

## INVESTIGACION PEDAGOGICA (REVISIONES)

### Las tareas docentes integradoras dentro de la estructura de la actividad de estudio

#### Integrator Teaching Tasks within Studying Activities

Dr. Luis Alberto Mass Sosa, <sup>(1)</sup> Dr. Pedro Miguel Milián Vásquez, <sup>(2)</sup> Dra. Ana Margarita López Rodríguez del Rey, <sup>(3)</sup> Dr. Orlando Manuel Tomé López, <sup>(4)</sup> Dr. Yanli Vásquez Villazón, <sup>(5)</sup> Lic. Lázaro Roberto Herrera Fragoso. <sup>(6)</sup>

<sup>1</sup> Especialista de I Grado en Medicina General Integral, Especialista de II Grado en Fisiología Normal y Patológica, Ms. C. en Educación Médica, Profesor Instructor, Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. <sup>2</sup> Especialista de II Grado en Farmacología, Ms. C. en Educación Médica, Profesor e Investigador Auxiliar, Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. <sup>3</sup> Especialista de I Grado en Medicina General Integral, Especialista de II Grado en Embriología Médica, Profesora Auxiliar, Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. <sup>4</sup> Especialista de II Grado en Embriología Médica, Ms. C. en Educación Médica Superior, Profesor Auxiliar, Instituto Superior de Ciencias Básicas y Pre-Clinicas "Victoria de Girón", Ciudad de la Habana. <sup>5</sup> Doctor en Medicina, Hospital Universitario "Dr. Gustavo Aldereguía Lima". <sup>6</sup> Licenciado en Enfermería, Profesor Instructor, Ms. C. en Emergencias Médicas, Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos.

<sup>1</sup> Second Professional Degree in General Medicine. Terminal Professional Degree in Normal and Pathological Physiology. MSc. in Medical Education. Instructor. University of Medical Sciences. Cienfuegos <sup>2</sup> Terminal Professional Degree in Pharmacology. MSc. in Medical Education. Assistant Professor. Research Supervisor. University of Medical Sciences. Cienfuegos <sup>3</sup> Second Professional Degree in General Medicine. Terminal Professional Degree in Medical Embryology. Assistant Professor. University of Medical Sciences. Cienfuegos <sup>4</sup> Terminal Professional Degree in Medical Embryology. MSc. in Higher Medical Education. Assistant Professor. "Victoria de Girón" Institute of Basic and Pre-Clinical Sciences. Havana <sup>5</sup> MD. General University Hospital "Dr. Gustavo Aldereguía Lima". University of Medical Sciences. Cienfuegos <sup>6</sup> Nursing Graduate. Instructor. MSc. in Medical Emergencies. University of Medical Sciences. Cienfuegos

#### RESUMEN

A pesar del reconocido valor didáctico de las tareas docentes integradoras, éstas no se utilizan adecuadamente, de forma individual ni grupal, entre otras razones por la inexistencia de una didáctica integradora específica y por las escasas propuestas que pueden funcionar como herramientas metodológicas. Se realizó una revisión bibliográfica con el objetivo de esclarecer el papel de las tareas docentes integradoras dentro de la estructura de la actividad de estudio y destacar algunas regularidades que faciliten el diseño,

ejecución y control de dichas tareas. Pudo constatarse que la tarea docente integradora se sitúa dentro de la estructura de la actividad de estudio a nivel de los objetivos parciales que el estudiante debe lograr. Entre las regularidades que facilitan el diseño, ejecución y control de tareas docentes integradoras, destacan: carácter rector, enfoque integrador y sistematización de los contenidos, enfoque sistémico de la tarea docente integradora, vinculación de la enseñanza con la vida, atención a la diversidad, carácter grupal de las tareas docentes y carácter sistemático, colectivo y dinámico del trabajo metodológico.

**Recibido:** 4 de diciembre de 2010

**Aprobado:** 14 de diciembre de 2010

#### Correspondencia:

Dr. Luis Alberto Mass Sosa.  
Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos,  
Calle 51-A y Avenida 5 de Septiembre,  
Cienfuegos, Cuba, CP: 55 100.

**Dirección electrónica:** [mass@ucm.cfg.sld.cu](mailto:mass@ucm.cfg.sld.cu)

**Palabras claves:** Métodos de materia médica; aprendizaje; educación en salud; estudiantes de medicina

## ABSTRACT

In spite of the known didactic value of integrated teaching tasks, they are not appropriately used neither individually, nor in groups, due to the lack of an specific integrating didactic and proposals that work as methodological tools. A bibliographic revision was conducted to clarify the role of integrated teaching tasks as part of the structure of studying activities and to highlight some aspects that could make easier the design, implementation and control of such tasks. It was possible to identify that integrated teaching tasks are part of the structure of studying activities to the level of partial objectives that students should meet. Among the aspects that make the design, implementation and control easier we may find: role as guideline, integrative approach and systematization of contents, systemic approach of the teaching tasks, links between teaching contents and practical life (theory and practice), care for diversity, integrated teaching tasks in groups and systemic, collective and dynamic methodologic work.

**Key words:** Materia medica study methods; learning; health education; students, medical

## INTRODUCCIÓN

Las tareas docentes integradoras tienen un reconocido valor didáctico, ya que desarrollan habilidades para la reflexión, regulación y autorregulación en el proceso enseñanza -aprendizaje. A pesar de esto, es habitual que no se utilicen adecuadamente de forma individual y grupal, entre otras razones por la inexistencia de una didáctica integradora específica y las escasas propuestas que pueden funcionar como herramientas metodológicas que faciliten su empleo.

El presente artículo tiene el propósito de esclarecer el papel de las tareas docentes integradoras dentro de la estructura de la actividad humana y, dentro de esta última, de la actividad de estudio como principio esencial que permite profundizar en el comportamiento del que aprende. También interesa destacar algunas regularidades que faciliten el diseño, ejecución y control de dichas tareas, como fundamento para lograr una nueva concepción de la actividad de estudiantes y profesores que garantice la formación y el desarrollo de habilidades.

## DESARROLLO

Es un supuesto compartido por muchos que las corrientes pedagógicas contemporáneas abogan por el tránsito de una educación basada en la enseñanza cuyo centro es el profesor, hacia una enseñanza basada en el aprendizaje cuyo centro sea el estudiante, mediante una aproximación a la necesidad de lograr una nueva concepción de la actividad de los estudiantes y

profesores, y no simplemente de mover el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje. <sup>(1, 2)</sup>

Si se trata entonces de ir más allá del hecho de tener en cuenta las relaciones del estudiante con el objeto de aprendizaje, y de otorgarle al profesor una función orientadora y mediadora en el aprendizaje para que este sea productivo. La tarea docente -desde la dimensión didáctica asumida con anterioridad- se puede entender o situar dentro de la actividad a nivel de los objetivos o metas parciales que el estudiante debe lograr; entendida dicha actividad como actividad de estudio de acuerdo al referente asumido, dentro de la práctica humana.

Defender esta tesis permite conformar regularidades que faciliten el diseño, ejecución y control de tareas docentes integradoras, tomando como punto de partida el análisis de la teoría de la actividad humana y de la actividad de estudio, y dentro de ella a la tarea docente integradora.

En este sentido, resulta oportuno citar a Leontiev <sup>(3)</sup> cuando afirma: "La actividad no es una reacción, ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo".

Para Leontiev, <sup>(3)</sup> el hombre en su actividad transforma lo que le rodea y manifiesta de esa forma su relación estable e histórica con el medio y la doble naturaleza (interna y externa) de la actividad humana como categoría psicológica; considera secundaria la naturaleza interna al considerar la actividad como organización estructural que refleja la interacción del hombre con su mundo de objetos. Se refiere a la actividad como un sistema con estructura propia en el cual se circunscriben conceptos como: objetivos, motivos, condiciones, acción, operación, entre los más relevantes. Lo expresado permite definir la actividad como una categoría cualitativamente superior a la conducta, al implicar al hombre en un complejo sistema de relaciones con la realidad; donde además de desarrollar su personalidad, forma, crea y da sentido a las influencias del medio ante el que juega un papel activo.

Por su parte, Vigostky, <sup>(4)</sup> aborda el modo en que el proceso de la actividad media en la relación del hombre con su entorno, al cual modifica, además de modificarse a sí mismo. Esto se pone de manifiesto cuando expresa: "El carácter activo de los procesos psíquicos, el punto nodal del proceso de desarrollo social y humano lo constituye el concepto actividad, con su atributo esencial: la actividad productiva transformadora". La actividad implica un componente de transformación, con un primer momento entre sujetos (interpsicológico) y luego en el propio individuo (intrapicológico), ya cuando se ha materializado el contenido específico y se produce la reestructuración de su actividad psíquica en general.

Según Vigostky, <sup>(4)</sup> el aprendizaje es una actividad social y no un proceso de realización individual, que centra su atención en el hombre activo, consciente, con una meta a cumplimentar en interacción con otros hombres, accionando sobre el objeto en correspondencia con las

condiciones socio-históricas en que se desenvuelve, y el resultado principal se observa en las transformaciones experimentadas en el sujeto, los cambios psíquicos y físicos que en él se producen.

En esta dirección, Montealegre <sup>(5)</sup> comenta sobre la actividad humana en la psicología histórico-cultural. Como Vigostky, asigna un importante papel a las relaciones que se establecen entre aprendizaje y desarrollo, y manifiesta especial interés a lo que las personas pueden hacer con ayuda de otros, pues en cierta medida es más indicativo del desarrollo mental alcanzado que lo que pueden alcanzar por sí solos.

Sin embargo, estos conceptos no son capaces de reflejar de forma clara el carácter psíquico de la actividad, mérito que se le atribuye a Galperin, citado por Corona. <sup>(6)</sup> Galperin, partiendo de las afirmaciones de Vigostky, estudia detalladamente la formación de la actividad interna a partir de la externa y el papel de ambas en los momentos funcionales de la actividad: orientación, ejecución y control.

Así, el Modelo de la Actividad se estructura en tres subsistemas estrechamente vinculados: base orientadora de la acción, características de la acción y proceso de asimilación. En este modelo se considera que el fundamento psicológico del proceso didáctico pone en evidencia que existe una relación de dependencia entre la base orientadora de la acción y la calidad del aprendizaje, lo que permite entender como centro de esta teoría al tipo de orientación, pues se dirige la actuación del estudiante hacia el logro de los objetivos previstos. Desde esta perspectiva se está defendiendo una óptica constructivista, donde la educación constituye un elemento que determina las posibilidades del desarrollo humano.

La interpretación del modelo de la actividad planteado por Galperin, permite a las didácticas específicas, según Rivera Michelena, <sup>(\*)</sup> una estructuración científica del proceso de asimilación a partir de la relación objetivo-contenido como un sistema de habilidades y conocimientos que estará en función de la calidad del aprendizaje.

Álvarez de Zayas <sup>(7)</sup> ha mostrado su visión del concepto de actividad basado sobre todo en la práctica del proceso enseñanza aprendizaje y plantea:

La actividad se concibe como el medio que relaciona el hombre sujeto de la actividad, y los objetos de la realidad externa. Posee una estructura entre las cuales se revela el objeto sobre el cual recae la acción del sujeto y que al final va a ser transformado; los medios que utiliza el sujeto para lograr esta transformación, constituidos por el sistema de acciones que realiza y los instrumentos que

utiliza (ideales o materiales); los objetivos de la actividad que le dan a la actividad un sentido y dirección hacia el resultado final y las condiciones específicas en que se desarrolla la actividad.

Este autor se refiere a la acción dentro de la actividad, algo que define Mercedes López, citada por Cáceres, <sup>(\*\*)</sup> cuando señala que es "la acción o conjunto de acciones proyectadas con vistas a conocer un objeto o aspecto del medio; ese es su fin u objetivo previamente determinadas".

Dentro del proceso docente educativo la actividad cognoscitiva de los estudiantes se manifiesta a través de su independencia cognoscitiva caracterizada por el dominio de conocimientos, hábitos y habilidades y por las relaciones de los individuos hacia el proceso de la actividad, sus resultados y condiciones de realización.

Durante el mencionado proceso, es decisiva la adecuada dirección de la actividad cognoscitiva para la adquisición de sólidos conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como en creación de las condiciones necesarias para el desarrollo de independencia; para ello, la vinculación con hechos como expresión de la realidad, es una premisa fundamental. Expresiones como las de Pidkasisti <sup>(8)</sup> lo confirman: "Solo se puede solucionar con éxito el problema de la formación de la actividad cognoscitiva independiente de los estudiantes, por medio de la vinculación orgánica de la enseñanza con la vida".

Este planteamiento supone la utilización de métodos y procedimientos que, al facilitar la introducción del estudiante en la actividad cognoscitiva independiente, desarrollen el pensamiento activo y creador, y la capacidad de ver y solucionar los problemas teóricos o prácticos en la búsqueda de la deseada independencia, a partir de tareas mediante el trabajo independiente.

Múltiples son las definiciones sobre el trabajo independiente de los estudiantes. Desde esta perspectiva y ubicados en el contexto actual de formación enunciado, desempeña un papel trascendental el trabajo independiente considerado, según Pidkasisti, <sup>(8)</sup> como "medio para la inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente y para su organización lógica y psicológica". Para este autor está claro que el papel del estudiante como sujeto de la actividad, no debe ser un papel pasivo, y que, sin dudas, el trabajo independiente como sistema de métodos y procedimientos permite lograr independencia cognoscitiva.

Aunque más superficial, al no revelar concretamente la función y la influencia del trabajo independiente en el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes, Yesipov -según Cáceres <sup>(\*\*)</sup> plantea:

\* Rivera Michelena N. Fundamentos metodológicos del proceso docente educativo. El modelo de la actividad. Material de estudio de la Maestría en Educación Médica [CD-ROM]. La Habana: ENSAP; 2005.

\*\* Cáceres Mesa M. Propuesta metodológica para la atención de las diferencias individuales en el currículo de Biología en la enseñanza media [Tesis doctoral]. España: Universidad de Oviedo; 1998.

Es trabajo independiente cuando el alumno puede relacionar correctamente el planteamiento de la tarea con los métodos a seguir para realizarla, cuando puede aplicar sus conocimientos y capacidades para realizarla sin necesidad de que el maestro intervenga directamente para orientar cada detalle (...) aquel que se realiza sin la participación directa del maestro, pero con la orientación del mismo, en un tiempo establecido y durante el cual los alumnos se esfuerzan conscientemente por lograr los objetivos planteados manifestando de una forma u otra los resultados de su actividad física o mental (o ambos).

A pesar de que los conceptos de Pidkasisti y Yesipov no conceptualizan el trabajo independiente como actividad para ser realizada de forma colectiva, sus planteamientos se inclinan a favor de utilizar métodos y técnicas que sobrepasen el marco individual. Para Cáceres, <sup>(\*\*)</sup> Yesipov define algunos rasgos del trabajo independiente que resultan esenciales para su mejor comprensión, tales como: la existencia de una tarea planteada por el maestro y un tiempo especial para su realización; la necesidad de un esfuerzo mental de los alumnos para la realización correcta y óptima de la tarea, y el papel del profesor durante la realización del trabajo independiente.

Sobre los dos primeros tópicos, Álvarez de Zayas <sup>(7)</sup> plantea la necesidad de concebir las tareas como un sistema de medidas didácticas que permitan la asimilación y consolidación de los conocimientos, formación de habilidades de todo tipo y búsqueda de nuevos conocimientos.

En esto desempeña un papel importante el profesor como facilitador y orientador, hecho que se sustenta en el enfoque histórico-cultural de Vigostky, corriente y teoría que asume como concepto esencial la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual define el propio autor como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema individualmente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, o en colaboración con otro compañero más capaz. Este encuadre teórico permite detectar una serie de tensiones y contradicciones que se suceden dentro y entre los sistemas de actividad en los que tienen intervenciones agentes psicoeducativos. <sup>(9)</sup>

Quedan señalados así dos niveles evolutivos, el de las capacidades reales y el de las potenciales. Es responsabilidad del profesor, identificar lo que el estudiante sabe y llevarlo a la construcción del conocimiento que lo hará crecer de forma independiente y desarrollar de esta manera, independencia

cognoscitiva creadora. Al referirse a lo anterior, escribió Ausubel, citado por González: <sup>(\*\*\*)</sup> "Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría este, de todos los factores que inciden en el aprendizaje el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñele en consecuencia".

En relación con el tercer planteamiento, resultan diversas las opiniones sobre el papel del profesor en el logro de esta independencia, y la comprensión del sentido de la independencia dentro del término de actividad independiente es aún contradictoria, según los enfoques existentes al respecto. La idea que ofrece la investigadora Neris Imbert, <sup>(10)</sup> resulta sintetizadora:

Quando se habla de las esencialidades de la actividad independiente nos estamos refiriendo a la medida en que las acciones planificadas por el maestro, para ser realizadas por el alumno promueven en este último el desarrollo de las habilidades, los conocimientos, actitudes y cualidades para aprender, y actuar con autonomía, lo cual no quiere decir que la actividad sea realizada por cada estudiante solo.

El siguiente planteamiento complementa lo antes referido: "Aprendizaje significa no solo adquirir conocimientos, sino que incluye también aprender a buscar los medios que conducen a la solución de los problemas, seleccionar información, elegir medios y vías, destacar hipótesis, ordenar y relacionar datos, etcétera". <sup>(11)</sup>

Este acercamiento al aprendizaje supone dar un giro en la enseñanza, pues exigiría enseñar no solo contenidos o datos, sino estrategias para aprenderlos y usarlos; y entender -de acuerdo al alcance de lo que se desea lograr- que lo orientado por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar enfocado a lo individual como punto de partida del desarrollo y crecimiento personal, de manera que lo logrado por el estudiante pueda ser favorecido con la ayuda de los demás, pero que tribute finalmente a lo grupal. De este modo, las tareas docentes constituyen un proceso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, rectorados por los objetivos; además, generan procesos, por cuanto existen en forma de acciones. Por consiguiente, se hace evidente la necesidad de expresar el concepto de tarea docente integradora.

La presente revisión permite a sus autores considerar como muy acertada la definición de Pérez, <sup>(12)</sup> que la considera un sistema de acciones que relacionan las habilidades y conocimientos en los contenidos previstos según los objetivos, no de manera aislada, sino en armonía y bien fundamentadas científicamente, que conlleven a mayor independencia y resolutivez en los

<sup>\*\*\*</sup> González Pérez LP. Modelo de educación a distancia para el diseño de la superación profesional de los docentes [Tesis doctoral]. Villa Clara: Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela"; 2005.

estudiantes ante los problemas de la práctica, con un enfoque individual y grupal. A manera de consenso, muchos otros investigadores coinciden en aseverar que la tarea integradora se define como una situación compleja, estructurada a través de un eje integrador: el problema científico conformado por problemas y tareas interdisciplinarias. <sup>(13)</sup>

De acuerdo con lo expuesto y reconociendo que el proceso se desarrolla de tarea en tarea hasta que se alcancen los objetivos, en el planteamiento de la tarea debe manifestarse la contradicción entre lo conocido y lo desconocido como motor impulsor para su solución. De todo ello se desprende que:

1. Cada tarea debe determinarse primeramente por los objetivos y luego por el carácter del contenido y las condiciones materiales en las que se realiza. Es importante tener presente el aspecto intencional de la tarea, reflejado en el objetivo como modelo pedagógico del encargo social; y un aspecto operacional manifestado en las formas y métodos que se empleen en su diseño, ejecución y control.

2. Las tareas que se elaboren deben tener un carácter integrador porque precisan incluir situaciones, que exijan al estudiante utilizar conocimientos ya abordados de manera previa; y un carácter formativo porque conduce a estos a asumir una posición ante el fenómeno en estudio. Este carácter formativo que acompaña a la integración cumple una función educativa y desarrolladora que ofrece a los estudiantes la posibilidad de comprender la unidad material del mundo y los métodos para afrontar y resolver los problemas de la cotidianidad.

La integración de los contenidos contempla tres aristas: lo académico, manifestado por el desarrollo de conocimientos y habilidades para generar modos de actuación propios; lo laboral, concebido a partir de actividades conformes a la profesión, apoyados en la vinculación del estudio con el trabajo; y lo investigativo, a través de técnicas y métodos propios de la actividad científico-investigativa que refuercen lo académico y lo laboral.

3. Debe preverse la sistematización de los contenidos para preparar al estudiante en la adquisición de los conocimientos ordenados, precisos y duraderos, lo cual favorece la formación de un sistema de conocimientos con mayor grado de generalización.

4. Debe considerarse el enfoque sistémico de las tareas docentes integradoras, que oriente hacia la necesidad de la confección de un sistema de tareas docentes integradoras y no una sola tarea, que reflejen nexos entre sí, donde unas sean condiciones previas para la realización de las otras. Cada tarea docente debe cumplir una función específica y permitir una transformación sucesiva del estudiante, que le facilite llegar a la esencia de fenómeno estudiado y, de este modo, lograr los objetivos previstos.

5. En la tarea debe estar reflejada la vinculación de la enseñanza con la vida y de la teoría con la práctica. Las tareas deben expresar un valor social que conduzca al estudiante a respuestas científicas sobre problemas de la realidad que le rodea, que estimulen el análisis profundo de tales situaciones y que les prepare para enfrentarlos; ello favorece el interés de los estudiantes por el aprendizaje y permite a los profesores ejercer influencias educativas sobre estos. La tarea debe reflejar la fusión de la instrucción y la educación.

6. Las tareas deben atender a la diversidad. La tarea debe ser versátil para atraer la atención de los estudiantes, debido a la diferencia de intereses y motivaciones existentes entre estos. Igualmente, el profesor debe tener en cuenta durante su orientación que no todos tienen el mismo nivel de preparación y desarrollo y, estar atento a las dificultades que presenten durante la resolución de los problemas para ofrecer los niveles de ayuda según el tipo de dificultad que estos manifiesten. La orientación de tareas debe estar en correspondencia con el grado de complejidad y de dificultad. Para ello, puede combinarse el trabajo en pequeños grupos con el trabajo del grupo en su totalidad, o con el trabajo individual.

7. No puede obviarse el carácter grupal de las tareas docentes integradoras. Las tareas deben ser diseñadas hacia el logro de los objetivos; sus integrantes deberán establecer una interdependencia responsable creadora al asumir los roles de contribuir de forma individual con el resultado grupal. Para lograrlo, cada estudiante -de forma personificada- tiene un papel distintivo en la búsqueda de las respuestas para la solución colectiva de la tarea.

8. Debe concebirse la tarea a partir del carácter sistemático, colectivo y dinámico del trabajo metodológico, que debe garantizar el diseño y valoración de las tareas que permiten a los estudiantes integrar los distintos saberes adquiridos en la solución de problemas de una misma asignatura o disciplina, o que trasciendan los límites entre ellas. Estas deben corresponderse con diferentes niveles según el grado de dificultad, lo que favorecerá el diagnóstico de los problemas educativos y del aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Las tareas docentes integradoras encuentran su fundamento teórico en la obra de Leontiev. La actividad de estudio, como referente asumido, expresa en sí misma un principio esencial para profundizar en el comportamiento del que aprende. Se entiende o sitúa a la tarea docente dentro de la estructura de la actividad a nivel de los objetivos o metas parciales que el estudiante debe lograr; todo ello hablando en términos de la estructura de la actividad como principio teórico de la Psicología General y en este particular, de la teorización sobre la base de la actividad humana que hace Leontiev. Lo citado y las valoraciones de otros investigadores

sobre la actividad y las tareas docentes, permitió esclarecer además algunas regularidades que facilitan el diseño, ejecución y control de tareas docentes integradoras: carácter rector de los objetivos, enfoque integrador de los contenidos, sistematización de los contenidos, enfoque sistémico de la tarea docente

integradora, vinculación de la enseñanza con la vida y de la teoría con la práctica, atención a la diversidad, carácter grupal de las tareas docentes integradoras y carácter sistemático, colectivo y dinámico del trabajo metodológico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Andreu Gómez N. Metodología para elevar la profesionalización docente en el diseño de tareas docentes desarrolladoras. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria; 2008.
2. González V, González RM. Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. Revista Iberoamericana de Educación. 2008;(47):185-209.
3. Leontiev AN. La actividad en la Psicología. Ciudad de La Habana: Libros para la Educación; 1978.
4. Vigotsky LS. Interacción entre enseñanza y desarrollo. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación; 1985.
5. Montealegre R. La actividad humana en la psicología histórico-cultural. Avances en Psicología Latinoamericana [Revista en Internet]. 2005 [Citada: 6 de julio de 2007]; 23(1): [aprox. 20 p.]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2741858>.
6. Corona Martínez LA, Fonseca Hernández M. Aspectos didácticos acerca de las habilidades como contenido de aprendizaje. Medisur [Revista en Internet]. 2009 [Citada: 10 de noviembre de 2010]; 7(3): [aprox. 12 p.]. Disponible en: <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/651/5539>.
7. Álvarez de Zayas C. Didáctica la escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación; 1999.
8. Pidkasisti PI. La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación; 1986.
9. Larripa M, Erausquin C. Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos de reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anu. investig. (Fac. Psicol. Univ. B. Aires) [Revista en Internet]. 2008 [Citada: 11 de noviembre de 2010]; XV: [aprox. 12 p.]. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862008000100009](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100009).
10. Imbert Estable N. EL trabajo independiente en equipos: ¿aceptado o rechazado, por quiénes y por qué? En: Didáctica, teoría y práctica. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2004. p. 151.
11. Burón J. Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. En: Colección, recursos e instrumentos psicopedagógicos. 4. ed. Bilbao: Ediciones Mensajero; 1997. p. 10.
12. Pérez Díaz JR. Técnicas y procedimientos para la formulación de problemas de química de la enseñanza media [Monografía en Internet]. 2006 [Citada: 15 de abril de 2007]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/problemas-de-quimica/problemas-de-quimica.shtml>.
13. Ministerio de Educación. VI Seminario Nacional para Educadores. Sistema de tareas integradoras para la interdisciplinariedad en las Ciencias Naturales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2005. p. 15.