

Revista del Instituto de
Investigaciones Educativas
Año 10 N.º 17, 73 - 86
Agosto 2006, ISSN 17285852

MODELO HARAMBOURE PARA LA REPRESENTACIÓN GRÁFICO-ESTRUCTURAL DEL PROCESO DOCENTE-EDUCATIVO

HARAMBOURE MODEL FOR THE GRAPHIC-STRUCTURAL REPRESENTATION OF THE TEACHING PROCESS

*Dr. Roberto González Haramboure**

RESUMEN

Dentro de la enseñanza actual, cada vez más, la representación de la información mediante esquemas, gráficos y mapas conceptuales gana un mayor espacio. Día a día, pedagogos de vanguardia realizan grandes abstracciones para organizar los temas pertenecientes a las diversas sesiones que conforman su proceso docente-educativo, con el fin de favorecer la mejor comprensión de sus alumnos. En el presente artículo se ha seguido esa misma estrategia pero a diferencia de otros docentes, en lugar de graficar los temas de la clase, se muestra la estructura del proceso docente-educativo y la interrelación y jerarquía de sus componentes.

Palabras clave: Pedagogía, Didáctica, Proceso, Enseñanza, Aprendizaje

* Profesor de la Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación UNMSM. Ex docente de la Universidad de La Habana.
E-mail: rayharamboure@yahoo.com

¹ El hecho de que en este caso se tengan en cuenta solamente los elementos didáctico-pedagógicos relacionados con la estructuración del referido proceso, no significa que se esté obviando su esencia multifactorial, ni minimizando aspectos filosóficos, educativos, tradicionales y otros que contextualizan a los alumnos.

ABSTRACT

In the current teaching process, the representation of the information such as graphs, tables and conceptual maps (or webs) are taking on more room in class. On a daily basis, up-dated teachers perform great abstractions to organize the topics belonging to each session in the educational process with an aim to nurture students' comprehension. In this article, we have followed the same strategy but unlike other professionals, instead of using graphs to show the components of the class, we show the teaching-learning process, its interrelation and its components hierarchy

Keywords: Pedagogy, Didactics, ProcesS, Learning, Teaching.

La educación es el proceso dinámico y complejo de actividades sistemáticas, mediante el cual se interrelaciona la acción de los educadores y educandos y está encaminado a la formación y desarrollo del colectivo, así como de cada uno de sus miembros individualmente. En ese sentido la aspiración suprema de los docentes, en lo que se refiere específicamente al contexto académico², reside en garantizar el mayor nivel de aprendizaje de los alumnos en el menor tiempo posible. Para ello es necesario remitirse a la Pedagogía, que es una ciencia que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla y perfeccionarla, y es reconocida como el conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano.

En la actualidad mundial, tanto por la rapidez en que se presentan (y modifican) la mayoría de objetos o fenómenos; así como por la gran utilización de medios audiovisuales sofisticados como la multimedia en computación, internet, proyectores, videos y otros similares; se recurre cada vez más a una estrategia de enseñanza que nos permita en un solo vistazo, reconocer los conceptos más importantes, sus relaciones entre ellos, la forma de organización jerárquica en grados dificultad o de importancia, y que además nos facilita tener una imagen mental de la información en su conjunto. Dentro de esa estrategia, juegan un papel hegemónico los mapas conceptuales.

² Se hace esa salvedad para no evitar la confusión entre «enseñanza» y «educación», que esta última sí es el objeto máximo al que se aspira en toda institución relacionada con la formación.

MODELO HARAMBOURE PARA LA REPRESENTACIÓN GRÁFICO-ESTRUCTURAL

Según los autores consultados, un mapa conceptual es una representación gráfica organizada y jerarquizada de la información, del contenido temático de una disciplina científica, de los programas curriculares o de los conocimientos que poseen los alumnos acerca de un tema. El mismo representa una jerarquía de diferentes niveles de generalidad, de inclusividad o importancia, y se conforma de: conceptos, proposiciones y palabras enlace (Novak y Gowin, 1988).

La principal importancia de su utilización consiste en que:

- Facilitan una rápida visualización de los contenidos de aprendizaje.
- Favorecen el recuerdo y el aprendizaje de manera organizada y jerarquizada.
- Permiten una rápida detección de los conceptos clave de un tema, así como de las relaciones entre los mismos.
- Sirven como un modelo para que los alumnos aprendan a elaborar mapas conceptuales de otros temas o contenidos de aprendizaje.
- Permiten que el alumno pueda explorar sus conocimientos previos acerca de un nuevo tema, así como para la integración de la nueva información que ha aprendido.

Tomando como punto de partida los planteamientos anteriores, si el proceso docente-educativo lo fuésemos a representar como una escalera, entonces la base o plataforma (formando parte de la Pedagogía) sería la Teoría Curricular. La misma fue definida por los autores del CEPES como el: «conjunto de principios, concepciones sistematizadas considerados como «saber discursivo», «saber teórico», relacionado con el proceso docente-educativo.»³ Para esta decisión tomamos como fundamento el criterio de Ruiz, A. al referir que: «La necesidad de concebir un sistema educativo dirigido a lograr la formación de la personalidad de las nuevas generaciones, hace que la problemática de la teoría curricular dentro de la Pedagogía como la ciencia fundamental donde recae esta formación, alcance un significativo papel.»⁴ El propio autor continúa refiriendo que: «La teoría curricular como disciplina de la Ciencia Pedagógica se ocupa de la planificación y de la dirección de todo el sistema de influencia educativa que se lleva a cabo en las instituciones escolares hacia la formación de la personalidad de los alumnos.»⁵

³ Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (C.E.P.E.S.), «Curriculum: Diseño, práctica y evaluación» Universidad de La Habana, 1995. P 7.

⁴ Ruiz, A., «Teoría y práctica curricular» (s/l) (s/f). P 3.

⁵ Ruiz, A., «Teoría y práctica curricular» (s/l) (s/f). P 5.

Dentro de la Teoría Curricular se presenta el currículum⁶, que según Pansza, M. (1995) es una: «serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que de forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo».⁷

Por su parte Talizina, N. F. (1989), citada por los autores del C.E.P.E.S. (1995), plantea que el currículum atraviesa por diversas fases de desarrollo entre las que se encuentran: el diseño, la práctica y la evaluación.

El diseño fue definido por Martínez, R. (1999): «es considerado como el proceso de su elaboración, concebido con carácter sistémico, participativo y técnico donde se especifican fines y objetivos educacionales. Se refiere a la selección, estructuración y organización del contenido curricular así como de las formas de enseñanza y evaluación. Su resultado es la representación de una realidad educativa de acuerdo con determinadas exigencias del contexto social, político y económico, de la formación del educando, con las concepciones que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje posean los diseñadores y que ponen en consideración los resultados de las fases de práctica y evaluación curricular»⁸. El diseño curricular, según González, O. (1996), consta de tres momentos: El perfil profesional, los planes de estudio y los programas⁹, cada uno de los cuales marca un diferente nivel de generalización.

El primer momento del diseño curricular, según Díaz Barriga, F. y Co. (1996), citando a Arnaz, J. (1981) es el perfil profesional. El mismo se define como: «Una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales»¹⁰.

⁶ El término currículum, según Arnaz, J. (1992) es una palabra latina que significa «conjunto de estudios» y el término «currícula» es su declinación al plural. Por su parte algunos países, Cuba entre ellos, han adoptado el término de «currículo». En esta tesis se mencionan indistintamente cada uno de estos términos, para respetar el criterio de los respectivos autores consultados.

⁷ Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (C.E.P.E.S.), «Curriculum: Diseño, práctica y evaluación» Universidad de La Habana, 1995. P 21.

⁸ Martínez, R., «El Diseño curricular: Un estudio en la carrera de Agronomía de la Universidad de Matanzas» Tesis Presentada en opción al grado de Master en Ciencias de la Educación Superior. C.E.P.E.S., Ciudad de La Habana. 1999. P 45.

⁹ Algunos de estos momentos del diseño curricular en el Perú se reconocen como «carteles de competencias», «syllabus» y otros, pero tanto por la información que abarcan como la estructuración que los caracteriza, se corresponden perfectamente con los términos referidos en el texto.

¹⁰ Díaz Barriga, F. y Co., «Metodología de diseño curricular para la Educación Superior.» Editorial Trillas, Ciudad México, 1995.P.87.

MODELO HARAMBOURE PARA LA REPRESENTACIÓN GRÁFICO-ESTRUCTURAL

Por su parte Martínez, R. (1999) muestra las siguientes definiciones:

- El Plan de estudios: «Documento donde se materializa de forma sintética, con una determinada estructura y dinámica, la filosofía, finalidad, concepciones, los contenidos de la enseñanza y demás componentes de la actividad de estudio en una profesión determinada y en las modalidades previstas. Instrumento mediante el cual es posible definir el tipo de organización, el régimen docente y las acciones que deben llevarse a cabo para que los alumnos alcancen el dominio de determinados niveles de formación según el perfil»¹¹.
- Los Programas: «Documentos en que se consignan particularmente los objetivos o propósitos del curso, contenidos de la enseñanza que abarca y consideraciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje siguiendo la estructura y dinámica que corresponde a la unidad organizativa que propone el plan de estudios»¹².

La fase de aplicación fue definida por Martínez, R. (1999) como: «La fase de su ejecución, donde se aplican los procedimientos, métodos y elaboraciones conceptuales del diseño curricular, a partir del conocimiento de las barreras que en una institución pueden dificultar dicho empeño e identificando las fuerzas que lo facilitan; abierto a los criterios que pueden favorecer su instrumentación y a la retroalimentación resultante de su seguimiento y evaluación»¹³.

Igualmente Martínez, R. (1999) define la fase de evaluación como: «Proceso continuo y permanente en el que se hacen valoraciones tanto en el curriculum formal como en el real, y en lo interno como lo externo, que atañe tanto a las estructuras de carácter académico como las de carácter administrativo, que tienen que ver con el funcionamiento de las instituciones, que toma en cuenta a todos los sujetos participantes, incluidos los egresados; y con la cual es posible retroalimentar y tomar decisiones tanto sobre el diseño como sobre la práctica curricular»¹⁴.

A la hora de diseñar, y aplicar el proceso docente-educativo, es imprescindible recurrir a la didáctica. Este término, etimológicamente, viene del griego *didastékene* que significa enseñar (*didas*) y arte (*tékene*). La didáctica es el

¹¹ Martínez, R., *op. cit.* p. 49.

¹² *Idem.*

¹³ Martínez, R., *op. cit.* p. 20.

¹⁴ Martínez, R., *op. cit.* p. 20..

campo disciplinar de la pedagogía que se ocupa de la sistematización e integración de los aspectos teórico-metodológicos del proceso docente-educativo que tiene como propósito el enriquecimiento en la evolución del sujeto implicado en este proceso. En este caso abordaremos las categorías rectoras de la didáctica, consistentes en:

- Objetivo
- Contenido (medio)
- Método (procedimientos, estrategias, técnicas)
- Evaluación

De ese modo, el primer escalón de la escalera imaginaria que representa el proceso docente-educativo sería la evaluación. Para esta decisión nos sustentamos en el criterio de Savin, N. V. (1979) al referir que: «Los mejores docentes estudian especialmente el nivel de preparación de sus alumnos y solamente después pasan al desarrollo del nuevo material de estudio». (10) Luego de realizado este diagnóstico inicial, y en congruencia con la información obtenida, se pasa a la definición de los objetivos que guiarán el trabajo a seguir.

El objetivo es el «para qué» de la investigación. Es la aspiración o propósito que presupone el objeto transformado, la situación propia del problema superado. Para definir un objetivo hay que tener en cuenta sus principales cualidades entre las que se encuentran:

- Orientador: es punto de referencia de la investigación, a cuyo logro se dirigen todos los esfuerzos.
- Su formulación debe ser sintética y generalizadora.
- Se expresa en tono afirmativo, por ser el resultado previsto en la solución del problema detectado en el diagnóstico inicial.
- Se declara de manera clara y precisa.
- Debe limitarse a los recursos humanos y materiales con los que se cuenta.
- Debe ser posible de evaluación.

El siguiente paso (o escalón de la escalera imaginaria) se corresponde con el contenido. El mismo expresa el «qué» del proceso docente-educativo y se reconoce, de manera genérica, como el volumen de información y actividades que se hacen llegar al alumno como parte de su formación. A la hora de seleccionar un contenido, así como de estructurarlo, merece la

MODELO HARAMBOURE PARA LA REPRESENTACIÓN GRÁFICO-ESTRUCTURAL

pena recordar el criterio de Martínez, R. (1999), al definir un currículum con un diseño pertinente como: «Aquella propuesta curricular que da respuesta favorable a las exigencias del desarrollo científico-técnico de la época, del sistema social y las derivadas de la actividad profesional». (29). Al respecto, dentro de los indicadores para evaluar la pertinencia de un currículum esta autora plantea: «Mostrar sistematicidad en el tratamiento de los contenidos buscando núcleos esenciales»¹⁵. (30) y: «Dirigirse a una integración de contenidos»¹⁶. (31) Estos indicadores coinciden con el criterio de González, O. (1995) al referir que: «Uno de los problemas de mayor trascendencia que enfrenta la enseñanza actual está relacionado con los criterios de selección y organización de la información científico-técnica en planes y programas de estudio, con la selección de las vías y los métodos con fines de aprendizaje. De aquí que una de las cuestiones ineludibles al organizar y realizar el proceso de enseñanza sea el de la determinación de los contenidos, su selección y estructuración, sistematización, su ordenamiento según determinados criterios, su dosificación»¹⁷. (32)

Una vez seleccionados los contenidos a utilizar en el proceso docente-educativo le corresponde el turno a su estructuración, mediante los métodos, que conforman el siguiente escalón de la escalera imaginaria. El método, considerado el «cómo» del trabajo, es el camino, la vía, la estructura del proceso docente-educativo. Es el sistema de procedimientos, estrategias, técnicas e instrumentos que coadyuvan la forma de organización de la actividad a realizar. Para referirnos a ellos nos hemos basado en la clasificación al respecto emitida por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba entre los que se aprecian los siguientes tipos:

I. Por Razonamiento Lógico:

- Método inductivo: De lo particular a lo general.
- Método deductivo: De lo general a lo particular.
- Método analógico o comparativo: Se establecen comparaciones y concluyen con semejanzas.
- Método Analítico: Descomposición de elementos de un todo.
- Método Sintético: Reunión de elementos para formar un todo.

¹⁵ Martínez, R., *op. cit.* p. 49

¹⁶ *Ibidem* p. 49.

¹⁷ *Ibidem* p. 49.

II. Por coordinación de la Materia

- Método Lógico: Los datos son presentados en orden y obedecen a una estructuración.
- Método psicológico: En función a necesidades, experiencias e intereses del educando.

III. Por Actividades del Alumno

- Método Pasivo: Cuando los alumnos permanecen pasivos ante una experiencia de aprendizaje.
- Método Activo: Cuando se tiene en cuenta la participación del alumno en las experiencias de aprendizaje.

IV. Por Globalización de los Conocimientos

- Método Globalizado: Cuando se parte de un centro de interés y se relaciona la enseñanza mezclando y relacionando un tema específico con otras disciplinas.
- Método no Globalizado o de Especialización: Con este método se conserva la información en un sólo terreno, y las necesidades que surgen en el curso de las actividades conservan su autonomía.

V. Aceptación de la Enseñanza

- Método Dogmático: Imposición, observancia sin discusión de lo que el profesor enseña.
- Método Heurístico: Se incita al alumno a comprender, a discrepar y exigir fundamentos para lograr la aceptación como verdadero.

VI. De acuerdo al trabajo del alumno:

- Método Individual: Permite establecer tareas diferenciadas de acuerdo con las diferentes capacidades de los alumnos.
- Método Colectivo: Se apoya en el trabajo de grupo, se destruye una determinada tarea entre los componentes de un grupo, y cada subgrupo debe realizar una parte de la tarea.
- Método Mixto: Cuando planea actividades socializada e individuales. Es un método muy aconsejable, ya que da oportunidad a la acción socializadora e individualizadora.

VII. De acuerdo de Activos de Enseñanza:

- Método de Lectura: Introduce estudios bajo responsabilidad teniendo bibliografía suficiente.
- Método de Argumentación: Aprovecha técnicas de argumentación.
- Método de Discusión: Considera que con la discusión en clase se elaboran respuestas.
- Método Mixto: El docente expone un tema, el alumno amplía y luego se discute.

Como toda escalera, que siempre presenta el riesgo de caída, al tiempo que a través de los métodos se aplican los contenidos seleccionados; se hace necesario tener un pasamanos que afiance los pasos seguros por el camino que transitamos. Este pasamanos en nuestra escalera virtual se corresponde con los principios pedagógicos, que consisten en posiciones rectoras de partida que determinan el modo de la enseñanza en correspondencia con los objetivos trazados.

Luis Daniel Mozo Cañete, basado en el criterio de Klinberg, 1990 y Labarrere, 1991, enumera los siguientes principios pedagógicos:

I. Principio del carácter educativo de la enseñanza.

Este principio expresa la necesidad de que en la enseñanza de la escuela, junto con el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, se formen las cualidades morales de los escolares, el mismo que se fundamenta en la ley del proceso de enseñanza que establece la unidad de la instrucción y la educación.

II. Principio del carácter científico de la enseñanza

Expresa la unidad de que en la selección del contenido de la enseñanza se incluyan los resultados del desarrollo de la ciencia y la técnica y por consiguiente no se dé cabida a los conocimientos anticientíficos, este principio se fundamenta en la relación legítima entre la sociedad y la enseñanza, la cual exige argumentar de manera científica todos los problemas sociales y orientar la enseñanza hacia la solución de las principales tareas para la construcción de la sociedad cualitativamente superior.

III. Principio de la asequibilidad

Su esencia está dada en el reconocimiento por parte del profesor de las particularidades de la edad de los estudiantes, del nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, de la experiencia acumulada, que lo orientan en la organización y conducción del proceso de enseñanza. Es necesario aclarar que la asequibilidad de la enseñanza no significa de ninguna manera una enseñanza fácil que no implique dificultades, tampoco es ir más allá de las posibilidades reales de los estudiantes. La asequibilidad de la enseñanza consiste justamente en presentar dificultades a los escolares y enseñarlas a erradicarlas.

IV. Principio de la sistematización de la enseñanza

La esencia de este principio radica en la necesidad de que toda actividad del profesor y los estudiantes sea consecuencia de una planificación y secuencia lógica; el mismo demanda la articulación de todos los eslabones del proceso de enseñanza, la apropiación de nuevos conocimientos, consolidación, aplicación y evaluación.

V. Principio de la relación entre la teoría y la práctica

Este principio se encuentra estrechamente ligado con el anterior, pues no se trata solamente de que los estudiantes se apropien de un sistema lógico de conocimientos, sino que puedan aplicarlos para resolver las necesidades de la producción y los servicios. Teniendo en cuenta esto, aquí se exige que el profesor no sólo brinde a los estudiantes la oportunidad de hacer determinadas elaboraciones teóricas, sino también la de enfrentarse a la actividad práctica: manejar instrumentos y equipos aplicando los conocimientos adquiridos.

VI. Principio del carácter consciente y activo de los alumnos bajo la guía del profesor

Constituyen la esencia de este principio, dos elementos fundamentales: la asimilación consciente de los alumnos en la clase y el desarrollo de la actividad cognoscitiva. El primero de estos elementos, es condición fundamental para el aprendizaje. A veces los estudiantes realizan un aprendizaje mecánico por deficiencias en la organización y conducción del proceso de

MODELO HARAMBOURE PARA LA REPRESENTACIÓN GRÁFICO-ESTRUCTURAL

enseñanza, por eso es importante que el profesor tenga presente que no se trata de que los estudiantes simplemente recuerden lo que él explica, sino que reflexionen sobre lo que deben hacer. El segundo elemento se basa en el hecho de que la psiquis no es un reflejo pasivo de la realidad, sino que por el contrario, tiene un carácter muy activo, por lo tanto, sólo con la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza es posible que el comprenda los conocimientos y los pueda aplicar creativamente.

VII. Principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos

Este principio exige por parte del profesor dirigir el proceso de enseñanza de manera que en la mente de los estudiantes perduren los conocimientos. Por la importancia tan relevante de la consolidación, estimada como elemento que está presente o se interrelaciona con todas las funciones didácticas (apropiación de nuevos conocimientos, ejercitación, aplicación y evaluación), así como por fundamentarse en regularidades pedagógicas y psicológicas, la solidez en la asimilación de los conocimientos ha devenido como principio de la escuela contemporánea. Investigaciones han demostrado que el proceso de olvido es más rápido y fuerte inmediatamente después del proceso de asimilación y con posterioridad opera con mayor lentitud. Esta regularidad es necesario que el profesor la atienda para que establezca en el momento oportuno los mecanismos de consolidación, contribuyendo de esta forma a la durabilidad y por ende a la solidez de los conocimientos.

VIII. Principio de la atención a las diferencias individuales dentro de carácter colectivo del proceso docente - educativo

Este principio se fundamenta en la regularidad de la interrelación de la colectividad con las individualidades, el mismo reconoce la necesidad de instruir y educar a los estudiantes en el colectivo, para el colectivo, sin perder de vista la atención a sus diferencias individuales. No todos los alumnos avanzan al mismo ritmo y algunos se adelantan más cuando otros se retrasan, de esto se desprende la necesidad de atender las características individuales de los alumnos sin perder de vista el trabajo en colectivo.

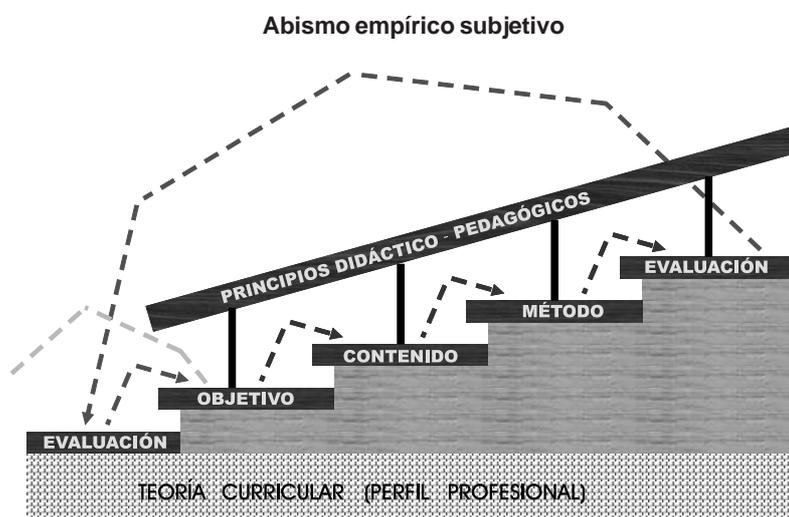
IX. Principio del carácter audiovisual de la enseñanza: unión de lo concreto y lo abstracto

La teoría del conocimiento al proporcionar a este principio su fundamento gnoseológico, ha hecho posible la interpretación científica del mismo, que consiste en no verlo sólo como la percepción de los objetos y fenómenos de la realidad o de sus representaciones, sino como la necesaria interrelación de lo concreto y lo abstracto. Es indiscutible que la observación directa es de gran importancia, pues le proporciona al alumno un conocimiento auténtico, por eso, tradicionalmente, se ha acentuado este aspecto que desempeña un papel preponderante en el aprendizaje; pero no siempre en la enseñanza el punto de partida es el objeto y el fenómeno real o su representación, también se parte de conceptos y teorías ya asimiladas por los estudiantes.

Luego de haber transitado por los escalones previos de la escalera virtual, que se corresponden con la evaluación inicial (diagnóstico), objetivos, contenidos y métodos, con el respectivo pasamanos que refleja los principios pedagógicos; el último escalón simboliza la evaluación final. Esta etapa permite cerrar el proceso ya que se compara el resultado de ésta evaluación con aquella llevada a cabo al inicio. De ese modo, si el resultado obtenido luego de aplicar el proceso es significativamente mayor al constatado inicialmente, entonces puede volverse a transitar el mismo proceso pero con objetivos cuantitativa y cualitativamente superiores, lo que traerá consigo el progreso continuo de los alumnos. En caso contrario, si los valores obtenidos en la medición final son similares o inferiores al diagnóstico inicial, esto inexorablemente es un indicador de un deficiente trabajo con alguna de las partes componentes del proceso (escalera); lo cual imaginariamente se correspondería con la caída de la escalera hacia el abismo empírico-subjetivo.

Seguidamente se muestra de manera gráfica la información anteriormente referida.

MODELO HARAMBOURE PARA LA REPRESENTACIÓN GRÁFICO-ESTRUCTURAL



BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, R., *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Honduras, 1998.

_____, *Didáctica y Currículum*, CIFPUE. Ciudad de La Habana. 1995.

ARNAZ, J., *El currículum y el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Editorial Trillas, México. 1992.

CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (C.E.P.E.S.), *Curriculum: Diseño, práctica y evaluación*, Universidad de La Habana, 1995.

COLECTIVO DE AUTORES, *Pedagogía*. Editorial. Pueblo y revolución, Ciudad de La Habana, 1988.

DANILOV, M, A. y SKATKIN, M. N., *Didáctica de la escuela media*. Editorial. Libros para la Educación, 1980.

DÍAZ BARRIGA, Frida y col., *Metodología de diseño curricular para la Educación Superior*. Editorial Trillas, México, 1995.

DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Edit. McGraw-Hill, Méxi-

co, 1998. En esta obra podemos encontrar diversas estrategias de aprendizaje, sus principales características, criterios de elaboración y ejemplos.

MARTÍNEZ, R. *El Diseño curricular: Un estudio en la carrera de Agronomía de la Universidad de Matanzas*. Tesis presentada en opción al grado de Master en Ciencias de la Educación Superior. C.E.P.E.S., Ciudad de La Habana. 1999.

MOZO CAÑETE, Luis Daniel. Particularidades de la Pedagogía del Deporte, en <http://www.atletasmaster.com.ar/Metodologia/reflexiones.htm>

NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca, Barcelona, 1988. Libro básico y clásico en la formación teórico-práctica para el diseño y aplicación de mapas conceptuales en el aula.

ONTORIA, A. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Edic. Narcea, Madrid, 1992. Libro aplicado en el uso de mapas conceptuales en la enseñanza, incluye una gran cantidad de ejemplos en distintos temas y niveles educativos.

POSNER, J., *Análisis de currículo*. 2.^a ed. Divinni Editorial Ltda, Colombia, 1998.

ROMERO, Hermes. «Una nueva concepción del proceso de entrenamiento deportivo: Escalera Metodológica de Romero», en <http://www.efdeportes.com/efd87/romero.htm>

RUIZ, A., *Teoría y práctica curricular*, (s/l) (s/f).

SAVIN, N, V. *Pedagogía*. Edit. Progreso, Moscú, 1972.