias
- captación de significados
- generar diferentes estrategias y resultados a partir de la comprensión de la estructura semántica del contenido.

A diferencia de las actividades rutinarias, las tareas de comprensión y de análisis crítico - creativo (tareas relevantes), permiten al alumno comprender las razones por las que llega a un determinado resultado, "el recuerdo o recuperación de informaciones es involuntario y la memoria lo que hace es más reestructurar las informaciones en un proceso de reconstrucción semántica que reproducirlas" (GIMENO, 1988: 268).

Tareas de comprensión, de opinión y de descubrimiento, implican que los estudiantes muestren sus relaciones personales y sus preferencias sobre algún contenido de aprendizaje; así mismo el producto final de la actividad no es una simple opinión abierta, sino el resultado de una construcción de conocimiento de parte del alumno, redescubierto por este.

Las tareas académicas deben plantear verdaderos marcos de socialización global de la personalidad del alumno; a diferencia de lo que han sido, estructuras para cubrir las exigencias del curriculum y que exigen comportamientos estables en el manejo de los contenidos.

3.3.4 El trabajo colectivo en la promoción de los conocimientos potenciales

Del paradigma sociocultural que Vygotsky plantease deduce que el trabajo colectivo es fundamental para la promoción de la zona de desarrollo próximo, ya que como él siempre sostuvo, "el aprendizaje humano es un proceso en esencia interactivo" (SCHNEUWLY, 1985:95). El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso en donde los sujetos se integran a la vida intelectual gracias a la interacción con los que lo rodean; con base a esto, la instrucción escolarizada debería ocuparse de la planeación y realización de tareas que conlleven una interacción entre los alumnos – alumnos, alumnos - maestros a manera de diálogos. Lo que significa repetir un esquema básico de aprendizaje, en el que Vygotsky plantea sus preceptos pedagógicos, es decir, el hecho de que en todas las sociedades las generaciones novatas son instruidas siempre al lado de un miembro adulto o más experimentado (en el caso del aprendizaje de los oficios), así el sujeto tiene una apropiación paulatina de los signos y las herramientas, mismas que le permitirán reconstituir la cultura en la que se desenvuelve.

Respecto a lo anterior, la tarea académica asignada para realizar en casa, constituye una buena opción para la promoción de la ZDP a través del trabajo colectivo; lejos de ser una actividad que aisle al alumno en un enfrentamiento directo con los saberes, y que además tenga que demostrar conocimientos fosilizados cuando no lo son todavía, la tarea para realizar en casa puede planearse para fomentar entre un colectivo de alumnos un proceso y compromiso fuera del ambiente escolar, estableciendo una relación más simétrica que la que ocurriría con el profesor (o enseñante adulto) y alumno (HERNÁNDEZ, 1998:233).

Las actividades peri escolares planeadas como estrategias de aprendizaje y promoción de la ZDP, deben ser estrategias o situaciones para mediar el encuentro entre los alumnos y el

contenido, situaciones referenciadas al ámbito sociocultural en el que se desarrolla el proceso; estrategias de aprendizaje a las cuales se les encuentre sentido y puedan ser explicadas paulatinamente por ellos mismos.

Las situaciones de ayuda o andamiaje deben ser consideradas por los maestros y acordadas con los alumnos guías, y deberán servir como modelos para un colectivo de trabajo en la asignación de un deber escolar, de esta forma también se pueden trazar las líneas de acción para apoyar los procesos de evaluación, en la medida en la que se lleven a cabo los registros de las ayudas o los apoyos de los alumnos más avanzados a los alumnos menos potencializados.

Si consideramos que la interacción entre los alumnos es de fundamental importancia para la promoción de la ZDP, esto se debe a que la enseñanza recíproca esta basada en una combinación entre aprendizaje guiado y cooperativo, así como en situaciones de andamiaje entre un guía experto y un alumno novato en determinado conocimiento, originando situaciones cooperativas entre los compañeros, dado que entre ellos se involucran fácilmente en actividades con sentido.

Partiendo de la postura de Vygotsky, se establece que solo en procesos escolarizados se puede lograr un desarrollo del pensamiento, basado en la promoción de los conocimientos potenciales del alumno, a través de los trabajos colectivos (SCHNEUWLY, 1985:97), podemos determinar que las actividades peri escolares se presentan como una oportunidad para activar un programa en donde con base al trabajo colectivo, se promueva la zona de desarrollo próximo, a partir no solo del manejo del conocimiento para reproducirlo, sino del establecimiento de una metodología para la construcción del mismo; dicha metodología debe considerar elementos como las diferencias individuales de los alumnos, los conocimientos madurados en algunos de ellos, así como sus conocimientos potenciales; debe tomarse en cuenta también el entorno sociocultural en el que se desarrolla el proceso, las implicaciones que el objeto de conocimiento tiene al respecto de interpretar y transformar la realidad sociocultural del alumno.

Consideramos entonces al trabajo colectivo como el proceso por el cual el alumno, con la ayuda de un adulto o de compañeros más experimentados, determina una experiencia de aprendizaje, que le permite la reconstitución de los saberes a partir de sus niveles de conocimiento individual, lo que conlleva al abordaje del conocimiento desde diferentes perspectivas, intereses y preferencia académica; lo anterior implica que los trabajos planeados tienen que integrar diferentes saberes del nivel académico al que correspondan.

Se puede considerar que para la corriente constructivista, como lo plantea Vygotsky, el desarrollo del pensamiento tiene como objetivo la promoción de las funciones psicológicas superiores, lo que Vygotsky determina como la conciencia, y que esta se puede desarrollar en los procesos escolarizados a través del trabajo colectivo, en donde se interpretan los símbolos y se aprende el uso de las herramientas para transformas la realidad, todo lo anterior por medio de un proceso semántico que permite al alumno reconstituir su entorno sociocultural.

Por lo anterior, el papel del maestro debe considerarse como el mediador entre el objeto de conocimiento y el educando, para facilitarle al alumno el espacio, el apoyo y las herramientas suficientes con las que construya e integre el conocimiento de manera sustancial en el esquema cognoscitivo propio de cada uno de sus estudiantes; esto a través de un proceso de andamiaje, el cual consiste en ofrecer ayuda de manera gradual a los alumnos, de acuerdo a sus capacidades, y en la medida en que ellos establezcan un rol de trabajo más independiente, diferente del proceso de instrucción tradicional.

3.3.5 Análisis de la función de las actividades peri escolares

Las tareas pocas veces se planean desde una perspectiva teórico - pedagógica, y mucho menos las tareas para realizar en casa. Como hemos visto, la tarea a veces es producto de la inmediatez y en general de los sistemas tradicionales de la educación formal, y cuando en cualquier nivel la tarea es impuesta se genera una tensión y se mantiene una imposición exterior, sea por la institución hacia el maestro o por el maestro hacia el alumno.

La oportunidad se presenta cuando se rompe el aislamiento de las actividades escolares; "Las tareas académicas llegan a regular incluso la vida de los alumnos fuera del centro escolar, en la medida en que prolongan sus exigencias en la esfera extraescolar" (GIMENO, 1988: 272).

Si las actividades peri escolares se encuentran fuera de las exigencias del horario escolar, habría que considerar también que se pueden planear fuera de la imposición exterior, en donde los alumnos en interrelación con ellos mismos, con sus padres u otros personajes de la comunidad, puedan construir su propio conocimiento.

La tarea para realizar fuera de la escuela puede constituir una buena alternativa para crear el ambiente y las condiciones para que el alumno construya y haga del proceso una experiencia de aprendizaje.

En el los resultados del estudio de Shockley (1968), se menciona que una de las quejas más comunes sobre las tareas para realizar en casa, es que en su mayoría se presentan como trabajos para mantener ocupados a los alumnos, y que dan muestra de una falta de planeación real por parte del docente, y por consiguiente en la realización de la misma se carece de imaginación por parte del alumno. "El resultado es que muchas tareas se asignan con poca o ninguna preparación por el maestro y que se destinan al estudiante medio. Por ello, añaden sus detractores, todos ahorraríamos tiempo valioso si no se nos ordenaran" (SHOCKLEY, 1968: 1). Para los alumnos que no le encuentran ningún significado a las tareas, es por que ellas no son de calidad.

Ahora bien, ¿qué tareas considera el alumno como valiosas?

Las recomendaciones hechas por Schockley (1968), producto de una investigación realizada en los Estados Unidos, pueden servirnos como orientaciones generales aún cuando estas se establecieron a partir de un estudio en educación básica.

A continuación las menciono:

- Tener una estructura previamente planeada
- Se permita reforzar los conocimientos adquiridos en clase
- Los conocimientos a adquirir se adapten a los conocimientos previos del alumno
- Facilitar una prolongación del aprendizaje
- Generar el desarrollo de la iniciativa, la imaginación y la creatividad
- Mantener una a dirección sea razonable y discreta
- Considerar los objetivos que se persigan como parte de un programa
- Brindar la posibilidad de que los planteamientos sean para formar hábitos de estudio.
- introducir al siguiente trabajo en clase
- Ser atractiva para los alumnos
- Permitir un proceso de integración de conocimientos

Difícilmente en la práctica se cumple con el planteamiento de estas características a la hora de asignar las actividades peri escolares. En los niveles de educación básica se pide al maestro indicar con exactitud los procedimientos a seguir al asignar una tarea: normas de exactitud, extensión, y la forma de calificarla; todas estas indicaciones van de acuerdo a la materia y al grado de estudio en el que se ordena.

Se recibe la tarea y se registra, y solo en ocasiones se revisa colectivamente, por lo que se hace necesario que el maestro cuente con un modelo de tarea realizada, sobre el cual se lleve a cabo las correcciones de los ejercicios, correcciones hechas por los mismos alumnos. Lo anterior pudiera ser la situación en donde se conciba al error como parte el proceso de construcción del conocimiento. Al registrar sus aciertos y errores, el alumno puede conformar por medio de la tarea un excelente material de repaso.

Otro de los problemas en la asignación de las actividades peri escolares es el referente a los objetivos que persiguen, para plantear este problema es necesario mencionar que para un alumno de educación básica las tareas son más significativas, esto lo determina la novedad de los conocimientos, en cambio, los noveles medios, dichas actividades se presentan de maneras cada vez más monótonas y carentes de estímulos para realizarlas.

Según Shockley (1968) las funciones académicas de las actividades peri escolares, se definen por los objetivos que persiguen (ANEXO 1).

El alumno realiza la tarea de cada materia de forma aislada - parece que cada maestro entiende su materia como "la más importante". Cuando varias tareas se han de hacer en el mismo tiempo o día, temas, cuadernos, proyectos científicos e informes son ejemplos de tareas que requieren de considerable tiempo y tener tareas reunidas al mismo tiempo a la vez, indica una falta de planeación y coordinación entre el personal docente, aún como una desconsideración hacia el estudiante.

3.3.6 Las actividades peri escolares planeadas para el desarrollo de las capacidades individuales

A continuación se realizan algunas reflexiones sobre las funciones que pueden desempeñar las actividades peri escolares para la promoción de la zona de desarrollo próximo; las propuestas están basadas en el estudio de Robert J. Shockley (1968), así como en el análisis teórico de la construcción del conocimiento.

Las actividades peri escolares planeadas para el desarrollo de las capacidades individuales deben adaptarse al trabajo en clase, a la clase, a la materia y a los niveles cognoscitivos del alumno. El procedimiento de administrar la misma dosis de tarea a los estudiantes no es práctico, ya que el nivel de capacidad, de interés, de madurez y, de conocimientos de los estudiantes no son los mismos, cada una de estos elementos determina en el alumno el grado de adecuación de la tarea para realizar en casa. "El mejor trabajo para casa es el que se confecciona de acuerdo con las características del estudiante de la clase, de la materia y de la ocasión" (SHOCKLEY, 1968: 25).

Si entendemos que en el nivel medio superior, la capacidad y el interés de los alumnos varían entre cada uno de ellos, sumado a las diferentes asignaturas, esto amerita el

planteamiento de diferentes actividades. Si nos encontramos con el problema de grupos numerosos lo recomendable es la asignación de trabajo en equipo, la tarea se presenta como instrumento de enseñanza cuando se plantea como tarea grupal.

La investigación sobre las tareas hecha por Shockley, propone por ejemplo que dejar un mínimo de lecturas para estar o no de acuerdo con el planteamiento de las mismas, facilita al alumno participar al defender una postura, abordar un problema desde sus conocimientos, así como permitir al maestro atraer la atención del estudiante, al evaluar el desarrollo del progreso de sus habilidades, determinar los roles en el grupo y ofrecer ayuda individual.

Para que las tareas respondan al desarrollo de las individuales, el maestro debe considerar que en la planeación las actividades peri escolares, se fijen límites de tiempo y cantidad, se establezcan previamente las normas para la asignación de tareas para la semana, el mes, o período (incluye vacaciones) tomar en cuenta las problemáticas que se generaron al hacer las tareas (para nuevas asignaciones) y que las tareas estimulen el aprendizaje en los alumnos. "El alumno necesita también que se le de la oportunidad de proporcionar consejo a la escuela referente a los tipos de tareas que son particularmente valiosas y a las que simplemente son una pérdida de tiempo. Esto puede hacerse mediante encuestas, cuestionarios o por estudios efectuados con los graduados" (SHOCKLEY, 1968: 20). Con lo anterior, se hace hincapié en que el alumno es a quien se dirige las actividades peri escolares para que estas faciliten la adquisición de conocimientos y el desarrollo de sus aptitudes.

Haciendo una interpretación de las recomendaciones generales en la investigación de Shockley, en ellas se establecen que:

- la escuela debe asignar una coordinación específica para estas actividades
- la coordinación debe asignar la periodicidad en el otorgamiento de la tarea, así como hacer el planteamiento de una integración académica, sea por materias o por áreas
- la coordinación determinará los criterios para la planeación de las actividades peri escolares, al establecer claramente los objetivos cognitivos que persiguen, así como los

del desarrollo de la individualidad, de orientación vocacional, de cooperación, de compromiso social y de habilidades de estudio

- proponer una guía de tareas por periodo de evaluación y el mínimo de cumplimiento - requisito - de tareas a realizar.
- las tareas deben de estar basadas en los objetivos académicos planteados por las materias y las academias.

Para el nivel de bachillerato se propone la planeación de tareas en equipo, en donde también el alumno pueda aplicar técnicas de estudio y métodos de investigación; con esto se busca que el estudiante desarrolle una tarea individual en función de un objetivo colectivo. La tarea por equipos se traduce a tareas por comisiones; tales asignaciones pueden ser:

- Constitución de un proyecto de investigación
- Resolución de una problemática planteada para el grupo
- Apoyo académico a los alumnos con uno varios problemas en su aprovechamiento escolar
- Aplicación de elementos adquiridos en un contexto determinado
- Diseño de programas de intervención que estén acorde a sus intereses y necesidades de formación
- Participación y asistencia a eventos considerados importantes para apoyar su proceso de formación.

Con este tipo de actividades peri escolares, no solo se promueve la participación individual y colectiva de los alumnos de acuerdo a sus capacidades, sino que además las tareas para realizar fuera del salón de clase, se planean como una proyección de la actividad realizada en el salón y como un punto de partida para la próxima clase. La clase y la tarea se deben concebir como inseparables.

La planeación de las actividades peri escolares y la recomendación para resolverlas de forma colectiva, permite que los alumnos puedan

- Organizar su trabajo
- Ubicar las prioridades
- consultar diversas fuentes
- aprender a ser apoyados por otros
- colaborar en la constitución del conocimiento de otros
- ser partícipe de la planeación de objetivos
- desarrollar métodos de estudio
- aplicar métodos de investigación
- enriquecer su experiencia (conocimiento, relaciones, valores, etc.)
- tomar decisiones

Dada la variación en la comprensión de los objetos de estudio, es necesario entender el momento del trabajo educativo fuera del aula, como una posibilidad de construir conocimientos (y no como un obstáculo), ubicando algunas posibles hipótesis o referencias similares, es posible propiciar la confrontación y a su vez dar origen al desequilibrio de las estructuras cognitivas, planteado como un momento propicio para lograr la movilidad de la zona de desarrollo a la zona de desarrollo próximo.

En el momento en el que el maestro plantea trabajos en equipos, se pretende posibilitar el desequilibrio cognitivo y hace evidente que modifica su propia concepción y reconoce al otro (alumno) como portador de un saber distinto al de él, mismo que podrá aportar en la construcción de la comprensión del objeto de conocimiento.

Es necesario reconocer el interés de los alumnos, por medio de evaluaciones diagnósticas en donde se identifique necesidades, intereses y conocimientos previos, lo que puede facilitar una orientación tanto de las tareas académicas planteadas por el maestro, como a la orientación hacia una preferencia de tipo - áreas del conocimiento en los alumnos.

Por lo anterior, se debe permitir a los estudiantes proponer distintas acciones o estrategias que les ayuden a resolver las interrogantes que surgen al principio de una actividad peri

escolar, durante la fase de realización o al finalizar esta; lo anterior tiene el propósito de que los alumnos "investiguen", elaboren "tomar decisiones", que los motiven y permitan adquirir el desarrollo humano más integral y comprometido con su realidad y con sus pares.

Las anteriores consideraciones aplicadas durante la planeación de las actividades peri escolares, facilitarán a los alumnos la construcción de los conocimientos, además de que permiten orientar a los alumnos hacia la determinación de estrategias y métodos para la resolución de los problemas planteados en las actividades a realizar, dándole la oportunidad de que sean más independientes del proceso de transmisión de los conocimientos. De esta forma, las tareas para realizar fuera del aula, se considerarán tanto como para prolongación de los conocimientos abordados en el aula, así como actividades generadoras de conocimiento en las clases posteriores.

Para lo anterior, las actividades peri escolares deben planearse de acuerdo a ciertas condiciones formales aquí propuestas:

- Pautas de organización de actividades simultáneas, es decir, con indicaciones para el desarrollo del trabajo, de acuerdo con las capacidades individuales.
- Coherencia en el desarrollo de las acciones que permita determinar que objetivos persiguen y como se relacionan en una unidad didáctica.
- La programación del tiempo para la realización de las actividades.
- La jerarquización de las actividades, por importancia y tiempo
- El equilibrio entre los intereses individuales y los objetivos académicos establecidos por el programa escolar.

Por otra parte, debe quedar claro para el maestro, la existencia de recursos extraescolares, lo que en el trabajo individual deja en muy desiguales oportunidades educativas a los alumnos, por lo que se requiere del diagnóstico previo de las exigencias del curriculum, de la tarea a realizar y del contexto sociocultural y familiar de los estudiantes. Esto significa

la ubicación espacio temporal de la actividad en relación a la igualdad de oportunidades de los alumnos.

El esquema de situación al que se haga referencia, dado las diferentes actividades asignadas, contenidos, alumnos, etc., reclama varios tipos de preparación diferente, es imposible identificar un modelo de planificación efectivo. Las habilidades tanto para planificar, como para realizar la tarea se refieren, no tanto al dominio de la técnica en particular, si no al reconocimiento de qué técnica requiere la situación.

Profesores y alumnos tienen que funcionar en cierto grado de autodirección que sería el resultado de la introyección de los esquemas de acción, para lo que deben tener en alguna medida claro y asumido el curso de cada actividad o tarea que se asigna. Se requiere que los alumnos tengan alguna familiaridad con ella, la conozcan previamente o se les dé una explicación anticipadamente.

Se debe de asumir el riesgo de superar los modelos de comportamiento docentes basados en la asignación de actividades homogéneas para todo el grupo de alumnos y de realización simultánea, promover la autodirección de los alumnos en las actividades peri escolares, cuando ellos interiorizen y asuman, de algún modo, los patrones de comportamiento exigidos por cada tipo de actividad asignada.

Por último, en las escuelas, las actividades extraclase deben constituirse en prácticas para el desenvolvimiento del sentido de responsabilidad en los alumnos. Este sentido se ve favorecido cuando se asigna al alumno tareas a través de las cuales sienta y valore los efectos de sus actos y se convenza de lo que los otros esperan de él, teniendo en cuenta la organización social que se plantea para el trabajo, que solo podrá sostenerse fundamentándose en la responsabilidad de sus miembros.

3.4 DESTINATARIO

Los lineamientos propuestos están destinados para que las instituciones del nivel medio superior, en especial los docentes y los coordinadores de área, procuren llevar a cabo trabajos académicos que integren las diferentes áreas del conocimiento, así como una formación más compleja y completa de las actitudes y aptitudes de los estudiantes del nivel. Están dirigidos a los consejos técnicos académicos y a los departamentos psicopedagógicos, a los profesores, titulares y a los alumnos en general, para la promoción de procesos de aprendizaje, basados en la construcción del mismo, en donde a los educandos se les de la oportunidad de tomar un mayor número de decisiones con respecto a los procedimientos para la reconstitución de los saberes, con el propósito de madurar conocimientos, potencializándolos a través del trabajo colectivo.

3.5 LINEAMIENTOS PARA ESTRATÉGIA DE INTERVENCIÓN

Se considera que para poner en práctica estos lineamientos, es necesario que este tipo de trabajo se desarrolle en coordinación y en común acuerdo entre la planta docente y las autoridades. Para ello es fundamental llevar a cabo tres etapas o fases para su desarrollo, relacionadas con la planeación y la práctica de las actividades peri escolares.

<p>1ª fase Sensibilización</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriación del docente sobre la construcción del conocimiento y las funciones del maestro en el proceso E-A desde una perspectiva constructivista, misma que se desprende de esta propuesta • Diagnóstico y estudio sobre la construcción de los conocimientos, tanto del objeto de estudio como del proceso de aprendizaje • Diagnóstico sobre el tipo y la calidad de trabajos que se asignan a los alumnos hasta antes de implementar la propuesta
------------------------------------	---

<p>2ª fase Planeación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación del papel que las actividades peri escolares tienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje • Planeación docente de las actividades peri escolares • Clasificación de las áreas de conocimiento a nivel bachillerato, con base en las cuales realizar la planeación de las actividades peri escolares • Determinación del papel del docente en cuanto al planteamiento y la realización de las tareas académicas para realizar fuera del aula • Determinación las posibles actividades que se asignarán, características de diseño, contenido, habilidades a desarrollar en los alumnos, sus formas de seguimiento, procesos metodológicos y evaluación
<p>3ª fase Operación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de propuesta de trabajo a los estudiantes • Redefinición de la propuesta a partir de las sugerencias y problemas detectados por los alumnos • Registro y seguimiento de actividades • Evaluación de la propuesta

Para la aplicación de las anteriores fases, se determinaran las responsabilidades con respecto a las actividades a desarrollar, de acuerdo a las instancias y personas que intervienen en el proceso.

<p>Dirección académica</p>	<p>Establecimiento de las coordinaciones de área.</p> <p>Revisión de las funciones de las actividades peri escolares dentro del programa académico de la institución.</p> <p>Previsión de recursos.</p> <p>Valoración del proyecto de intervención.</p> <p>Planeación de un programa de actualización docente sobre el tema.</p> <p>Planeación de un programa de sensibilización sobre el tema, dirigido a los alumnos.</p> <p>Seguimiento y evaluación de la propuesta.</p>
----------------------------	--

	Desarrollo de un programa para la formación y aplicación de la propuesta
Docentes	Actualización sobre el tema. Valoración de la propuesta Aplicación de la propuesta. Reporte del avance y registros anecdóticos sobre la propuesta. Evaluación
Alumnos	Realización de sesiones de sensibilización. Valoración de la propuesta Activación de la propuesta. Evaluación

3.6 RESPONSABLES

Se recomienda que los responsables para coordinar la puesta en operación de la propuesta, deben de ser los Departamentos Psicopedagógicos de las escuelas, y en su defecto, los consejos técnicos o la dirección académica de las instituciones educativas.

3.7 METODOLOGIA

Para la aplicación de la propuesta será necesaria revisar algunos elementos del proceso, que nos permitan determinar las funciones del trabajo colectivo, así como el proceso de construcción del conocimiento en situaciones escolares, los sujetos y las instancias que intervienen en dicho proceso.

En primer lugar, el conocimiento de los materiales curriculares juega un papel muy importante en la planeación del aprendizaje, para propiciar el aprendizaje el profesor debe reconocer el proceso de construcción del objeto de conocimiento, en su caso los materiales curriculares.

Así mismo diagnosticar en los estudiantes cuál es el nivel de adquisición - apropiación del objeto del conocimiento y determinar las coincidencias entre los niveles teóricos de construcción del conocimiento y las zonas de desarrollo en las que se encuentran los alumnos.

Ahora bien, tenemos que los elementos que deben tomarse en cuenta para la construcción del conocimiento, en síntesis serán:

- sujeto - maestro como mediador o facilitador del proceso
 - objeto de conocimiento - su proceso de construcción
 - actividades - tareas y ambientes que faciliten el proceso
 - sujeto - alumno y el diagnóstico de desarrollo cognitivo - niveles de construcción del objeto del conocimiento
-

Las actividades de aprendizaje se deben proyectar como actividades relevantes y tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. El análisis estructural del trabajo o material de enseñanza - determinar su significatividad lógica⁴
2. La evaluación o diagnóstico del nivel de operación mental de cada individuo - determinar la significatividad psicológica⁵
3. La planificación de la tarea para realizar fuera del aula, en donde se desarrollen métodos (técnicas, estrategias) que atribuyan al alumno un papel activo en el aprendizaje, y destaquen la importancia de la exploración y el descubrimiento

⁴ Se entiende como significatividad psicológica a la forma en que el alumno se apropia del conocimiento, la manera de integrarlo a su propio esquema cognoscitivo.

⁵ Se entiende como significatividad psicológica a la forma en que el alumno se apropia del conocimiento, la manera de integrarlo a su propio esquema cognoscitivo.

4. Dejar un papel complementario a los contenidos de la enseñanza, en donde el profesor se conciba básicamente como facilitador y orientador del aprendizaje que se promueve
5. Tomar en cuenta los intereses de los alumnos
6. Permitir articular aprendizajes previos con nuevos
7. Promover en los alumnos nuevas formas de adquisición del conocimiento, basado en la reflexión y la construcción del mismo

Para que el maestro impulse en el alumno la construcción del conocimiento, se debe considerar:

- Al alumno y la importancia que le da a sus conocimientos
- Los contenidos de aprendizaje y su lógica interna
- La significación psicológica
- Diseñar las mejores estrategias para que los conocimientos previos se relacionen con el material que la escuela presenta, en este caso los materiales curriculares

El análisis de lo que aporta el profesor al proceso de aprendizaje se debe hacer en términos de su capacidad de movilizar estos esquemas de conocimientos iniciales, forzar su revisión o su acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos de la enseñanza como saberes actuales.

Otras consideraciones a este respecto son:

- La necesidad de proporcionar a los alumnos algunas experiencias de autoestructuración
- El reconocimiento del nivel cognitivo de los alumnos (zonas de desarrollo)

Algunas apreciaciones que debemos considerar en relación con los **conocimientos previos**, son las siguientes: como lo considera Juan Pozo, en su artículo "conocimientos previos y aprendizaje escolar", si tomamos en cuenta que en muchos casos el conocimiento natural es espontáneo (intuitivo), y por otro lado el conocimiento social es predominantemente inducido y esta constituido por representaciones sociales, existen áreas como la química con respecto a las cuales los alumnos poseen intuiciones menos firmes, por que buena parte de los conocimientos que se activan para comprenderlos se basan en el uso analógico de modelos o ideas tomadas de otras áreas - matemáticas y física - por ejemplo. Lo mismo pasa en las ciencias sociales, en donde algunas áreas son fundamentales para la construcción del conocimiento en otras. (POZO, 1991.138)

La diferencia entre la construcción del conocimiento por áreas puede radicar en que mientras que en las áreas naturales la intuición se traduce a fórmulas aplicables para resolver problemas específicos, en el área de las ciencias sociales se practica más, aun sin saberlo, la construcción de significados a través de una estructuración semántica que evoluciona paulatinamente.

Esta intervención habrá de ser flexible y ~~planearse~~ como una hipótesis de trabajo sujeta a revisión, de esta manera, durante la intervención se podrán llevar a cabo funciones de prevención, diagnóstico, orientación y asesoramiento, basadas en las consideraciones teóricas del presente trabajo.

3.8. ACTIVIDADES A REALIZAR

Se llevará a cabo la capacitación del personal docente, a partir de una revisión documental y realización de talleres, en donde el maestro se vea involucrado en procesos similares, de trabajo colectivo, en la realización de tareas asignadas a los alumnos.

Se recomienda que los maestros se agrupen de manera alternativa a la formación de academias o áreas afines, con el propósito de trabajar el tema de los diferentes niveles de construcción del conocimiento referente a las actividades representadas.

Los objetivos de esta primera actividad serán que el docente:

- se familiarice con el proceso de construcción del conocimiento.
- determine cuáles son las funciones que pueden desempeñar las actividades peri escolares en el proceso.
- Realice ejercicios de planeación junto con sus colegas para la asignación de actividades que integren diferentes áreas del conocimiento.

Para la planeación de las actividades peri escolares, se deberá:

- Conformar un consejo para la revisión de las funciones de las actividades peri escolares, quien realice la valoración, las recomendaciones pedagógicas y las asignaciones de carga académica sobre las tareas para realizar en casa. Este consejo puede estar integrado por los jefes de academia, de área, apoyados por el departamento psicopedagógico.
- Reunirse por academias o áreas afines para acordar el tipo de actividades que se asignaran, así como los formatos, sea de manera particular por asignatura, o integrando varias materias a la vez. La asignación de los trabajos para realizar en casa puede ser gradual, en la medida en que el alumno y el docente se familiaricen con el proceso, es decir, se pueden hacer asignaciones separadas por asignatura y posteriormente integrar al proceso de manera gradual otras materias afines.
- Determinar la carga académica que representarían las actividades peri escolares para los alumnos, así mismo, determinar la frecuencia y la periodicidad de las asignaciones, a fin de no saturar al alumno en sus actividades. Se trata de presentarle una oferta atractiva a los alumnos - menos repeticiones o frecuencia, pero con mayor rendimiento.

El objetivo de estas actividades será que el docente, en coordinación con los integrantes de su área y de su academia, realice la planeación de las tareas para hacer en casa, de acuerdo con las recomendaciones tomadas por el consejo.

Para la presentación del plan de trabajo referido a las actividades peri escolares, es necesaria llevar a cabo reuniones con los alumnos, las cuales tendrán como propósito presentar el programa, sensibilizar al alumno y predisponerlo para la realización del programa, aclarar las ventajas que la asignación de este tipo de actividades tiene sobre las tradicionalmente establecida.

Para la aplicación de la propuesta será necesario promover el trabajo en equipo en la tarea realizada en el salón de clase, a fin de asesorar, recomendar y mediar el proceso dentro del salón de clase antes de asignar trabajos para realizar en casa; así los alumnos tendrán una idea más clara de cómo integrar el trabajo en equipo, aplicar técnicas, tomar decisiones y determinar su propio proceso de construcción de los conocimientos mediante la promoción de la ZDP.

Las asignaciones de las actividades peri escolares se harán a partir de la conformación de los equipos de trabajo, cuidando que estos estén bien distribuidos en cuanto a la cantidad y características de los alumnos - recomendar que se trate de equipos pequeños que oscilen entre tres y cinco miembros cada uno, y que dentro de estos equipos haya alumnos que representen para los demás un apoyo durante el proceso de construcción del aprendizaje, de acuerdo a las consideraciones teóricas.

Se debe trabajar previamente con las funciones y responsabilidades de los miembros de los equipos, determinando los procesos de interacción del equipo, así como los procesos de evaluación de los resultados.

Es importante que el docente no pierda de vista que las actividades asignadas para realizar en casa deben responder a una estructura curricular y aportar en el proceso de aprendizaje

en el alumno, por lo que deberán tomarse como una prolongación y complementación del proceso generado en clase, además de representar actividades generadoras para las sesiones posteriores.

El docente deberá reunirse periódicamente con los equipos de trabajo asignados, para ofrecerles su apoyo para solventar las dificultades, registrar su avance y alentarlos como mediador del proceso.

El docente deberá reunirse con otros maestros con la periodicidad recomendada, a fin de compartir experiencias sobre la manera en que se proporciona el apoyo, así como sobre el desenvolvimiento de los alumnos

Para el seguimiento y evaluación de la propuesta se deberán realizar reuniones en donde los maestros presenten un reporte del avance de la aplicación de la propuesta, den a conocer sus logros y las dificultades que se presentan. De esta forma se harán las adecuaciones pertinentes a la práctica de las actividades peri escolares.

Al finalizar el periodo escolar se realizará una plenaria para recoger las observaciones de los maestros, así como de los alumnos respecto a la aplicación de la propuesta. Esta evaluación se hará sobre los siguientes factores:

- Ventajas y desventajas de la asignación del trabajo en equipo para realizar en casa.
- Valoración y evaluación de los conocimientos potenciales de los alumnos, los que le permiten resolver problemas en colectivo.
- El papel del maestro como mediador
- El proceso de andamiaje

La evaluación de la propuesta dará pie a las adecuaciones pertinentes para adecuar las funciones de las actividades peri escolares de acuerdo con las necesidades de la institución educativa que corresponda.

REFLEXIONES FINALES

Los lineamientos que aquí se presentan, se establecen inicialmente como un sustento teórico, en el cual se pueda basar el desarrollo de una propuesta de intervención para las actividades peri escolares a nivel medio superior.

Los elementos teóricos determinan una línea de reflexión para que los docentes fundamenten la planeación de sus tareas académicas en general, y a la tarea que se asigna a los alumnos para que realicen fuera del salón de clase. Entre los elementos teóricos que se presentan, se hace énfasis en el papel que debe tener docente para impulsar el aprendizaje en el alumno, dicho papel se desarrolla en función del "andamiaje", la planeación del trabajo colectivo en la promoción de la zona de desarrollo próximo en los educandos.

A los planteamientos que nos referimos de Vygotsky, se suma la reflexión que se hace de la importancia de apropiarse de la concepción del paradigma sociocultural, como marco de referencia de cualquier tarea académica y en función de una posible propuesta de intervención al respecto.

En resumen, nos hemos referido esencialmente a las partes teóricas que consideramos fundamentales para llevar a cabo una reflexión en torno a la planeación de las actividades peri escolares, es decir, se realizó un análisis de la tarea académica y su proyección en la práctica, considerando que esta no responde al planteamiento de ser el núcleo del proceso de enseñanza aprendizaje, debido a que está enmarcada por el problema de la formación docente (sobre todo en el nivel que nos ocupa).

De la misma forma se determinó que el modelo de práctica de las tareas escolares se presenta desvinculado de los procesos socioculturales en los que se abordan los saberes, y su función curricular se remite a la del cumplimiento administrativo de los programas de estudio o en su defecto se desempeñan como reguladoras de conductas y comportamientos dentro del proceso.

Sumado a lo anterior, tanto los problemas institucionales, así como la estructura de los planteamientos curriculares, no permiten una aplicación más flexible de las tareas académicas, por lo que siguen desarrollándose como estructuras de instrucción tradicionales que resultan en la simple reproducción o transmisión del conocimiento, lejos de lo que podría ser la construcción del mismo.

De la función de las tareas académicas, se desprende el papel que podrían tener las actividades peri escolares, en el sentido de que a partir de estas se pueda promover la ZDP en los alumnos, planeando los trabajos para realizar en casa con estrategias que permitan al estudiante interactuar con otros en la resolución de problemas dados. La búsqueda de la autonomía en los adolescentes y la capacidad que estos tienen para reflexionar acerca de su entorno, debe permitir al docente planear las actividades peri escolares en función de estos elementos, a fin de lograr una mayor eficacia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entre los lineamientos encontramos elementos de reflexión teórica, principalmente referidos a las funciones de la tarea para realizar fuera del salón de clase, como una extensión de las actividades académicas; los elementos que el maestro debe considerar para la planeación de las actividades peri escolares son: la función del alumno dentro de las actividades a realizar en colectivo, el trabajo colectivo en la promoción de la ZDP, la relación entre la actividad académica asignada y el contexto cultural en donde se desarrolla el proceso, así como el papel que desempeña el mismo maestro en la asignación, realización y evaluación de los procesos que se generan alrededor de las actividades peri escolares.

Las expectativas que se tienen al iniciar un trabajo académico no siempre corresponden a los resultados que se obtienen al finalizarlo; en el ámbito educativo, a diferencia de otros sectores, el conocimiento como proyecto, se construye de manera diferenciada con respecto a las condiciones en que se genera, las experiencias que se viven y la manera en como se incorporan al esquema cognoscitivo de cada persona. El presente trabajo no es la excepción, ya que si bien se refiere a uno de los aspectos de la teoría de la construcción de

los conocimientos, se tiene que decir que fue a través del proceso en el que se realizó, que se fueron dando las condiciones cognoscitivas para poder delimitarlo y estructurarlo de la manera más lógica y sistemática posible.

La construcción de este trabajo, me ha permitido metodológicamente establecer fundamentos teóricos que puedan sustentar la práctica escolar cotidiana; así mismo, al asociar dos niveles de investigación (el estudio teórico del desarrollo del pensamiento, y la referencia que se hace a la investigación de la función que tienen las tareas para realizar fuera del salón de clase en el proceso de enseñanza - aprendizaje), se construye la propuesta de los lineamientos para la planeación de las actividades peri escolares para el nivel de bachillerato. Tanto los elementos teórico - conceptuales referidos en la línea del constructivismo, como los referidos a la experiencia de la práctica escolar, se van asociando en un proceso de análisis - síntesis, lo que a la vez va construyendo lineamientos específicos para la reflexión de también una práctica específica, en este caso, la planeación de las actividades peri escolares.

Al referirme al papel de las actividades peri escolares en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se abordó en primera instancia el análisis de la teoría de la construcción del conocimiento, lo que permitió conocer la postura de Lev Semionovich Vygotsky, al respecto la promoción de la Zona de Desarrollo Próximo, teoría enmarcada en lo que el mismo autor denomina como Paradigma Sociocultural, el papel que desempeña el maestro como mediador (andamiaje) en el impulso del aprendizaje del alumno y, la función que el trabajo colectivo representa en el proceso.

El análisis de los aspectos teóricos mencionados, permitió posteriormente reflexionar acerca de la tarea académica, su proyección en la práctica, y como cada una de los elementos del análisis constructivista se va relacionando con la función en general de la tarea académica, lo que nos permitió entonces plantear los lineamientos referidos en particular a las actividades peri escolares (entendidas éstas como extensión de las tareas académicas realizadas en el aula), actividades que el maestro asigna y orienta para su realización fuera del contexto del salón de clase.

El análisis de estos lineamientos permitirá, en primera instancia, evaluar en algunas instituciones educativas, las funciones que desempeñan las tareas que se asignan para realizar fuera del salón de clase; la planeación que los maestros realizan al respecto de dichas actividades, así como la relevancia o la trascendencia que estas actividades tienen dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje en determinada escuela.

A partir del desarrollo de estos lineamientos, me he planteado a futuro, la posibilidad de implementar algunas propuestas de intervención referidas al tema de las actividades peri escolares, acondicionando estos lineamientos a los recursos y a las necesidades de las instituciones educativas; con esta implementación se puede ahondar en el análisis de los aspectos teóricos aquí mencionados, así mismo se puede determinar otras líneas de reflexión que surjan de la planeación, implementación, seguimiento y evaluación, en general, de la aplicación de un programa referido a las actividades peri escolares.

Más adelante, después de implementar un programa piloto para las actividades peri escolares, en función de la promoción de la ZDP, el trabajo colectivo y el papel del maestro (establecido en la propuesta constructivista), bien se podría pensar en hacerlo extensivo, es decir, llevar a la práctica el análisis de estos lineamientos en relación a la planeación de la tarea académica en general.

BIBLIOGRAFIA

ALMAGUER, Salazar Teresa. *El desarrollo del alumno. Características y estilos de aprendizaje*. Trillas - ITESM. México, 1998

ANDER - EGG Ezaquiel y María J. Aguilar. *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos de intervención socio - educativa*. Editorial Magisterio de río de la plata. Buenos Aires Argentina, 1993.

CARRRETERO, Mario. *"La concepción del desarrollo" en: Cuadernos de pedagogía*. N° 47, Barcelona, 1986

COLL César. *Psicología y curriculum*. Ed. Laila , Barcelona, 1987

DEREK Edwards. *El conocimiento compartido*. Coedición Paidos y el Centro de Publicaciones del M.E.C. España, 1988

DIARIO OFICIAL. *Acuerdo n° 71 por el cual se determina los objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato*. SEP, México, Mayo de 1982

GIMENO Sacristan. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata S.A. Madrid, 1988

HERNÁNDEZ Rojas Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador. México, 1998

LURIA, A. R. y otros. *Psicología y pedagogía*. Akal editor. España, 1979

NÉRICE, G. Imídeo, *Hacia una didáctica general dinámica*. Serie Didáctica, KAPELUZ. Cuarta edición. Buenos Aires. 1969

POZO Juan. *Conocimientos previos y aprendizaje escolar. Cuadernos de Pedagogía*, n° 1, 188 España. 1991

SEP. *Congreso Nacional de Bachillerato. Cocoyoc, Morelos*. Sep México, 1982

SEP – DGEE *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. Dirección General de Educación Especial. México, 1991

SEP. *Ley General de Educación*. Gobierno de la República. México, 1993

SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.-P. *Vigotsky aujourd'hui*. Delachux et Niestle. Neuchâtel – Paris, 1985

SHOCKLEY, Roberts J. *"Extensión de las actividades en clase mediante estudios en casa orientados por el maestro" en: Las tareas para casa como medio de enseñanza*. Tc. por Vicente Gut Armer. Primera edición en español, UTEHA. México, 1968

UP N.. *Criterios para propiciar el aprendizaje significativo en el aula*. Antología SEP – UPN. México, 1993

VELAZQUEZ Guzmán Ma. Guadalupe. *El trabajo del niño en la escuela y la tarea escolar*. UPN, Dirección de Investigación. México D.F. 1997.

VYGOTSKY L. S. "Zona de desarrollo próximo, una nueva aproximación" en: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grigalbo. Madrid, 1979

VYGOTSKY. L. S. "El problema de la conciencia" en: *Obras escogidas I*. Coeditan Centro de Publicaciones de M.E.C. y Visor distribuciones. Madrid 1991.

WERTSCH James V. "*Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores*" en: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Cognición y desarrollo humano. Paidós. España 1995.

WILLIAMS, Wendy. y otros. "*Planificación y realización de las tareas para casa*" en: *La inteligencia práctica*. Tc. Por José H. Alvarola. Ed, santillana. Madrid, 1999

ANEXO 1

Sockley (1968)

Grado escolar

Función de la tarea escolar que se realiza fuera del aula.

El 1° y 2° grado,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que los niños de enseñanza básica amplíen su destreza en la lecto - escritura
De 3° a 4° grado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El desarrollo de la memoria y operaciones matemáticas básicas ▪ Lectura independiente
De 4° a 6° grado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de los procesos de multiplicación ▪ Relación causa - efecto, para las ciencias naturales ▪ Dominio automático de los hechos ▪ Análisis de las formas ortográficas ▪ Estructura de textos ▪ Estructura de los problemas matemáticos ▪ Reglas y procedimientos
1° de secundaria - el número de tareas aumenta así como la diversidad de ellas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplicación de destrezas para el estudio ▪ redacción propia - autodeterminación, iniciativa, originalidad
2° y 3° de secundaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ repasos - consultas ▪ aplicación de fórmulas ▪ representación de esquemas

ANEXO 2

EJEMPLO DE APLICACIÓN

Durante el ciclo escolar 98 -99, en la preparatoria* en donde prestaba mis servicios como docente, se realizó una practica académica de investigación, la que tenía como objetivo introducir al alumno del primer grado en la realización de trabajos básicos de investigación.

- La investigación consistiría en una revisión documental y una demostración gráfica o de laboratorio sobre el tema elegido.
- El tema tendría que ver con conocimientos científicos, relacionados con las asignaturas de Biología e Introducción a las Ciencias.
- Cada uno de los alumnos propondría un tema, y junto con el resto de los alumnos y el maestro, se elegirían los temas más propicios de acuerdo con las posibilidades, los recursos y el acceso a la información sobre el contenido.
- Sobre los temas elegidos para la investigación, se conformarían los equipos de trabajo.
- Los alumnos entregarían un reporte del avance de la investigación, de acuerdo al avance de la asignatura de "métodos de la investigación" propuesta en el curriculum del nivel.
- Gradualmente los alumnos tendrían acceso a la información y a la interpretación de esta, en la medida en que se abordaran las diferentes técnicas de investigación propuestas en el programa de estudio.
- Los contenidos se podrían interpretar gradualmente en la medida en que se avanzara en las asignaturas participantes - Biología e Introducción a las Ciencias.
- Los alumnos determinarían las técnicas y los formatos para presentar la investigación, y serían asesorados por los profesoras de las áreas para determinar los modelos para la demostración - recursos y técnicas.
- Los reportes del avance serían quincenales, y se realizarían reuniones mensuales con los equipos para describieran sus estrategias de trabajo, el índice de participación y las limitaciones con las que se encontraban.

* Liceo Michoacano. Morelia Mich.

- Se realizaría una evaluación coloquial de la incidencia de cada una de los miembros del equipo, y esta evaluación se complementaría con la evaluación académica del reporte.
- Al final del semestre, se entregaría un reporte por escrito de los resultados, y se expondrían durante una sesión, tanto el proceso teórico, como la demostración.

Los resultados de los trabajos fueron limitados en cuanto a los contenidos, debido a que para los alumnos era su primera experiencia de autodeterminación en cuanto contenidos y estrategias; sin embargo, se ganó en la confianza que adquirieron los estudiantes para establecer sus ritmos de trabajo, conocer el funcionamiento y las dinámicas del equipo que integraron, comparándolas con las de los otros equipos. Se verificó como el sentido de responsabilidad fue madurando en la medida en que se desarrollaba el trabajo. Y finalmente, los integrantes de los equipos llegaron a mostrar una mayor uniformidad al respecto de la asimilación de los contenidos, en la medida en que avanzaba el trabajo.

Cabe mencionar que los alumnos que proponían los temas que después eran elegidos para asignarlos a los equipos, eran los responsables de la dirección de la empresa, sea por el interés de la elección previa del tema, o por que se tenía mayor conocimiento del mismo, lo cual implicaba que fuera él quien apoyara a sus compañeros durante el proceso, y que el resto del equipo potencializara sus conocimientos previos al mismo proceso.

El resultado más concreto se dio a partir del segundo semestre con los mismos alumnos, a los cuales se les asignó la realización de una investigación básica en el área de las ciencias sociales, a través del mismo procedimiento, involucrando, claro esta a las asignaturas del área. El proceso dio como resultado que esta actividad asignada para realizar fuera de la escuela, se realizara de manera más autónoma por parte de los alumnos, con mayor autodeterminación y con resultados académicos más complejos.

Más adelante, durante el tercer semestre, pudimos comprobar que la mayoría de estos alumnos tenían un mínimo de complicaciones al realizar trabajos de investigación asignados individualmente.