

CIENCIA E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA

El presente volumen está conformado por valiosos resultados de investigación en diversas ramas de la ciencia y la tecnología, que se socializan en cada encuentro de la Red de Investigadores de la Ciencia y la Técnica (Redincitec). Se organiza en capítulos que se corresponden con las ciencias investigadas, entre las que sobresalen: las pedagógicas, sociales y humanísticas, técnicas, económicas, médicas y aplicadas. Evidencia el incansable interés de hombres y mujeres de ciencia de Cuba y Latinoamérica, por encontrar soluciones pertinentes a las disímiles problemáticas que enfrentan hoy nuestras realidades sociales.

Santiago de Cuba VOLUMEN XII



EDACUN

EDITORIAL ACADÉMICA UNIVERSITARIA

OBRA COMPLETA
ISBN: 978-959-7225-26-3



VOLUMEN XII
ISBN: 978-959-7225-65-2



Colectivo de autores

Ciencia e innovación tecnológica

CIENCIA E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA

Colectivo de autores

EDITORIAL ACADÉMICA
UNIVERSITARIA



CIENCIAS

PEDAGÓGICAS

ECONÓMICAS

APLICADAS

SOCIALES

TÉCNICAS

MÉDICAS



© Ciencia e innovación tecnológica. Volumen XII

Colectivo de autores

ISBN: 978-959-7225-26-3 (Obra completa)

ISBN: 978-959-7225-65-2 (Volumen XII)

Primera edición, octubre 2019

Sello Editorial Edacun (978-959-7225)

Comité editorial

Dr. C. Ernan Santiesteban, director Edacun, Opuntia Brava y Redincitec

Dr. Cs. Susana Cisneros Garbey, coordinador del capítulo Redincitec en Santiago de Cuba

Dr. C. Kenia María Velázquez Avila, coordinadora del capítulo Redincitec en Las Tunas

Dr. C. Yamila Velázquez Reyes, editora del grupo EdacunOb

MSc. Miriam Gladys Vega Marín, editora del grupo EdacunOb

MSc. Ana de la Luz Tirado Benítez, editora del grupo EdacunOb

MSc. Yunior Rodríguez Rodríguez, diagramación del grupo EdacunOb

MSc. Osmany Nieves Torres, diseño del grupo EdacunOb



ÍNDICE

CAPÍTULO 1. CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA Y CIENCIAS DE LA SALUD

ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENADOR DE BÉISBOL EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA. REFLEXIONES PARA SU REALIZACIÓN	1
LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA.....	11
EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE DE TECNOLOGÍA	20
PROCEDIMIENTOS DECISIONALES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL ACCIONAR TÁCTICO EN EL FÚTBOL	28
ALTERNATIVA PSICOPEDAGÓGICA PARA POTENCIAR LA RESILIENCIA EN PACIENTES ONCOPEDIÁTRICOS.....	37
DINÁMICA CIENTÍFICO-CLÍNICA DE LA PRÁCTICA MÉDICO HOLÍSTICA DE LOS RESIDENTES DE MEDICINA INTERNA	48
ESTRATEGIA DIDÁCTICA CON ENFOQUE INVESTIGATIVO E INTERDISCIPLINAR EN LAS CIENCIAS MÉDICAS.....	58
EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL PROFESOR DE CULTURA FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE.....	66
LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	73
GESTIÓN DE LA CULTURA HISTÓRICA DEPORTIVA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA	82
EL ENFOQUE FÍSICO EDUCATIVO EN LA GESTIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS	92
EL APRENDIZAJE DE LA TÁCTICA COLECTIVA EN EL FÚTBOL SUB-15	98
ESTRATEGIA METODOLÓGICA, CON ENFOQUE SOCIO CONSTRUCTIVISTA, PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL BÉISBOL ORIENTADA A LA IDENTIFICACIÓN DE POSIBLES TALENTOS.....	109
TAREAS PROBLEMATIZADORAS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL ACCIONAR TÁCTICO DEFENSIVO EN EL FÚTBOL FEMENINO	120
LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA TÁCTICA: SU DINÁMICA EN EL TAEKWONDO CATEGORÍA 11-12 AÑOS	131
LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA UNIVERSITARIA	141

CAPÍTULO 2. CIENCIAS LINGÜÍSTICAS, HUMANÍSTICAS, SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

DISCURSO SIMBÓLICO DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE	150
LA FORMACIÓN LITERARIA POR LA INFLUENCIA DE OBRAS ESTUDIADAS EN CLASES: ALGUNOS EJEMPLOS.....	158
LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA EL USO DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES.....	166
INTERACCIONES ASIMÉTRICAS EN LAS CONDUCTAS COMUNICATIVAS DE HABLANTES SANTIAGUEROS.....	173

ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA ALUMNO-PROFESOR: LA CONVERSACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA CLASE DE ELE	184
LA LITERATURA Y SU VALOR EN LA FORMACIÓN ÉTICA Y ESTÉTICA DE LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES	193
CLAVES MARTIANAS PARA LA APREHENSIÓN SEGURA DE REGLAS ORTOGRÁFICAS	199
LA ORATORIA EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS	209
ACTIVIDAD LÚDICA Y JUEGOS: FUENTES DE RECURSOS ESTRATÉGICOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE).....	216
EL DESARROLLO DE VALORES MORALES A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO DE FIDEL CASTRO RUZ.....	226
EL ANÁLISIS DEL TEXTO LITERARIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE ESPAÑOL-LITERATURA	236
ACCIONES INTERACTIVO-COMUNICATIVAS EN LA WEB ACADÈMICA DESDE EL DISCURSO PEDAGÓGICO.....	245
LA INFOGRAFÍA UNA HERRAMIENTA DE ENSEÑAZA EN LA INGENIERÍA DE LAS TELECOMUNICACIONES.....	252
GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA LA COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA ABIERTA	262
EL DISCURSO PEDAGÓGICO EN EL AULA UNIVERSITARIA.....	273
MODELO MULTIDIMENSIONAL DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA REGIÓN ORIENTAL DE CUBA	283
AGENDA DIGITAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE	294
EL TRATAMIENTO A LAS FUNCIONES DE LA LITERATURA INFANTIL A TRAVÉS DE LAS CARTAS DE JOSÉ MARTÍ A MARÍA MANTILLA	302
CONSIDERACIONES PARA LA REVISIÓN DEL TEXTO ESCRITO	309
LA FORMACIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ: RETO DE LA EDUCACIÓN	317
PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO PARA UNA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL ENVEJECIMIENTO FÍSICAMENTE ACTIVO.....	322
REFLEXIONES ACERCA DE LA RELACIÓN LECTURA INSTRUMENTAL-RECREATIVA, EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO EN LA ADOLESCENCIA	331
EL DESARROLLO DE HABILIDADES TEATRALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	340
LA ORIENTACIÓN DIDÁCTICA LECTORA EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO LOGOPEDA	350
ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	361
EL DESARROLLO DEL GUSTO ESTÉTICO DESDE EL ANÁLISIS LITERARIO DE OBRAS MARTIANAS.....	368
PREPARACIÓN PARA EL EMPLEO: EXIGENCIA DEL PLAN E EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL-LITERATURA.....	379
ALTERNATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO CIENTÍFICO POR LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL- LITERATURA	389

CAPÍTULO 3. CIENCIAS PEDAGÓGICAS

ACERCAMIENTO NECESARIO AL ESTUDIO DE LA PRESENCIA HISPÁNICA EN LA EDUCACIÓN SANTIAGUERA, DESDE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE.	397
EL DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL DE LOS NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR DESDE LA LÚDICA.....	404
LA LABOR EDUCATIVA DEL DOCENTE MILITAR EN UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL DESDE UNA VISIÓN PSICOSOCIAL	415
LAS ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN LA ESCUELA MULTIGRADO.....	422
LA PROBLEMATIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES: RETO PARA LA PROFESIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.....	432
ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN. PERSPECTIVA FORMATIVA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.....	442
LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL ROL DEL ESTUDIANTE EN EL PREGRADO. EXPERIENCIAS Y PROYECCIONES EN LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE.....	449
LA FORMACIÓN EMOCIONAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR	459
SISTEMATIZACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA DEL PROFESOR DE HUMANIDADES EN SECUNDARIA BÁSICA	470
LA ENSEÑANZA ESPECIAL. PERSPECTIVAS PARA LA ACTUALIDAD.....	481
ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA GEOMETRÍA EN EL QUINTO GRADO. MUNICIPIO CONTRAMAESTRE	488
ESTÁNDARES DE CALIDAD DE LA ESPECIALIDAD DE POSGRADO DOCENCIA EN PSICOPEDAGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE: RETOS Y DESAFÍOS ACTUALES	499
EXPERIENCIAS EN EL DIAGNÓSTICO DE LA LABOR ORIENTADORA DEL DOCENTE	510
LA ENSEÑANZA POR PROBLEMAS Y EL APRENDIZAJE DESARROLLADOR EN LA ESCUELA PRIMARIA	521
INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DESDE LA PRIMERA INFANCIA.....	530
LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE. UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS	540
LA PREPARACIÓN LABORAL Y SU INCIDENCIA EN LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE	548
EDUCAR EN VALORES, FORMAR GENERACIONES.....	558
LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DESDE EL TRABAJO COMUNITARIO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA	565
LA DIRECCIÓN DE LA DISCIPLINA FORMACIÓN LABORAL INVESTIGATIVA EN LA CARRERA LOGOPEDIA	576
LA ORIENTACIÓN A FAMILIAS DE NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS EN EL CONTEXTO RURAL	586
ERNESTO GUEVARA DE LA SERNA Y LA FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA.....	595
EL TRABAJO CIENTÍFICO ESTUDIANTIL COMO VÍA PARA FAVORECER EL DESARROLLO LOCAL DESDE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN CONDICIONES DE UNIVERSALIZACIÓN ...	604

ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN. UNA ALTERNATIVA PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL COLEGIO UNIVERSITARIO	614
FORMACIÓN PROFESIONAL-PROPIEDAD INDUSTRIAL. NECESIDAD E IMPORTANCIA PARA LA PROTECCIÓN A LA CREATIVIDAD.....	624
FRANCISCO IBARRA MARTÍNEZ: INNOVADOR DE LA PEDAGOGÍA CUBANA	632
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA GESTIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA LABORAL INVESTIGATIVA.....	640
LA INFORMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES NOVELES PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE	649
ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN POSGRADUADA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN PROPIEDAD INTELECTUAL	656
LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO HISTÓRICO-PEDAGÓGICO EN LA CULTURA HISTÓRICO-PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE.....	664
ACCIONES METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA EXTRAPOLACIÓN COMO PROCESO.....	675
SOPORTE DIDÁCTICO PREVIO PARA LA FORMACIÓN DE LA HABILIDAD RESOLVER PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD OBRERA Y CAMPESINA.....	684
LA INTEGRACIÓN DE LOS FACTORES CONTEXTUALES EN LA INSERCIÓN LABORAL DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE	696
LA ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE DESARROLLADOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	702
CONCEPCIÓN ESTRUCTURAL DE LA METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LOS DOCENTES DE TECNOLOGÍA DE LA SALUD	709
SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CICLO CORTO EN EL CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL PALMA SORIANO	722
EJERCICIOS DE SERIACIÓN PARA EL MULTIGRADO SEGUNDO – TERCERO.....	729
LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL PROMOTOR EN LA PREVENCIÓN DE INADECUACIONES DEL COMPORTAMIENTO EN NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS.....	739
LA TAREA INTEGRADORA: CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TÉCNICO MEDIO EN LA FAMILIA ELÉCTRICA	746
SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LÍDERES EMPRESARIALES EN GESTIÓN DE RIESGOS CLIMÁTICOS ASOCIADOS A LA PRODUCCIÓN DE CAFÉ.....	755
DISPOSITIVO MAGNÉTICO PARA LA EXTRACCIÓN DE PARTÍCULAS FERROSAS EN EL AZÚCAR.....	765
SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA ENTORNO AL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	771
SISTEMA WEB ODONTOLÓGICO PARA EL CONTROL DE PACIENTES Y EN LA CLÍNICA DE LA FACULTAD PILOTO DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL.....	783

CAPÍTULO 1. CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA Y CIENCIAS DE LA SALUD



ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN DIDÁCTICA DEL ENTRENADOR DE BÉISBOL EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA. REFLEXIONES PARA SU REALIZACIÓN

STRATEGY OF DIDACTIC SUPERVISION OF THE BASEBALL COACH IN THE SPORTS INITIATION. REFLECTIONS FOR THEIR REALIZATION

Alejandro Ernesto Martín Rodríguez alejandro.martin@uo.edu.cu

Francisco Cristino Trejo del Pino ftrejo@uo.edu.cu

Eduardo Miguel Pompa García epompa@uo.edu.cu

RESUMEN

La investigación que se presenta estudia la superación profesional de los entrenadores de Béisbol de la categoría Sub 12 años, la misma parte de determinar insuficiencias que se manifiestan en la labor didáctica del entrenador de Béisbol que labora en el deporte de iniciación con alumnos de la categoría Sub 12 años. Su solución tiene lugar en el marco del proceso de superación profesional del entrenador de Béisbol, precisándose la superación profesional en atención a la didáctica del entrenador de Béisbol. En la investigación se propone la elaboración de una estrategia de superación profesional, en atención a la didáctica, para los entrenadores de Béisbol que laboran en el deporte de iniciación en la categoría Sub 12 años. Los resultados obtenidos demuestran, por un lado, las brechas teóricas existentes en la literatura científica consultada sobre la superación profesional en la esfera deportiva y por otro la inexistencia de una concepción didáctico-metodológica que privilegie vías, formas y métodos de superación consecuentes con las necesidades profesionales de los entrenadores que laboran en el Béisbol, categoría Sub 12 años de iniciación deportiva, así como el pre-experimento realizado por medio del pretest y el posttest.

PALABRAS CLAVES: superación profesional, entrenador de Béisbol, preparación didáctica, proceso de enseñanza aprendizaje del Béisbol, iniciación deportiva

ABSTRACT

The research presented studies the professional improvement of Baseball coaches of the Sub 12 years category, the same part of determining the inadequacies that are manifested in the didactic work of the Baseball coach who works in the initiation sport with students of the Sub 12 years category. Its solution takes place within the framework of the process of professional improvement of the Baseball coach, specifying the professional improvement in attention to the didactic of the Baseball coach. In this research proposes the development of a strategy of professional improvement in attention to the didactic, for Baseball coaches who work in the sport of initiation in the Sub 12 years category. The results obtained demonstrate, on the one hand, the theoretical gaps existing in the scientific literature consulted on professional improvement in the sports field and on the other the lack of a didactic-methodological conception that privileges ways, ways and methods of overcoming consistent with the needs Professionals of the coaches who work in Baseball, sub twelve years of sports initiation category, as well as the pre-experiment conducted through pretest and posttest.



KEY WORDS: professional improvement, baseball coach, didactic preparation, baseball teaching-learning process, sports initiation

INTRODUCCIÓN

Es consensuado el criterio en la comunidad científica de que el entrenamiento deportivo es esencialmente un proceso de enseñanza-aprendizaje y que las exigencias educativas e interactivas entre el profesor de deporte o entrenador y los deportistas transcurren en un ambiente más práctico y más dinámico debido a las características del ambiente deportivo.

Los estudios relacionados con el comportamiento de los profesores de deporte, son múltiples. Se refieren a los factores de influencia tales como el nivel de rendimiento de los deportistas, la especialidad deportiva practicada, las formas de organización del grupo adoptadas por el profesor de deporte y la eficacia de las intervenciones.

La ausencia casi total de estudios multidimensionales que asocien la Didáctica a los procedimientos del profesor de deporte en la enseñanza del Béisbol en la iniciación deportiva, indica una dirección a adoptar para llenar las considerables lagunas en el conocimiento de la relación entre el entrenador y sus deportistas, sobre todo de su dimensión pedagógica, en la que la didáctica juega un papel fundamental.

A su vez, en el ámbito educativo cubano, se connotan los estudios de Lorences (2003) acerca de la superación profesional por el valor que tienen en la esfera deportiva. Las propuestas de este autor y sus importantes reflexiones de carácter renovador para la mejora educativa plantean la urgencia de encontrar vías de superación profesional consecuentes con las necesidades educativas y con el empleo de las diversas tecnologías.

Al igual que cualquier otro profesor, el entrenador también debe animar a un grupo, transmitir conocimientos y dedicarse al aprendizaje motriz de sus deportistas. Está colocado en una situación de comunicación y actúa por medio de técnicas verbales y no verbales de intervención. Los objetivos que el entrenador persigue a menudo se expresan de manera más precisa y más explícita que en el caso de otros docentes y probablemente están más de acuerdo con las características de sus deportistas.

Lo lógico sería que el entrenador se ubicara mentalmente en su papel de profesor, aplicara métodos pedagógicos consecuentes con las necesidades de sus deportistas y determinara claramente los objetivos que propone a su grupo. Sin embargo, es frecuente en la práctica del entrenamiento observar como el entrenador se enfrasca más en los resultados del entrenamiento que en su planificación como proceso pedagógico; para él frecuentemente no consta lo educativo, ni su carácter de proceso planificado con arreglo a determinados objetivos, sino lo práctico, lo que se requiere para alcanzar el resultado deportivo. Esta situación se hace más compleja cuando se trata de la iniciación deportiva, etapa donde se conjugan elementos de conocimientos psicológicos inherentes a la personalidad del deportista y el ajuste en el empleo de métodos adecuados a sus necesidades individuales y colectivas.

Lo apuntado hace pensar en la necesidad de concebir itinerarios de superación profesional del profesor o entrenador de este deporte, consecuentes con las nuevas exigencias contemporáneas del béisbol en la iniciación deportiva.



La superación profesional del entrenador impone la necesidad de situar entre sus contenidos claves a la didáctica del entrenamiento deportivo en el béisbol, como espacio de interactividad cuyo proceso protagonizan el enseñante y el que aprende, mediada por una comunicación, desde donde se ejerce una influencia tanto deportiva como educativa.

La superación y actualización sistemática del profesor ha de convertirlo en un profesional con amplios conocimientos, condición que lo hace ser muy apreciado en el mundo actual. Se valora que el profesorado debe adquirir los conocimientos y habilidades que le garanticen afrontar los cambios que se produzcan en su esfera profesional a fin de lograr un desempeño competente.

Al respecto se han realizado investigaciones referidas a esta temática como son Castillo (2014), quien dirige sus aportes a la diversidad, Font (2014), Jiménez (2012) y Lara (2011), que fundamentan sus valoraciones hacia el profesor de Educación Física, Le (2013) que aborda la atención al tratamiento de lo ambiental, Garbey (2017), quien considera la gestión del trabajo técnico – metodológico y el trabajo comunitario y Gayathri (2017) que fundamenta sus valoraciones acerca del profesor de Educación Física.

Los criterios y puntos de vista de estos investigadores denotan la preocupación y mirada de la comunidad científica con relación a la superación del entrenador, aun cuando se consideran valiosos sus aportes en materia de la superación deportiva, existen fisuras teórico-metodológicas en cuanto a la superación del entrenador de béisbol en la iniciación deportiva para la enseñanza de ese deporte, constituyendo el motivo fundamental que anima la realización de esta investigación.

Se impone entonces, la necesidad de búsqueda de vías que contribuyan a perfeccionar, actualizar y ampliar el horizonte de la superación profesional del entrenador de béisbol desde su perspectiva pedagógica como orientador principal en la formación inicial del deportista, aspecto no exento de contradicciones y problemas no resueltos en el escenario de la formación deportiva.

Desde esta posición, no se está afirmando que sea lo didáctico lo único que resuelve los problemas del entrenamiento y de la concepción deportiva en la etapa de iniciación en el béisbol, pero se considera su necesaria utilización como recurso que puede favorecer un proceso de entrenamiento desde la perspectiva de una enseñanza más desarrolladora donde la influencia del entrenador y sus procedimientos son decisivos para el éxito de la actividad deportiva. En ese sentido, se deben atender las regularidades del proceso de entrenamiento en deportes de equipo de cooperación-oposición, como es caso del béisbol, cuya dinámica impone el conocimiento en los elementos técnico-tácticos en cuanto a la distribución de roles, liderazgo, interacción deportista-deportista, deportista-entrenador, elementos técnicos del pitchers, bateo, jugadores de cuadro, receptores, jardineros, etc.

Se conoce que en la mayoría de los resultados deportivos, los deportistas no solo lo asocian con sus resultados personales, sino al vínculo con sus entrenadores, siendo este una figura profesional fundamental capaz de imprimir confianza, seguridad y expectativas deportivas cuando emplea las herramientas pedagógico-deportivas adecuadas.



Esta realidad no escapa de las limitaciones presentes en el proceso de superación profesional y de las transformaciones que se requieren en el deporte contemporáneo, donde se plantea la necesidad de una mirada al desempeño del entrenador de béisbol, el rediseño del proceso de superación vinculado a las particularidades del deporte específico y la determinación de los fundamentos didácticos para la enseñanza en ese deporte durante el proceso de iniciación.

De lo anterior se desprende el problema científico: Insuficiencias didácticas de los entrenadores de béisbol en la iniciación deportiva, que limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los elementos técnico-tácticos básicos del deporte.

En tanto, las aspiraciones de la investigación se muestran en el objetivo: elaboración de una estrategia para la superación didáctica del entrenador de béisbol en la iniciación deportiva, sustentada en un modelo de igual naturaleza que revela los niveles de sistematización del proceso de superación para el desarrollo del modo de actuación en la enseñanza-aprendizaje del béisbol en la categoría Sub 12 años.

En la actualidad subsisten en el orden social factores que influyen de manera negativa en el proceso de superación profesional en la esfera deportiva, sin embargo, en la presente investigación el proceso de superación profesional del entrenador de béisbol es visto como un espacio que contribuye al perfeccionamiento y actualización de sus conocimientos con lo más novedoso de los progresos científico-técnicos.

En ese sentido, se seleccionó una población conformada por 164 entrenadores de béisbol que laboran en los 22 Combinados Deportivos existentes en el municipio Santiago de Cuba. A su vez, la muestra escogida la componen 54 entrenadores que laboran específicamente en la iniciación en este deporte: categoría Sub-doce años. Es importante aclarar que todos los profesores de la muestra son licenciados en Cultura Física y son portadores de las dificultades objeto de análisis.

La muestra fue objeto de observación durante las actividades deportivas realizadas con el propósito de valorar el desempeño de los entrenadores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el béisbol. Asimismo, fue revisada la documentación existente dirigida al trabajo con la categoría Sub-doce años con el fin de determinar el tratamiento que se le brinda al contenido, la utilización de métodos para la enseñanza, los medios empleados y el modo en que se planifica la relación entre todos los componentes didácticos en la práctica.

Caracterización del proceso de superación profesional del entrenador de Béisbol de la categoría Sub 12 años

La superación profesional es parte de la educación de posgrado y se rige actualmente por la Resolución No.140/2019. Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, emitida por el Ministerio de Educación Superior (MES, 2019). Dicha resolución en su Artículo 5 plantea: “En la educación de posgrado pueden concurrir uno o más procesos formativos y de desarrollo, como el proceso de enseñanza-aprendizaje, la especialización, investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta educativa pertinente” (p.1441).

Más adelante, en el Artículo 10, se plantea que: “La educación de posgrado es uno de los componentes del modelo de formación continua de la educación superior y da



continuidad al pregrado en carreras de perfil amplio y a la preparación para el empleo” (p. 1441).

En tal sentido, dicho documento esclarece en el Artículo 19 que: “La superación profesional tiene como objetivo contribuir a la educación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural” (MES, 2019, p.1443).

El análisis de estos artículos permite considerar a la superación profesional, en sus diferentes formas organizativas: curso, entrenamiento, diplomado, seminario, taller, conferencia especializada, debate científico, autopreparación, consulta y otras; como un proceso, componente de la formación continua, donde se atienden las necesidades del licenciado de la Cultura Física que es entrenador de béisbol en la iniciación, debido a que este profesional en su labor cotidiana encuentra dificultades para las cuales no fue suficientemente preparado ni en el pregrado ni en la preparación para el empleo.

De ahí la importancia de desarrollar temas, en las diferentes modalidades de superación profesional, donde se establezca la preparación didáctica de los entrenadores de béisbol que laboran en la iniciación en ese deporte como el aspecto fundamental a tratar. En síntesis, el entrenador se debe preparar de manera consciente para el logro de mayores éxitos en su etapa laboral a partir de su incorporación a la superación profesional cuyo contenido a tratar sea la Didáctica.

Estructura de la estrategia de superación profesional para los entrenadores de béisbol de la categoría Sub 12 años

Objetivo general: superar a los entrenadores de béisbol que laboran en la categoría de iniciación en el deporte Sub 12 años; a fin de mejorar su preparación didáctica ajustada a sus características y necesidades, de modo que se propicie un mejor desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje del béisbol.

La estrategia pedagógica propuesta posee las siguientes características:

- Carácter flexible
- Carácter planificado
- Carácter procesal
- Carácter democrático-participativo
- Carácter educativo
- Carácter frecuente

Etapas de la estrategia

I Etapa: Acercamiento

Objetivo: incentivar a los entrenadores de béisbol hacia el estudio de la didáctica de ese deporte como aspecto determinante para dirigir con alta eficiencia y eficacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1ª Acción: Intercambio de experiencias.



Tema: El papel de la didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Objetivo: Determinar el conocimiento y preparación que poseen los entrenadores acerca de la didáctica, así como el uso e importancia que le confieren durante el entrenamiento o la clase.

2ª Acción: Conversatorios

- 1er Conversatorio acerca de temas relacionados con la didáctica.

Tema: La didáctica. Principios y categorías.

Objetivo: Reflexionar sobre el papel y la importancia de la didáctica como ciencia encargada de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el deporte.

- 2do Conversatorio sobre temas relacionados a la didáctica del deporte.

Tema: La didáctica general del entrenamiento deportivo y especial del deporte.

Objetivo: establecer las relaciones entre la didáctica general y la especial como factor determinante a conocer por el entrenador para el desarrollo de su labor profesional.

II Etapa – Diagnóstico participativo.

Objetivo: reconocer el nivel de preparación didáctica que tienen los entrenadores de béisbol y las principales necesidades de superación que presentan.

1ª Acción: Diagnóstico participativo

2ª Acción: Taller de reflexión. ¿Qué necesito para mejorar mi desempeño?

3ª Acción: Taller de reflexión grupal. ¿Cómo necesito lograrlo?

III Etapa: Planificación y ejecución de las acciones.

Objetivo: coordinar claramente cómo organizar y ordenar en el tiempo las acciones de superación que requieren los entrenadores de béisbol para poder incidir adecuadamente en las insuficiencias que estos presentan.

Taller # 1

Título: Carácter didáctico y diverso del proceso de entrenamiento deportivo como objeto de la actividad profesional del entrenador.

Objetivo: lograr que los entrenadores de béisbol adquieran conocimientos sobre didáctica, con el fin de que estos puedan adoptar posiciones mucho más consecuentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Taller # 2

Título: Estructuración y confección del plan de entrenamiento en la etapa de iniciación deportiva.

Objetivo: lograr que los entrenadores de béisbol apliquen con eficiencia la didáctica para la correcta estructuración y elaboración de los planes de enseñanza y su relación con los demás aspectos.

IV Etapa: Evaluación participativa.



Objetivo: valorar la eficiencia del plan de acción por etapas y la aplicación de la estrategia propuesta.

Resultados iniciales obtenidos en el pretest, antes de la implementación de la estrategia

La realización del pretest para el diagnóstico inicial estuvo centrada en determinar los conocimientos que le aportan al entrenador de béisbol, desde la Didáctica, un grupo de herramientas para dirigir con eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se efectuó a partir de la evaluación de los indicadores propuestos en los que se precisan los principales aspectos incidentes tales como: la forma en que se planifican las actividades para el proceso de enseñanza-aprendizaje y los objetivos a lograr en el período de iniciación deportiva para la enseñanza con niños.

En ese sentido, se detectó que los métodos empleados no se relacionan suficientemente con las condiciones de enseñanza que deben caracterizar este período y los entrenadores se ven limitados en el uso de habilidades pedagógicas para la realización de actividades; tales dificultades resultan de una insuficiente estructuración de las direcciones de entrenamiento que permitan conducir y ubicar al entrenador respecto a la utilización de métodos y procedimientos ajustados al desarrollo de cada dirección; existe un insuficiente dominio de alternativas que puedan conducir la enseñanza y, por otro lado, el proceso está limitado por la insuficiente relación entre las categorías: objetivo, contenido, método, medio, formas de organización y evaluación.

A su vez, existen problemas asociados al conocimiento, utilización y puesta en práctica de la Didáctica general y especial para el desarrollo de los contenidos durante la clase. En tanto, estas insuficiencias señaladas en los entrenadores de Béisbol propician que no respondan favorablemente al contexto donde actúan, aspecto que limita la conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje del béisbol.

La calidad de la comunicación pedagógica, imprescindible para conducir con éxito la clase, presenta limitaciones en relación con la expresión oral de los entrenadores en torno a las explicaciones, conducción y utilización de recursos comunicativos enriquecedores de la enseñanza de la técnica y demás elementos a formar en los alumnos. Estos aspectos guardan relación con la preparación didáctica del entrenador y sin ellos no se puede aspirar a una actuación profesoral exitosa que conduzca el proceso.

También se presentaron dificultades en el logro de la motivación durante las clases, en el aprovechamiento del medio y de los implementos deportivos, así como en el empleo óptimo del tiempo y de los juegos predeportivos.

Los entrenadores manifiestan una deficiente actuación durante las clases relacionada con el empleo de alternativas didácticas y recursos que propicien un proceso de enseñanza aprendizaje acorde con los requerimientos de la iniciación deportiva; existe un incorrecto uso didáctico de la teoría general del entrenamiento deportivo y de los aspectos oportunos de otros deportes que puedan ser utilizados para resolver las realidades del contexto abordado.

De ahí que, en la evaluación integral del pretest, 44 entrenadores, que representa el 81%, se ubicaron en la escala baja; el resto, o sea 10, que representan el 19%, están



en la escala media. Los indicadores evaluados anteriormente dan cuenta de que los entrenadores no están lo suficientemente preparados pedagógicamente para las exigencias que demanda su desempeño en la iniciación deportiva y se pudo determinar que las principales limitaciones están dadas en el aspecto didáctico.

Resultados obtenidos en el postest, a partir de la implementación de la estrategia de superación didáctica

Para la obtención de resultados de la preparación de los entrenadores al final del pre-experimento se aplicó un postest. Este permite conocer el comportamiento de los indicadores para posteriormente realizar el análisis y valoración de los resultados.

La escala valorativa para medir cada uno de los indicadores demuestra que se produjeron cambios en todos los aspectos evaluados con respecto al pretest, ello evidenció el aumento de la escala de los entrenadores de Béisbol desde medio y bajo hasta alto y medio.

Por su parte, los entrenadores dieron fe, con ejemplos claros, de que pueden apropiarse del conocimiento pertinente con vista a desarrollar y conducir sus clases bajo el dominio de la Didáctica.

Se aprecia un cambio significativo ya que se connota la unidad de entrenamiento y se brinda un mejor tratamiento desde lo didáctico para su elaboración y realización. Existe una mejor relación entre los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido, método, medio, formas de organización y evaluación.

A su vez, se pudo distinguir la implicación de los entrenadores, en cuanto al uso de alternativas didácticas para dar solución a problemas profesionales. Se observó un avance en relación al uso de habilidades durante las actividades para el tratamiento de los contenidos y se muestra la atención a la diversidad en las clases con ajuste al uso de la didáctica en condiciones de enseñanza.

En las actividades realizadas se percibe una mayor implicación sentido de pertenencia y responsabilidad ante la realización de las tareas por parte de los entrenadores mostrando resultados positivos en estos indicadores, lo que tributa al logro de los objetivos de las actividades en ejecución, de ahí que exista un mayor vínculo afectivo motivacional de los entrenadores en su participación durante las clases.

Se percibe así un movimiento de los indicadores para la evaluación integral, caracterizado por el aumento de la escala adquirida por los entrenadores entre los que sobresalen los 39 en escala de alto para un 72% y 15 en escala media para un 28%, valores que distinguen los logros alcanzados después de la aplicación de la estrategia de superación profesional, de ahí que quede demostrada la factibilidad y pertinencia de la misma.

CONCLUSIONES

La sistematización teórica realizada en el trabajo permitió considerar que la superación profesional del licenciado en Cultura Física es una necesidad actual para poder cumplir con los requerimientos que demanda el desarrollo tecnológico en el deporte y los imperativos competitivos internacionales.



Los modelos de superación propuestos a nivel internacional son polarizados y responden propósitos del tipo de sociedad que lo asume, constatándose la casi inexistencia de modelos didácticos que posibiliten el perfeccionamiento del modo de actuación pedagógica del entrenador de Béisbol en la iniciación deportiva.

El diagnóstico del estado actual de la superación didáctica de los entrenadores de Béisbol corrobora las limitaciones existentes en su desempeño, así como la ausencia de una concepción de la superación que privilegie los aspectos pedagógicos del entrenamiento como proceso de enseñanza-aprendizaje en la iniciación deportiva.

Se corrobora la factibilidad y aplicabilidad de la estrategia de superación profesional propuesta mediante un pre-experimento y el empleo de pretest y postest, donde se aprecian cambios significativos, de ahí que esta es efectiva ante la atención de las insuficiencias en el orden didáctico presentes en los entrenadores de Béisbol.

REFERENCIAS

- Castillo, S. M. (2014). *Modelo pedagógico de superación del profesional de la Cultura Física y el Deporte para la atención a la diversidad desde una perspectiva comunitaria* (tesis inédita de doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Frank País", Santiago de Cuba, Cuba.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior (2019). *Resolución No.140/2019. Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba* (Gaceta oficial No. 65, Ordinaria de 5 de septiembre de 2019). Recuperado de <http://www.gacetaoficial.gob.cu/>
- Font, I. (2014). *Estrategia de superación profesional dirigida a entrenadores de fútbol para la gestión del componente psicológico* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo", Camagüey, Cuba.
- Garbey, A. (2017). *La preparación del profesional de la cultura física para el trabajo comunitario en el combinado deportivo* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo", La Habana, Cuba.
- Gayathri, W.E.M. (2017). *Estrategia de superación profesional dirigida a los técnicos de educación física, para que logren la atención al adulto mayor por medio de las actividades físicas adaptadas* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo", Camagüey, Cuba.
- Jiménez, Y. (2012). *Metodología de superación a entrenadores para la dirección del proceso de preparación psicológica de los atletas de Tenis* (tesis de doctorado). Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo", Camagüey, Cuba.
- Lara, D. (2011). *Alternativa metodológica para la superación profesional a partir de las competencias profesionales específicas del entrenador de fútbol categoría 13-15 años* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo", Villa Clara, Cuba.



- Le, Á. (2013). *Phuong phan boi duong ve quan ly giao duc cua hieu truong cac y trung hoc pho thong Thanh Hoa. Luan an thac sy*. Truong Dai Hoc Su Pham Ha Noi, Hanoi, Vietnam.
- Lorences, J. (2003). *Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural* (Tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.



LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA PROFESSIONAL GUIDANCE IN NURSING STUDENTS

Belkis Luisa Aranda Cintra belkisac@uo.edu.cu

Moisés Obdulio Moore García

Yamilet Ávila Seco yavila@fts.scu.sld.cu

RESUMEN

La educación superior concibe un sistema nacional integral e integrado, coordinado, descentralizado y flexible, que satisfaga las necesidades de aprendizaje individual y social, que contribuya al mejoramiento humano, a fortalecer la identidad cultural, a fomentar la unidad en la diversidad, además de consolidar una sociedad plena y saludable, que fortalezca la formación profesional, con una visión universal, reflexiva, crítica, participativa, solidaria y democrática; con conocimientos, habilidades y valores que aseguren condiciones de competitividad, productividad y desarrollo técnico y científico para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y alcanzar un desarrollo sustentable en el país. Esta investigación parte de algunas insuficiencias en la comprensión del sentido y significado que los estudiantes de Enfermería les confieren el tratamiento a los contenidos académicos y lo técnico laboral en el proceso de formación que limitan su preparación profesional. Para la profundización sobre el tema se emplearon métodos como: análisis síntesis, enfoque de sistema, entrevistas y encuestas a estudiantes de Enfermería. La intención del trabajo es reflexionar sobre algunas consideraciones teórico-metodológicas sobre la orientación profesional en estudiantes de Enfermería.

PALABRAS CLAVES: formación, orientación, orientación profesional

ABSTRACT

Higher education conceives a comprehensive and integrated national system, coordinated, decentralized and flexible, that meets the needs of individual and social learning, that contributes to human improvement, to strengthen cultural identity, to promote unity in diversity, in addition to consolidating a full and healthy society that strengthens vocational training, with a universal, reflective, critical, participatory, solidarity and democratic vision; with knowledge, skills and values that ensure conditions of competitiveness, productivity and technical and scientific development to improve the quality of life of citizens and achieve sustainable development in the country. This research is based on some inadequacies in the understanding of the meaning and meaning that Nursing students confer on the treatment of academic content and the technical work in the training process that limit their professional preparation. Methodologies such as synthesis analysis, system approach, interviews and surveys of Nursing students were used to deepen the topic. The intention of the work is to reflect on some theoretical methodological considerations about professional orientation in nursing students.

KEY WORDS: training, guidance, professional guidance



INTRODUCCIÓN

El perfeccionamiento del Sistema de Educación Superior y de las instituciones educativas en el mundo, exige de cambios sustanciales en torno a la Pedagogía, especialmente en lo referido al proceso educativo formativo para promover la orientación profesional y desarrollar la motivación del estudiante, aspecto que le permite la reafirmación de la selección realizada de la profesión. Toda la sociedad tiene el deber de educar, pero un reto importante corresponde a las universidades e institutos técnicos y tecnológicos por el encargo social en la formación de profesionales.

Este aspecto se constituye en una necesidad e incita al surgimiento de una renovación en la Educación Superior que contribuya a la transformación de la sociedad, a su estructura social, productiva y ambiental. Formando profesionales y académicos con capacidades y conocimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional, a la construcción de ciudadanía y a la prestación de servicios con calidad, lo que la Pedagogía como ciencia encargada del desarrollo de la formación del hombre posee un papel fundamental.

Según el investigador cubano Horruitiner (2009), la formación en los estudios superiores se erige como proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado (o de grado, como se le denomina en algunos países) como los de postgrado. Ello es fundamento para reflexionar en torno a la formación profesional.

La formación profesional requiere del empleo de recursos que son básicos e indispensables para su desarrollo como es el caso de la dimensión de la orientación educativa y de ésta, el área de la formación profesional, por lo que se asumen como fundamentos los postulados de González (1999), Suárez y Del Toro (1999), Torroella (2002) y Calviño (2013), entre otros, que derivan sus tesis de las concepciones vigostkianas y centran la idea de la orientación con carácter preventivo, como relación de ayuda, que implique el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto, a través del diálogo y de un amplio proceso interactivo.

Este proceso de formación profesional del Técnico Superior en Enfermería reviste importancia a nivel social como aspiración de la sociedad, por lo que establece y diseña un sistema de objetivos y tareas como exigencia social, entre los cuales están presentes los relacionados con la necesidad de elevar los niveles de orientación profesional de éstos de acuerdo con el objeto de la profesión que establece el proyecto de carrera y el perfeccionamiento que se aplica en función de formar profesionales responsabilizados con calidad en la atención a la salud de muchas personas.

En la búsqueda de soluciones, diversas investigaciones realizadas en el país, han reflejado el propósito de lograr el perfeccionamiento del proceso formativo de los jóvenes potenciando en el mismo la orientación vocacional y profesional.

Sin embargo, se pudo reafirmar que desde el trabajo pedagógico que se desarrolla se revelan carencias de acciones dirigidas a desarrollar al profesional a través de los componentes académico, asistencial e investigativo, que se manifiestan en las insuficiencias que a continuación se relacionan:



- Limitaciones detectadas en el estudiante de Enfermería relacionadas con el conocimiento del contenido básico de la profesión, aspecto que genera desmotivación por esta.
- Aprendizajes reproductivos y poco creativos, falta de responsabilidad en el cumplimiento de las tareas docentes, escaso compromiso con la realización de sus prácticas laborales, y elaboración de proyectos de vida muy generales, con una deficiente concreción en el tránsito por la carrera.
- Carencia de adecuados niveles motivacionales en los estudiantes que se correlacionen con lo social grupal y lo técnico laboral, en relación con la profesión elegida, que garantice su reafirmación profesional.

Estos argumentos han permitido determinar como intención investigativa reflexionar sobre algunas consideraciones teórico metodológicas sobre la orientación profesional en estudiantes de Enfermería, que potencie la sistematización en el tratamiento a los contenidos académicos y lo técnico laboral en el proceso de formación.

Fundamentos y concepción de orientación profesional en el proceso formativo del estudiante de enfermería

En la investigación se asume que el proceso de orientación profesional en la formación del estudiante de Enfermería como un proceso de relación de ayuda que se establece con él, a través del empleo de diferentes técnicas y vías integradas al proceso educativo general, que los entrena para lograr la interacción con el contexto social comunitario para establecer la relación salud-enfermedad, cuya principal función es la atención integral del individuo, la familia y la sociedad en la promoción, la prevención, la curación y la rehabilitación, aplicando en su práctica profesional principios éticos y valores que exigen las políticas de salud del país y el mundo.

En esta investigación se han determinado factores que inciden en el proceso de orientación profesional para la motivación profesional, entre ellos citamos:

- El conocimiento del estudiante sobre el contenido de la profesión.
- El conocimiento del estudiante sobre las particularidades del desempeño en la profesión de Enfermería.
- La autovaloración adecuada que realiza el estudiante de las características de su personalidad en relación con las cualidades que debe poseer el profesional de Enfermería.
- El desarrollo de la concepción del mundo basado en los fundamentos del humanismo que promueva los principios básicos de cuidado y autocuidado a partir de la heterogeneidad de estudiantes.
- El vínculo del estudiante con el contenido específico de la profesión en el espacio áulico y en los Centros Asistenciales de Salud.
- La importancia y concatenación que reviste para el estudiante su futura inserción profesional en la sociedad.
- La preparación pedagógica y el dominio de los fundamentos teóricos que poseen los docentes y tutores que participan en el proceso formativo.
- El establecimiento adecuado de convenio de trabajo entre el Instituto Tecnológico y la diversidad de Centros Asistenciales de Salud.

El nivel de relación que se establece entre la unidad funcional indisoluble entre lo afectivo y lo cognitivo en las acciones incluye la intensión profesional, el pensamiento y



la reflexión del sujeto en su función reguladora, cuyos contenidos expresan los principales motivos del estudiante y la carga emocional relacionada con éstos.

En la presente investigación, se pretende realizar una representación integral de cómo debe ocurrir el proceso de formación de orientación profesional y la motivación del estudiante de Enfermería, a partir de determinar sus componentes esenciales, sus relaciones y su organización sistémica, totalizadora y compleja.

Para realizar el análisis se utilizan como métodos fundamentales: la modelación y el método enfoque de sistema, ya que, en ambos, se da una unidad dialéctica al enfrentar el estudio de un objeto.

Se define la orientación profesional en la formación del estudiante de Enfermería como un proceso pedagógico complejo y de naturaleza holística, donde confluye una diversidad de influencias educativas en las instituciones de salud que de forma armónica con la comunidad educativa institucional, han de ir favoreciendo al estudiante para que vaya construyendo el significado y el sentido de la labor profesional del Enfermero, en un contexto donde se integran los contenidos académicos con el desarrollo de modos de actuación profesional durante la práctica laboral.

Como parte de su rol profesional el estudiante de Enfermería realizará educación en salud en las áreas de promoción y la preservación del medioambiente, aplicando técnicas básicas y de apoyo a la investigación, recolectando información como contribución para el cuidado de calidad en interacción con el equipo de trabajo.

Desde este posicionamiento el rol profesional del estudiante de Enfermería se sintetiza en concebirlo como un profesional que promueve las mejores condiciones de vida de los individuos, las familias y las comunidades mediante una formación y una práctica basada en principios de equidad, accesibilidad, cobertura y sostenibilidad en la atención a toda la población.

Se trata de un estudiante de Enfermería con responsabilidad y compromiso con las transformaciones del país, con disposición para apoyar el proceso sustentado en el respeto de los derechos humanos, incluido el derecho a la vida, a su dignidad.

En los cuidados de Enfermería no se hará distinción alguna fundada en consideraciones de edad, credo, cultura, discapacidad o enfermedad, género, nacionalidad, opiniones políticas, etnia o condición social.

Es por ello necesario y determinante que este estudiante de Enfermería posea motivación profesional por su futura profesión, por cuanto precisa interpretar los fundamentos teórico-conceptuales del trabajo en el cual participa, así como gestionar sus actividades específicas y recursos de los cuales es responsable, realizar y controlar la totalidad de las actividades requeridas hasta su efectiva concreción, teniendo en cuenta los criterios de seguridad, impacto ambiental, relaciones humanas, calidad, productividad y costos.

El proceso de orientación profesional del estudiante de Enfermería se considera que la orientación profesional incide en la motivación profesional por la Enfermería como una configuración subjetiva de la personalidad que articula el sistema de motivos, actitudes, sentimientos y pensamientos que están en la base del comportamiento del estudiante con respecto a la lógica científico práctica de la profesión de Enfermería orientándolo



hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes que le permitan el desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas que connotan la movilización hacia la misma, desplegando un ejercicio profesional activo, crítico, creativo ante la perspectiva pedagógica de la carrera.

Se resalta un elemento esencial la Generalidad Orientacional en Enfermería, se considera que promueve el desarrollo de la orientación profesional para la motivación del estudiante a partir de un proceso de instrucción sustentado en un enfoque significativo y personalizado que permita modelar el rol y las tareas del futuro Enfermero en la práctica educativa, propiciando un compromiso con la profesión, a través del desarrollo de sus tareas profesionales con sentimientos positivos y el desarrollo de recursos instrumentales, connotando positivamente la asunción de los aspectos de esta, considerando que este profesional ha de ser la conexión o unión entre los especialistas de la salud, el paciente y su familia.

Esta intención tiene por objetivo la integración de los esfuerzos y la prevención de la fragmentación de los servicios y cuidados de salud asociada a la especialización. El Enfermero es quien construye los nexos, mediante el reconocimiento mutuo enfermero/a-paciente, dominando sus percepciones y necesidades, y negociando el cuidado para alcanzar los objetivos propuestos mediante principios éticos centrados en la promoción y conservación de la salud.

La dinámica de la formación profesional del estudiante de Enfermería se expresa en la relación dialéctica de los procesos sustantivos, donde la orientación profesional favorece la formación con calidad de un profesional comprometido con su desempeño, partiendo que desde esta se ofrecen posibilidades de personalizar su rol para desarrollarlo.

La personalización del perfil profesional, se promueve desde la orientación profesional como un proceso formativo motivacional con un enfoque personalizado, con el fin de que el futuro Enfermero se convierta en un profesional con formación teórica y práctica destinada a satisfacer las necesidades profesionales que satisfagan a los usuarios de las instituciones de salud, integrándose a los equipos de salud entregando una atención básica, de calidad y humanizada al individuo sano o enfermo en las distintas etapas del ciclo vital.

Personalizar el perfil significa desarrollar las actividades formativas de manera que el estudiante pueda apropiarse activamente de los contenidos de la profesión y aplicarlos en las labores técnicas y procedimientos básicos de Enfermería en el individuo, a través de actividades preprofesionales cuyas acciones esenciales son la promoción, la prevención, la recuperación y la rehabilitación del sujeto, de su familia y comunidad.

La personalización del perfil profesional, ofrece la posibilidad de atender sistemáticamente las necesidades educativas de los estudiantes en el proceso de aprendizaje profesional orientándose a fortalecerlos interiormente para hacerlos más eficaces desde el punto de vista sociolaboral, a través de la creación de situaciones de aprendizaje profesional que se concreten tanto en los espacios académicos como de la práctica preprofesional a partir de tener en cuenta la diversidad de estudiantes que ingresan para realizar sus estudios en enfermería, caracterizados por ser heterogéneos tanto por la diversidad de grupos etarios, étnicos y de origen social.



El fin de este modo personalizado de sistematizar los conocimientos de la Enfermería es fomentar la autonomía, dignificar la persona, desarrollar la capacidad de cuidarse a sí mismo y a los otros.

Al fortalecer la identificación del estudiante con el ejercicio de la profesión, se logrará la concientización de un conjunto de valores consustanciales a la Enfermería. El fortalecimiento de la identidad guarda relación con la construcción de nuevos recursos que dinamizan los aprendizajes, implícitos en las tradiciones, costumbres, concepciones, las buenas prácticas de dicha profesión y en el sentido de pertenencia a la lógica de las ciencias relacionadas con la Enfermería como profesión.

Los fines de la personalización del perfil profesional que se logran a partir de la orientación profesional facilitadora de la formación motivacional del estudiante de Enfermería, se precisan en las siguientes ideas:

- Promover en el estudiante la concientización de sus propias potencialidades, oportunidades y limitaciones para el desempeño de la futura profesión desde una visión potenciadora.
- Incentivar procesos de reflexión en relación con su visión de la vida, de la profesión y de sus aspiraciones profesionales a través de la creación de espacios más allá del grupo, la clase.
- Potenciar la construcción del conocimiento profesional atendiendo a las diferencias individuales (estilos, ritmos y estrategias de aprendizaje).
- Apoyar la autonomía y el protagonismo en el estudiante, el desarrollo de su capacidad de reflexión, interpretación, argumentación y proposición, como competencias fundamentales en el proceso de resolución de problemas profesionales, conflictos y toma de decisiones en este sentido.
- Posibilitar en el estudiante el desarrollo de capacidades que les permita elaborar sus proyectos de vida personal y profesional, así como responsabilizarse de los mismos a fin de buscar su crecimiento personal y contribuir al desarrollo de la sociedad a partir de su rol.
- Posibilitar el trabajo en equipo donde el estudiante pueda compartir sus iniciativas, participar en la construcción del conocimiento, los valores, crear actitudes, conciencia de sí mismo, del otro y de su entorno a través del proceso enseñanza – aprendizaje de los contenidos de Enfermería.
- Promover la libertad de iniciativa, la libertad de elección y la autoaceptación en el desarrollo de las tareas docentes y profesionales.
- Potenciar la educación en valores éticos profesionales de salud que pondere el humanismo, la colaboración, la solidaridad y la discreción confidencial que se necesita en los servicios de salud.

La asunción del rol profesional es un proceso que parte de lo que establece el perfil del profesional de Enfermería a través del cual con la guía del docente se orienta la representación del universo profesional, mediante acciones constructivas que le permiten ampliar sus conocimientos en el ámbito de la práctica, basándose en el saber



hacer, con la finalidad de ejercitarse, tomar decisiones y aprender de la experiencia, aumentando su capacidad de respuesta y desarrollando habilidades para adaptarse a los ámbitos de la Enfermería, para aprender a insertarse en ellos desde actitudes transformadoras y creativas.

Esta asunción del rol le permite al estudiante desarrollar un papel activo en el aprendizaje, mediante el estudio del comportamiento del ser humano y las comunidades donde desarrollará su rol profesional.

Es un proceso que se actualiza constantemente y plantea nuevos retos y modos de actuación que exigen nuevos modelos de comportamiento educativo en el desempeño profesional del estudiante.

Este proceso formativo posibilita que el estudiante pueda:

- Estructurar proyectos de comportamiento sobre los que se establece toda la actuación profesional, dirigida a influir en la configuración de la personalidad de los protagonistas del proceso educativo en la aspiración deseada.
- Asimilar una educación equitativa y en igualdad de condiciones para todos los estudiantes sin importar las limitaciones de espacio, de escenarios de práctica y ofreciendo el desarrollo de las competencias del saber hacer de la Enfermería.
- Adoptar diferentes modelos de comportamiento apropiados que contribuyan al adecuado análisis de los conflictos profesionales del enfermero y sus soluciones.
- Establecer relaciones de ayuda con los demás protagonistas del proceso educativo mediante la utilización óptima de recursos a su alcance, con el fin de lograr la asunción de modelos de comportamiento positivos en la promoción de la salud y la prevención de enfermedades.
- Movilizar los recursos subjetivos y objetivos del estudiante para generar acciones encaminadas a contrarrestar el comportamiento que genere contradicciones propias del rol profesional.

Los docentes deben promover el rol de facilitador del aprendizaje profesional a partir de:

- Estimular el uso de la mediación a través del aprendizaje asistido por el computador.
- Hacer de su clase una sesión más atractiva y significativa.
- Identificar las habilidades profesionales del estudiante, fortalecerlas y aprovecharlas.
- Ofrecer la posibilidad de contrastar, predecir, experimentar y elaborar hipótesis a partir de la experiencia en la promoción de la salud y la prevención de enfermedades.

La personalización del perfil profesional y la asunción del rol profesional, sólo es posible desarrollarlas con calidad a partir de una instrucción significativa.

La instrucción significativa en el proceso de orientación profesional para la formación de la motivación profesional del estudiante de Enfermería se relaciona de forma directa con el desarrollo de un pensamiento profesional, para comprender este es necesario tener



en cuenta que el pensamiento abstracto o racional es la forma más compleja del conocimiento y sus formas esenciales son los conceptos, los juicios y los razonamientos, por lo que la formación de este pensamiento conforma conceptos normativo-valorativos, juicios sobre la profesión y su importancia y razonamientos en torno a la valiosa actividad del enfermero.

La formación de conceptos morales (normativo-valorativos) del estudiante de Enfermería es parte del proceso de formación de su motivación por la profesión, se produce como un proceso de conceptualización que se realiza sobre la argumentación racional y la reflexión sobre los contenidos de la profesión, para la cual la conceptualización es punto de partida, es necesario fortalecer la conceptualización para promover los procesos afectivos y cognitivos que permitan el desarrollo de sentimientos positivos sobre la profesión.

La formación de conceptos profesionales también favorece el desarrollo de valores éticos al mostrar respeto por la vida y la dignidad de los seres humanos, promover la igualdad, la no discriminación, el derecho a la integridad, beneficencia, calidad y confidencialidad de la historia médica.

En el proceso de orientación profesional para la formación motivacional del futuro profesional de Enfermería se atiende de forma particular un conjunto de conceptos básicos y generales relacionados con la promoción de la salud y prevención de enfermedades, que se determinan atendiendo a los presupuestos de las Ciencias de la Enfermería y al perfil de este profesional, por un lado; por otro, tienen en cuenta categorías fundamentales como proceso de salud – enfermedad, así como también otros conceptos asociados a ellas.

El proceso de orientación profesional permite sistematizar una instrucción de elevada calidad, las categorías y conceptos de las Ciencias de la Enfermería, combinan una lógica organizativa de los contenidos con una psicología basada en los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la profundización de los contenidos académicos relacionados con la concepción integral del proceso salud - enfermedad. Factores sociales económicos, culturales y psicológicos intervinientes, la estratificación socioeconómica y el modelo predominante en la región, salud pública, el derecho a la salud epidemiológica, su vigilancia, riesgo y grupo vulnerable y Educación para la Salud, entre otros.

Esta instrucción significativa permite la profundización y determinación de pautas para su actuación en la práctica preprofesional:

- Realizar un diagnóstico que incluya examinar los factores, los problemas de salud y el déficit de autocuidado y la recogida de datos acerca de los problemas y la valoración del conocimiento, habilidades motivación y orientación del paciente
- Analizar los datos para descubrir cualquier déficit de autocuidado, lo cual supondrá la base para el proceso de intervención en enfermería, diseñar y planificar la forma de capacitar y animar al cliente para que participe activamente en las decisiones de autocuidado de salud y asumir un papel de orientador y cuidador sobre la base del respeto y ayuda al paciente.



El estudiante en formación también debe dominar contenidos relacionados con: el mantenimiento de un ingreso suficiente de aire, de una ingesta suficiente de agua y alimentos. Provisión de cuidados asociados con procesos de eliminación urinaria e intestinal. Velar por el equilibrio entre actividades y descanso, equilibrio entre soledad y la comunicación social, prevención de peligros para la vida, funcionamiento y bienestar humano, y el desarrollo dentro de los grupos sociales de acuerdo al potencial humano.

Junto al dominio de los conceptos profesionales, se promueve la formación del juicio profesional, para expresar las exigencias morales y profesionales del rol de Enfermería, esta formación está relacionada con la capacidad de comprensión crítica y de razonamiento como reflexión sobre los contenidos de la profesión, como parte de la esfera cognitiva, que en cierto sentido posibilita enfrentarse a las tareas docente-profesionales de forma autónoma y aportan razones para la argumentación, justificación y valoración de lo correcto y lo incorrecto en la opinión y comportamiento a desarrollar en el estudiante.

CONCLUSIONES

La concepción de formación anteriormente abordada permite determinar la existencia de la función proyectiva orientacional que promueve que en el estudiante no sólo se formen los conceptos profesionales, sino que éste realice un ejercicio de pensamiento crítico que le permita orientar previamente su conducta, en tanto el pensamiento, en este sentido, antecede a la acción y la regulación profesional, con la ayuda de los juicios.

La organización de la instrucción en el sentido anteriormente aludido coloca al docente como orientador profesional que ubique al estudiante en una posición que promueva un proceso de instrucción de tipo cooperativo, de respeto a la diversidad, evitar la competitividad, desarrollar la aceptación de la individualidad de cada estudiante, sólo así se logrará una práctica preprofesional vivencial que lo haga ser un ente verdaderamente transformador del desempeño como enfermero.

REFERENCIAS

- Calviño, M. (2013). *Análisis dinámico del comportamiento*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- González, F. (1999). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Horruitiner, P. (2009). *Fundamentos del proceso de formación en la Educación Superior*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Suárez, C. y del Toro, M. (1999). *Didáctica del aprendizaje en la formación del profesional*. Universidad de Oriente. CEES Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.
- Torroella, G. (2002). *Aprender a convivir*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.



EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE DE TECNOLOGÍA

COOPERATIVE LEARNING IN THE PERMANENT TRAINING OF THE TECHNOLOGY TEACHER

Carmen Juana Bursal Cintra carmen.cintra@infomed.sld.cu

Belkis Luisa Aranda Cintra belkisac@uo.edu.cu

Yamilet Ávila Seco bavila@infomed.sld.cu

RESUMEN

La Educación Médica, ha establecido nuevas concepciones económicas, desarrollos científicos y tecnológicos, así como valores sociales en los profesionales del sector de la salud pública, con la finalidad de egresar de las universidades un profesional competente, con una cultura general e integral que le permita brindar un servicio de calidad a la población. Por lo que es propósito de esta investigación reflexionar sobre los retos que impone la sociedad en la formación permanente de los docentes de las carreras de Tecnología de la Salud, al emplear métodos de aprendizaje cooperativo, lo cual contribuye a la transformación personal y al perfeccionamiento del desempeño profesional frente a las exigencias que demanda la sociedad contemporánea.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje cooperativo, formación, formación permanente

ABSTRACT

Medical Education has established new economic concepts, scientific and technological developments, as well as social values in professionals in the public health sector, in order to graduate from universities a competent professional, with a general and comprehensive culture that allows provide a quality service to the population. So it is the purpose of this research to reflect on the challenges that society imposes in the ongoing training of teachers of Health Technology careers, by using cooperative learning methods, which contributes to personal transformation and improvement of the professional performance against the demands demanded by contemporary society.

KEY WORDS: cooperative learning, training, lifelong learning

INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales, la revolución educacional del siglo XXI no solo debe propiciar reservas de conocimientos necesarios al individuo en una etapa determinada de su vida, entendida esta como el pregrado, sino formarlos de forma permanente, con la finalidad de mantenerlos instruidos ante los cambios que se van produciendo continuamente debido al imperioso avance del desarrollo científico técnico de la sociedad, por lo que su formación debe estar encaminada de manera integral, a propiciar la elevación de la motivación en las asignaturas del currículo base de cada una de las carreras.

La universidad médica como centro rector formador del nivel superior en las Ciencias Médicas debe responder siempre a las exigencias de la época que le ha tocado; ha de estar dirigida a perfeccionar los problemas que encara la sociedad desde diferentes espacios y aportar soluciones desde el punto de vista pedagógico que sean



factibles a los problemas nacionales, regionales e incluso mundiales que puedan presentarse en diferentes contextos de actuación.

Estudiar la formación en el proceso pedagógico implica centrarse en el sujeto que se educa, es decir, en sus cualidades, procesos, propiedades y formaciones psicológicas, en lo individual y de los grupos en general, en estrecha relación con la organización de las contingencias externas que la favorecen; en ello desempeña un papel fundamental la función orientadora del docente (Paz, Vinent y Gámez, 2016).

Otros autores como Peralta, Páez y Linares (2019) plantean que el proceso de formación en la Educación Superior cubana es comprendido como un sistema de carácter complejo con dimensiones instructivas, educativas y desarrolladoras, aspectos en lo que coincidimos con estos autores, además la misma debe tener en cuenta los intereses y motivaciones del individuo que se forma.

El término Formación, en la educación superior cubana, se emplea para caracterizar el proceso sustantivo que se desarrolla en las universidades con el objetivo de preparar integralmente a los profesionales para su desempeño en una determinada carrera universitaria, y abarca los estudios de pregrado (o de grado, como se le denomina en algunos países) y de postgrado. (Horruitiner, 2005, p. 20. Citado por Ávila, 2015).

Razón por la cual el estado cubano ha priorizado particularmente de manera constante la formación permanente de los profesionales que laboran en el sector de la salud pública, logrando así una mejor orientación y preparación del claustro pedagógico y por ende mejor calidad en la prestación de servicios a la población.

Aspectos que aparecen establecidos en la Resolución Ministerial 132/ 2004 del MES, la cual constituyen el cuerpo legal que regula este proceso en las universidades de Ciencias Médicas, en la misma aparecen las características de los procesos de la educación de postgrado en Cuba, entre las que se encuentra el sub proceso de superación profesional, sub proceso de la formación académica de maestrías y especialidades, el sub proceso de la formación doctoral.

Desde el punto de vista del materialismo dialéctico la formación permanente del docente en ciencias médicas está regida por leyes, principios, y tiene en cuenta el desarrollo progresivo y dinámico del proceso de formación, los cuales han influido de manera directa en el perfeccionamiento y crecimiento personal de los recursos humanos, teniendo en cuenta los problemas profesionales de las diferentes carreras y la integración de las mismas desde lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo gerencial.

En el caso específico de las carreras de Tecnología de la Salud esta formación permanente de docentes contribuye a ampliar los conocimientos teóricos, prácticos, desde el punto de vista pedagógico metodológico y tecnológico que le permiten al docente desempeñar exitosamente la tarea formativa que realiza.

Para ello se necesita que el docente cambie su manera de proyectarse en los diferentes contextos de actuación, todo esto en función de entender las prácticas educativas, proyectándose con nuevas propuestas que le permitan implementar cambios acordes a las exigencias de los tiempos presentes y venideros, o sea estamos hablando de un cambio en los métodos que se emplean para el logro exitoso del aprendizaje.



Para lograr esto es necesario utilizar métodos y técnicas que propicien un aprendizaje desarrollador, que esté en función del estudiante, de manera que le permita alcanzar independencia cognoscitiva, que lo convierta en un sujeto activo del proceso de aprendizaje, métodos donde al docente no sea el rector del proceso de enseñanza aprendizaje, sino un facilitador del mismo. Como es el caso del empleo de métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo

Por lo que es objetivo de este trabajo reflexionar en torno a la importancia del empleo de métodos de aprendizaje cooperativo en la formación permanente del docente de Tecnología de la Salud, como vía esencial para el trabajo grupal y el mejoramiento del proceso formativo de los estudiantes en su desempeño profesional.

La formación de los docentes de carreras de Tecnología de la Salud

El proceso de formación permanente del docente se forma dentro de su propio proceso pedagógico, o sea, en los escenarios formativos en que se desenvuelven los docentes de las carreras de Tecnología de la Salud como son: colectivo de carrera, colectivo de año, colectivo de disciplina e interdisciplinarios, en los casos necesarios, colectivo de asignatura.

Además de las formas (docente metodológico y científico metodológico) y tipos de trabajo metodológico, según lo establecido en la Resolución No. 02 /18: Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior, entre los que se encuentran: preparación de la carrera, preparación de la disciplina, preparación de la asignatura, reunión metodológica, clases metodológicas (instructiva y demostrativa), clase abierta, clase de comprobación, taller metodológico, taller científico metodológico

Así como, la auto preparación para lo cual se tiene en cuenta los documentos normativos de la carrera.

Otro aspecto importante que ayuda en la formación permanente de los docentes de Tecnología de la Salud, relacionadas con estas primicias es preparar desde el postgrado a los profesionales de la salud que se enfrentan a la docencia, dotándolos de las herramientas necesarias desde el punto de vista pedagógico, metodológico y tecnológico para que puedan orientar en el pregrado a los estudiantes en el cumplimiento de sus tareas profesionales; así como, en el desarrollo de habilidades para la promoción, prevención, rehabilitación y curación en el proceso salud enfermedad, con un determinado nivel creativo en la solución de problemas relacionados con sus esferas de actuación como profesional de la salud.

Por tal razón se deben introducir en las ciencias médicas modelos educativos que orienten al docente en su formación, y coincidimos en este caso con (García, 2018), quien plantea que la formación para la orientación educativa es el proceso de ayuda oportuna, sistémica y sistemática al estudiante que promueve el desarrollo de mecanismos personológicos a través de la reflexión, sensibilización para el logro de su desarrollo social personal y profesional, expresado en su desempeño en los diversos contextos de actuación profesional con el empleo de procedimientos, técnicas y métodos de orientación.

En el caso particular de Tecnología de la Salud, disímiles han sido las investigaciones realizadas acerca de la formación permanente del docente, como es el caso de



Travieso (2010), quien aborda el desarrollo de competencias profesionales en la superación del docente de tecnología de la salud; por su parte Marino (2015), propone una estrategia de superación profesional pedagógica para los rehabilitadores en salud que permite orientar al familiar del adulto mayor, en dicha estrategia la autora tiene en cuenta la contribución del sujeto a la sociedad a partir de su desarrollo profesional.

De igual modo, Ávila (2015) aborda la formación de las competencias para la orientación educativa en docentes de Tecnología de la Salud; Antúnez (2016) aporta un modelo didáctico de la dinámica formativa científica del Licenciado en Tecnología de la Salud que permite establecer una lógica sustentada en el trabajo interdisciplinario, la significación investigativa de los contenidos curriculares y la autoformación científica para este profesional.

También, el investigador Piña (2016) hace referencia a la cultura investigativa en los tecnólogos de la salud, Quiñones (2018) propone una estrategia de orientación educativa para el técnico de atención estomatológica para la prevención de los trastornos del habla, entre otros; en las cuales se precisan la necesidad de superación de los docentes de Tecnología de la salud y se da respuesta a ello desde diferentes enfoques y posiciones.

Sin embargo, no se hace alusión al empleo de métodos de aprendizaje que dinamicen la actividad docente del postgrado en la formación permanente de los profesionales de las carreras de tecnología desde lo grupal y de esta forma se den respuesta a los problemas tecnológicos profesionales del equipo multidisciplinario de salud, por lo que se revela la necesidad de reflexionar sobre el proceso de formación permanente del docente para el empleo del método de aprendizaje cooperativo en Tecnología de la Salud.

El aprendizaje cooperativo

Este tipo de aprendizaje tiene una larga historia desde la antigüedad, partiendo de los referentes aportados hace miles de años el propio Talmud, quien afirmaba que, para entenderlo, hacía falta un compañero de aprendizaje. En el siglo V, Quintiliano, sostenía que los alumnos podían obtener muchos beneficios si se enseñaban los unos a los otros. El filósofo romano Séneca, abogaba por el aprendizaje cooperativo mediante afirmaciones como "Qui docet discet" (El que enseña, aprende dos veces). Por su parte Johann Amos Comenius, (1592-1679), creía que los alumnos obtenían muchos beneficios si les enseñaban a otros alumnos y los otros les enseñaban a ellos.

El mismo se funda sobre los postulados de las siguientes teorías: teoría sociocultural de Vigotsky, teoría genética de Piaget y su desarrollo a través de la escuela de psicología social de Ginebra, la teoría de la interdependencia positiva de los hermanos Johnson (1999), el aprendizaje significativo de Ausubel, la psicología humanista de Rogers, la teoría de la inteligencia múltiple de Gardner.

Se sustenta en la teoría constructivista (Vigotsky, 1974), donde el aprendiz requiere de la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno



El empleo de métodos y técnicas de aprendizaje se concibe como una necesidad dentro del proceso formativo de los docentes y tecnólogos de las carreras de Tecnología de la Salud en la actualidad, lo cual permite promover el desarrollo personal y social de los educandos a partir de las influencias que los mismos reciben de su medio social, a partir del trabajo individual y grupal.

Investigadores como Alzate (2009), entre otros han realizado estudios referentes a la aplicación de estos métodos de aprendizaje teniendo en cuenta el criterio de otros autores que abordan la temática como Johnson (1999), entre otros, quienes describen que estos métodos tienen como característica fundamental la estructuración de las tareas para la realización de actividades y la interacción entre los estudiantes.

Sobre esta base, este tipo de aprendizaje favorece, en primer lugar, la participación activa y simultánea de todo el grupo de estudiantes en las tareas, ya que pueden comparar sus resultados al finalizar la actividad; adicionalmente, las tareas son ensayadas en la clase para su posterior empleo en la comunicación real fuera del aula. Fontes (2019)

En el ámbito nacional también se realizan investigaciones sobre métodos de aprendizaje desarrollador, entre otros, aspectos que a juicio de los investigadores cobra una gran significación porque permite que los estudiantes de las carreras de Tecnología de la Salud además de aprender y dominar los contenidos básicos de la profesión se preparen para futura actuación profesional con calidad donde prima el trabajo coordinado, coherente y solidario en equipo para brindar servicios de calidad a la población.

Se necesita transformaciones en el propio ser humano, cambiar sus esquemas e impregnarlo de una cultura participativa para que permita potenciar su protagonismo en la toma de decisiones.

O sea, se necesita de un cambio educativo, desde el punto de vista pedagógico y tecnológico visto este como un proceso de carácter socio pedagógico, cuya movilización depende de todos los factores, agencias educativas del primer, segundo y tercer nivel de atención en salud, así como la familia y la comunidad; y agentes educativos implicados de manera que se comprenda los propósitos esperados

En tal sentido se reflexiona en cómo asumir con eficiencia el empleo de métodos de aprendizaje como vía esencial para el trabajo grupal que permitan producir un cambio educativo eficiente, que mueva a todos los factores y agentes implicados en el proceso de formación.

En aras de poder ayudar al estudiante a cambiar sus estilos de aprendizaje utilizando métodos que le permitan ser el propio gestor de su conocimiento, por esta razón el docente debe utilizar métodos que le permita identificar las principales insuficiencias en el aprendizaje de sus estudiantes, y de esta forma poder ofrecerles a éstos la orientación que requieren si es necesario.

La nueva alternativa que se ha denominado aprendizaje cooperativo que hoy cuenta con la aprobación de la comunidad escolar, surgió como respuesta y remedio a los rasgos negativos que la competencia individualizante de la enseñanza tradicional inculca en los estudiantes. (González y Díaz, 2005).



La Educación Médica actual requiere del trabajo sistemático y continuado de capacidades dialógicas sustentadas en mecanismos de cooperación y articulación social que potencie la capacidad para laborar en equipo, y ello requiere de actitudes más igualitarias, universalistas y abiertas donde se respeten las singularidades de sus miembros. La solución a los problemas colectivos no puede ocurrir desde una dimensión individual, por cuanto exige nuevas formas de aprendizaje cooperativo, de aprendizaje entre iguales, ya que en la práctica "nadie enseña a nadie y nadie se enseña solo, sino que todos enseñan en comunión", Alzate (2009)

Coincidiendo con lo planteado por Johnson y otros (1999), se hace necesario explicarles a los estudiantes tanto del pregrado como del postgrado la tarea de aprendizaje que se orienta, así como los procedimientos de cooperación que debe realizar; se debe además supervisar el trabajo de los equipos y evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado el docente debe poner en funcionamiento los elementos básicos que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal, de manera que se propicie mucho más fácil entre los estudiantes de cada grupo conformado el intercambio de información de manera clara y coherente, con la finalidad de poder interactuar de manera formal en el equipo y llegar al logro exitoso de la actividad planificada, todo lo cual conlleva al aprendizaje en equipo.

Lo cual le facilita al estudiante la solución de los problemas tecnológico profesionales que pueda enfrentar en las áreas de salud donde realizan la educación en el trabajo, y así poder brindar servicios de calidad a la población.

La orientación del aprendizaje cooperativo

Con la finalidad de fomentar en el docente de Tecnología de la salud una cultura diferente de trabajo se propone el empleo nuevas metodologías o herramientas de trabajo como son el empleo de técnicas o métodos de aprendizaje cooperativo y a su vez se incentiva a que este logre la orientación del aprendizaje cooperativo en los estudiantes, se debe organizar, planificar y ejecutar acciones dentro del espacio áulico que favorezcan la interacción social en el grupo estudiantil, dichas acciones podrán ser aplicadas en las diferentes formas de organización de la enseñanza, especialmente en la educación en el trabajo, forma fundamental de organización de la enseñanza en las Ciencias Médicas, las que se convertirán en experiencias personales, académicas, investigativas, gerenciales y sociales.

La orientación como un fenómeno eminentemente comunicativo, en el que la persona más capaz brinda su ayuda a quien la necesita, con el propósito de prepararle para la toma de decisiones autodeterminadas, en aquellas situaciones en las que no ha podido lograrlo solo. El sujeto tiene un papel activo, protagónico, es él quien debe resolver sus problemas y conflictos, desde la toma de decisiones personales, a partir de las ayudas que el orientador le ofrece para lograrlo. Una de ellas se refiere a las condiciones que ha de tener el terapeuta o el educador para lograr una relación positiva con el paciente o con el estudiante, destacadas por Rogers (1982:109) comprensión empática, la cual implica ponerse en el lugar del otro y comunicarle lo que se ha comprendido de su mundo interior. Además, la estimación y aceptación incondicional: consiste en



manifestar al otro, que se respeta y aprecia su persona, que se le acepta como es. Asimismo, la autenticidad, que no, es más, que mostrarse realmente como se es, siendo congruente entre lo que se piensa, se siente, se dice y se hace.

El orientador debe poseer un lenguaje claro, dialógico, respetuoso y ser asertivo, y sobre todo dominar el lenguaje técnico, debe reflejar empatía, propiciar las alternativas, no brindar soluciones, ni sugerencias, hacer que el orientado encuentre el camino adecuado. Brindar confianza y seguridad en las posibilidades del orientado, debe ser lo más importante.

Un elemento importante en la orientación del aprendizaje cooperativo de los estudiantes de Tecnología de la Salud, es considerar al estudiante como objeto y sujeto de su aprendizaje, lo cual le permite asumir una participación activa, coherente y responsable de su propio aprendizaje y del resto del grupo estudiantil ante los problemas tecnológicos profesionales presentados en los diferentes contextos.

Aunque los resultados de recientes investigaciones han demostrado que el aprendizaje cooperativo es una categoría que tiene como elemento crucial el trabajo en equipo en el cual cada individuo mejora su aprendizaje y el de los demás también, aún en la carrera de Tecnología de la Salud nos quedan insuficiencias en algunos aspectos relacionados fundamentalmente con la orientación y distribución de las tareas, o sea lo relacionado con la dinámica grupal, lo cual mejora las relaciones interpersonales en el grupo, eliminando las barreras que puedan afectar el desarrollo exitoso de la actividad, como pueden ser sexo, creencias religiosas, necesidades especiales de aprendizaje o de salud, aspectos que nos obliga a seguir incursionando sobre el tema a fin de demostrar los beneficios de este aprendizaje en la Educación Médica Superior, y de manera particular en Tecnología de la salud.

CONCLUSIONES

Se reconoce por parte de los docentes la importancia de utilizar el aprendizaje cooperativo como vía esencial para el trabajo grupal, debido a que éste fomenta la participación activa y significativa de los componentes no personales del proceso de enseñanza aprendizaje en las carreras de Tecnología de la Salud, contribuyendo así al mejoramiento de su calidad en el espacio áulico, lo cual queda manifestado en los resultados académicos alcanzados.

REFERENCIAS

- Alzate, L.A. (2009). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo humano social del profesional de las ciencias médicas. *EDUMECENTRO* 1(2), p.33-6
- Antúnez, J. (2016). *Modelo didáctico de la formación científica de los estudiantes de la Licenciatura en Tecnología de la Salud*. (Tesis doctoral inédita). Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Gran”. Santiago de Cuba. Cuba.
- Ávila, Y. (2015). *La formación de la competencia para la orientación educativa en los docentes de las carreras de Tecnología de la Salud*. (Tesis doctoral inédita). Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Gran”. Santiago de Cuba. Cuba.



- García, M. y Escalona, I. (2018). La orientación educativa para modos de actuación de estudiantes de la carrera preescolar. *Revista Maestro y Sociedad*. 15(2), 176-287. Recuperado de: <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/35384>
- González, G. y Díaz, L. (2005). *Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias*. En educación y educadores 8: Universidad de La Sabana, Facultad de Educación
- Johnson, D.W, Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Recuperado de: <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20aula.pdf>
- Marino, C.I. (2015). *La superación profesional pedagógica del rehabilitador en salud en orientación familiar para la atención del adulto mayor*. (Tesis de Maestría inédita). Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba: Universidad de Oriente Santiago de Cuba. Cuba.
- Paz, I., Gámez, E. y Vinent, M. (2016). La clase como espacio y método fundamental para la orientación educativa. *Revista Maestro y Sociedad*. (Número Especial 2). Recuperado de: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/MyS/index>
- Peralta, Y., Páez Rodríguez, B. y Linares, M. (2019). La formación profesional, un espacio entre lo bello y lo sublime, desde una mirada estética. *Rev. Ciencias Médicas*. 23(1), 159-168. Recuperado de: <http://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3736>
- Piña, R. (2016). *Formación permanente de la cultura investigativa en los tecnólogos de la salud*. (Tesis doctoral inédita). Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba. Cuba.
- Quiñones, A. (2018). *La formación permanente de los rehabilitadores en salud para la psicoprofilaxis en embarazada*. (Tesis de Maestría inédita). Facultad de Ciencias de la Educación. Centro de Estudios Pedagógicos "Manuel F Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.
- Travieso, N. (2010). *Alternativa para el desarrollo de competencias profesionales en la superación del docente de tecnología de la salud*. (Tesis doctoral inédita) Universidad de Ciencias Pedagógicas " Frank País García". Santiago de Cuba. Cuba.
- Vigotsky, L. S. (1974). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Edición Revolución,
- Ausubel, D.B. *Psicología educativa*. México: Ed Trillas; 1976.



PROCEDIMIENTOS DECISIONALES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL ACCIONAR TÁCTICO EN EL FÚTBOL

DECISION-MAKING PROCEDURE FOR THE TACTICAL ORGANIZATION OF THE TACTICAL ACTION IN FOOTBALL

Daniel David Hechavarría Cardero dhechavarria@uo.edu.cu

Lida de la Caridad Sánchez Ramírez lsanchez@uo.edu.cu

Héctor Noa Cuadro hectornc@uccfd.cu

RESUMEN

Con la intención de atender las limitaciones organizativas de los equipos de fútbol categoría 14-15 años de Santiago de Cuba, se diseñó un sistema de procedimientos decisionales sustentada en la mediación del modelo de juego entre el aprendizaje de la táctica colectiva y el comportamiento táctico colectivo,. Se estructuró en tres etapas: indagación colectiva, sistematización práctica y contextualización competitiva. La investigación se desarrolló con un enfoque mixto y es de tipo explicativa mediante el uso de los métodos: analítico-sintético, hipotético-deductivo, sistémico-estructural-funcional, holístico-dialéctico, observación, encuesta, análisis documental, criterio de especialistas y el cuasi-experimento. Para el procesamiento de los datos se utilizaron: análisis de frecuencia, media aritmética, desviación típica y coeficiente de variación; así como los estadísticos de contraste: H de Kruskal-Wallis, W de Kendall, Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon y U de Mann-Whitney.

PALABRAS CLAVES: toma de decisiones, organización, accionar táctico, fútbol

ABSTRACT

With the intention of taking care of the organizational limitations of the teams of soccer category 14-15 years of Santiago de Cuba, a system of decision-making procedures was designed sustained in the mediation of the model of game between the learning of the collective tactics and the tactical collective behavior. It was structured in three stages: Collective indagation, practical systematization and competitive contextualization. The investigation was of mixed focus and type explanatory. Methods were the systemic structural functional, holistic dialectician, observation and the experiment. The statistical processing happened through the statisticians of contrast: H of Kruskal Wallis, W of Kendall, Wilcoxon signed-rank test and U of Mann Whitney.

KEY WORDS: decision-making, organization, tactical action, football

INTRODUCCIÓN

La organización del accionar táctico hace referencia al proceso descentralizado de ordenación imprescindible de las acciones tácticas para resolver los problemas tácticos fundamentales según el modelo de juego concebido. Es la solución organizacional brindada por el equipo para resolver las situaciones de competición escasamente definidas para lograr una ventaja competitiva que sea inmediata y duradera (Hechavarría, 2019).



En relación a la organización del accionar táctico del equipo sobresalen las propuestas:

- a) Periodización táctica (Frade,1985) y (Tamarit,2013) donde se fundamenta la necesidad de la mediación del modelo de juego aunque no presenta de forma explícita la mediación del modelo de juego según sus niveles de connotación en cada uno de los momentos de la preparación del equipo;
- b) entrenamiento integrado (López, 2004), (Seirul-lo, 2005) con sus aportes al diseño de las tareas integradas pero sin considerar la jerarquización formal de los objetivos tácticos; y
- c) alternativa constructivista para el entrenamiento de la táctica defensiva (Stable, 2016), sin embargo, no brindan las acciones para la evaluación del comportamiento táctico del equipo en sí.

El entorno competitivo actual en todas las categorías deportivas, caracterizado por el aumento de la frecuencia de competencias y del nivel de rivalidad entre los participantes evidencia la necesidad de abordar la organización del accionar táctico del equipo desde el mismo inicio de la preparación deportiva. En este sentido las instituciones rectoras de la práctica del fútbol en Cuba establecieron para la categoría 14-15 años, mediante sus documentos metodológicos –en la condición de objetivo fundamental–, que los equipos integrados por futbolistas de estas edades, sepan “...aplicar los fundamentos (...) que sustentan el funcionamiento colectivo” (Asociación de Fútbol de Cuba [AFC], 2017, p.27).

A pesar de la incidencia determinante de la organización del accionar táctico del equipo en la productividad competitiva, se detectó en los equipos de fútbol 14-15 años de Santiago de Cuba, a partir de la revisión de los documentos de planificación, el criterio de entrenadores y directivos, así como de las observaciones realizadas a los entrenamientos y las competencias, la existencia de: insuficiente aprovechamiento del espacio de juego, uso de medios tácticos, eficacia de las acciones de ataque, intensidad y densidad defensiva; inadecuada correspondencia de la organización del accionar táctico a las exigencias del acto competitivo y a las potencialidades colectivas del equipo.

Además, impreciso control sobre el comportamiento táctico colectivo; limitada estructuración de los contenidos de la táctica colectiva y de la secuenciación metodológica de su tratamiento; y deficiente orientación de las tareas motoras y su adecuación en el tratamiento de la organización del accionar táctico durante el entrenamiento. Las carencias manifestadas en los equipos de la categoría 14-15 años de Santiago de Cuba indicaron la necesidad de diseñar un sistema de procedimientos decisionales para la organización del accionar táctico en el fútbol categoría 14-15 años.

Muestra y metodología

Se escogió como unidad de análisis a los equipos de fútbol integrados por futbolistas del sexo masculino y de la categoría 14-15 años. La muestra estuvo integrada por tres equipos de fútbol los cuales conforman el grupo experimental: equipo provincial de Santiago de Cuba, equipo del combinado deportivo Los Reynaldos (Songo-La Maya) y equipo de San Luís; y tres equipos de los combinados: Chivirico (Guamá), Il Frente, Julio Antonio Mella, pertenecientes al grupo de control. Todos los equipos pertenecen a



la provincia Santiago de Cuba y son de diferentes municipios. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo aleatorio simple.

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto y es de tipo explicativa donde se utilizaron los métodos científicos:

Sistémico-estructural-funcional: en el diseño el sistema de procedimientos decisionales para la organización del accionar táctico en el fútbol lo cual permitió según los niveles jerárquicos, determinar su estructura, los componentes e interconexiones.

Holístico-dialéctico: en el tratamiento de las relaciones existentes en el cuerpo categorial revelando contradicciones y mediaciones sobre las cuales se fundamenta y erige el sistema de procedimientos decisionales.

Observación: en el registro *in situ*, sistematizado y no participante para caracterizar la conducta espacial y la funcionalidad de la unidad molar referida al comportamiento táctico colectivo del equipo de fútbol, a través de una guía de observación consistente en un campograma estandarizado a dos simbologías; así como la labor de los entrenadores durante las sesiones de entrenamiento de los equipos 14-15 años en la organización del accionar táctico del equipo.

Cuasi-experimento: en la evaluación de la funcionalidad de la propuesta según la significación de los resultados obtenidos y aceptación de la hipótesis de investigación mediante un diseño con preprueba posprueba y grupo de control.

Los datos fueron procesados a través de los estadísticos de contrastes no paramétricos por utilizar variables cuantitativas discretas de escala ordinal, la prueba W de Kendall en cuanto a la concordancia de atributos, la prueba de Kruskal-Wallis con el fin de identificar diferencias en los comportamientos de los equipos, la prueba de Mann-Whitney en las comparaciones de resultados entre el grupo experimental y de control; y prueba de los rangos con signos de Wilcoxon para determinar la incidencia del sistema de procedimientos decisionales en la organización del accionar táctico del equipo – todas con un nivel de significación (α) igual a 0.05.

El cuasi-experimento se desarrolló en los equipos del grupo de experimentación a excepción del equipo provincial, desde septiembre 2016 a noviembre 2018. La aplicación de los procedimientos decisionales de la primera etapa (Indagación colectiva) se inició en septiembre 2016 hasta finales de febrero 2017; la segunda etapa (Sistematización práctica) inició en marzo 2017 hasta febrero 2018; la tercera etapa (Contextualización competitiva) fue de marzo del 2018 hasta noviembre del propio año. Para el caso del equipo provincial, el sistema de procedimientos decisionales se ajustó a la lógica de planificación con doble periodización. Comenzó en la etapa competitiva clasificatoria del macrociclo 2016-2017 y terminó en igual etapa pero de la segunda periodización del macrociclo 2017-2018.

Sistema de procedimientos decisionales

El sistema está conformado por seis procedimientos subordinados a la lógica de tres etapas.



Las etapas establecidas fueron:

1. Indagación colectiva la cual hace referencia al proceso intencional y dialéctico, de búsqueda heurística y socializada del comportamiento táctico colectivo deseado, siendo este, el modo de actuación colectiva durante la resolución de problemas tácticos fundamentales como resultado de la creación e integración de las acciones tácticas según el modelo de juego concebido y los grados de libertad impuestos por el adversario. Se materializó a través de los procedimientos interrelacionados:
 - 1.1. Visualización previa del juego pretendido donde se desarrollan las acciones para la identificación de: las regularidades del accionar táctico colectivo correspondiente en la resolución de un problema táctico concreto planteado anteriormente al equipo; las exigencias competitivas y las potencialidades individuales de jugadores y del propio entrenador.
 - 1.2. Indagación del potencial colectivo según los indicadores asociados a la capacidad del equipo de: jugar a todo lo ancho del terreno durante la fase ofensiva; jugar en profundidad, hacia atrás o la combinación de ambas durante la fase ofensiva; ejecutar acciones tácticas ofensivas aprovechando zonas diferentes; encadenar los medios tácticos de ataque; utilizar diferentes medios tácticos de ataque; e impedir el uso por el adversario de medios tácticos con balón; así como con la eficacia en la resolución de los problemas tácticos fundamentales de la fase ofensiva y del bloque defensivo para evitar el juego de profundidad del equipo adversario.
2. Sistematización práctica entendida como la secuenciación complejizada de la aprehensión, construcción y reconstrucción de conocimientos, habilidades organizativas y valores organizacionales de juego. Se materializó a través de los procedimientos interrelacionados:
 - 2.1. Programación del aprendizaje donde se delimitaron los patrones de logros colectivos; la jerarquización de los contenidos según objetivos tácticos; la secuenciación de métodos de indagación, reproductivos y productivos-creativos; y la elaboración de tareas sociomotoras mono-situacionales y poli-situacionales de tipo definidas, semi-definidas e indefinidas simples y complejas.
 - 2.2. Orientación integradora preferencial donde se aplican talleres grupales problematizadoras y las tareas sociomotoras elaboradas según tres momentos: concientización, sistematización y generalización.
3. Contextualización competitiva la cual refiere a la constatación de la validez de la organización del accionar táctico indagada y sistematizada en los entrenamientos a través de la concreción en la competición. Su objetivo es garantizar el desarrollo de la organización del accionar táctico con una trasposición armónica entre los escenarios entrenamiento y competición, entre el acoplamiento de la estabilidad y el orden con la inestabilidad y el desorden. Lo cual garantiza una organización del accionar táctico, que, aunque excede la complejidad organizacional del contexto competitivo inmediato, anticipan los posibles a manifestarse en el futuro. Es donde se dan los bucles de realimentación negativa –esencial para corregir aprendizaje de patrones tácticos inefectivos– y positiva –para afianzar la creación de patrones tácticos efectivos. Se materializó a través de los procedimientos interrelacionados:



- 3.1. Generalización colectiva del aprendizaje ocurre durante la aplicación de las tareas sociomotoras poli-situaciones donde existe un incremento extremo de la incertidumbre a raíz de las sistemáticas perturbaciones del adversario, su máxima expresión lo constituyen los partidos de competencia.
- 3.2. Evaluación de la organización del accionar táctico donde se toman en cuenta: la eficacia del comportamiento táctico colectivo y el impacto del modelo de juego en la competición como expresión de la relación entre las transformaciones propias y las provocadas en el entorno.

Resultados

La aplicación del sistema de procedimientos decisionales posibilitó la indagación para uno de los equipos, del modelo de juego caracterizado por el ataque directo con secuencias de pases al pie y pases largos a profundidad sobre la base de una disposición espacial 4-5-1 en variantes ofensiva 4-1-2-2-1; una defensa de tipo presionante intermedia a partir del sector 4 en un sistema defensivo 4-5-1 y una elevada disciplina táctica como valor organizacional de juego. El modelo de juego indagado de otro de los equipos se caracterizó por el juego ofensivo en corto con defensa en su propio mediocampo y pases de precisión al compañero, sistema 4-4-2 con énfasis en lograr un juego de calidad y creativo; el ultimo equipo sujeto a la experimentación, se orientó hacia la buena colocación del bloque defensivo alternado con acciones de contraataque, sobre la base del sistema 5-3-2 y prioridad de la productividad ofensiva y la verticalidad del juego.

El desarrollo de la etapa (procedimientos 2.1. y 2.2.) conllevó a una transformación de la dinámica de las sesiones de entrenamientos. De las 31 sesiones observadas se logró en el 77.4%, precisar el patrón de logros colectivos y su imbricación a los aspectos psicomotrices. En el 29% de las sesiones, los objetivos propuestos evidenciaron un tratamiento más específico y profundo en cuanto a los valores organizacionales de juego. Se logró en el 64.5%, la introducción y ubicación adecuada en la fase principal de las sesiones, de tareas sociomotoras indefinidas de fácil consecución, lo que facilitó la indagación y actualización sistemática del potencial colectivo del equipo. En el 80.6% se abordaron métodos favorecedores de la implicación cognitiva, la cooperación y comunicación. Uno de los elementos más notables fue la realización en el 93.5% de tareas indefinidas complejas. En igual cantidad de sesiones hubo una mejor secuenciación de tareas.

Se apreció tanto en la orientación de las tareas como en el análisis inmediato al desarrollo de las acciones tácticas colectivas, la práctica de los entrenadores de circunscribirse a las cuestiones mínimas indispensables y evitaban brindar soluciones. En su lugar, los entrenadores orientaban la atención de los futbolistas hacia los aspectos claves de las situaciones básicas a resolver. De esta manera existía más oportunidades para la gestión de respuestas por parte de los jugadores para ellos llegar a la solución por sí mismos.

Al cotejarse los resultados del diagnóstico con los obtenidos en la observación de las sesiones de entrenamiento durante la aplicación del sistema de procedimientos decisionales por los entrenadores se apreció una modificación sustancial en el proceder de estos profesionales cuestión evidente desde el punto de vista estadístico al valorase



las mediadas de cada aspecto evaluado (dos en la preprueba y cuatro en la posprueba). Con la aplicación del estadístico de contraste no paramétrico para comparaciones horizontales entre dos mediciones de muestra dependiente, prueba de los rangos con signo de Wilcoxon se evidenció un incremento significativo al obtenerse un resultados con una significación estadística de 0.018 y permite afirmar con una confiabilidad del 95%, el logro de una dirección perfeccionada del aprendizaje de la táctica colectiva.

El desarrollo del último procedimiento en la última etapa posibilitó especificar el impacto general del modelo de juego (IGMT) de cada equipo, materializado en la competición. En el caso del equipo provincial, el IGMT alcanzado fue de 0.55 y propició la materialización de los pronósticos pre-competencia con dos jornadas competitivas por adelantadas. Los otros dos equipos obtuvieron 0.45 y 0.6, calificados de aceptable y buen impacto.

La eficacia del comportamiento táctico colectivo (ICTC) correspondiente a los equipos fueron de: 1.7, 1.75 y 1.64 con preponderancia de las acciones eficaces de ataque. La incidencia del IGMT y del ICTC dio como resultado, la evaluación de aceptable para cada modelo de juego pues los resultados obtenidos se ubican en el rango para dicha calificación -2.19, 2.15 y 2.35 de manera respectiva.

El análisis de los indicadores referidos al aprovechamiento del espacio de juego durante cada acción táctica colectiva, demostró una amplitud de juego (1.37 ± 0.33) superior a la detectada en la primera medición. En el 52.4% de los partidos se alcanzaron valores por encima de la media. Otro elemento positivo consiste en el desplazamiento a valores superiores el recorrido de estos ($\text{mín}=0.91$ y $\text{máx}=1.78$). La verticalidad del juego directo también experimentó un aumento en la alternancia de sectores utilizados durante cada acción táctica colectiva de la fase ofensiva de juego. Los valores obtenidos estuvieron ubicados en un rango de 1.29 a 2.31. En el 57.1% de los partidos, los resultados fueron por encima de las media (1.65 ± 0.31). La movilidad del juego ofensivo se desarrolló para una media general de 2.21 ± 0.49 zonas. Los resultados de cada uno de los partidos se ubican desde 1.02 y en algunos, por encima de tres zonas ($\text{máx}=3.11$).

Los medios tácticos utilizados gira en torno a 3.61 ± 0.67 con valores ubicados de 2.33 a 4.47; esto presupone un incremento de dos medios tácticos, en la mayoría de las acciones tácticas colectivas. En el caso de la variedad de medios tácticos es de 3.05 ± 0.11 con un recorrido de 2.01 a 3.9.

La eficacia del comportamiento táctico colectivo durante el desarrollo de las situaciones básicas ofensivas se comportó para un 2.09 ± 0.36 con un recorrido de valores obtenidos en cada uno de los partidos, desde 1.49 y 3.3. Estos resultados expresan una modificación sustancial en la calidad del juego desarrollado por los equipos si se comparan los valores obtenidos en el diagnóstico. Además, presupone por un lado, una elevada efectividad en la resolución de los problemas tácticos fundamentales de cada situación básica de juego pues logran completarla de manera eficaz con mayor frecuencia; y por el otro, demuestra una capacidad para generar comportamientos tácticos más complejos.



En la fase defensiva se observó una intensidad defensiva la cual impidió la ejecución por los adversarios, de secuencias continuas de medios tácticos. En este sentido, los equipos rivales solo pudieron desarrollar de forma promediada de 2.34 ± 0.41 medios tácticos en cada acción táctica colectiva lo que representa una disminución en relación a los valores iniciales aunque estos no se pueden valorar como muy significativo. Si existió una mejoría en la densidad defensiva, los equipos adversarios solo pudieron progresar a las zonas próximas a la portería defendida, una frecuencia promedio de 0.38 ± 0.19 , con un mínimo promedio de veces de 0.19 y máximo 0.71.

Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores y aspectos evaluados permitieron alcanzar una buena comportamiento táctico colectivo en el 66.7% de los partidos. Los restantes partidos fueron de una aceptable (28.6%) o elevada (4.8%) comportamiento táctico colectivo.

Para determinar las posibles variaciones de los indicadores del comportamiento táctico colectivo, se realizó una comparación horizontal entre los 21 partidos observados a través de la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon en aras de identificar los momentos donde ocurrió tal cambio. Para ello se estableció un nivel de significación de 0.1.

Las 20 comparaciones efectuadas arrojaron resultados con una significación mayor al nivel declarado ($\alpha=0.1$) y expresan una escasa variación, en la totalidad de las pruebas. Entre los elementos más destacados se encuentran los resultados de las comparaciones: 5, 6, 10, 15, 17 y 19. Estas se distribuyen de manera proporcional por todo el período lo cual confirma la robustez de la transformación organizacional del comportamiento táctico colectivo alcanzado.

También se efectuó una comparación horizontal entre los resultados alcanzados por los equipos del grupo experimental y los obtenidos de forma previa. Para precisar la significación de los cambios ocurridos entre los dos momentos de medición, producto a la acción de la variable independiente (el sistema de procedimientos decisionales) se aplicó la prueba de hipótesis no paramétricas de comparación horizontal entre dos muestras relacionadas (prueba de los rangos con signos de Wilcoxon). Las diferencias se presentaron en todos los indicadores (amplitud de juego: $Z=-3.831$ con significación de 0.000; verticalidad de juego: $Z=-3.520$ con significación de 0.000; movilidad de juego: $Z=-3.092$ con significación de 0.002; sucesión situacional: $Z=-3.779$ con significación de 0.000; totalidad de medios tácticos: $Z=-3.696$ con significación de 0.000; variedad de medios tácticos: $Z=-3.685$ con significación de 0.000; intensidad defensiva: $Z=-2.652$ con significación de 0.008; y densidad defensiva: $Z=-3.297$ con significación de 0.001) de lo cual se infiere la incidencia favorable de la variable independiente.

Después de contrastar los datos referidos a el comportamiento táctico colectivo alcanzada en cada uno de los partidos registrados en la primera medición con los resultados del segundo momento con un nivel de confiabilidad del 95%, se detectó una variación no atribuible al azar entre ellos ($Z-3.601$ con significación de 0.000), por lo que se pudo asumir que el comportamiento táctico colectivo de juego desarrolló una transformación cualitativa a partir de la incidencia del perfeccionamiento de la organización del accionar táctico del equipo gracias a la puesta en práctica del sistema de procedimientos decisionales.



Los resultados obtenidos por los equipos integrantes del grupo de control al ser comparado con los resultados de la preprueba ($\alpha=0.05$), confirmó la escasa variación de los datos (amplitud de juego: $Z=-1.342$ con significación de 0.180; verticalidad de juego: $Z=-1.134$ con significación de 0.257; movilidad de juego: $Z=-1.342$ con significación de 0.180; sucesión situacional: $Z=-1.000$ con significación de 0.317; totalidad de medios tácticos: $Z=-1.633$ con significación de 0.102; variedad de medios tácticos: $Z=-1.081$ con significación de 0.279; intensidad defensiva: $Z=-1.414$ con significación de 0.157; y densidad defensiva: $Z=-1.508$ con significación de 0.132).

Cuando se compararon los resultados de cada grupo (experimental y de control) mediante el estadístico de contraste no paramétrico Prueba de Mann-Whitney ($\alpha=0.05$) se comprobó la existencia de diferencias significativas (amplitud de juego: $U=28.000$ con significación de 0.000; verticalidad de juego: $U=28.000$ con significación de 0.000; movilidad de juego: $U=30.000$ con significación de 0.000; totalidad de medios tácticos: $U=21.000$ con significación de 0.000; variedad de medios tácticos: $U=16.500$ con significación de 0.000; intensidad defensiva: $U=48.000$ con significación de 0.002; y densidad defensiva: $U=28.500$ con significación de 0.000).

CONCLUSIONES

El sistema de procedimientos decisionales para la organización del accionar táctico en el fútbol se distingue por presentar de forma explícita la mediación del modelo de juego en cada uno de los momentos de la preparación, reconocer la implicación y participación protagónica de los jugadores en los proceso de toma de decisiones estratégicas y estructurar los contenidos según la jerarquización formal de los objetivos tácticos.

Aporta las vías para realizar la indagación del potencial colectivo; el tratamiento simultáneo y preferencial de contenidos contextualizado a un modelo de juego que permita crear e integrar patrones tácticos; y evaluar el modelo de juego sistematizado a partir del análisis del comportamiento táctico del equipo en sí.

La aplicación del sistema de procedimientos decisionales posibilitó la transformación de la labor de dirección de los entrenadores de fútbol de los equipos de fútbol, categoría 14-15 años de Santiago de Cuba, al evidenciarse en la preparación deportiva, una intencionalidad organizacional materializada en la aplicación sistémica y sistemática de tareas sociomotoras contextualizadas a las potencialidades colectivas y las exigencias competitivas.

El sistema de procedimientos decisionales para la organización del accionar táctico propició los equipos de fútbol, categoría 14-15 años de Santiago de Cuba una comportamiento táctico colectivo caracterizado por un mejor aprovechamiento del espacio, el uso de los medios tácticos con una mayor complejidad combinatoria y el incremento de la eficacia del comportamiento táctico colectivo en la resolución de los problemas fundamentales de juego.

REFERENCIAS

Cuba. Asociación de Fútbol de Cuba. (2017). *Programa integral de preparación del Deportista – Fútbol*. La Habana: Deportes.



- Frade, V. (1985). *Alta competição no futebol ¿que exigências do tipo metodológico?* Porto: ISEF-UP.
- Hechavarría, D. (2019). *La dirección del aprendizaje de la táctica colectiva en el fútbol 14-15 años* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, La Habana.
- López, J. (2004). *Modelos tácticos y sistemas de juego. Elaboración y entrenamiento integrado*. Sevilla: Wanceulen, S. L.
- Seirul-lo, F. (2005). Línea general de trabajo para el fútbol como deporte de equipo. *Training Fútbol (109)*, pp. 26-33.
- Stable, Y. (2016). *Tratamiento metodológico de la táctica defensiva del fútbol en las edades de 10-11 años: una propuesta constructivista* (tesis doctoral). Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, La Habana.
- Tamarit, X. (2013). *Periodización Táctica vs Periodización Táctica. Vítor Frade Aclara*. (1ra Edición). Madrid: MBF.



ALTERNATIVA PSICOPEDAGÓGICA PARA POTENCIAR LA RESILIENCIA EN PACIENTES ONCOPEDIÁTRICOS

PSYCHOPEDAGOGICAL ALTERNATIVE TO ENHANCE RESILIENCE IN ONCOPEDIATRIC PATIENTS

Daniela Muñiz Jacas danielamj@nauta.cu

Rosa Ana Jaime-Ojea rosanaj@uo.edu.cu

Karelia Díaz Jaime karelia.diaz@uo.edu.cu

RESUMEN

Se declara como objetivo de la presente investigación: diseñar un programa de intervención psicopedagógica para el desarrollo de la resiliencia en pacientes oncopediátricos. Este programa desarrolló la terapia del payaso como alternativa para potenciar la resiliencia como capacidad psicológica. Se implementó en la Sala de Oncología del Hospital Infantil Sur de Santiago de Cuba, con una muestra de 12 niños que padecían diferentes patologías oncológicas. Se emplearon diferentes métodos y técnicas para el diagnóstico psicopedagógico que ayudaron en la confección del programa de intervención, entre estas: la observación, la entrevista, la Escala Visual Análoga de Expresión Facial para el Dolor y la escala de Wagnild-Young. Los resultados muestran que las acciones realizadas por los payasos terapéuticos, con una intención y orientación psicopedagógica, contribuyen a potenciar la capacidad de resiliencia en pacientes oncopediátricos, demostró además cómo se puede enseñar y estimular esta capacidad desde edades tan tempranas.

PALABRAS CLAVE: resiliencia, pacientes oncopediátricos, payasos terapéuticos

ABSTRACT

The objective of this research is to design a program of psychopedagogical intervention for the development of resilience in onco-pediatric patients. This program developed clown therapy as an alternative to enhance resilience as a psychological capacity. It was implemented in the Oncology Room of the Hospital Infantil Sur in Santiago de Cuba, with a sample of 12 children suffering from different oncological pathologies. Different methods and techniques were used for the psychopedagogical diagnosis that helped in the preparation of the intervention program, among them: the observation, the interview, the Analog Visual Scale of Facial Expression for Pain and the Wagnild-Young scale. The results show that the actions carried out by the therapeutic clowns, with an intention and psychopedagogical orientation, contribute to strengthen the capacity of resilience in oncopediatric patients, demonstrating how this capacity can be taught and stimulated from such an early age.

KEY WORDS: resilience, oncopediatric patients, therapeutic clowns

INTRODUCCIÓN

Es difícil aceptar que una enfermedad tan invasiva y agresiva como el cáncer pueda afectar a niños y adolescentes. El papel que juega la educación para estos niños ningún tratamiento médico lo puede sustituir. Es cierto que no cura los tumores ni impide las metástasis, pero tiene el poder de ayudar a los sujetos a orientar sus energías en un



sentido positivo y de autoconstrucción, a reconstruir su proyecto personal de vida y a ser capaces de proyectar, visualizar y construir un futuro posible. La enfermedad y su tratamiento tienen fuertes implicaciones emocionales y psicosociales en los niños. Utilizar la figura del payaso como alternativa psicopedagógica significa facilitar al paciente un medio de expresión desde el inconsciente, una manera de convivir con la enfermedad al potenciar la resiliencia.

En los últimos años, se ha dado un cambio de paradigma en el ámbito de la salud debido a fuertes críticas que recibe el modelo biomédico, al plantearse la necesidad de nuevas miradas a partir del enfoque educativo que atienda la cura frente a la enfermedad, pero también al cuidado del paciente. En este sentido, el proceso de estimulación de la resiliencia en pacientes oncopediátricos constituye objeto de preocupación para familiares, maestros y personal hospitalario que interactúan con el paciente. Esta investigación toma como precedente el trabajo que se desarrolla en el Hospital Infantil Sur de Santiago de Cuba. Al analizar el mismo, se evidencian algunas insuficiencias significativas, entre ellas:

- Pocas actividades lúdicas en función de elevar el estado anímico y emocional del niño.
- Necesidad de recursos psicopedagógicos en la terapia del payaso en el grupo Cruzada por la Alegría.
- Poca capacidad de resiliencia en los niños que tiende a disminuir debido a los procedimientos médicos y quirúrgicos a los que se someten.
- Pocos recursos personológicos en los niños hospitalizados para enfrentar las particularidades de su enfermedad.

Se define como objetivo: diseñar un programa de intervención psicopedagógica mediante la terapia del payaso para potenciar la resiliencia en pacientes oncopediátricos.

Materiales y métodos

Durante el transcurso de la investigación se realizó un estudio a una muestra conformada por 12 niños que se encuentran hospitalizados en los servicios de oncología del Hospital Infantil Sur de Santiago de Cuba durante el año 2019. Se tomaron en cuenta aquellos niños que comprendían un rango de edad de 6 a 12 años, por ende, se encuentren en edad escolar y presentan manifestaciones de conducta de evasión al medio social, con el objetivo de diagnosticar el uso del payaso terapéutico para el desarrollo de la resiliencia en los niños hospitalizados con cáncer. Se utilizaron como métodos de investigación los siguientes:

Del nivel teórico: análisis-síntesis. Histórico-lógico. Inducción-deducción.

Sistémico estructural.

Del nivel empírico: observación al salón. Entrevista. Escala Visual análoga de expresión facial para el dolor y la Escala visual análoga de expresión facial para el estado de ánimo. La Escala de Resiliencia de Wagnild y Young. Técnica de análisis porcentual.



Un breve análisis histórico-lógico acerca de la utilización del payaso terapéutico en la provincia de Santiago de Cuba ofrece los siguientes eventos:

- Mi Casa Mágica, en el Hospital Infantil Norte de Santiago de Cuba, por el Psicólogo Eduardo Montoya, donde se creó un modelo de payaso terapéutico, denominado Psicopayasos, para un grupo de psicoterapia a niños con trastornos emocionales y tratamiento ambulatorio, el cual fue efectivo por su grado de aceptación y sus buenos resultados (1980-1990).
- Cruzada por la Alegría, en el Hospital Infantil Sur por el Dr. Manuel Verdecia Jarque (PayasOLIN). Santiago de Cuba (2007-2017).

El payaso de hospital es un agente que durante las últimas décadas, ha ido cobrando relevancia dentro del contexto hospitalario. La figura del payaso existe desde hace miles de años en todas las culturas de Oriente y Occidente. Se dice que un clown enano actuaba ya como bufón en la corte del Faraón Dadkeri-Assi durante la Quinta Dinasta Egipcia sobre el año 2500 A.C.

En este contexto, en la década del 70 aproximadamente surge la presencia del payaso en el ámbito hospitalario con la técnica del clown; con el objetivo de minimizar las reacciones generadas en los pacientes frente al proceso de hospitalización que transitan, mejorando así su calidad de vida, aliviando el sufrimiento, el dolor y la ansiedad en niños que se encuentran hospitalizados por largos períodos de tiempo.

Resultados

- **Características del programa de intervención psicopedagógico**

Estas actividades propuestas se caracterizan por ser: Educativas y prácticas; dirigidas a la estimulación para el alcance del desarrollo de la comunicación afectiva funcional. Tienen un carácter creativo y realzan al niño como sujeto activo del proceso. Se basan en los principios pedagógicos y psicológicos, teniendo en cuenta la edad del niño, el sexo, el grado, la atención a las indifferencias individuales y a la enfermedad y tratamiento que recibe el niño.

- **Estructura del programa de intervención psicopedagógico**

El programa de intervención psicopedagógico que se propone está compuesto por 10 actividades, con una duración de 40 minutos aproximadamente, todas con el objetivo de potenciar la resiliencia y desarrollar 6 de las categorías que desarrolla un niño resiliente (introspección, sentido del humor, creatividad, independencia, capacidad de relacionarse, capacidad de iniciativa y ética), ajustadas a las particularidades de los niños con cáncer hospitalizados y dirigidas a activar los procesos psíquicos, estimular el desarrollo de la esfera motivacional afectiva y el aprendizaje. A modo de ejemplo se muestran algunas actividades que ilustran la intencionalidad de las mismas.

Actividad psicopedagógica 1

Título: Conociendo a tus payasos

Objetivo: Presentación del Grupo de Payasos Terapéuticos Cruzada por la Alegría de las Sala de Oncología del Hospital Infantil Sur

Materiales: Proyector, equipo de música y memoria USB



Participantes: Payasos, niños, personal hospitalario, familias, invitados

Tiempo: 40 minutos

Introducción: Duración: 10 minutos

Al ritmo de la música de la conocida película la Pantera Rosa salen los payasos alineados uno detrás de otro, así comienza la interacción, improvisación y presentación de cada uno de sus personajes, (realizado por 6 personas)

- . Payaso Olin: Oncólogo- Pediatra Manuel Verdecia Jarque
- . Pasaya Pipireta: Licenciada Ibis Lay de la Torres Vázquez
- . Payasa Ela: Estudiante Pedagogía- Psicología Daniela Muñiz Jacas
- . Payasa Borboleta: Psicóloga Circe Gallardo Negret
- . Payasa Chiqui: Técnica en metrología Diamela Montalvo Perera
- . Payasa Papa Fritas: Maxilofacial Esis Lacera Espino

Desarrollo: El payaso Olin sorprenderá a todos con su acto de equilibrio y magia, con los números:

El pañuelo mágico y el Huevito de paloma

Una vez terminada la intervención del payaso Olin. La payasita Ela entra en acción diciendo, un pajarito me dijo al oído que en esta sala los niños era poetas, y yo tengo un poema muy lindo, quieren conocerlo, (la payasita dirá una parodia de la poesía infantil Los areticos me aprietan), digo Los zapaticos de rosa.

El poema dice así:

Los areticos me aprietan

El pelo me da calor

Y la sopa de la escuela

No tiene ningún sabor

Aplausos grita la payasita Ela, y los niños rápidamente rectifican el poema y se lo enseñan a la payasita.

Todos, todos, formaremos un círculo tomándonos de las manos y al ritmo de la canción infantil Cabeza, Hombro, Pierna y Pies empezamos a jugar

La canción indica las partes del cuerpo humano y mientras se mencionan los niños deben jugar a tocarlas

Cierre: Para el cierre de la actividad nos despedimos al ritmo de la conga de Cruzada por la Alegría bailando en forma de círculo, recorriendo la ruta

- Entrada del hospital
- Cuerpo de Guardia

Técnica de relajación: Se les pide a los niños, padres y familiares, que cierren los ojos y realicen (inhalación y exhalación profunda) 3 veces, movimientos de cuello circulares,



movimientos de las manos (colocando ambos brazos en extensión, abriendo y cerrando la palma de las manos).

Actividad psicopedagógica 2

Título: La familia somos todos...

Objetivo: Desarrollar la creatividad como categoría de la resiliencia trabajando la inteligencia en los niños.

Técnica de caldeamiento: El gato y el ratón

Materiales: Libro de cuentos, hojas de papel, lápices de colores, pincel, acuarela, goma

Participantes: payasos, niños, familia, invitados

Tiempo: 40 minutos

Introducción: Duración: 5 minutos

Presentación de los personajes de payasos (realizado por 4 personas) improvisación de cada uno de los personajes. Oncólogo, psicóloga, psicopedagoga, metróloga.

El payaso para comenzar la actividad selecciona los dos niños que estén más animados en el salón para jugar al gato y al ratón, los demás niños teniendo en cuenta las características de sus dos amigos, deben otorgar los roles a cada uno de gato y ratón, una vez definidos, el payaso explica a los dos niños que deberán actuar conforme él va narrando la historia sin perder ningún detalle.

Historia:

Era un gato grande que hacía ro-ro.

Acurrucadito en su almohadón.

Cerraba los ojos, se hacía el dormido.

Movía la cola, con aire aburrido.

Era un ratoncito, chiquito, chiquito

Que asomaba el ojo por un agujerito.

Desaparecía, volvía a asomarse

Y daba un gritito antes de marcharse.

¡!!!!PERO CIERTO DIAAAAAA!!!!

Salió de su escondite,

Corrió por la alfombra

Y miedo tenía hasta de su sombra.

Cuando al dar la vuelta Sintió un gran estruendo:

Miauuuuuuuuuu!!! Miauuuuuuuuuu!!!

Vio dos ojos grandes de un gato tremendo.

Sintió un gran zarpazo sobre su rabito



Y se echó a correr todo asustadito.

Y aquí acaba el cuento de mi ratoncito.

Que asomaba el ojo por un agujerito.

Presentación de los personajes de payasos (realizado por 4 personas) improvisación de cada uno de los personajes.

Desarrollo: Entra corriendo Payasin al salón ¿Quién tiene ganas de pintar hoy????? El que diga que no, lo encierro en el baño y no come por un año

Hoy quiero pintar, pero no en una hoja, una hoja es muy chiquita y yo tengo la mano grande

Y una madre dice: En una cartulina Payasin

Noooooooooo, dice Payasin, una cartulina es muy chiquita

Y dice un padre: En una libreta

Nooo chico, tampoco, que estoy inspirado y cuando se me acaba la hoja que hago.

Pensemos niños, así como yo, (el payaso indica)

Nos sentamos en el piso con las piernas cruzadas, respiramos profundamente y decimos AMMMMMMMMMMMMMM y ya pensé. Hoy haremos algo divertido, pintaremos en una pared muy grande, ese será nuestro cuadro, porque todas las familias tienen cuadros verdad?

Un momento Payasin, exclama la payasita Ela, tú no sabes que las paredes no se pintan????

Ahhh pero ahí está el truco, escúchenme bien pintaremos imaginariamente.

Y cuando terminemos de pintar nos tiraremos la foto con mi cámara súper súper invisible y el que salga más feo me da 5cuc pa comprarme una paleta jejeje.

Cierre: Preguntas de comprobación

¿Que pintaron?

¿Dónde lo hicieron?

¿Qué colores utilizaste?

¿Te gustó la actividad?

En tú casa, con ayuda de la imaginación puedes hacer lo mismo

Técnica de relajación: Se les pide a los niños, padres y familiares, que cierren los ojos y realicen (inhalación y exhalación profunda) 3 veces, movimientos de cuello circulares, movimientos de las manos (colocando ambos brazos en extensión, abriendo y cerrando la palma de las manos).

Actividad psicopedagógica 4

Título: Hoy te conozco a ti.

Técnica de caldeamiento: Globoflexia



Objetivos: Potenciar el desarrollo de la introspección como categoría de la resiliencia esencial en el tratamiento de pacientes hospitalizados.

Materiales: Globos y bomba de aire, espejo

Participantes: payasos, niños, familiares y personal hospitalario que interactúa con los niños

Introducción: Duración: 5 minutos

Presentación de los personajes de payasos (realizado por 6 personas) improvisación de cada uno de los personajes. Oncólogo, psicóloga, psicopedagoga, metróloga, maxilofacial, instructora de arte.

Desarrollo: El payaso comienza repartiendo un beso y un globo sin inflar a todos los niños del salón. ¿Levanten la mano los niños que le gustan los globos?

Hoy formaremos figuras jugando con los globos. Quien será el primer valiente en darme su globo, o tendré que coger el mío?

El payaso comienza el juego interactuando con las familias e inflando los globos. Se forman las siguientes figuras:

- Un globo en forma de Perro
- Un globo en forma de Abeja
- Un globo en forma de Corazón
- Un globo en forma de Jirafa
- Un globo en forma de Flor

Cuando el payaso termina de hacer sus figuras regala a cada niño su globo.

Una vez terminado el juego de los globos, entra corriendo la payasita Ela ¡Adivina adivinador!

Me dice cuándo maquillarme.

Cuando estoy fea y bonita

Y si se cae de mis manos

La mala suerte no se me quita.

Respuesta: El espejo

¡Muy bien! Y levanten las manos los niños que se miran frente al espejo todos los días cuando se levantan.

Hoy les traigo un juego muy interesante.

¿Conocen niños que es la introspección? Parece una palabra de otro planeta verdad?, pero no, la introspección es una capacidad que tenemos que nos permite observar, observarse y examinarnos todos internamente, por lo que les propongo hoy una actividad que nos va a permitir conocernos todos hoy un poquito mejor.



La payasita Ela repartirá los espejos a todos los niños del salón, una vez tengan el espejo en sus manos, vamos a mirarnos a los ojos y responderemos todos cuando llegue nuestro turno las siguientes preguntas:



- 1 ¿Conoces a esa persona que te está mirando?
- 2 ¿Con qué animal la identificas?
3. ¿Qué virtudes tiene?
4. ¿Cuáles son sus defectos?
- 5 ¿Es buena persona? ¿Tiene buenos sentimientos?
- 6 ¿Crees que es una persona feliz?
- 8 ¿Cambiarías alguna cosa de esa persona?

A cada niño se le entregarán dos hojas que contienen una escalera cada una. En la primera escalera (descendente) deberán identificar los miedos que tienen y ordenarlas de acuerdo a sus prioridades

En la segunda hoja aparece una escalera (ascendente) donde deberán crear alternativas de solución a cada uno de los problemas y/o miedos planteados anteriormente.

Cada niño deberá identificar las principales necesidades y generar soluciones y compartirlas con todos los miembros de la sala, así cada uno de los niños a partir de sus experiencias brindará soluciones, consejos y puntos de vista.

Cierre: Se procede a contar el cuento Pobrecito mi perrito mientras tanto los payasos van actuando conforme se va a desarrollando la historia. Uno de los payasos será el perrito, actuará y se moverá en 4 patas como un perrito, mientras los niños dirán qué es



lo que tiene que hacer y cuando se acerque a ellos tienen que acariciarlo y decirle pobrecito mi perrito sin reírse. Se pondrá como musical de cierre: El perro mi amigo fiel

Técnica de relajación: Se les pide a los niños, padres y familiares, que cierren los ojos y realicen la técnica de respiración (inhalación y exhalación profunda) 3 veces, movimientos de cuello circulares, movimientos de las manos (colocando ambos brazos en extensión, abriendo y cerrando la palma de las manos).



Discusión

La resiliencia es un concepto que proviene del campo de la física, y hace referencia a “la capacidad de un material de recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora” (Becoña, 2015, p. 126). Su origen etimológico deriva del latín, en donde la palabra resilio significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar.

Aplicado a las ciencias sociales, en concreto, a la Psicología social y a la Psicopedagogía, la resiliencia se define como la capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas.

Sobre la resiliencia en pacientes infantiles con cáncer Acosta y Sánchez (2011), Becoña (2015), Andrusiewicz (2017), entre otros.

El psiquiatra francés Cyrulnick (2008) citado por Acosta y Sánchez (2011), es uno de los autores más conocidos en el movimiento teórico de la resiliencia. Según, sus estudios se define como: La capacidad de los seres humanos sometidos a los efectos de una adversidad, de superarla e incluso salir fortalecidos de la situación. Diversos autores han abordado distintas experiencias sobre la resiliencia en pacientes infantiles con cáncer.

El trabajo de Woling y Woling y su Modelo de Desafío, para el análisis y desarrollo de la resiliencia, menciona los 7 aspectos o características de la resiliencia en niños, 6 de estas categorías se desarrollan en el trabajo

- Introspección
- Independencia
- Capacidad de relacionarse
- Capacidad de iniciativa
- Creatividad
- Ideología personal
- Ética
- Sentido del humor

En los años 80 Hunter Pacht Adams citado por Acosta y Sánchez (2011), disfrazado de payaso, introdujo el uso de la risa en su interrelación con pacientes hospitalizados



generando aceptación su accionar; a partir de entonces, los pacientes respondieron mejor a los tratamientos médicos. En el año 2004 en Colombia, un estudio de tipo descriptivo evaluó la efectividad del Programa Doctor Feliz en un Hospital Infantil. Los resultados revelaron que a partir de la intervención de los payasos los niños demostraban una mayor aceptación de su condición, haciéndose más llevadera la estadía en el hospital. Los resultados obtenidos señalan que los efectos que produce esta intervención son positivos a partir de los altos porcentajes que indican que ayuda el proceso de recuperación.

El trabajo espontáneo del personal de la salud, hasta el momento ha sido efectivo y fructífero, sin embargo, la falta de un registro que haga perdurar las acciones realizadas en cada momento por el grupo de payasos, incitó a la conformación de un Programa que en ningún momento aspira a un rigor en el proceder, sino a una orientación que permita ordenar acciones para orientar a dicho personal en la sucesión de actividades a realizar.

Validación de las actividades psicopedagógicas del Programa

El resultado alcanzado con las actividades aplicadas está en correspondencia con las expectativas con las cuales fueron elaboradas las mismas.

Se trabajó con los 12 niños de la muestra de manera sistemática, conjuntamente con los familiares, que en determinados casos variaban de una actividad a otra. No siempre se contó con la totalidad de la muestra ya que su asistencia dependía de las pruebas y tratamientos que estaban recibiendo en cada momento, no obstante la asistencia siempre se comportó alrededor del 75%

Al finalizar las actividades se recogía las opiniones tanto de los niños como de sus acompañantes y las apreciaciones del psicólogo y otro personal de la sala. De todas las opiniones emitidas se pudieron sacar las siguientes valoraciones:

- La estructuración de las actividades a criterio del personal especializado (médicos, enfermeras y psicólogo) permiten prever lo que se va a realizar en días sucesivos y esto sirve en determinados momentos como una estimulación para el logro de la cooperación del paciente.
- Muchos de los objetos creados se utilizaron para engalanar la sala y constituyeron acciones para reconocer a los niños ante el colectivo de pacientes.
- Se aumentó el número de actividades lúdicas en función de elevar el estado anímico y emocional del niño hospitalizado. Todas las actividades contaron con más de una acción a realizar en cada sesión de trabajo, una orientada a la motivación y otra al desarrollo en sí, pero todas con carácter participativo.
- Se logró fundamentar un grupo de actividades psicopedagógica recogidas en un programa que potencia los recursos psicológicos de afrontamiento de los niños hospitalizados con cáncer lo que permite su sistematización con otros grupos de niños y en otros espacios hospitalarios.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos y metodológicos coinciden en reconocer la importancia del estudio de la resiliencia como capacidad integradora de diferentes esferas psicológicas



y en función del desarrollo armónico de la personalidad de niños hospitalizados con enfermedades crónicas.

Los niños de la muestra evidencian necesidades de fortalecer diferentes recursos personológicos, habilidades y capacidades como característica propia de la capacidad de resiliencia, para poder enfrentar de manera adecuada las exigencias de su enfermedad, no logradas totalmente hasta ahora.

El programa de intervención psicopedagógico que se propone complementa las acciones que realiza el payaso terapéutico o clown para contribuir al logro de la risa como alternativa en el desarrollo de la capacidad de resiliencia en niños con cáncer que permanecen en instituciones hospitalarias.

Los resultados muestran que las actividades realizadas por los payasos terapéuticos con una intención y orientación psicopedagógica, contribuyen a potenciar la capacidad de resiliencia en pacientes oncopediátricos, demostró cómo se puede enseñar y estimular esta capacidad desde edades muy tempranas.

REFERENCIAS

- Acosta, I. y Sánchez, Y. (2011). Manifestación de la Resiliencia como Factor de Protección en Enfermos Crónico Terminales Hospitalizados. *Psicología Iberoamericana*. 17(2), 24-32.
- Agustín, O. (2015). *Rasgos resilientes en alumnos del Proyecto Educativo Laboral Puente Belice*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.
- Andrusiewicz, V. (2017). El juego como potenciador de la resiliencia. El payaso de hospital. y el espacio de juego. *Revista Campo grupal*, 14(5), 7-9.
- Becoña, E. (2015). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/4024/3878>



DINÁMICA CIENTÍFICO-CLÍNICA DE LA PRÁCTICA MÉDICO HOLÍSTICA DE LOS RESIDENTES DE MEDICINA INTERNA

SCIENTIFIC-CLINICAL DYNAMICS OF HOLISTIC MEDICAL PRACTICE OF INTERNAL MEDICINE RESIDENTS

Josefa Bell Castillo

Homero Calixto Fuentes

María Eugenia García Céspedes

RESUMEN

Esta investigación revela la necesidad de lograr una nueva formación científico-clínica del residente de medicina interna y el carácter dinámico de este proceso; los datos recogidos revelaron la justificación y fundamentación epistémica de la investigación, denotándose como problema las insuficiencias en la práctica médica del residente de medicina interna en el diagnóstico y tratamiento de los pacientes con situaciones complejas en el contexto hospitalario que limitaron la pertinencia socio-humanista del desempeño profesional. El objeto de la investigación es el proceso de formación científico-clínica del residente de medicina interna en la atención al paciente con síndrome metabólico. Fueron utilizados métodos teóricos y técnicas estadísticas que permitieron la elaboración del modelo didáctico de la dinámica científico-clínica de la práctica médico holística del residente de Medicina Interna. La novedad científica reveló una lógica en la formación científico-clínica del residente de medicina interna, como resultado de la formación clínica en la práctica y la autonomía clínico profesional que se erigen en la expresión de la praxis profesional en la atención holística del paciente desde la concepción científica de lo holístico configuracional.

PALABRAS CLAVES: formación científico-clínica, residente de medicina interna, síndrome metabólico

ABSTRACT

An investigation was conducted that revealed the need to achieve a new scientific-clinical training of the resident of internal medicine and the dynamic nature of this process; the data collected revealed the justification and epistemic foundation of the investigation, denoting as a problem the inadequacies in the medical practice of the resident of internal medicine in the diagnosis and treatment of patients with complex situations in the hospital context that limited the socio-humanist relevance of performance professional, it was specified as the object of the investigation: the process of scientific-clinical training of the resident of internal medicine in the care of the patient with metabolic syndrome. Theoretical methods and statistical techniques were used that allowed the elaboration of the didactic model of the scientific-clinical dynamics of the holistic medical practice of the Internal Medicine resident. The scientific novelty revealed a logic in the scientific-clinical training of the resident of internal medicine.

KEY WORDS: scientific-clinical training, resident of internal medicine, metabolic syndrome.



INTRODUCCIÓN

La formación universitaria en la carrera de las Ciencias Médicas, ha venido desarrollándose de manera impetuosa, acorde con el desenvolvimiento económico, socio-político, biológico, ecológico, y espiritual de la sociedad, constituyendo un proceso que responde al perfeccionamiento del conocimiento humano.

Estas transformaciones que se logran en la formación de los profesionales de la salud perfeccionan el desempeño de los médicos; las investigaciones de Fernández (2011), Alonso (2011), Pera (2012), Querts (2013), García (2013) Ruiz (2013), Hernández (2014) han abordado este tema con resultados factibles.

La formación científico-clínica vislumbra un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza-aprendizaje orientado a la configuración de sujetos, específicamente especialistas/residentes; se conciben en un doble sentido: como práctica de educación, propia de cualquier proceso formativo en la clínica médica y como apropiación del residente, al iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de aprender practicando, Noya (2017) destaca la importancia de la Medicina Interna en la formación de un profesional competente, creador y capaz de realizar el diagnóstico integral de los problemas de salud.

El internista se encarga del tratamiento de las enfermedades complejas cardiometabólicas como el síndrome metabólico. Los autores Farrera (2012) y Noya (2017) aluden la práctica clínica con enfoque multisistémico durante la educación en el trabajo, actividad definida por Ilizástigui (citado por García 2013, p. 7) como “el principio rector de la educación médica cubana que instituye la llave maestra de la didáctica”, para concretar la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Médicas.

La práctica clínica desarrolla la adquisición de habilidades, que obedecen al método científico de la profesión. Farreras (2013) y Noya (2017) han defendido la identidad del internista en la práctica científico-clínica actual. En la praxis de la educación postgraduada de Medicina Interna, en los grupos de residencia relacionados con la formación científico-clínica en la atención a pacientes con síndrome metabólico, en el Hospital General “Dr. Juan Bruno Zayas Alfonso”, entre los años 2012-2014 y 2016-2018, se aplicó un diagnóstico fáctico, a través de métodos y técnicas de investigación científica que incluyeron: encuestas a residentes de Medicina Interna y a profesores especialistas de experiencia, docentes con responsabilidades administrativas, además de la observación a las actividades prácticas clínicas (pases de visita) y valoración de casos clínicos donde se comprobaron diferentes manifestaciones externas que permitieron reconocer como problema científico de la investigación: las insuficiencias en la práctica médica del residente de Medicina Interna en la atención médica a pacientes con enfermedades complejas cardiometabólicas en el contexto hospitalario.

Lo antes expuesto revela la necesidad de una formación postgraduada transcendental, lo que amerita considerar las posiciones teóricas de Fernández (2011), García (2013) y Noya (2017).

Estas consideraciones afirman que la representación postgraduada durante la residencia de Medicina Interna tienen que unificar la lógica epistémica y praxiológica desde una perspectiva holística por lo que se definió como objetivo de la investigación: La elaboración de un modelo de la dinámica del proceso de formación científico-clínica



del residente de Medicina Interna en la atención médica holística al paciente con síndrome metabólico.

Se emplearon los métodos teóricos como análisis-síntesis, histórico-lógico, sistémico estructural funcional; el método holístico-dialéctico e inductivo-deductivo además de métodos y técnicas empíricas aplicadas como los talleres de socialización con especialistas: para corroborar la factibilidad del modelo, la triangulación de datos y otras técnicas que permitieron el análisis de los resultados de la aplicación del sistema de instrumentos y el diagnóstico del estado de la formación de la sistematización de juicio clínico.

Con el proceso revolucionario la dirección política del país, estableció los cambios sociales que generó la política educacional como vía para lograr la formación de profesionales capaces de garantizar el desarrollo científico-técnico y productivo que avizoraba esta nueva formación socioeconómica. Autores como Fernández (2011), Hernández (2011), entre otros como Fernández (2013) y Alonso (2013), quienes destacaron el despliegue de la era moderna hacia el vínculo de los diferentes problemas y retos en las diversas esferas del conocimiento científico.

Las Ciencias Médicas en Cuba, en el contexto actual, enfrentan el desafío de cumplir su misión social y lograr la formación con pertinencia y calidad del profesional de la salud que la sociedad necesita, por lo que se desarrollan actividades educacionales para adquirir, mantener o aumentar los conocimientos, las experiencias, el rendimiento profesional y las relaciones que el médico utiliza en la prestación de servicios a los pacientes, al público o a la profesión.

Las nuevas características personológicas de los profesionales de la Medicina han impuesto retos a la educación superior y a la sociedad, que urge de un proceso enseñanza-aprendizaje en una doble dirección entre profesores y educandos que determine una nueva adaptación de los conocimientos de las ciencias clínicas sin renunciar a su esencia.

La práctica clínico asistencial deviene del estudio de los enfermos y no de las enfermedades, lo que permite formar al futuro profesional como multifacético y competitivo que necesita de tres componentes básicos esenciales: conocimientos, habilidades y humanismo (Farreras, 2012; Corona, 2013, Noya, 2017).

La formación del residente de Medicina Interna en la atención médica de las enfermedades complejas cardiometabólicas requiere de la integración de la información recogida para la adquisición de habilidades de razonamiento y juicio clínico.

Interpretar la información clínica significa emplear las operaciones del pensamiento en función del diagnóstico. Considera la autora, que aunque la relevancia del razonamiento diagnóstico ha sido significativa, se expresa la escasez de trabajos que profundicen en cómo transcurren los procedimientos mentales implicados en dicho razonamiento. Desde las Ciencias Médicas, Moreno (2010, p.7) afirma al respecto: “es realmente sorprendente que muchos planes y programas de estudio no contemplen brindar, ni en el pregrado ni en el postgrado, un conocimiento detallado de cómo se efectúa el razonamiento diagnóstico” (Moreno, 2010, p.7).



La educación en el trabajo se perpetua durante la práctica clínica, actualmente se ha generalizado en toda la formación médica y paramédica catalogada como “*la llave maestra*” de nuestra didáctica para concretar la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Médicas.

La elaboración de este modelo *de la dinámica del proceso de formación científico-clínica del residente de Medicina Interna en la atención médica holística al paciente con síndrome metabólico* revela el carácter consciente y transformador de la construcción del conocimiento científico aplicado a la práctica médico clínica, además de reconocer la esencia hermenéutica dialéctica del proceso de la dinámica de la formación científico-clínica del residente de Medicina Interna en la atención médico holística al paciente con síndrome metabólico y la interpretación científica de la cultura clínica profesional.

Esta modelación posibilita al residente de Medicina Interna el desarrollo adecuado de sus actividades y la apropiación de los contenidos para lograr su independencia creativa, la integridad cognoscitiva, la motivación y protagonismo.

Se reconoce la dinámica del proceso de formación científico-clínica del residente de Medicina Interna en la atención médico holística al paciente con síndrome metabólico en las Ciencias Médicas, como un proceso consciente de formación intencional del desarrollo de la autonomía clínico profesional, mediante la sistematización formativa del juicio clínico durante la práctica holística clínico asistencial, este proceso es considerado de naturaleza holística, compleja y dialéctica que se modela a partir de configuraciones y dimensiones que revelan un sistema de relaciones dialécticas.

Es por eso, que desde la ciencia de la Medicina Interna, la antropología, la ética médica y la bioética la presente investigación expresa el sustento pedagógico de la educación superior, a través de los diferentes métodos y contenidos expresados en la construcción del modelo, así como el tránsito de la dinámica del proceso de formación científico clínica del residente de Medicina Interna a la atención holística del paciente con síndrome metabólico, ya que alude al carácter formativo intencional de los sujetos implicados.

La formación científico- clínica del residente de Medicina Interna se define por la autora como el proceso social e intencional que se desarrolla a través de la construcción del conocimiento científico, mediante la práctica médico-asistencial, conducente a fomentar la autonomía clínico profesional, al sistematizar el juicio clínico.

Este proceso de formación científico-clínica del residente de Medicina Interna en la atención holística del síndrome metabólico, se basa en el compromiso de la actualización y capacitación del residente de Medicina Interna, para re- investigar y re -considerar las prerrogativas que favorezcan una profesionalidad científico-clínica desde la propia realización humana en el ejercicio médico profesional.

Es importante lograr el desarrollo de la autonomía clínico profesional como fundamento del ejercicio de la medicina en forma general. Lo antes expuesto posibilita que el residente de Medicina Interna se reorganice, se reoriente, y pueda enfrentar diversas patologías..



La autonomía clínico profesional es el salto cualitativo trascendental que implica la identificación de las enfermedades complejas cardiometabólicas por parte del residente de Medicina Interna.

La posibilidad de expresar la identificación de las enfermedades complejas cardiometabólicas, está condicionada no solo por los conocimientos médicos del pregrado, se necesita que ese profesional en formación, en la etapa de la residencia, se apropie de la cultura clínica profesional. Entiéndase esta categoría como el conjunto de tradiciones éticas profesionales y de conocimientos científicos de la medicina clínica, fundamentada en los saberes semiológicos que se desarrollan y se concretan durante la aplicación del método clínico epidemiológico en el ejercicio de la práctica formativa holístico-clínico -asistencial a través de la sistematización formativa del juicio clínico.

La apropiación de la cultura se desarrolla con una intencionalidad formativa, que tiene su génesis en la actividad humana, mediante procesos de construcción de significados y sentidos, dinamizados en la contradicción entre la intencionalidad y la sistematización formativa, que se sustenta en la relación dialéctica entre la naturaleza humana y su capacidad transformadora.

El médico en entrenamiento, ya sea alumno de pregrado, residente o especialista, de manera intuitiva reconoce que el entrenamiento clínico, en la práctica con los enfermos, es la parte más importante del proceso de formación.

Esto significa que se considera imprescindible tratar la cultura clínica profesional, ya que en su marco teórico revela la comprensión, explicación e interpretación del ser humano y su implicación en la atención integral del proceso salud-enfermedad.

Este tipo de cultura contribuye a la formación básica y específica del médico y a la formación de los modos de actuación, ya que cuenta con un sistema de conocimientos y argumentos científico- biológicos permiten la comprensión del funcionamiento del organismo sano, lo que facilita, la interpretación de las diversas manifestaciones patológicas y propicia justificar las acciones de promoción de salud, prevención de enfermedades y rehabilitación.

La cultura clínica profesional, ha demostrado que este conjunto de saberes influye en las acciones y decisiones que se adoptan al desarrollo de esta práctica formativa e .El profesional con amplia cultura de su profesión, minimiza el porcentaje de errores que pueden deberse a carencia de conocimientos, o sea desconocimiento de lo conocido, por lo que la investigación constante y la superación amplían el horizonte epistémico del profesional.

En la medicina las enfermedades, aun cuando haya una cultura genérica previa, no se manifiestan de igual forma en el individuo como ser social; es importante destacar que el medio influye en el comportamiento diverso de las enfermedades, estas se particularizan en cada ámbito geográfico, incluso en cada individuo.

El profesional tiene que identificar las enfermedades complejas cardiometabólicas, pero este fenómeno sobreviene aparejado a una cultura clínica, porque el residente de Medicina Interna está atendiendo a un paciente con una enfermedad compleja; en esta investigación, se especifican los pacientes con enfermedades complejas cardiometabólicas.



Desde el punto de vista clínico, las enfermedades son una abstracción conceptual que se derivan del estudio de muchos enfermos. Varios enfermos pueden tener una misma enfermedad, pero la afección es la misma.

El residente debe identificar en estos pacientes con enfermedades complejas cardiometabólicas, la influencia de factores, llamados "*factores de riesgo metabólicos*", que pueden dar lugar a enfermedades cardiovasculares, y constituyen la principal causa de muerte prematura.

Consecuentemente, la apropiación de la cultura clínica profesional mantiene una relación esencial que se da en unidad dialéctica con la identificación de enfermedades complejas cardiometabólicas en el propio ejercicio de la formación científico clínica del residente de Medicina Interna. Esta apropiación de la cultura clínica profesional, posteriormente identificará al residente durante toda su vida profesional, este proceso de apropiación de esa cultura clínica profesional es continuo y permanente.

La práctica formativa holístico clínico asistencial, es una categoría que redefine la autora en la investigación como el proceso de potencialidad generalizadora del ejercicio clínico asistencial de las enfermedades complejas cardiometabólicas, en unidad dialéctica con la orientación holística de los componentes del síndrome metabólico, estos componentes integrados por la diabetes mellitus o alteración de la tolerancia a la glucosa o resistencia a la insulina, cifras de tensión arterial elevada (130/85 mm hg), dislipidemia, caracterizada fundamentalmente por concentraciones bajas del colesterol HDL (menos de 40 miligramos por decilitro en hombres o menos de 50 en mujeres), hipertrigliceridemia más de 150 miligramos por decilitro) y obesidad central 102 cm en el hombre y 88 cm en la mujer.

Esta relación de categorías que posibilita la valoración integral y totalizadora del paciente es conducente a los cambios trascendentales a través de la sistematización formativa del juicio clínico. Es importante la integración de todos los datos recogidos en el interrogatorio, los signos identificados en el examen físico que deben ser reconocidos e interpretados, al igual que la indicación e interpretación de los exámenes complementarios para orientar además de forma integrativa, el diagnóstico y la terapéutica.

Lo analizado anteriormente, conduce a la confección de una correcta historia clínica, ya que es el instrumento más útil para el diagnóstico.

La práctica formativa holístico-clínico-asistencial, como categoría que emerge del modelo y redefinida por la autora, es la práctica en que se forma el residente de Medicina Interna, dado su elevado compromiso social en su intervención argumentativa, que determina aspectos importantes relacionados con la salud de los sujetos y cuya capacidad deviene de su subjetividad como ser humano; en tal medida, el resultado de esta práctica formativa holístico clínico asistencial, pone de manifiesto la intencionalidad del sujeto en provocar un cambio cualitativo superior y la capacidad que se identifica como la legitimación ética de su actuar humano profesional.

Durante la práctica se crea la apropiación de la realidad de los pacientes de las enfermedades y sus múltiples manifestaciones que viabilizan el proceso de formación y concretan su acción como médicos, al formarse la cultura clínica a partir de la propia práctica.



Lo anterior significa que esta formación es guiada por un tutor especialista y es valorada por la pedagogía de la educación superior como un proceso intencional y sistematizado que pretende orientar desde lo didáctico durante la ejecución del proceso.

El carácter holístico de estos procesos, permite la adopción de la contradicción dialéctica como fuente del desarrollo y autodesarrollo.

El método clínico epidemiológico se expresa como unidad dialéctica, esta práctica adquiere un carácter formativo y en particular didáctico cuando se orienta el carácter holístico de los componentes del síndrome metabólico.

Se evidencia el principio didáctico, que va desde la orientación a la generalización, por lo tanto, la orientación holística de los componentes del síndrome metabólico se desarrolla en una dinámica donde subyacen las leyes de la didáctica de la educación superior a través de la sistematización epistemológica y metodológica, mediadas en la orientación sistematizadora y la generalización formativa como contradicción que dinamiza el proceso.

La categoría orientación holística de los componentes del síndrome metabólico, propicia la construcción lógica del conocimiento científico, que como expresión de la percepción dialéctica objetiva de la realidad, integra el carácter holístico y a la vez, complejo, lo cual permite construir el orden a partir de comprender sus partes desordenadas en su unidad dialéctica, donde la naturaleza compleja, holística y dialéctica se estructura en diversas formas en su desarrollo y autodesarrollo.

Esta categoría conduce a la integración de estos componentes que en su totalidad, conforman un proceso complejo: el síndrome metabólico, proceso que a su vez, forma parte del amplio grupo de enfermedades cardiometabólicas, que en su naturaleza, son de lenta evolución, crónicas, complejas y no transmisibles.

En la práctica formativa holístico-clínico -asistencial se desarrollan y ejercitan las habilidades clínicas, lo que proporciona la construcción del conocimiento científico del residente de Medicina Interna.

En el modelo se refleja una dimensión de carácter práctico formativa, o sea, al mismo tiempo se despliega el aspecto cultural y la práctica formativa, pero existe un eje sistematizador. Lo antes mostrado manifiesta la sistematización formativa del juicio clínico, como el resultado de un proceso de razonamiento

El juicio clínico constituye el resultado de la evaluación del conjunto de signos y síntomas de un paciente, unido a los datos proporcionados por los exámenes complementarios, para hacer una estimación sobre el diagnóstico, el estado del enfermo y el tratamiento.

La autora define la categoría sistematización formativa del juicio clínico, como el proceso pedagógico de transformación de la capacidad de integración e interpretación del residente de Medicina Interna, resultante de la aplicación del método clínico epidemiológico, condicionado por la orientación integrativa del diagnóstico y la terapéutica y el ejercicio clínico asistencial de las enfermedades complejas en correspondencia con la práctica hermenéutica, al apropiarse del desarrollo del pensamiento científico y la autonomía clínico profesional, dirigida a la solución del



problema de salud y expresada en una atención médica de carácter holística, en correspondencia con el contexto.

El eje es la sistematización formativa del juicio clínico que permite que el profesional se forme al nivel de los diferentes años por los que transita la residencia durante el proceso de formación científico clínica.

El modelo está integrado por la dimensión científico clínica profesional que modela lo cultural y la dimensión práctico formativa donde subyace la didáctica. Estas dimensiones expresan determinados movimientos y transformaciones en el proceso, como resultado de las relaciones entre factores contradictorios y en desarrollo, reveladas mediante relaciones entre configuraciones y conlleva a nuevas cualidades, como configuraciones de orden superior. Las dimensiones se expresan como rasgos, nuevas cualidades, características y propiedades que en relación dialéctica dan significación y sentido a proceso.

El principio de la orientación sistematizadora a la generalización formativa corrobora el carácter científico de la didáctica con nuevos presupuestos epistemológicos y metodológicos.

Las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, expresan el movimiento y transformación del proceso, y como resultado, se desarrollan cualidades que se expresan mediante las relaciones entre las configuraciones.

Entiéndase como dimensión científico- clínico profesional al proceso abstracto que indica movimiento gradual en el desarrollo del proceso de formación científico- clínica relacionada con el contexto cultural y la dimensión práctico formativa como el proceso abstracto de carácter teórico-práctico, que indica movimiento gradual en el desarrollo del proceso de formación científico clínica.

Estas dimensiones constituyen una unidad dialéctica que determina el desarrollo de la formación científico clínica de este profesional como un todo.

Se expone como novedosa la práctica formativa holístico-clínico-asistencial mediada por la orientación holística de los componentes del síndrome metabólico y la ejercitación clínico asistencial del síndrome metabólico, como categorías contradictorias mediadas por la sistematización formativa del juicio clínico.

La dimensión formativa cultural, mediante el desarrollo de la autonomía clínico profesional propicia el autodesarrollo formativo del residente de Medicina Interna.

La orientación holística de los componentes del síndrome metabólico en par dialéctico, con la ejercitación clínico asistencial del síndrome metabólico constituyen las categorías de la dinámica científico clínica, teniendo en cuenta que el proceso puede alcanzar elevados niveles de actualización científica, sin embargo, la práctica exige que se convierta en escenario formativo de excelencia profesional, lo que precisa de este proceso de formación para la potenciación de las cualidades humanas a través del desarrollo del contenido de la clínica en las diferentes modalidades formativas y con énfasis en la capacidad transformadora, donde se crea la cultura clínica de la profesión por el conjunto de indicadores que marcan la transformación social por el sujeto.



Para fundamentar la expresión praxiológica del modelo de la dinámica del proceso de formación científico-clínica del residente de Medicina Interna en la atención médica holística al paciente con síndrome metabólico, se deduce la necesidad del establecimiento de un método de construcción formativa en la práctica holístico-clínico-asistencial, como síntesis de las relaciones esenciales del modelo, que parte de la relación dialéctica entre la dimensión científico clínica profesional y una dimensión práctico formativa que tiene un eje, en el que se va dando la orientación, concreción y apropiación, mediante una didáctica holística y dialéctica.

Este modelo lo integran categorías en asociación, de naturaleza antagónica y a la vez se complementan, es importante destacar que la naturaleza de cada una de ellas poseen un sustento, lógico, dialéctico y filosófico; por lo que su relación es ser una fuerza autónoma, que domina y selecciona aleatoriamente a sus oposiciones, y viceversa, componiendo un orden espontáneo que libera los potenciales de aquellas según cada asociación mutua.

El modelo de la dinámica del proceso de formación científico-clínica del residente de Medicina Interna en la atención médica holística al paciente con síndrome metabólico, con una mirada ontológica, define la formación permanente del residente desde la sistematización formativa del juicio clínico, como resultado de la apropiación de la cultura clínica, en la proyección de la identificación de enfermedades complejas cardiometabólicas, como proceso dinamizador de esta formación en desarrollo de la autonomía clínico profesional.

Por tanto, la formación de la dinámica científico clínica, cualifica al residente de Medicina Interna mediante la integración articulada de los procesos sustantivos que son necesarios e imprescindibles, a partir de las configuraciones que representan el movimiento dinámico del proceso de formación científico clínica, en tanto, se descubre el componente humano, investigativo y profesionalizante en la construcción y desarrollo del pensamiento clínico holístico médico.

CONCLUSIONES

El proceso de formación científico clínica de los residentes de Medicina Interna en la atención holística del síndrome metabólico como objeto de estudio en la investigación, así como en su dinámica, fundamenta la necesidad de su reconstrucción conceptual para establecer los nexos entre los procesos que lo integran, al considerar la complejidad de esta enfermedad y sus componentes esenciales; se revela la necesidad de la integración de sus componentes como proceso totalizador y holístico.

REFERENCIAS

- Alonso, M., Ruíz, I., y Ricardo, O. (2011). Prioridades en la formación ético-profesional para alcanzar una adecuada comunicación médico paciente (2da. parte). *Revista Médica Electrónica*. 33(1). Recuperado de <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202011/vol1%202011/tema13.htm>
- Corona, L. y Fonseca, M. (2013). Fundamentos teóricos para la modelación del pase de visita como actividad docente-asistencial (I). *Revista Electrónica de Medicina Medisur*, 11(4). Recuperado de <http://www.Medisur.sld.cu>



- Farreras, R. et al. (2012): *Tratado de Medicina Interna* (XVII Edición). España: Ediciones Elsevier.
- Fernández, J. (2011). La formación clínica de los estudiantes en Cuba. *EDUMECENTRO*, 3(1), pp. 1-3. Recuperado de: <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/98/200>
- García, M. (2013). *Dinámico científico profesional de la formación axiológica biomédica del investigador clínico* (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Centro de estudio "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Hernández, I. M. (2014). *La concepción pedagógica del proceso de formación humanista para los estudiantes de la carrera de medicina. Estrategia para su implementación en la universidad de ciencias médicas de Pinar del Río*. La Habana: Repositorio de tesis, Biblioteca Virtual de Salud. Recuperado de <http://tesis.repo.sld.cu/792/>
- Noya, M. y Moya, N. (2017). *Temas de medicina interna* (Tomo I, II, III) 5ta. Edición. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Querts, O. (2013). *Dinámica de la formación profesional bio-antropo-social en las ciencias biomédicas* (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Centro de Estudios Pedagógicos "Juan Bautista Sagarra Blez". Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Santiago de Cuba.
- Pera, C. (2012). *Formación de los profesionales de la salud. Una reflexión a las puertas del siglo XXI*. Universidad de Barcelona.
- Ruiz, A, et al. (2013). *Proceso asistencial de pacientes con enfermedades crónicas complejas y pluripatológicos*. Recuperado de: www.multimedica proyectos.com



ESTRATEGIA DIDÁCTICA CON ENFOQUE INVESTIGATIVO E INTERDISCIPLINAR EN LAS CIENCIAS MÉDICAS

DIDACTIC STRATEGY WITH RESEARCH AND INTERDISCIPLINARY APPROACH IN MEDICAL SCIENCES

Isolina Vergara Vera linavergaravera@gmail.com

Carlos M. Hernández Hechavarría carlosmhh@uo.edu.cu

Marlenis Crespo Leyva marleniscrespo@nauta.cu

RESUMEN

Las experiencias y los retos en la formación laboral investigativa de los estudiantes de las diferentes carreras de las Ciencias Médicas, desde la sistematización práctica de una concepción didáctica, constituye una experiencia de investigadores y docentes de la Universidad de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba. La propuesta es contentiva de la exposición de una estrategia didáctica que proyecta un sistema de actividades que potencian lo interdisciplinario a través del enfoque investigativo. Se implementa desde curricular con un modelo de clase no tradicional el cual resuelve el problema de la integración de lo académico a la disciplina rectora de la carrera en que se aplique y proporciona una mejor contribución a la contextualización del contenido y calidad de los resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Básicas Biomédicas. Los métodos teóricos y empíricos utilizados permitieron realizar la valoración de la factibilidad de la propuesta, cuyos resultados evidenciaron la pertinencia de la propuesta, así como la efectividad de su implementación, dada la actualidad, aplicabilidad y sostenibilidad científica de los resultados.

PALABRAS CLAVES: enfoque Investigativo e interdisciplinario, estrategia didáctica, Ciencias Médicas

ABSTRACT

The experiences and challenges in the research work training of the students of the different careers of Medical Sciences, from the practical systematization of a didactic conception, constitutes an experience of researchers and teachers of the University of Medical Sciences of Santiago de Cuba. The proposal is content of the presentation of a didactic strategy that projects a system of activities that enhance the interdisciplinary through the research approach. It is implemented from curricular with a non-traditional class model which solves the problem of the integration of the academic into the governing discipline of the career in which it is applied and provides a better contribution to the contextualization of the content and quality of the results in the Teaching process learning of Biomedical Basic Sciences. The theoretical and empirical methods used allowed the evaluation of the feasibility of the proposal, whose results evidenced the relevance of the proposal, as well as the effectiveness of its implementation, given the current relevance, applicability and scientific sustainability of the results.

KEY WORDS: research and interdisciplinary approach, didactic strategy, Medical Sciences



INTRODUCCIÓN

Entre las estrategias curriculares de la Educación Médica, la labor investigativa se concibe como una habilidad de trabajo dirigida al establecimiento de un sistema de influencias que sirva de marco al desarrollo de la personalidad profesional integral de los estudiantes y futuros profesionales universitarios.

Lograr la evolución de la personalidad del alumnado desde el pregrado hasta llegar a la madurez de su personalidad profesional presupone que el egresado debe ser capaz de lograr un desempeño profesional integral. (Becerra, 2016)

El alcance de ese desempeño se manifiesta con la expresión de una sólida preparación científica y técnica, formación humanista y un desarrollo de su pensamiento filosófico. El perfil profesional de las carreras de las Ciencias Médicas en Cuba, declara que todo graduado del pregrado o postgrado debe estar preparado para brindar una atención integral al paciente, la familia y la comunidad, en los ámbitos de la promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación. (Becerra, 2016)

Sistemáticamente los estudiantes de las distintas carreras de las Ciencias Médicas se enfrentan a situaciones donde tienen que acudir a la integración del conocimiento adquirido en la solución de diversos problemas, ya sea en un seminario, una clase práctica, una discusión diagnóstica, un estudio de caso o en una prueba compleja en la que pueden participar diversos especialistas.

En muchos de los casos no lo logra conformar una respuesta completa debido a que no se les ha entrenado en cómo realizar un meta análisis donde puedan confluir los conocimientos de varias disciplinas de una manera convergente o divergente a la vez sin tener que acudir a los especialistas de todas las disciplinas. (Vergara, Barrera, Hernández, 2015)

La universidad como institución académica responsable de la formación de los profesionales, debe ser un lugar donde se enseña a vivir, a crecer y a ser mejores en su interrelación directa desde y hacia la sociedad. La Universidad del tercer milenio está llamada a ser la institución creadora de la conciencia en la que todos sus procesos se integren, enriqueciéndose mutuamente y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad y de las naciones. (Hernández, 2016)

La Universidad Médica Cubana enfrenta el actual reto sobre sólidas bases, por voluntad política y decisión del estado y el Sistema Nacional de Salud (SNS) cuyas instituciones se encargan de lograr equidad en salud y priorizar los recursos necesarios en intervenciones eficaces que privilegien las acciones de promoción y prevención de salud.

Por tales razones tiene bien definido su encargo social que se expresa en la formación de los profesionales de la salud, que requiere la sociedad, con una sólida preparación científico- técnica y capacitados para su constante actualización en los avances de las ciencias médicas y otras ciencias afines, con altos valores éticos, políticos y morales, comprometidos para satisfacer las demandas y las necesidades del sector, fundamentalmente mediante el programa de Atención Primaria de Salud, lo que puede traducirse en la formación de un profesional con un sólido sistema de convicciones y una alta tendencia orientadora de la personalidad hacia su profesión. (Oliva, 2004)



Actualmente las carreras de la Ciencias Médicas transitan por los planes de estudio D y E en los cuales se conforma un modelo del egresado de perfil amplio que responde a las necesidades actuales y perspectivas de los servicios de salud, dentro y fuera del país.

En sus Modelos Profesionales se encuentra bien delimitado sus principales propósitos a partir de alcanzar una elevada formación básica general y especializada; estar capacitado científica y técnicamente para desempeñarse dentro del equipo de salud. Su accionar está fundamentado en la investigación científica, y en la aplicación de los principios éticos que deben regir la conducta de un profesional del campo de la salud. (Vergara, Hernández, Travieso, 2015 y González, 2017)

Dentro del plan de estudio existen asignaturas básicas, básicas específicas y del ejercicio de la profesión. El papel primordial lo desempeña la disciplina rectora, que por sus características juegan un papel integrador en el currículo de la carrera.

Las ciencias básicas biomédicas forman parte de los subsistemas fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA), pues en su desarrollo el estudiante se apropia del contenido de la enseñanza necesario para que, en un proceso de sistematización vertical y horizontal de las habilidades que se forman a lo largo de la carrera, desarrolle las capacidades necesarias para lograr la formación de un egresado apto para resolver los problemas profesionales que se presentan en su esfera de actuación. (Oliva, 2004)

Una de las vías para llevar a cabo este proceso es a partir de la interdisciplinariedad la cual es considerada como un proceso significativo de “*enriquecimiento*” del currículo y de aprendizaje de sus actores, que se alcanza como resultado de reconocer y desarrollar los nexos existentes entre las diferentes disciplinas de un plan de estudio por medio de todos los componentes de los sistemas didácticos de cada una de ellas.

La interdisciplinariedad es la relación de cada disciplina con el objeto y entre ellas, la relación constitutiva de un objeto específico y propio de todas ellas, un *interobjeto* que constituye un contenido sustancial en su desarrollo histórico en ciertos ámbitos científicos. Esta particularidad ha permitido declarar una forma de trabajo diferente donde se manifieste una didáctica especial. (Barrera, 2011)

Las ciencias básicas biomédicas juegan un papel fundamental dentro del plan de estudio en la formación de los profesionales de la Salud. Los conocimientos y habilidades que se deben desarrollar mediante el estudio de estas ciencias en cada carrera contribuyen a la preparación del estudiante para enfrentarse al ejercicio de su profesión.

La necesidad de perfeccionar el proceso de enseñanza - aprendizaje en las Ciencias Médicas, viene aparejado al desarrollo cada vez más acelerado de las tecnologías médicas y de los procesos tecnológicos que requieren del desarrollo cada vez más eficaz de sus funciones técnico-docente- asistencial-gerencial e investigativa. (Aneiros, Vicedo, 2015)

Por lo que hoy en día se hace necesario buscar otras alternativas educacionales que motiven a nuestros docentes y estudiantes, incentiven la investigación y la integración



de los contenidos y propicien la participación interactiva en el proceso de enseñanza aprendizaje, más necesario aún cuando se trata de las disciplinas básicas.

Lo anterior evidencia la necesidad de poner en práctica acciones de aprendizaje asequibles a todos las carreras y que respondan al plan de estudio del profesional de la salud.

La propuesta se corresponde con un estudio de investigación en el campo de la Educación Médica y específicamente para el área de pregrado, que tiene como objetivo divulgar una estrategia didáctica con enfoque investigativo e interdisciplinar para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Básicas biomédicas y es resultado del proyecto de investigación: Metodología para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la Ciencias Básicas Biomédicas en las carreras de las Ciencias Médicas.

Métodos científicos utilizados

Dentro de los métodos teóricos el *análisis – síntesis* permitió la identificación del problema, la revisión bibliográfica relacionada con el tema, así como el análisis de la información recopilada. *La modelación y el método de enfoque de sistema*: que permitió estudiar el comportamiento de los componentes del PEA y los elementos y las relaciones esenciales para la elaboración de la propuesta y para el establecimiento del enfoque investigativo e interdisciplinar.

Los métodos empíricos *análisis documental, encuestas y la observación* permitió conocer la problemática existente, así como su el proceder de estudiantes y docentes acerca de la utilización del enfoque investigativo e interdisciplinar en la dirección del aprendizaje y evaluar la propuesta a la práctica.

El tratamiento interdisciplinario propuesto parte de los siguientes presupuestos teóricos:

Carácter integrador: ya que responde al volumen de contenidos de la carrera y a la necesidad de integrarlos en un sistema de conocimientos y habilidades de las ciencias básicas biomédicas con la disciplina principal integradora del año donde interactúan estudiantes y docentes.

Carácter Sistémico: se concibe como un proceso continuo, repetido y en avances, lo que favorece dar soluciones a los problemas en el contexto donde se desempeñan los estudiantes en la Educación en el Trabajo.

Formativo: su función es apropiar a los estudiantes de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y de los procedimientos para lograr su autodesarrollo.

Carácter interdisciplinario: se fundamenta en que las actividades interdisciplinarias propuestas vayan más allá de las fronteras de las disciplinas y sean dirigidas por la DPI.

Participativo y cooperativo: se expresa en su participación protagónica, estableciendo cooperación entre las disciplinas.

Flexible: tiene en cuenta las potencialidades que poseen los estudiantes en el orden individual y colectivo y puede ser utilizada para cualquier ciencia siempre y cuando el eje conductor o principal integrados sea la DPI de la carrera.



Interactivo: en el tratamiento a las relaciones interdisciplinarias entre las disciplinas del currículo de la carrera, constituye una exigencia para concebir la organización y dirección del tratamiento interdisciplinario, de manera que promueva una adecuada comunicación y fluya el intercambio en la realización de las actividades investigativas e interdisciplinarias. Este trabajo conjunto reafirma en los estudiantes la solidaridad, laboriosidad, responsabilidad, honestidad y el respeto mutuo, aunque sus puntos de vistas sean diferentes. Esta interacción es un elemento importante para lograr un proceso productivo y creativo.

El objetivo general de la estrategia didáctica es proyectar un sistema de actividades dirigidas a potenciar lo interdisciplinario a través del enfoque investigativo.

Estrategia didáctica con enfoque investigativo e interdisciplinar en las Ciencias Médicas.

Actividad 1:

Impartir reunión científica-metodológica a los docentes de las áreas básicas biomédicas, área clínica y tutores de las áreas asistenciales, en forma de sistema.

Donde se tenga en cuenta como partes de la clase interdisciplinar con enfoque investigativo las siguientes:

- Un *problema* relevante de la vida en correspondencia con el eje principal integrador, es decir, con la tarea principal integradora de la clase asociada con la Disciplina Principal Integradora. El mismo debe ser de la práctica laboral-investigativa y su formulación presupone que el docente esté informado al respecto.
- Un *objetivo* que se corresponda con la solución de la tarea principal integradora de la clase (que relaciona el objeto de aprendizaje de la clase anterior con el de la presente de manera interdisciplinaria.)
- Las *tareas docentes* a resolver en correspondencia con el eje vertical, horizontal y principal integrador del aprendizaje. Se debe concebir el trabajo independiente como una investigación en correspondencia con los ejes integración.

Al diseñar las tareas docentes verticales estas deben favorecer la integración vertical de los contenidos de las clases, temas, asignatura y la disciplina dada. Al diseñar las tareas docentes horizontales estas deben favorecer la integración, en el año, del contenido del tema, asignatura y disciplina dada, en correspondencia con el nodo principal integrador del año y el objetivo y al diseñar la tarea docente principal integradora que permite ofrecer respuesta a la solución del *problema relevante* de la vida, es decir, de la práctica laboral-investigativa y estar en correspondencia con la disciplina principal integradora.

- Elaborar las *conclusiones* referidas a los aprendizajes según los tres ejes de integración.
- Bibliografía de varias disciplinas: Precisar la literatura de diferentes disciplinas a utilizar por los estudiantes.



Para la preparación de esta clase se requiere no sólo de la coordinación o trabajo de mesa del colectivo de docentes, sino de la presencia del docente que imparte la DPI, en el momento que se desarrolla la clase para poder observar y establecer una dinámica mejor estructurada de la actividad y la construcción teórica más integral posible del problema analizado.

La misma está sustentada en las funciones didácticas, los ejes de integración vertical, horizontal y principal integrador y las tareas docentes investigativas y se divide en introducción, desarrollo y conclusiones.

Actividad 2:

Identificar los nodos interdisciplinarios de los contenidos básicos del currículo que se consideran medulares para los estudiantes en correspondencia con el eje vertical, horizontal y principal integrador.

Es una actividad imprescindible, tanto para docentes como estudiantes, ya que es la base para un proceso de articulación interdisciplinaria, de manera que se enseñe y aprenda con esta concepción.

Actividad 3:

Reunión de trabajo con los docentes que implementan la estrategia para perfeccionar el desarrollo del enfoque investigativo interdisciplinario a través de las tareas docentes.

En cada clase interdisciplinaria se orienta una investigación al alcance de los estudiantes según la disponibilidad real de tiempo, las potencialidades cognitivas de los estudiantes y las condiciones materiales existentes en cuanto a literaturas, software educativos, y otros aspectos. Esta investigación es un conector entre cada una de las clases.

Para la introducción de esta concepción, se exponen las fases para la orientación, desarrollo y control de las investigaciones, como actividad esencial en la estructuración de la clase interdisciplinaria con enfoque investigativo y como vía para dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje. (Hernández, 2016)

- *Introducción y encuadre general.*
- *Planteamiento de la orden o problema.*
- *Formación de equipos pequeños.*
- *Atención al trabajo de los equipos, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses, motivaciones y posibilidades reales.*
- *Presentación y discusión de los resultados de las investigaciones por niveles.*
- *Autoevaluación y Evaluación del trabajo de los equipos.*

Actividad 4:

Desarrollo de clases abiertas de docentes de ciencias básicas biomédicas y ciencias clínicas para perfeccionar y sistematizar el modelo de clase interdisciplinaria con enfoque investigativo.



Actividad 5:

Evaluar sistemáticamente la marcha del PEA con la utilización del modelo de clase interdisciplinar con enfoque investigativo y los indicadores de impacto propuestos para la evaluación de este modelo.

Evaluación de los *indicadores de impacto*:

Mejoras organizativas en el trabajo docente-metodológico.

Mejoras organizativas en el trabajo científico-metodológico.

Mejoras en la planificación, organización, orientación y ejecución de la disciplina principal integradora de la carrera.

Capacitación de los diferentes niveles organizativos.

Mejoras cualitativas de los aprendizajes de los estudiantes.

Estos indicadores permitieron evaluar la puesta en práctica de la propuesta en los cursos 2017-2018 y 2018-2019 en el primer año de la carrera de la facultad de Medicina No.2 de Santiago de Cuba donde se obtuvieron resultados satisfactorios.

CONCLUSIONES

La propuesta constituyó para directivos y docentes de las ciencias básicas biomédicas y la DPI, una guía para aplicar creadoramente sus actividades docentes con enfoque investigativo e interdisciplinar en la Educación en Trabajo. Propició espacios de discusión y desarrollo de talleres donde se ofrecieron las ideas básicas su perfeccionamiento y desarrollo de trabajos científicos metodológicos. Se logró en los docentes un acercamiento a la didáctica interdisciplinar con enfoque investigativo, que dinamizó el proceso de enseñanza- aprendizaje de las ciencias médicas.

REFERENCIAS

- Aneiros R, Vicedo, A. (2015). *Las ciencias básicas en la Educación Médica Superior*. [CD ROM]. Madrid: Editorial Síntesis.
- Barrera. JL (2011): *Sistema de libros del proyecto Didáctica Comunicativa de las Ciencias*. Pedagogía 2011. Encuentro por la Unidad de los Educadores. ISBN 978-959-304-070-9. Cuba.
- Becerra, G.M. (2016). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (febrero-mayo de 2016, Colombia), [cited 2019 Jul 10] Recuperado de : <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>. ISSN 0124-5821
- González, T. (2017). *Modelo para el desarrollo de competencias investigativas con enfoque interdisciplinario en tecnología de la salud*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencia. La Habana, Cuba.
- Hernández, C M. (2016). *Enfoque investigativo. Diagnóstico y mejoramiento educativo*. Curso Pre-Evento. [CD-ROM] V Taller Nacional Calided 2016. ISBN: 978-959-18-0964-3



- Oliva, B. (2004). Sistema de influencias para la formación integral de los egresados de los centros de Educación Médica Superior. *versión impresa* ISSN 0864-2141. *Educ Med Super* 18(2) Ciudad de la Habana
- Vergara I. (2018). Metodología con enfoque investigativo en Tecnología de la Salud. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencia. La Habana, Cuba.
- Vergara I, Barrera J, Hernández CM. (2015). Modelo de clase interdisciplinar con enfoque investigativo para Tecnología de la Salud. *Revista Educación Médica Superior* 29(5) ISSN 1561-2902
- Vergara I, Hernández, M, Travieso, N. (2015). *Metodología para perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque investigativo en Tecnología de la Salud*. Convención Internacional de Salud Pública: Cuba Salud. Recuperado deconvencionsalud2015.sld.cu/index.php/convencionsalud/2015/paper/view/816/975



EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL PROFESOR DE CULTURA FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE

THE WORK EDUCATIONAL PARTNER AND THEIR CONTEXTUALIZATION IN THE PROFESSOR'S OF PHYSICAL CULTURE INTEGRAL FORMATION IN THE UNIVERSITY OF EAST

Fabio Meriño Benavides fmerino@uo.edu.cu

Mayelin Cabezas Salmon mayelinc@uo.edu.cu

Bárbara Santa Cruz Pacheco barbaraeo@edu.cu

RESUMEN

Se presenta un estudio realizado desde el proyecto Inclusoc, en la etapa del 2018-2019. Este estudio permitió identificar y estructurar los problemas y causas que en el plano socio-educativo persistente en el proceso formativo de los jóvenes de la carrera de Licenciatura en Cultura Física. Lo anterior permitió determinar las debilidades y potencialidades existentes, de acuerdo a las exigencias sociales en los contextos socio educativo universitario y poder así, diseñar un plan de acciones dirigidas a favorecer el la gestión del proceso socio-educativo en el contexto comunitario como escenario de influencia en la formación integral de los jóvenes pertenecientes a esta carrera. Para el estudio realizado se empleó como metodología la investigación acción, con el empleo del análisis de documentos, la entrevista en profundidad y la observación participante como métodos fundamentales. Como principales resultados se destaca el alto impacto y satisfacción de los 75 profesores pertenecientes al claustro de la carrera del curso diurno, revelado a través de la dinámica alcanzada entre los proyectos socio-comunitarios y las estrategias educativas de los años.

PALABRAS CLAVES: trabajo socio-educativo, contextualización, formación integral, trabajo socio-comunitario, gestión de la calidad educativa

ABSTRACT

A study is presented carried out from the project Inclusoc, in the stage of the 2018-2019. This study allowed to identify and to structure the problems and causes that in the persistent partner-educational plane in the formative process of the youths of the career of Degree in Physical Culture. The above-mentioned allowed to determine the weaknesses and existent potentialities, according to the social demands in the contexts partner educational university student and to be able to this way, to design a plan of actions directed to favor the administration of the partner-educational process in the community context as influence scenario in the integral formation of the youths belonging to this career. For the carried out study it was used as methodology the investigation action, with the employment of the analysis of documents, the interview in depth and the participant observation as fundamental methods. As main results they



stands out the high impact and the 75 professors' belonging to the cloister of the career of the day course satisfaction, revealed through the dynamics reached between the partner-community projects and the educational strategies of the years.

KEY WORDS: work partner-educational, contextualization, integral formation, partner-community work, administration of the educational quality

INTRODUCCIÓN

El desarrollo cultural de los jóvenes en la universidad es un encargo valioso del claustro responsabilizado de su formación profesional. Al respecto, la Universidad atesora la cultura acumulada a través de la historia de la humanidad y como institución social debe promoverla y aproximarla al pueblo, en función de elevar su nivel cultural y con ello su calidad de vida.

La labor educativa se muestra, como un eje integrador para influir en los jóvenes de estos tiempos, como expresión de lo académico, lo investigativo y lo extensionista. Una vía acertada para la formación de la personalidad de las generaciones más jóvenes de ciudadanos en correspondencia con los modelos vigentes en nuestra sociedad. Finalidad que demanda de una organización planificada del sistema de influencias educativas y estas en manos de los docentes, se convierten en vías certeras para influir en la formación integral de la juventud cubana.

Lo anterior presupone la participación activa de los estudiantes en este proceso, y en especial, la coincidencia entre los objetivos educativos que tienen un carácter social, y las aspiraciones personales de los estudiantes. A estas demandas, no están ajenos los futuros profesores de Educación Física de nuestra universidad en la facultad de Cultura Física. En sus manos descansa el futuro desarrollo del deporte en Cuba y la continuidad del magisterio de este perfil.

El desarrollo de la personalidad transcurre a través de toda la vida del ser humano. A través de la educación se prepara al hombre para su adultez. La mayoría de los autores vinculan la adultez con las posibilidades de autodeterminación y autorregulación de la personalidad. La autora Bozhovich (1976), al definir la categoría personalidad plantea que "... es el hombre que posee cierto nivel de desarrollo psíquico que lo hace capaz de dirigir su conducta y actividad e incluso su propio desarrollo

En esta etapa del desarrollo de la personalidad, el joven sobre la base de una situación social del desarrollo nueva, produce cambios en el contenido y en la correlación de las tendencias motivacionales que son esenciales para él, pues determinan la restructuración de sus particularidades psicológicas, en especial si se encuentran a las puertas de una vida independiente, principalmente desde lo económico.

Logrando procesar puntos de vista propios sobre las distintas facetas de su entorno social, como reflejo de la concepción científica que tenga de su mundo. Integrando un conjunto de conocimientos y convicciones y puntos de vistas que lo ayudan a la regulación consciente de su actividad.



Entonces se impone un reto, preparar a los profesionales para que puedan ser agentes de promoción de cultura, ética y profesionalidad. De ahí que se hace evidente perfeccionar la gestión educativa.

En relación a la gestión como categoría pedagógica, autores como, Barrios (2017), Benavides (2011) y Correa (2011) la abordan como un proceso en el cual se coordinan acciones eficaces para avanzar hacia objetivos asumidos por una organización o institución en pos de lograr cambios y resultados.

Abordar la categoría de gestión es complejo por la diversidad de conceptos y definiciones que hoy se manejan al respecto, Nacimiento (s.f.) afirma que la gestión es una ciencia empírica antigua que siempre tuvo prácticos eximios y numerosos profetas. El hombre que inició esta revolución fue Drucker (2006).

En la gestión se integran otros factores como por ejemplo la gestión educativa, la gestión de la institución universitaria y cómo ésta se realiza en los diferentes contextos socioeducativos y la multiplicidad de escenarios de formación, dígame: el aula, laboratorios, aulas especializadas, deportivas, combinados deportivos entre otros.

El punto de partida para este análisis es el concepto de gestión como tal, El francés Fayol (1916), lo enfocó como una doctrina asimilable que podía aprenderse y enseñarse surgido en el ámbito empresarial y tomado como base para el desarrollo y conducción de las estructuras socioeconómicas organizacionales. Sin embargo, bajo la influencia del mismo se gesta el desarrollo del proceso educativo en las instituciones del Sistema de Educación; de ahí que los conceptos que a continuación se plantean, tengan una connotación empresarial.

El significado de la palabra “gestión”, del latín *gestio* que comprende la acción y efecto de administrar, es decir “hacer diligencias conducentes al logro de unos objetivos” (Peñate, 2002, p. 100). Es decir, ejecutar acciones para llegar a la obtención de unos resultados. Como apunta Berales (2009), el concepto de gestión alude a gestar, en el sentido de invención, que supone producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real, que habiliten nuevos modos de habitar una situación y constituirnos como sujetos.

En el contexto universitario la gestión autores como Chávez (2006), Barrios y Pallares (2017), Basora y León (2007), la asumen como el acto de desarrollo de acciones educativas en un clima social adecuado.

En la expresión anterior se da importancia a la invención como innovación, como transformación porque hay nuevas formas de gestionar en una organización articulando diversos factores que inciden en la conducción de las mismas: solución de problemas, enfrentar situaciones de diversa índole, búsqueda de alternativas, toma de decisiones. Tal como señala Berales (2009, p. 3), “El concepto de gestión hace referencia a la trama en la que se articulan los factores que inciden en la conducción de la institución”, lo que implica contemplar factores de índole administrativa, organizacionales y de planificación.



Sobre esta base, el desafío de la gestión es prever el futuro, formular un planeamiento estratégico para el cambio, anticiparse a los problemas promoviendo unas respuestas proactivas que se adelantan a los posibles problema. se precisa de este modo la necesidad de dominar las exigencias que demanda el contexto de actuación y sus particularidades para una correcta conducir y organizar con eficiencia y calidad el proceso que se desarrolle; haciendo uso adecuado de todas las potencialidades tanto individuales como colectivas para asegurar la obtención de objetivos trazados.

Otros investigadores la asocian a estrategias a alcanzar. Además, son aquellas acciones que tienen que ver con las prácticas o actividades de tipo individual o grupal, encaminadas a la resolución de problemas que comúnmente se presentan en los contextos socioculturales y socioeconómicos. En concreto se tratan de acciones que permiten avanzar hacia objetivos y/o proyectos establecidos que ayudan a mejorar la calidad del profesional, y en el caso que nos ocupa, en función del desempeño profesional del colectivo de la carrera para la formación integral del joven universitario.

Con base en las acepciones explicadas hasta aquí, se concluye que es un proceso o una acción cuyo propósito es lograr que un grupo de personas y recursos actúen o trabajen unidos para alcanzar unos fines determinados. Idea que asociada al trabajo educativo, indica cómo se debe proyectar en el contexto comunitario el trabajo socio-educativo con los jóvenes de la carrera de Licenciatura en Cultura Física para desarrollar actividades, programas y proyectos socio-comunitarios dentro de un clima organizacional que haga válidos los propósitos de la formación integral.

La comunidad como contexto socio-educativo

El contexto educativo universitario y los escenarios de formación, deben aprovecharse para poder influir en los jóvenes y ayudarlos a tener una mirada más completa y abarcadora de las virtudes de nuestra sociedad y bondades del sistema educativo. Comprender la importante misión del profesor de Educación Física en la sociedad, sin lugar a dudas, los pondrá en mejores condiciones en el cumplimiento de su desempeño profesional.

Teniendo en cuenta la importancia del proceso formativo, se realizó un estudio exploratorio por parte del colectivo de investigadores del proyecto investigativo Inclusoc, con el objetivo de corroborar la situación inicial planteada y las posibles causas que la originan, a través de un muestreo intencional en la carrera de Licenciatura en Educación Física, durante el curso 2018-2019.

De igual forma, se tuvo en cuenta que estos estudiantes serán futuros educadores y parte del claustro de diferentes instituciones educativas en los diferentes niveles educativos; así como en combinados deportivos en la formación de atletas, en los que deben prevalecer el ejemplo y la ética. Se consideró, también, que la facultad seleccionada declara entre su misión la formación integral de los estudiantes, haciendo énfasis en la inserción en la sociedad con la pertinencia e impacto que exigen estos tiempos.



En esta nueva aproximación se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Tratamiento a la gestión de los proyectos socio-comunitarios para contribuir a la cultura general integral de los jóvenes.
- Procedimientos para la implementación de los proyectos socio-educativos, a partir de las estrategias educativas y de trabajo político ideológico de la carrera.

La revisión documental de las estrategias educativas de los años y de trabajo político ideológico, los planes de trabajo metodológico, la autoevaluación de la carrera analizada, así como otros informes a nivel de facultad. Demostraron que las estrategias educativas se constituyen como un sistema dedicado a orientar, planificar, diseñar, y coordinar aquellas acciones que garanticen el cumplimiento del objetivo de formación del profesional, sin embargo resulta insuficiente la sistematicidad de la labor socio-educativa para lograr una cultura general, la motivación y la participación de los estudiantes en el escenario comunitario como contexto de formación.

Entre las prioridades de estas estrategias, no se contempla el fortalecimiento del trabajo socioeducativo, para el impacto en las comunidades a través de la gestión del trabajo socio-educativo universitario, en función de un estilo de vida saludable y la importancia de práctica de forma sistemática ejercicios; a pesar de que entre los resultados esperados, se encuentran lograr un profesional generador de cambios y transformaciones necesarias en el desarrollo humano, con valores morales y éticos en sus modos de actuación como ciudadanos y como profesional.

Se evidencia una débil gestión para el desarrollo de proyectos socio-educativo para la comunidad; siendo débil la salida curricular a este aspecto en los planes de trabajo metodológicos en los diferentes niveles en que se desarrolla.

Lo anterior evidencia la necesidad de perfeccionar la gestión del trabajo socio-educativo en la comunidad, como escenario de formación que influye en la eficiencia de la formación integral de los jóvenes para alcanzar los objetivos declarados en el Modelo del profesional. Cómo bien se expresa en el plan de estudio de la carrera.

En término de valores, el futuro egresado debe evidenciar en su forma de actuación una postura en correspondencia con su función de educador y las normas de la sociedad socialista, como corresponde a un ciudadano digno de este país. En relación con estos valores considerados esenciales, debe lograrse en el futuro egresado una formación donde evidencie su dignidad, patriotismo y solidaridad con todas aquellas personas que interactúa en su actividad familiar, profesional y ciudadana. (MES, 2017. pág. 11)

El estudio realizado reflejó algunas fisuras en la proyección del sistema de influencias educativas a desarrollar por el colectivo de docentes. Al carecer de un enfoque diferenciado para la atención a los estudiantes; desaprovechándose los resultados del diagnóstico psicopedagógicos obtenidos desde el primer año de la carrera.



Es palpable el predominio de la instrucción en detrimento de los aspectos educativos que puedan utilizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se palpa un desbalance en el aprovechamiento de los contenidos de las asignaturas, en función de la pesquisa de datos significativos que aportaran a ese nuevo conocimiento, una base para el desarrollo cultural de los estudiantes y el fortalecimiento de la labor educativa; dirigidas a aspectos importantes de lo profesional y admirable que hay en muchas de las figuras del deporte; así como en los hechos deportivos que tuvieron alta connotación en la vida política y cultural del país.

Se realiza el alto impacto en la motivación para participar en actividades culturales por los estudiantes de la facultad, teniendo un puntal notable, en el grupo Ashé, sin embargo, se evidencian demostraciones de irresponsabilidad hacia el cumplimiento de las actividades sociales, productivas y culturales convocadas por la facultad y hasta por la organización estudiantil.

CONCLUSIONES

La gestión del proceso socio-educativo en el contexto comunitario como escenario de influencia en la formación integral de los jóvenes, se constituye en una expresión de la calidad del desempeño del docente en la educación superior en general. Es una vía de perfeccionamiento del proceso formativo y por ende demanda de sus gestores; dígame: docentes y los propios estudiantes a convertirse en protagonistas del proceso para poder implicar a los pobladores de la comunidad en que interactúen y al mismo tiempo lograr hacer efectivas; a partir de las condiciones básicas y en el cumplimiento de sus funciones, las acciones dirigidas a los propósitos trazados y superar las limitaciones encontradas en la praxis.

Si bien el diagnóstico arrojó limitaciones, existen fortalezas que sin lugar a dudas pueden contribuir a la mejora del proceso pedagógico, con apoyo a la gestión socio-educativa. Donde se impliquen directivos, docentes y estudiantes para lograr el perfeccionamiento del trabajo metodológico de manera eficaz y pertinente con las demandas y necesidades de las comunidades en las que se incidan.

REFERENCIAS

- Barrios, C. E. y Pallares, B. (2017). Modelo de Gestión en Educación Superior Bajo el Marco de Políticas Públicas. Gestión, Competitividad e innovación. *Recuperado de* <http://www.pca.edu.co>
- Basora, O y León, R. (2007). *Modelo de gestión de la formación y de la identidad universitaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Benavides, L. H. (2011). *Gestión, liderazgo y valores en la Administración de la Unidad Educativa "San Juan de Bucay" del Canton General Antonio Elízalde (Bucay). Durante período 2010-2011.* (Tesis de Maestría inédita). Centro Universitario Guayaquil. Ecuador.



- Berales, P. (2009). *Gestión Escolar*. El Desafío de la Función Directiva en Argentina. Buenos Aires. Argentina.
- Bozhovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez, M. (2006). Ética y Gerencia Universitaria. *Revista Venezolana de Gerencia*. Caracas-Venezuela. Recuperado de <http://www.pca.edu.co/>.
- Correa, S. (2011). *Proceso de construcción teórica del concepto de Gestión*. Programa de Administración de Empresas. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad Católica de Pereira. Pereira. Colombia.
- Drucker, P. (2006). La administración; la organización basada en la información; la economía y la sociedad. Editorial Norma. Bogotá. Colombia.
- Fayol, H. (1916). *General and Industrial Management*.
- Peñate, L, Martínez, M. y col. (2002). *La gestión institucional escolar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.



LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

THE INFORMATION TECHNOLOGIES AND COMMUNICATION IN PHYSICAL EDUCATION

Fernando Álvarez Castillo fernandoa@uo.edu.cu

Raúl Millán Sánchez raulms@uo.edu.cu

Alexandra Téllez Lageyre alexandra@uo.edu.cu

RESUMEN

La aplicación de las tecnologías en la Universidad de Oriente sigue sin tener una correcta implementación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y más concretamente en el área de Educación Física, convirtiéndose así en objeto de debate actualmente. Se realiza un análisis sobre el conocimiento de las potencialidades del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de los profesores de Educación Física y su uso en el aprendizaje. La muestra del estudio fue de 19 profesores del departamento de Educación Física de la Universidad de Oriente. Se aplicó un cuestionario sobre los conocimientos y uso de las TIC en la asignatura de Educación Física. Los resultados mostraron que el profesorado tiene dominio de las potencialidades de las TIC, el 95% consideran que introducirlas en las clases tiene consecuencias positivas, pero solo una minoría las utiliza en sus clases lo que da cuenta del apego a sus roles tradicionales.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías de la información y comunicación, sociedad de la información, educación física

ABSTRACT

The application of new technologies in the University of the East still does not have a correct implementation within the educational system and more specifically in the area of Physical Education, becoming the subject of debate at present. In this study an analysis is made on the training in information and communication technologies (ICT) of Physical Education teachers in the university headquarters, and the use that they give him when teaching his classes. The study sample was of a total of 19 teachers corresponding to University Oriente. A questionnaire was applied on ICT knowledge and the use of these applied to the Physical Education area specifically. The results showed that teachers have good training in basic ICT tools and 95% believe that introducing them in Physical Education class has positive consequences, but only a minority uses them to teach the subject and also without changing their traditional roles. In other words, in most cases ICT resources used by teachers do not bring anything new to the area and are substitutes for the textbook, agenda and encyclopedias.

KEY WORDS: Information and communication technologies, information society, physical education

INTRODUCCIÓN

La práctica deportiva y de actividades físicas hoy en general es influenciada en gran parte por la tecnología. En nuestros días, el impacto de la ciencia y la tecnología ha



sido profundo y abarcador, su omnipresente influencia no muestra signos de reducción, al contrario, el papel clave que ejercen en el desarrollo de cualquier actividad humana se hace cada día más evidente.

El deporte y la actividad física, hoy más que antes son influenciados por estas; aunque el desarrollo tecnológico parece a simple vista un término sencillo, sin embargo, esta concepción no se puede abordar sin tener en cuenta otros dos aspectos; la ciencia y la sociedad.

Estamos abordando una perspectiva de movimiento que se fundamenta en la existencia de importantes interacciones entre ellos. A lo largo de la historia, la ciencia y la tecnología han tenido gran importancia en las formas de vida social (del mismo modo que, históricamente, las formas de vida social han sido también determinantes del desarrollo tecnológico científico), sin embargo en las últimas décadas la interacción entre ciencia, tecnología y sociedad ha sido más intensa comenzando a constituir un tema de reflexión fundamental.

La diseminación de la tecnología en las ciencias del ejercicio, las investigaciones y el aporte de los medios de comunicación están cambiando los hábitos de vida de las personas. La expectativa de vida ha crecido mucho en los últimos años, debido también a la preocupación de la sociedad por la atención a los problemas primarios de salud, y uno de los medios más fáciles para adquirir y mantener la salud es practicando deportes o actividades físicas regularmente.

Actualmente, los deportes son muy practicados en todo el mundo. Las tecnologías deportivas están al servicio del deporte y cada vez más, el deporte tiene adeptos y practicantes de todas las edades. Hoy, podemos decir que la práctica de deportes de alto rendimiento garantiza la ascensión social de muchas personas.

La implantación de las tecnologías de la información y comunicación en el área de Educación Física está resultando complicada. Los avances científicos y tecnológicos están provocando que la sociedad esté cambiando a un ritmo trepidante. Nos encontramos envueltos en la sociedad de la información, en la cual, separar educación de tecnología, se antoja difícil. Nos encontramos ante un tema que antes o después se tiene que tratar (Capllonch, 2005). Las autoridades educativas conocen las posibilidades didácticas de las TIC en un centro educacional y comenzaron a introducirlas en las leyes de educación. A pesar de ello, los medios ofrecidos a los colegios y la formación del profesorado en este campo no han adquirido una gran relevancia.

El siglo XXI se ha caracterizado por el rápido y gigantesco avance en el ámbito de las Nuevas Tecnologías, dando lugar a la denominada sociedad de la información. Según Contreras (2003), “es una etapa del desarrollo de las sociedades en la que todos sus miembros pueden acceder, obtener y compartir información de forma instantánea. Esta transferencia de información puede hacerse desde cualquier lugar”. Esta revolución tecnológica se produce tras la aparición de nuevos recursos, de una nueva tecnología. ¿Pero qué son las nuevas tecnologías? el concepto de nuevas tecnologías, designadas, como las Tecnologías de la Información y la Comunicación, propone la siguiente definición:



Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento.

En la actualidad, los móviles, los ordenadores portátiles, las tabletas, son una herramienta fundamental en la vida cotidiana de las personas. El ser humano tiende continuamente a la socialización, es decir, las personas buscan una conexión o unión a medios o instrumentos que promuevan las relaciones interpersonales y el intercambio de contenidos particulares (Cantillo, Roura, y Sánchez, 2012). Una vez desvelado el papel tan importante que juegan las TIC en la sociedad actual, en el siguiente apartado se va a dedicar una especial atención a las TIC en el ámbito educativo.

Desde hace años se viene informando que “la escuela no escapa a las transformaciones de la sociedad en la que se encuentra inmersa, aunque a menudo su evolución, lenta y compleja, se ve abocada a un desfase entre lo que ésta ofrece y lo que la sociedad reclama” (Gros, 1987, citado por Capllonch, 2005). Existen bastantes centros en los que se está obteniendo material informático tales como tabletas electrónicas o pizarras digitales que dan lugar a una multitud de experiencias para el acercamiento del alumno a la tecnología en las primeras etapas de la educación (Fombona, Rodríguez, San Pedro, y Pascual, 2011). Sin embargo, en la actualidad la adquisición de estos recursos resulta complicada porque los centros no disponen de los recursos económicos suficientes.

Existe una contradicción en la educación actual, debido a que los alumnos viven inmersos en una realidad tecnológica, que en algunos casos llega a influir en el modo de actuación (Cantillo y col., 2012). Esta situación se ve totalmente afectada tras la entrada de los alumnos a los centros educacionales porque la prohibición de cualquier estructura tecnológica hace que los discentes se encuentren fuera de su propia realidad, aquella que como nativos digitales saben desenvolverse con facilidad y naturalidad.

Hay numerosas causas por las cuales los profesores se encuentran en una postura en contra de la incorporación a las aulas de móviles, tabletas, ordenadores, etc. La más relevante es la falta de atención que esta circunstancia puede llevar consigo. Los alumnos no disponen en su poder de un elemento solo con recursos educativos, sino que corren el riesgo de encontrarse en lugares diferentes, lejanos a la materia que se esté impartiendo en clase (Monge y Galisteo, 2013). Por lo tanto, el sistema educativo debe comenzar a integrar las nuevas tecnologías como consecuencia de la necesidad social de la escuela actual. Una escuela que tiene que adaptarse y evolucionar al mismo ritmo que la sociedad en la que se encuentra inmersa y con ello el área de Educación Física como una asignatura más dentro del currículo básico oficial.

La incorporación de las TIC al área de Educación Física supone un desafío para los docentes actuales pues se está dando una nueva reforma pedagógica que puede dar



lugar a una mejoría en los procesos de conexión a la actividad física y el deporte (Monroy, 2010). Entre la variedad de recursos que han posibilitado el avance en las nuevas tecnologías, en la enseñanza, existe un recurso que se está incorporando a una gran velocidad: la webquest. “Esta constituye la aplicación de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento, ligada a un proceso de trabajo desarrollado por el alumnado utilizando los recursos de la web.” (Guimaráes, 2009, p.45). Un recurso que posibilita la colaboración entre usuarios suprimiendo barreras aprovechables en las clases de Educación Física son las Wikis, Pérez y col. (2008).

En las indicaciones metodológicas y organización planteadas en el programa de la disciplina educación física para los centros universitarios y en especial para los planes de estudio E se sugiere que:

En los tiempos actuales el uso de las TIC está vinculado a la impartición de todas las asignaturas por contribuir al desarrollo de la enseñanza aprendizaje. La presencia en la red de materiales docentes que respondan a los conocimientos teóricos para la salud y a la auto ejercitación del ejercicio físico resultan imprescindibles para facilitar la consulta de los estudiantes y se sugiere la existencia de:

- Bibliografías que respondan a los contenidos del programa
- Guía de ejercicios Físicos
- Videos
- El Software SAPEF (sistema de autoejercitación personalizada del ejercicio físico).
- Y el acceso al Sistema de evaluación de las asignaturas

La necesaria consulta de documentos digitales vinculados al ejercicio físico en beneficio de la salud resulta imprescindible para la impartición de las clases en las cuatro asignaturas de la disciplina. Por lo que se persigue que el estudiante al realizar la actividad física se auxilie de esta tecnología y forme parte de ese protagonismo dentro de las clases de educación física y lejos de negar la presencia de estos dispositivos móviles en las clases de educación física se propone aprovecharlos. El objetivo principal por el que se realiza este estudio es conocer el uso de las TIC en las clases de Educación Física en la universidad de Oriente.

De aquí surgen tres objetivos específicos:

Investigar el nivel de formación en TIC que poseen los profesores de Educación Física en la universidad.

Conocer las posibilidades de acceso en cuanto a las TIC que presentan las Carreras en general y compararlo con el área de Educación Física.

Identificar los recursos TIC más utilizados por los docentes de Educación Física en sus clases.

Método

Para la realización de esta investigación se ha utilizado una metodología cuantitativa de corte descriptiva, por lo que se empleó un cuestionario.



Muestra del estudio

La muestra del estudio fue de 38 profesores de Educación Física que tributan esta asignatura en la universidad correspondientes a 13 Facultades situadas en esta ciudad universitaria); en concreto respondieron al cuestionario 19 profesores.

Tabla 1 Muestra de las categorías docentes y científica de los profesores que han participado en el estudio.

Muestra de Profesores	Categoría Docente	Categoría Científica
1	Auxiliar	Máster en Ciencia
2	Auxiliar	Máster en Ciencia
3	Auxiliar	Máster en Ciencia
4	Auxiliar	Máster en Ciencia
5	Auxiliar	Máster en Ciencia
6	Asistente	Master en Ciencia
7	Asistente	Master en Ciencia
8	Asistente	Master en Ciencia
9	Asistente	Master en Ciencia
10	Asistente	Master en Ciencia
11	Asistente	Master en Ciencia
12	Asistente	Master en Ciencia
13	Asistente	Master en Ciencia
14	Asistente	Master en Ciencia
15	Asistente	Master en Ciencia
16	Instructores	Licenciados
17	Instructores	Licenciados
18	Instructores	Licenciados
19	Instructores	Licenciados

La elaboración del cuestionario se ha realizado a partir de reflexiones personales que se han considerado importantes en relación a los objetivos de este trabajo, asimismo también se han tenido en cuenta las sugerencias de varios profesores universitarios expertos en la materia. La elección de un cuestionario como instrumento de recogida de datos se debe a que es un instrumento que permite recolectar información directamente de los participantes del estudio en un breve periodo de tiempo.

El cuestionario (véase anexo) se divide en cinco apartados, los cuatro primeros son un conjunto de preguntas cerradas, estructuradas de forma que al participante solo se le ofrecen determinadas alternativas de respuestas; mientras que el último apartado se presenta en forma de pregunta abierta, permitiendo que el profesor que realiza la encuesta tenga mayor libertad para responder y proporciona más información.

Los cinco apartados del cuestionario son: el primero es sobre información demográfica y consta de 3 preguntas; el segundo sobre la formación TIC de los docentes de Educación Física en activo, 13 preguntas; el tercero sobre las TIC aplicadas a la Facultad o carrera cuenta con 7 preguntas; el cuarto trata sobre las TIC aplicadas al área de Educación Física y contiene 7 preguntas; y, por último, el apartado número 5 es



para que los docentes, que utilicen las TIC en sus clases de Educación Física, describan brevemente los recursos utilizados. Para el análisis de datos y posterior obtención de los resultados se diseñó una hoja de Excel. Los resultados de cada pregunta se han obtenido a través de una fórmula que calculaba el porcentaje de cada apartado. Para ello se ha sumado el total de las respuestas de cada ítem y se ha dividido por el número total de la muestra (19), para posteriormente multiplicar por 100.

Resultados

La Tabla 2 muestra información sobre la formación que tienen los profesores de Educación Física y sus habilidades con recursos TIC para poder enfrentar los procesos.

	Nada	Poco	Algo	Mucho
Windows			36,8%	63,1%
Excel	5,2%	15,78%	52,6%	26,3%
Word		5,2%	31,5%	63,1%
Power Point			42,1%	57,8%
E-mail	5,2%	10,5%	10,5%	73,6%
Motores de búsqueda.	10,5%	21,0%	26,3%	42,1%
Redes sociales.	21,0%	5,2%	47,3%	26,3%
Wikis.	57,8%	21,0%	5,2%	15,7%
Websquest	68,4%	21,0%	5,2%	5,2%
Blogs	52,6%	31,5%	10,5%	5,2%
Diseños de páginas Web	73,6%	10,5%	10,5%	5,2%

En el cuestionario hay un apartado dirigido a recoger datos sobre las TIC aplicadas en la Facultad o Carrera, es decir, preguntas referidas a la disponibilidad de recursos TIC en el recinto estudiantil del encuestado, preguntas sobre si tienen consecuencias positivas o negativas en la docencia las nuevas tecnologías y si los encuestados usan las TIC mientras imparten su docencia. Los resultados se pueden observar en la Tabla 3.

	SI	NO
¿Tiene acceso a Internet en la carrera?	78,9%	26,3%
¿Dispone de pizarra digital interactiva la carrera?		100%
¿Disponen tus alumnos de ordenadores o tablets en clase?	47,3%	52,6%
¿La carrera dispone de una página web publicada en Internet?	68,4%	31,5%
¿Considera que introducir nuevas tecnologías en clase tiene consecuencias positivas en el proceso de enseñanza aprendizaje?	100%	
Considera que introducir nuevas tecnologías en clase tiene consecuencias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?		100%
¿Utiliza recursos TIC en tus clases?	84,2%	15,7%

En la Tabla 4 se puede observar los resultados de la cuarta parte del cuestionario, que tiene las mismas preguntas que el apartado anterior pero referidas a un área, concretamente, TIC aplicadas a Educación Física.



	SI	NO
¿Tiene acceso a Internet durante las clases de Educación Física?	15,7%	84,2
¿Dispone de pizarra digital interactiva para las clases de Educación Física?		100%
¿Disponen tus alumnos de ordenadores o tablets en las clases de Educación Física?	31,5%	68,4%
¿Considera que introducir nuevas tecnologías en clase de Educación Física tiene consecuencias positivas en el proceso de enseñanza aprendizaje?	100%	
¿Considera que introducir nuevas tecnologías en clase de Educación Física tiene consecuencias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?		100%
¿Utiliza recursos TIC en tus clases de Educación Física?	84,2%	15,7%

Discusión

El primer objetivo que se planteó fue investigar sobre los conocimientos TIC que los profesores de EF en activo tienen. En este sentido, se pueden detectar necesidades formativas de estos docentes en: el uso de redes sociales, wikis, websquest o diseño de páginas. Además el estudio revela que los docentes poseen habilidades para el uso de la TIC y solucionar los procesos docentes

En cuanto a los recursos tecnológicos disponibles en las facultades y carrera, como afirma el Ministerio de Educación Superior el porcentaje de facultades y carreras con conexión a Internet es del 75%. Los resultados de este muestran que la mayoría de las facultades y carreras no cuentan con pizarra digital y página web publicada en Internet, este solo se posee para los programas de superación. Por otro lado, destaca que el 100% de los encuestados piensa que las TIC tienen consecuencias positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Es destacable también que aunque el 100% de los encuestados piensa que tiene consecuencias positivas como se ha descrito anteriormente, solo el 84% usa recursos TIC en sus clases. Esta contradicción puede deberse a que los docentes tienen poca formación en blogs, wikis, webquets y aplicaciones informáticas útiles para la realidad que existe en el mundo de la enseñanza.

El segundo objetivo que se planteó fue conocer las posibilidades de acceso que se presentan en cuanto las TIC en las carreras. Para indagar sobre ello, se ha realizado una comparación de datos con los resultados obtenidos a través de las mismas cuestiones pero referidas en un caso a la enseñanza de forma general y en otro caso, a EF concretamente. Por tanto, una de las causas es la falta de disponibilidad de las nuevas tecnologías en el área deportiva, no permitiéndole a los docentes del EF utilizarlos con total disponibilidad ya que se ve limitado el uso de las TIC porque su docencia se desarrolla normalmente en canchas y en espacios abiertos donde se encuentra con múltiples limitaciones, como por ejemplo que la conectividad no llega a la mayor parte de los gimnasios y áreas.

Un dato relevante para la investigación es que solo el 84% de los docentes encuestados utilizan los recursos TIC para sus clases de Educación Física, Es un dato



a destacar porque en primer lugar la mayoría conoce múltiples programas y aplicaciones de las nuevas tecnologías y en segundo lugar, la mayoría de las carreras cuenta con recursos TIC; y a pesar de ello, no las usan.

Respondiendo al último objetivo de la investigación se comprobó la utilización del E-mail para entregar trabajos, juegos interactivos aplicados a la materia, algunas guías de ejercicios y en la minoría el Software SAPEF. Estos se alejan de lo tradicional aportando un componente innovador pero es llamativo que a pesar de conocer más herramientas TIC, descubrimos que no las utilizan. Puede que la solución esté en ir poco a poco formando mejor a los docentes de EF para que se atrevan a emplear y aprovechar las potencialidades de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES

Tras analizar los resultados obtenidos en el cuestionario administrado a los docentes de Educación Física se ha llegado a las siguientes conclusiones:

La mayoría de los docentes domina a nivel de usuario herramientas TIC básicas pero desconocen la gran variedad de recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación relacionadas con nuestra área.

Se puede constatar que la integración de las nuevas tecnologías en el área continúa siendo complicada, a pesar de que prácticamente la totalidad de la muestra considera que éstas tienen consecuencias positivas en la materia.

REFERENCIAS

- Cantillo, C., Roura, M. y Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción Digital Magazine*, 147, 1- de
Recuperado de
http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf
- Capllonch, M. (2005). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Física de Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas. Recuperado de
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2907/01.MCB_TESIS.pdf;jsessionid
- Contreras, F. (2009). Panorama de la sociedad de la información en América latina. Infobib: *Revista de la Bibliotecología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 2, p.73-94.
- Fernández-Espínola C. y Ladrón-de-Guevara L. (2015). *El uso de las tic en la educación física actual. Grupo de investigación (HUM-643)*. Edición Web (www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/e-moti-on/index).
- Fombona, J., Rodríguez, C., San Pedro, J. y Pascual, M. (2011). Dispositivos móviles: Herramienta de apoyo educativo sin barreras espacio temporales. *Revista Educación Inclusiva*, 4(3), p.91-102.
- Guimaráes, R. (2009). Utilización de una Webquest como recurso didáctico para intervenir en casos de bullying desde el área de Educación Física. *Revista Educación física y deporte*, 28, p.41-51.



- Monge, A. y Galisteo, D. (2013). *Dispositivos móviles en la educación (mobile devices in education)*. Máster en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas: especialidad de tecnología e informática. Universidad de Valladolid.
- Monroy, A. J. (2010). *La enseñanza de la educación física y las nuevas tecnologías*
- Pérez, J. R., Paule, M. P., Gayo, D., Labra, J. E., Redondo, J. M., Fernández, C., y Prado, M. (2008). Empleo de Wikis como apoyo en desarrollo colaborativo de ejercicios. *II Jornadas de intercambio de experiencias en docencia universitaria*, p.339.



GESTIÓN DE LA CULTURA HISTÓRICA DEPORTIVA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

STEPS OF HISTORIC SPORTS CULTURE FOR THE CIVIC FORMATION

Josefa Negret Fuente jnegretf@uo.edu.cu

Ángel Luis Cintra Lugones cintra@uo.edu.cu

María de los Ángeles Reina González mar@uo.edu.cu

RESUMEN

La UNESCO y el Estado cubano han llamado a fortalecer la cultura del comportamiento desde lo histórico, debido a la existencia de indisciplinas, violencia, el poco conocimiento de los valores históricos así como por el descuido hacia figuras, principalmente del deporte, dignas de imitar por su conducta, conocimientos y logros que coadyuven a lograr ciudadanos íntegros en la formación profesional universitaria, aspecto que no ha sido suficientemente tratado en la Educación superior. Se propone una alternativa pedagógica para la contextualización de la cultura histórica deportiva como eje dinamizador de la formación ciudadana del estudiante universitario con resultados significativos en la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Oriente, la que puede ser generalizada a otros contextos, para consolidar la armonía y la cultura de paz en las relaciones sociales de convivencia ciudadana.

PALABRAS CLAVES: formación universitaria, formación ciudadana y cultura histórica deportiva.

ABSTRACT

The UNESCO and Cuban state, have called to strengthen the culture of the behavior from the historical one, due to the indiscipline, violence, ignorance of historical values while excellent figures of the worthy sport are neglected of imitating for their integral and knowledge to develop more entire, reflexive citizens, , aspect that has not been sufficiently treaty in of the superior education, for what we intend from didactics negotiation to suggest a pedagogic alternative for the didactic contextualization of the sport historical culture as axis of the university student's civic formation, with significant results reached in the Faculty of Physical Culture of the University of East that can be generalized to other environments, to consolidate the harmony, the peace in the social relationships of civic coexistence and the quality of the formative process.

KEY WORDS: civic formation, sport historical culture and pedagogic alternative

INTRODUCCIÓN

Es tarea priorizada para los gobiernos, instituciones educativas, recreativas, deportivas, la familia y todos los agentes socializadores de la educación, influir en la formación integral de los estudiantes por ser presente y continuidad de la existencia humana; pero se han detectado fisuras didácticas y metodológicas en la enseñanza-aprendizaje y en el comportamiento social que afectan la calidad del modelo del profesional universitario que se aspira a formar.

En Cuba, se ha constado que existe limitado reconocimiento de la Historia para potenciar su significación en las relaciones interpersonales hacia la cultura de paz



interna y externa de los sujetos. En observaciones realizadas entre el 2015- 2016, en la Facultad de Cultura Física de Universidad de Oriente a estudiantes y docentes revelaron insuficiencias conductuales y de comunicación, en espacios intra y extra-universitario, escaso análisis y comprensión de la significación de los conocimientos históricos para incidir en la convivencia social, y el colectivo pedagógico carecía de suficientes herramientas metodológicas para desarrollar la historia de la profesión hacia la formación integral.

Estas debilidades indican la necesidad de potenciar la Historia de la profesión en su función orientadora, dirigida a fortalecer sentimientos, valores, identidad, tradiciones, relaciones humanas, experiencias y memoria histórica, componentes esenciales en la concepción del ciudadano que requiere y exige la sociedad.

Los métodos y técnicas empíricas utilizados como la observación, el estudio documental y la experiencia de los autores como docentes universitarios con más de 20 años de desempeño profesional, posibilitaron los resultados que se presentan aun cuando se consideran incipientes los logros obtenidos.

Por la urgencia de potenciar sujetos activos consciente de su rol actual y futuro, que se proyecten como ciudadanos participativos, reflexivos, dignos y comprometidos con la sociedad y sus valores éticos e históricos, se elabora este trabajo, que conscientes de ser solo un momento incipiente del desempeño de los autores, es una intención posible de alcanzar y que puede ser de interés para todos los ocupados por la calidad formativa e integral ciudadana de las nuevas generaciones y la cultura de paz entre los sujetos.

La cultura histórica deportiva y la formación ciudadana del estudiante universitario de Cultura Física.

La formación ha sido abordada desde diversas ciencias y según criterios de autores, pero convergen en que expresa la dirección del desarrollo como proceso de humanización, de creación de un tipo determinado de ser humano en un contexto social, cultural e histórico que permita la elevación moral, espiritual e intelectual del estudiante.

Resultado de experiencias acumuladas, en la educación universitaria se acrecienta la necesidad de su perfeccionamiento a partir de métodos propios de trabajo, en función de adecuaciones organizadas, disciplina y control que permitan gestionar la preparación académica y formativa integral del estudiante a partir de un modelo de formación.

Desde una perspectiva cultural, se reconoce al proceso formativo en las universidades a partir de la formación, investigación y extensión universitaria, llamados procesos sustantivos, que permiten promover, desarrollar y potenciar la cultura considerando estos últimos sus eslabones fundamentales (Horruitinier, 2006), centrado en niveles ordenados para lograr una profesión consciente sobre bases científicas que garanticen la formación integral del estudiante, y se hace esencia en la solidez científico-técnica, humanística y de valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, entre otros, para que puedan desempeñarse exitosamente en el mañana en los diversos sectores sociales.

Ante los retos contemporáneos, se precisa formar ciudadanos comprometidos con su identidad cultural desde el accionar de una clase especial de docente, de científico, de estudioso y de innovador (Cintra et.al, 2016) con genuinas disertaciones y obras,



flexible al cambio, con una amplia cultura que incorpore lo universal a su entorno como necesidad del desarrollo y trascienda en su contexto histórico, social y cultural.

El término ciudadano está vinculado a la formación ciudadana como proceso, y como parte del proceso formativo, no depende únicamente de aspectos cívicos sino de la formación como profesional que acaece variable concluyente en los procesos sociales con la intención de favorecer a una cultura universitaria genuina y de compromiso con el contexto social capaz de transformar las realidades sociales, culturales, económicas y políticas.

Por consiguiente, el proceso formativo universitario contiene aspectos importantes a tener en cuenta tales como la libertad personal, la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la justicia, la participación y el respeto a la diversidad, en busca de una armonía social hacia la formación de un estudiante universitario responsable, que contribuya al desarrollo y al bienestar social.

La gestión y la calidad han estado presentes en la formación universitaria desde la creación del Ministerio de Educación Superior. La ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, en su dinámica, se direcciona a la gestión y la toma de decisiones para consumir el protagonismo estudiantil y un saber que integre conocimientos, habilidades, valores y valoraciones desde una acción ética y administrativa continua en la práctica educativa.

La carrera de Cultura Física, tiene como meta alcanzar la excelencia formativa pero requiere de la reflexión, el compromiso y la acción conjunta de estudiantes y docentes para construir nuevos códigos y saberes en lo individual y colectivo, a partir de la formación ciudadana de los estudiantes como parte sustancial, y dimensión, de su formación integral siendo necesario el dominio de los fundamentos teóricos.

Estudios acerca de la formación ciudadana coinciden en considerar que posee cuatro valores, que funcionan como invariantes del comportamiento ciudadano e integradores del sistema de valores que lo caracterizan, y que intervienen en el proceso de formación ciudadana en calidad de dimensión ellas son: identidad social; responsabilidad ciudadana; convivencia y participación ciudadana. Silva (2002), citado por Obret (2018), asunto válido a considerar en este estudio.

La formación ciudadana, desde lo pedagógico, tiene como fin lograr personalidades aptas para convivir y participar en el desarrollo social de manera consciente, concerniendo en este propósito, un destacado lugar a la clase especial de docente que se desempeña en las universidades a partir del ejemplo personal, empleando las vías y métodos más eficaces que contribuyan a este propósito.

Al abordar la formación ciudadana se parte de entenderla como un proceso o actividad sistemática que prepara a los estudiantes de cualquier tipo o nivel de educación para vivir en sociedad pero con responsabilidad y con carácter reflexivo, de manera tal, que le permita convivir y actuar en correspondencia con su contexto socio-histórico-cultural sustentado en la relación familia-escuela-comunidad, lo cual propicia la cultura de paz en y entre los individuos (Favier, 2016).

Una mirada retrospectiva al devenir de la cultura cubana permite centrar la atención en pedagogos, filósofos, psicólogos, historiadores y sociólogos, que percibieron la



educación como un problema cultural de la tradición pedagógica progresista vinculada a la Patria, la independencia, la ética del deber, la dignidad, la justicia social y el decoro.

En este sentido, es válida la práctica del deporte y la gimnasia educativa estimulada por ilustres pedagogos del pasado como José de la Luz y Caballero, Bernardo de O Gabán, José Martí, Enrique José Varona, entre otros, que hicieron de la actividad físico-deportiva la raíz de la identidad, revelada en el ejercicio cívico ciudadano de los sujetos en la sociedad.

Se reconoce desde la Teoría marxista el valor de la actividad y su significado formativo; se significa a C. Marx en su obra “El Capital”, cómo relacionó la gimnasia, el trabajo y el estudio en la preparación humana, asunto válido en este estudio, y se significa además que:

(...) el deporte es bienestar, es estándar de vida, es salud, es felicidad y honor para los pueblos, y quizás el más eficiente instrumento para la lucha contra las tendencias delictivas, contra la droga y otros muchos vicios que acosan a las sociedades modernas (Castro, 2001, p.3)

Idea que se retoma como sustento teórico de partida para centrar la labor formativa de los docentes hacia la formación ciudadana en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Cultura física.

Se comparte las valoraciones de Tedesco, (1996) y Obret, (2018) en relación con la formación ciudadana, al precisar que la búsqueda de la cultura histórica ha de ser con interés detallado para impedir que el miedo, la inseguridad o la subvaloración de lo propio, se conviertan en fuente de incertidumbre y tergiversen las esencias sobre la cultura ciudadana, criterio que se asume para lograr formar el ciudadano que necesita el país y que debe garantizar la universidad en su formación profesional.

El ciudadano, es un sujeto activo con capacidad plena y suficiente para participar en la construcción y cooperación social, que en convivencia despliega deberes, derechos y toma decisiones de manera equilibrada; es personalidad consciente, comprometida con un proyecto social; con actitud, exigencia de patrones conductuales e interacción-participación en la vida socio-política para generar condiciones más plenas, beneficiosas para sí y los otros, lo cual conforma una identidad personal e histórica.

Educar al ciudadano, como dimensión de la formación integral para el ejercicio responsable con la sociedad, es tarea priorizada de la Pedagogía y el Estado. En ello influye la familia, las personalidades significativas, la escuela, las organizaciones e instituciones sociales y otros agentes socializadores, por cuanto es una permanente significación el comportamiento cívico ciudadano en la apropiación del saber cívico-ético del sujeto en las instituciones educativas y el entorno.

La formación ciudadana del estudiante universitario de Cultura física transcurre en una dinámica que requiere profundidad en la relación individuo-sociedad desde referentes y fenómenos culturales, así como valorar espacios para la relación sujeto/objeto y sujeto/sujeto, como totalidad resultante del funcionamiento integral de la social, análisis que tiene implicaciones de tipo jurídicas, políticas, éticas, económicas, socio-clasistas generacionales, familiares, socio-profesionales, culturales, entre otros, de gran valía, lo cual beneficia el contenido y las formas del proceso de formación ciudadana.



Y es que la dinámica de la formación ciudadana para la comunidad universitaria, específicamente del estudiante de Cultura física, es un proceso organizado, planificado y sistemático que se da en un contexto social determinado pero en vínculo con la sociedad, con una intencionalidad cultural ciudadana en estudiantes y docentes, y desde una sistematización socializadora ético-estética. (Pérez, 2011, citado por Negret, 2018).

Sistematizar la formación ciudadana como proceso desde la gestión formativa, favorece la capacidad de convivir, cooperar e interactuar sin agresividad de ningún tipo, siendo necesario tomar los hechos históricos tal como son y su valor formativo desde las experiencias históricas de figuras y personalidades de manera que sirvan de ejemplo para perfeccionar la conducta en el contexto.

Se significa que conocer y asumir los saberes históricos del pasado para entender la participación ciudadana (Obret, 2018), participar en el presente y proyectar el futuro, tiene importancia pues el aprendizaje alcanzado desde el estudio de la Historia y las valoraciones que se hagan al respecto, dignifica y enriquece el tratamiento a lo cívico, ciudadano y profesional del proceso formativo, sus contenidos y el logro de estilos de pensamientos propios argumentados, críticos y reflexivos, (Rodríguez, M. 2008) que permitan construir un mundo propio en la dinámica socio-formativa que tiene lugar en las universidades, lo que supone una visión holística e integradora de la formación profesional universitaria.

El cultivo, empoderamiento y difusión de estos valores es parte esencial de la formación desde raíces propias, erigiéndose en una de las tareas a acometer por la Educación Superior para con visión universal, desde lo nacional, forjar ciudadanos del mundo comprometidos con la problemática global, nacional y local para apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio cultural, asunto al que se refirieron desde tiempos pretéritos los Padres fundacionales de la Pedagogía cubana: José Agustín Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero.

En este sentido, la cultura ciudadana es acervo, proyecto, finalidad y creación constante que posibilita la condición de ciudadano como sujeto activo, capaz de participar consciente y voluntariamente en la vida social sostenido en aspectos éticos, políticos y jurídicos, cuya construcción y desarrollo se comparte en circunstancias determinadas para conformar ideas y realizaciones concretas del sujeto que materializan la capacidad transformadora en el ejercicio de la ciudadanía; sin embargo, no resulta suficiente, pues se requiere significar más el valor de la experiencia histórica de figuras imitables para desarrollar a los sujetos y al ejercicio ciudadano.

El desarrollo integral de los estudiantes en cuanto a la cultura ciudadana, requiere conocer y ejercer derechos con el Estado y con coterráneos, desarrollar potencialidades para participar e incluirse de manera protagónica, interpretar y aportar al mundo que le correspondió vivir para convivir de manera coherente, culta y humana (Menéndez, S. 2008), como modo comprometido y consciente del pasado para entender el presente y proyectar el futuro; es decir, una cultura histórica profesional, aspecto que tiene insuficiencias en el proceso formativo actual del estudiante universitario de Cultura Física.



A finales del siglo XX e inicio del XXI, Fidel Castro significó el valor de la cultura, el deporte y la Historia. Enfatizó que las masas son constructoras de hechos y acontecimientos históricos en los que el deporte como fenómeno social y derecho del pueblo, influye considerablemente en su significado educativo, haciendo de la cultura el escudo de la nación en sus raíces identitarias y ético cívicas, mediante la sistematización formativa de la dignidad ciudadana, contextualizada en la cultura histórica deportiva en el ciudadano.

La cultura histórica deportiva unifica nexos conceptuales. Es un proceso contentivo de saberes verbales y extra verbales, gestuales, éticos y jurídicos, enriquecedores de teoría y práctica en espacios de competencias y ejercicios físicos en función de la salud, la educación, la recreación y la calidad de vida.

Es expresión además de la sistematización del desarrollo sociocultural de la Cultura Física, enriquecida con experiencias y acciones de figuras del deporte, que dignas de imitar, se instituyen en patrones para el estudiante por su dignidad, entereza y actuación ante adversidades y triunfos. Es fuente, por tanto, de la educación de los saberes históricos, pedagógicos, ciudadanos, y de otro tipo, orientados a la práctica.

El eje dinamizador de la formación ciudadana de los estudiantes de Cultura física, se orienta en la gestión de la cultura histórica deportiva por:

- Representar valores éticos laborales para orientar y solucionar problemas socio profesionales y de convivencia del pasado, tal como el presente y el futuro, como instrumento para el saber perdurable de significado y sentido personal.
- Interactúa con la historia de la profesión revelada en niveles de apropiación, motivación y profesionalidad en el contexto de actuación comunitaria, institucional educativo o recreativo, deportivo y de cualquier otro tipo.
- Da un matiz diferente a la asimilación histórica por ser fuente de identidad histórica nacional, profesional y local, al considerar e integrar saberes, hechos, acontecimientos, costumbres, tradiciones, personalidades, juicios y valoraciones para perpetuar la memoria histórica afín de enriquecer la cultura general integral.
- Posibilita hurgar en realidades cognitivas, conductuales, históricas, comunitarias u otras, y de hombres comunes desde lo afectivo-motivacional y actitudinal para ampliar la empatía por figuras del deporte, aprovechar sus experiencias positivas, dignidad entre otras, en proyectos socio-educativos y políticos, y en estrategias formativas.
- Favorece la memoria histórica el aprendizaje desarrollador significativo entre lo científico y lo cotidiano, dando mayor sentido a la condición humana y ciudadana del estudiante, como promotor de armonía reconfortante entre los individuos y el entorno, que interioriza y exterioriza la cultura universitaria, el diálogo y el debate con un pensamiento crítico, reflexivo, culto, de apropiación ético-axiológica y capacidad de decisión para dar continuidad a las mejores tradiciones pedagógicas, profesionales y deportivas, implicado el bienestar común.



Su aplicación como eje dinamizador exige partir de la observación e interpretación de la realidad, conocer el problema en cuestión y de convivencia ciudadana, la indagación de procesos en literaturas o por otras vías para poder elegir la situación más adecuada, relacionarla con la estructura cognoscitiva, diferenciarla y argumentarla.

Es innegable el rol que le corresponde asumir a la universidad, entiéndase por ello a docentes y directivos esencialmente, para perfeccionar la formación profesional integral que se requiere, por lo cual un importante lugar lo ocupa el diagnóstico para constatar nivel de conocimiento que se posee y legitimar el sistema de influencias educativas que se requiere como proceso de ayuda del colectivo pedagógico hacia el colectivo de estudiantes en la carrera en cuestión.

Se constata que los vínculos universidad-sociedad no alcanzan los niveles deseados, lo que pudiera tener por causa el insuficiente aprovechamiento de las potencialidades que posee la Historia de la profesión vinculada a los deportes y figuras poco conocidas como modelos a imitar, o por una escasa orientación cívica, ciudadana y de la Historia para promover la formación ciudadana y la inclusión activa y sin violencia de los jóvenes.

Estas insuficiencias limitan el proceso de formación profesional en la carrera Cultura física para ofrecer respuestas a las exigencias de la sociedad en vínculo con la universidad, por lo que se necesitan vías que favorezcan la solución de esta problemática.

Alternativa pedagógica para la formación de la cultura histórica deportiva en el estudiante universitario de Cultura Física.

El colectivo pedagógico de la carrera Cultura física, en asignaturas de especialidad y asignaturas de formación general, en su trabajo metodológico, trazó de forma incipiente una alternativa pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando tareas desde lo académico, investigativo y extensionista, como a continuación se relata.

Título: La cultura histórica deportiva: eje integrador y sistematizador de la formación ciudadana del estudiante universitario de Cultura Física.

Objetivo general: Estructurar acciones que potencien el conocimiento y la contextualización de la cultura histórica deportiva y la formación ciudadana en estudiantes de la carrera de Cultura Física.

Momentos a considerar:

- Diagnóstico del estado actual acerca de la cultura y la cultura histórica deportiva en la formación ciudadana.
- Selección y aplicación de acciones para desarrollar la cultura histórica deportiva.
- Evaluación del aprendizaje de la cultura histórica deportiva en la transformación del proceso de formación ciudadana de los estudiantes.

Acciones:

- Diagnosticar las carencias cognitivas acerca de cultura, cultura histórica y formación ciudadana en los estudiantes en formación profesional a partir del saber que poseen del deporte y la Historia.



- Sensibilizar a los estudiantes con el significado e importancia de conocer qué es la cultura, la cultura histórica, y la formación ciudadana en particular, a partir de una conferencia panorámica y acciones derivadas.
- Determinar las necesidades investigativas que tienen y ofrecerles algoritmos de trabajo para la búsqueda complementaria individual de información, o en dúos, en la biblioteca, hemeroteca y otras formas, precisando: qué hacer, cómo, para qué y argumentar o ejemplificar según proceda.
- Realizar visita a la sala museo de deporte de la localidad previa guía elaborada para elaborar resúmenes.
- Intercambiar o entrevistar a figuras relevantes del deporte acerca de su experiencia respecto a lo que se investiga.
- Indicar el desarrollo de acciones de búsqueda de información en libros, bibliotecas u otras, orientadas a: analizar la información obtenida, relacionar las partes, apoderarse de la lógica de las relaciones halladas y elaborar resúmenes acerca de las relaciones y razonamientos sobre la información, a partir de la independencia alcanzada con la investigación.
- Revelar los aspectos básicos de la cultura, la cultura histórica deportiva y la formación ciudadana para organizar significados y sentidos, ejemplificarlos o argumentarlos.
- Analizar la validez de lo indagado desde criterios propios argumentados.
- Problematizar situaciones de aprendizaje que incluyan establecer el posicionamiento alcanzado acerca de conceptos analizados, teorías, concepciones, leyes, regularidades y métodos.
- Potenciar la comprensión de la praxis ético-deportiva e histórico-lógica con la elaboración de resúmenes y guías.
- Aplicar las habilidades de análisis-síntesis, comparación, reflexión, argumentación, explicación y otras necesarias para desarrollar procedimientos lógicos que le permitan resolver problemas de su realidad profesional.
- Identificar y ejemplificar con situaciones de aprendizaje y/o reales acerca de lo logrado para revelar la lógica tenida en cuenta respecto al tema.
- Favorecer los valores desde la ética socio-profesional para solucionar conflictos y establecer una convivencia pacífica asentada en la dignidad ciudadana, la disciplina, la modestia y la sencillez en espacios de socialización, el respeto a sí mismo y a los otros, al entorno natural, la Patria, la humanidad, la justicia social, la tolerancia, la solidaridad, el humanismo y fomentar la responsabilidad cívica y la participación ciudadana e identidad social.
- Realizar talleres-debate para evaluar de manera crítica y constructiva lo logrado individualmente con las acciones orientadas, de modo que los mejores resúmenes puedan ser presentados en eventos científico estudiantiles.



- Determinar el nivel de compromiso social y político alcanzado en y para el ejercicio socio profesional. Para ello, se desarrollará una comunicación dialógica docente-estudiante y estudiante-estudiante, asentada en el respeto mutuo, el intercambio de opiniones, la adecuada expresión oral y el fomento de una cultura de paz que permita la argumentación de criterios.
- Observar el docente y estudiantes seleccionados, como parte de la evaluación, los cambios operados mediante talleres de Debate y Reflexión, el comportamiento dentro y fuera de la institución, los debates de contenidos en clases, y a través de la asignatura Teoría y práctica del entrenamiento deportivo y las acciones investigativas continuas que orienten los docentes, anotando ideas, aciertos y desaciertos, sugiriendo nuevas vías de solución.
- Fomentar la evaluación, co-evaluación y hetero evaluación en el colectivo.

CONCLUSIONES

Las situaciones inadecuadas en los modos de actuación hacia los contenidos históricos profesionales en la formación del estudiante universitario de Cultura física, constituyen insuficiencias presentes en la formación profesional por deficiencias en la labor docente y metodológica del colectivo pedagógico.

El diseño y aplicación de la alternativa pedagógica propuesta, como eje dinamizador de la formación ciudadana del estudiante universitario, posibilitó su aplicación de forma incipiente en estudiantes universitarios de Cultura física con resultados alentadores que evidencian cambios positivos graduales a partir de la integración armónica de lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista.

REFERENCIAS

- Horruitiner, P.(2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*: La Habana: Editorial Félix Varela.
- Cintra A.L. et.al. (2016). *Consideraciones sobre el docente universitario como modelo educativo: una mirada desde el contexto cubano*. CIVITEC 2016. En: www.civitec.mx
- Obret Orphee, R. (2018). *La formación del estudiante universitario para la participación ciudadana*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.Cuba.
- Favier, E. (2016). *La cooperación pedagógica para la integración de los contenidos entre las disciplinas Marxismo Leninismo e Historia Universal en la formación permanente del profesor de Marxismo Leninismo e Historia* Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP.La Habana. Cuba.
- Torres de Diego, M. (2007) *Selección de pensamiento 1959-2007. Fidel y el Deporte*. Ciudad de La Habana: Editorial Deportes.
- Tedesco, J.C. (1996) La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. *Nueva Sociedad*. No.146, Nov-Dic- 1996. Recuperado de: http://nuso.org/media/articles/downloads/2548_1.pdf



Negret, J. (2018) Dinámica para la formación ciudadana del estudiante universitario de Cultura Física. Tesis doctoral, Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Menéndez, E. (2008). Cuba. Segunda patria del béisbol. En <http://www.nnc.cubaweb.cu/deportes18.htm> 12 de abril del 2012,

Rodríguez, M. (2008) Pedagogía. Selección de lecturas. Ciudad de La Habana: Editorial Deportes.



EL ENFOQUE FÍSICO EDUCATIVO EN LA GESTIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS

THE EDUCATIONAL PHYSICAL APPROACH TO THE MANAGEMENT OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER

Mauro Arístides Kindelán Boloy maurokb@uo.edu.cu

Jorge Adolfo Jiménez Callis jjcallis@uo.edu.cu

Fernando Álvarez Castillo falvarez@uo.edu.cu

RESUMEN

La necesaria superación y actualización posgraduada del profesor de Educación Física para asumir un papel protagónico en el mejoramiento de la condición física y la calidad educativa de niños- jóvenes y adolescentes en los diversos contextos educativos presupone de su necesaria gestión profesional desde un enfoque físico-educativo. La intencionalidad del trabajo se centra en elevar el nivel profesional de los participantes a partir de reconocer el enfoque físico-educativo para la atención, promoción y desarrollo de eventos físicos diversos para el mejoramiento de la calidad de vida de los practicantes, a partir de la gestión de profesor durante la praxis educativa basada en la solución de los problemas físicos-deportivos y recreativos en las escuelas. Se pretende, además, reconocer lo utilitario de la sistematización de habilidades investigativas durante su gestión y con ello la fundamentación científica necesaria para promover a escala superior las actividades físicas en las escuelas, para alcanzar transformaciones prosperas y sostenibles en los diversos contextos de actuación en la creación e implementación proyectos físicos, deportivos y recreativos para mejorar de la calidad de vida y la espiritualidad de niños- jóvenes y adolescentes

PALABRAS CLAVES: Gestión profesional, enfoque, Educación Física, proyecto educativo.

ABSTRACT

The necessary overcoming and postgraduate bringing up to date of the professor of Physical Education to assume a leading role in the improvement of the physical condition and the educational quality of young and adolescent children in the various educational contexts presupposes of its necessary professional step from a physical educational focus. The intentionality of the work focuses on lifting the professional level of the all-comers from recognizing the physical educational focus for attention, promotion and development of physical various events for the improvement of the quality of life of the practitioners, from the step of professor during the educational based praxis in the solution of the physical sports and recreational problems in the schools. Recognizing what's utilitarian one belonging to the systematization of investigating abilities during its step wants itself, besides, and with it the scientific necessary foundation to promote the physical activities in the schools to superior scale, for to attain prosperous and sustainable transformations in the various contexts of behavior in the creation and implementation physical, sports and recreational projects to get better of the quality of life and young and adolescent children's spirituality.



KEY WORDS: Professional managements, focus, Physical Education, educational projects.

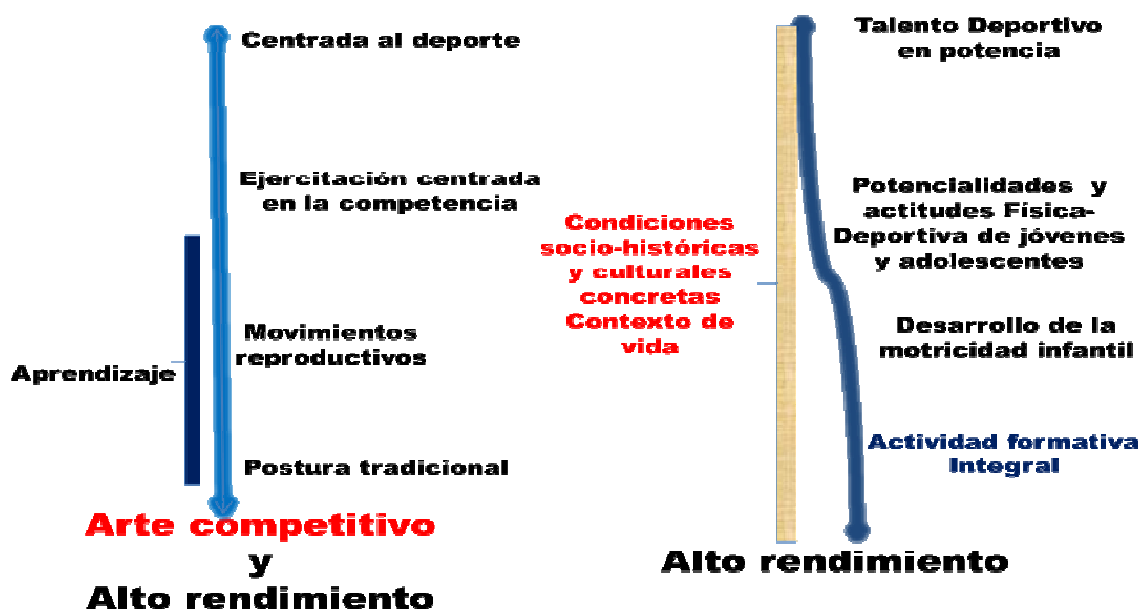
INTRODUCCIÓN

Un enfoque integral físico/educativo supone contemplar en los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación para cada contexto educativo, criterio de López (2006).

La educación física escolar ha de estar centrada en el movimiento del niño, en sus vivencias, experiencias, necesidades, motivos e intereses, como sujeto activo, como personalidad en formación, dentro de este proceso. Por tanto, su efecto, "...nunca es parcial, cualquier intervención sobre él afecta a todo el sistema..." López (2006). De ahí su proyección integradora.

Sólo por citar un ejemplo, hace 20 años atrás la enfermedad tan conocida con el nombre de L.E.R. (Lesiones por Esfuerzos Repetitivos) no existía; sin embargo, hoy día, es uno de los problemas que la mayoría de las grandes empresas, sobre todo las que tienen redes de computación, afrontan. Naturalmente, la solución de esto no está en eliminar las redes, es decir ir en contra del desarrollo: "...la solución está en preparar al hombre en el aspecto bimotor para soportar los embates del desarrollo y que éste no lo afecte en su riqueza mayor y natural: la salud..." (Ruiz, 1986, 2010). resumiendo, sin salud humana no existen ni riquezas materiales ni espirituales.

Enfoques de la Educación Física Escolar



Al profesionalizar la Educación Física implica que tengamos en cuenta en principio tener una idea clara de los fines de la formación profesional de cada carrera (objetivos).

- Determinar las disciplinas y asignaturas y los objetivos propuestos requieren que tenga en cuenta posturas y movimientos rectores vinculados a las habilidades profesionales.



- Determinar planos musculares fundamentales que intervienen en el desarrollo de las habilidades y capacidades físicas condicionales y coordinativas.
- Seleccionar el conjunto de ejercicios físicos que den respuesta al desarrollo de las capacidades físicas necesarias para su formación integral.
- Elaborar tareas docentes que, al ser resueltas por los estudiantes, propicien la toma de conciencia sobre el conocimiento y puedan transmitir esto a sus alumnos.

Entre las precisiones de Educación Física y Deporte para todos, se destaca lo expresado de que el deporte escolar tiene en los profesores De Educación Física uno de sus pilares esenciales. Tal y como expresa Morales (1996, 2001) “...El profesor de Educación Física es el elemento que debe centrar la organización y desarrollo de las actividades físicas en la escuela...” (p. 32) y “...la programación de actividades físico deportivas y recreativas masivas...” (p. 12). Por tanto, la carga horaria (docente) semanal del profesor de educación física se conforma no sólo con horas clase de educación física frente al alumno sino, además, con horas destinadas a la práctica del deporte escolar masivo.

Es por ello que la organización escolar de base es decir la escuela de tener ben cuenta que al elevarse el nivel profesional de sus profesores y estos reconozcan que en el enfoque físico-educativo tienen una herramienta para la atención, promoción y desarrollo de eventos físicos diversos para el mejoramiento de la calidad de vida de los practicantes, a partir de la gestión del profesor durante la praxis educativa basada en la solución de los problemas físicos-deportivos y recreativos en las escuelas.

Y también lo utilitario de la sistematización de habilidades investigativas adquiridas durante el proceso de su formación profesional y con ello la fundamentación científica necesaria para promover a escala superior las actividades físicas en las escuelas, durante su gestión educativa para alcanzar transformaciones prosperas y sostenibles en los diversos contextos de actuación a partir de estrategias y proyectos físicos educativos, para mejorar de la calidad de vida y la espiritualidad de niños-jóvenes y adolescentes.

Algoritmo para la Intervención Pedagógica

Actividad Física y Salud





La actividad física y salud como corriente moderna de educación física tiene en la actualidad tres formas fundamentales:

- La preventiva o profiláctica.
- Recreativas y deportivas.
- La compensatoria o terapéutica.

La actividad física en forma de participación activa constituye un trabajo físico que genera desarrollo físico y funcional en el organismo del individuo y por consiguiente promueve salud física y mental. A partir de los años 90, dos conceptos básicos sintetizan todo este movimiento sociocultural actual en torno a la actividad física como un medio de salud. Estos son: Fitness y Leessmill términos muy difíciles de traducir al español.

En esta época, el énfasis de la condición física se centra en fortalecer la resistencia cardio-respiratoria, la fuerza y resistencia muscular, la flexibilidad y la composición corporal unido a la práctica de estilos saludables de vida.

En todo este proceso juega un papel preponderante la Higiene escolar para las actividades físicas en la cual se debe considera lo que a continuación resaltamos.

- Preparación previa para la actividad de forma consciente y organizada
- Experiencia del practicante y preparación científica metodológica del entrenador, preparador físico o profesor de Educación Física
- Organización de la actividad a partir del diagnóstico de capacidades física, habilidades deportivas, estudio somatoscopico y de salud
- Infraestructura material necesaria para el desarrollo de las actividades

Resultante de la gestión (actuación profesional) del profesor de educación física en la escuela a través de una estrategia de intervención.



Asumimos como estrategia lo planteado por Torres (2000) al conjunto o secuencia de acciones y actividades planificadas, organizado, ejecutado y controlado por la escuela para perfeccionar la formación de la personalidad de los alumnos de acuerdo con objetivos concretos previamente delimitados. Por lo que son estos momentos de una estrategia de intervención con el enfoque físico educativo para transformar la realidad de cualquiera de los contextos en que se desempeñe el profesor de Educación Física a partir de un diagnóstico físico integral.

Con el objetivo de sistematizar al máximo la práctica de ejercicios físicos, deportivos y recreativos durante el proceso pedagógico de la Educación Física, aprovechando de manera coherente las potencialidades educativas que posee la institución escolar, la familia y la comunidad para el seguimiento de los resultados que arroja el diagnóstico de los estudiantes.



ESTADO ACTUAL

Se debe tener en cuenta para el esto.

- Madurez Escolar y desarrollo Biológico
- Capacidad de trabajo físico
- Desarrollo intelectual
- Aprendizaje en las asignaturas
- Habilidades para el trabajo docente.
- Motivos e intereses
- Normas de comportamiento
- Caracterización de cualidades y relaciones personales
- La comunidad familiar

Criterios de control y evaluación de los resultados de la estrategia en el proceso pedagógico:

1. Determinación de la metodología de la investigación educativa con carácter cualitativo a aplicar en correspondencia con el contexto educativo. En la cuales jugarían un papel preponderante la investigación - acción que nos permita modificar de manera dinámica las acciones contenidas en la estrategia, así como proponer nuevas acciones para cumplir los objetivos planteados al inicio



2. Constatar el nivel de motivación y protagonismo logrado en el estudiante por el proceso pedagógico de la Educación Física
3. Valorar críticamente los resultados obtenidos (nuevos conocimientos y/o habilidades) o desarrollo de capacidades físicas
4. Determinación de los indicadores para evaluar el impacto de la estrategia física - educativa en el desempeño de los estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje

CONCLUSIONES

Colegas la aplicación del enfoque físico educativo, nos permite en primer lugar poner a nuestros profesionales de la asignatura Educación Física en mejores condiciones para aplicar las habilidades investigativas (métodos y técnicas investigativa) en la gestión de promover a escala superior las actividades físicas, y con ello la preparación necesaria para instrumentar las transformaciones deseadas en los diferentes contextos de actuación, sobre la base de la fundamentación científica en la implementación proyectos físicos, deportivos y recreativos para el para el mejoramiento de la calidad de vida del ciudadano. Unido a esto también les permitirá organizar, elaborar e introducir acciones en la solución de problemas para el aprovechamiento óptimo del tiempo libre para mejorar la calidad de vida, la condición física y el deporte de la población escolar y de las comunidades.

Propiciar el intercambio de experiencias acerca de la construcción de proyectos físicos, deportivos o recreativos en correspondencia al contexto de actuación para el mejoramiento de la salud, la recreación y el disfrute de los beneficiarios y argumentar a en todos los contextos educativos la necesidad de las actividades comunitarias, enfatizando en el crecimiento personal.

REFERENCIAS

- García, M. E. (2006). *Planificación de actividades para el recreo y el ocio (apuntes de la asignatura)*. Granada.
- López, A. (2006). *La Educación Física, más educación que física*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ruiz, A. y otros (1986). *Metodología de la enseñanza de la Educación Física*. Tomo I y II. La Habana: Pueblo y Educación.



EL APRENDIZAJE DE LA TÁCTICA COLECTIVA EN EL FÚTBOL SUB-15

THE LEARNING OF THE COLLECTIVE TACTIC IN FOOTBALL U-15

Modesto Yoilier Hierrezuelo Martínez

Héctor Noa Cuadro hectornc@uccfd.cu

RESUMEN

Atendiendo a las múltiples problemáticas existentes en el equipo provincial sub-15 de fútbol de Santiago de Cuba manifestadas en un: insuficientes conocimientos de los principios, objetivos, tareas y funciones tácticas; incorrecta identificación de las situaciones básicas de juego; escaso dominio del modelo táctico de juego; deficiente efectividad de las acciones tácticas colectivas; falta de correspondencia entre la toma de decisiones tácticas y las exigencias de la situación de juego. Estas aseveran la existencia de insuficiencia en el aprendizaje de la táctica colectiva en el equipo escolar de fútbol de Santiago de Cuba, siendo necesario elaborar tareas socio-motoras para el aprendizaje de la táctica colectiva en los equipos escolares de fútbol. En el desarrollo de la investigación se aplicaron los métodos: análisis-síntesis, inducción-deducción, sistémico-estructural-funcional, revisión documental, observación, experimento, encuesta y prueba rangos con signos de Wilcoxon. A partir de los resultados obtenidos los cuales expresan una significativa variación estadística con relación al diagnóstico se determinan las tareas como factibles de aplicación y necesarias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la táctica colectiva en el fútbol.

PALABRAS CLAVES: Tarea sociomotora, aprendizaje, táctica colectiva.

ABSTRACT

Attending to the multiple problems existing in the provincial U-15 football team of Santiago de Cuba manifested in: insufficient knowledge of the principles, objectives, tasks and tactical functions; incorrect identification of basic game situations; poor mastery of the tactical game model; poor effectiveness of collective tactical actions; lack of correspondence between tactical decision making and the demands of the game situation. These affirm the existence of insufficiency in the learning of the collective tactics in the soccer school team, being necessary to elaborate social-motor tasks for the learning of the collective tactics. In the development of the research, the methods were: analysis-synthesis; induction-deduction; systemic-structural-functional; documentary review, observation, experiment, survey, and Wilcoxon signed-rank test. From the results obtained which express a significant statistical variation in relation to the diagnosis, the tasks are determined as feasible and necessary to improve the teaching-learning process of collective tactics in football.

KEY WORDS: Socio-motor task, learning, collective tactic.

INTRODUCCIÓN

En el fútbol, el jugador debe saber adaptarse a cada una de las variadas y continuas situaciones surgidas a lo largo del juego. Esta realidad descarta la posibilidad del jugador de dar respuestas estereotipadas y hace necesaria una constante toma de decisiones, para poder adaptar la actuación del jugador-equipo a las necesidades



concretas de cada situación de juego. Se requiere, por tanto, de un perfeccionamiento del entrenamiento de la táctica.

Esta consideración al tratar el tema de la enseñanza-aprendizaje de este deporte, han puesto especial interés a la hora de diseñar tareas, actividades o situaciones de enseñanza se tengan en cuenta todos los elementos estructurales de la situación en el fútbol como deporte de colaboración-oposición, para que existan en las mismas la presencia de compañeros y adversarios en interacción.

Es por eso, que el jugador debe enfrentarse constantemente al sistema de referencia compañeros contrarios-balón-espacio de juego-finalidad de la acción- y sus propias condiciones de rendimiento. Por esta razón, los métodos y medios de entrenamiento, así como las formas de ejercicio y juego deben estar dirigidos siempre hacia estas exigencias complejas de la actividad de competición (Caro, 2014).

Como se puede concluir, a la hora de entrenar cualquier contenido de la táctica a través de tareas motora, es primordial tener en cuenta las características de este desde una perspectiva global, es decir, desde el juego real en sí, ya que como dice Parlebas (1996, en Jiménez y otros, 2007, p. 780), "...en el juego, el maestro del juego, no es el maestro, sino el juego mismo".

Se coincide con Hechavarría y otros (2018) cuando enfatiza en la necesidad de lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la táctica colectiva una comprensión e interpretación del comportamiento táctico y del problema táctico. Sugiere el tratamiento secuenciado de los contenidos a partir de objetivos tácticos diferenciados en generales y específicos y propone el uso de tareas integradoras en condiciones reglamentadas o modificadas en cuanto al ritmo de ejecución, la variedad y originalidad de soluciones y uso de los espacios funcionales.

A pesar de lo planteado con anterioridad se apreció en el equipo provincial sub-15 de Santiago de Cuba, a partir de las observaciones desarrolladas, del análisis de las demandas tecnológicas de la Comisión Provincial de Fútbol y del intercambio con entrenadores y directivos, algunas problemáticas las cuales se concretan en: escasos resultados deportivos; insuficientes conocimientos de los principios, objetivos, tareas y funciones tácticas; dificultades en la identificación de las situaciones básicas de juego; deficiente efectividad de las acciones tácticas ofensivas; y la falta de correspondencia entre la toma de decisiones tácticas y las exigencias de la situación de juego. En este sentido, se propuso el objetivo de elaborar tareas socio-motoras con enfoque problémico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la táctica colectiva en los equipos de fútbol sub-15.

La muestra seleccionada fue el equipo escolar provincial de fútbol de Santiago de Cuba. Su composición está dada por 22 futbolistas con una media de edad de 14.6 ($\pm 0,04$) años. El 100% presentan competencias competitivas previas. Representa el 25% de los equipos de la zona oriental tomando como criterio de selección de la población: participación en la clasificación de la zona oriental y con edades de los jugadores, no superior a los 15 años. El muestreo fue intencional a través de los siguientes criterios de selección: equipo con mayores dificultades en la obtención de logros deportivos superiores; posibilidad de competición en el máximo nivel del ámbito nacional; y localización próxima de territorio donde se desarrolla el proceso formativo.



Los métodos utilizados fueron:

Sistémico-estructural-funcional: se empleó para diseñar las tareas socio-motoras tomando en cuenta las relaciones que se establecen entre los parámetros estructurales de la acción motriz, las situaciones básicas de juego y los niveles de exigencias de los futbolistas.

Observación: para el registro de los datos durante el desarrollo de los partidos y determinar la efectividad del comportamiento táctico tanto, en la parte ofensiva como en la parte defensiva del equipo provincial sub-15 de Santiago de Cuba y durante las unidades de entrenamiento para caracterizar el proceder de los entrenadores.

Revisión documental: aportó la información necesaria sobre el estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la táctica colectiva, de igual forma permitió analizar diversos documentos rectores del fútbol para obtener información sobre la existencia o carencia de indicaciones relacionadas con el proceso de preparación táctica.

Experimento: con el objetivo de constatar la factibilidad de aplicación práctica de las tareas socio-motoras a partir de la realización de una prueba inicial y una final en un diseño secuencial.

Estadística inferencial (Prueba no paramétrica de Wilcoxon disponible en el paquete estadístico SPSS, versión 11.5, con un nivel de significación $\alpha = 0,05$): para comprobar la existencia de cambios significativos entre los resultados que se alcanzaron antes y después de la implementación de la metodología.

Tareas sociomotoras

1. Ataque rápido por las bandas

Objetivo: Ejecutar el ataque rápido con una lateralización derecha utilizando de forma preferencial el pase directo y el tiro a puerta raso evidenciando creatividad táctica.

Organización inicial

Espacio:	Meta	Balones	Participantes
Sectores 4 y 5; carriles I,C y D	1 (reglamentaria)	1 (no. 5)	5 vs 4+P

Desarrollo

Atacante: ejecutan acciones tácticas colectivas de conservación y progresión según la situación de juego que se genera intentando condicionar una finalización de tiro a puerta raso dentro del área. Durante la progresión deben transitar por el carril derecho. En caso de realizar el pase hacia la zona de finalización desde este carril el gol tendrá el doble de valor y se le aumentará una repetición. **Defensores:** realizan una defensa semiactiva tratando de llevar el juego hacia el carril izquierdo. De interceptar el balón durante el desarrollo de cada tanda devolverán el balón al jugador atacante más alejado. De lograr el tránsito por el carril izquierdo dos veces en cada repetición se le resta una repetición al oponente (fig.1).

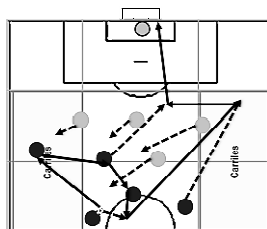


Fig. 1

2. Centro y tiro

Objetivo: Ejecutar acciones tácticas de progresión ofensiva – finalización del ataque y de obstrucción defensiva – protección del área de finalización.

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Sectores 4, 5 y 6; Carriles I, C y D	1 (reglamentaria)	1 (no. 5)	6+1A vs 6+P

Desarrollo

Atacante: ejecutan combinaciones de pase corto al pie y al espacio preferentemente hacia las zonas I6 o D6 desde las zonas del carril central y luego realizan una finalización con pase centro al punto de penal o entre este y el segundo poste de la meta en el área de penal para hacer el tiro a puerta. Comienza con el pase ejecutado por el jugador de apoyo. La elección de las zonas indicadas para progresar será teniendo en cuenta el adelantamiento de los defensas ubicados en los carriles laterales y el agrupamiento de estos próximos a la zona de juego directo. En cada ataque se sustituye el jugador de apoyo. Defensores: realizan un pressing localizado en el sector 5 hacia adelante provocando el alejamiento de los atacantes y la circulación del balón hacia el sector 4. La protección de la portería comienza cada vez que se dirige el balón a las zonas indicadas para realizar el centro por los defensores (fig. 2).

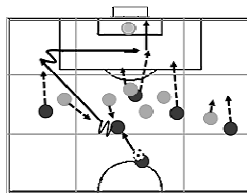


Fig. 2

3. Poli-gol

Objetivo: Ejecutar acciones de finalización con énfasis en patrones tácticos de pase y tiro.



Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
45x50m con sectores de igual magnitud y carriles C, D y I	2+2 laterales reducidas	1 (no. 5)	6 vs 6 + 1P y 2C

Desarrollo

Atacante: ejecutan acciones combinativas con finalización con patrones tácticos de pase y tiro a baja altura. Los comodines no hacen progresión pero deben participar los dos antes de finalizar y no se puede tirar en las metas laterales luego de pasarlas. Defensores: realizan colocación y temporización defensiva para crear un bloque frontal o vertical según sea la portería a defender combinada con anticipación e interceptación. Hacen oposición pasiva en la zona más cercana a su portería con portero y activa sin portero (fig. 3).

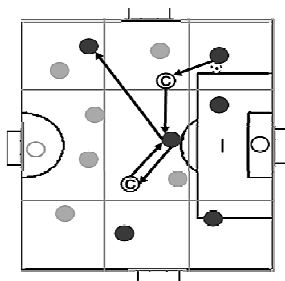


Fig. 3

4. 2 vs 1

Objetivo: Ejecutar pases cortos con desmarque de ruptura y tiro a puerta

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Zonas C5 y C6	1 (reglamentaria)	1 (no. 5)	2vs1

Desarrollo

Atacante: ejecutan pases cortos buscando la superioridad numérica en un lateral de la zona para forzar el 1vs1 contra el portero. Tiro a puerta luego de dos pases vale doble. Defensores: realizan la colocación, interceptación y despeje. Interceptan y despeja hacia los carriles laterales (fig. 4).

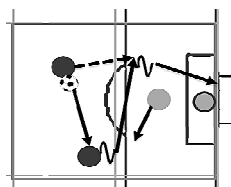


Fig. 4



5. Recuperación-protección

Objetivo: Realizar secuencias tácticas de recuperación y protección a portería

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Zonas C-R: C3 y C4; Zonas de F-P: sector 5 y Zona C6	2 (reglamentaria)	1 (no. 5)	2A+3vs3+1 y porteros

Desarrollo

Atacante: ejecutan acciones toque de primera en corto realizando triangulaciones y pases de pared. Al recibir el pase largo se trasladan con balón y culminan en tiro a puerta. Los jugadores que finalizan solo ejecutan acciones tácticas individuales e inician con posesión del balón si el balón es despejado hacia fuera del terreno por los defensores. Defensores: realizan Marcaje estrecho y doble marca al jugador con balón si está en las bordes de las zonas hasta recuperar el balón. En dependencia del jugador que finaliza se realiza la interceptación o despeje. Si recuperan el balón durante la protección, se la entrega a su propio equipo (fig. 5).

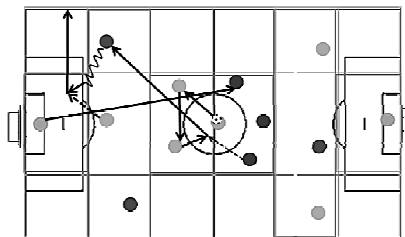


Fig. 5

6. 3 vs 2

Objetivo: Realizar secuencias tácticas de ruptura defensiva y tiro a puerta.

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Sectores 5 y 6 (apoyo en el 4)	2 (reglamentaria)	1 (no. 5)	A+3 vs 2+1P

Desarrollo

Atacante: ejecutan acciones combinadas de pase corto y largo con regate para imponer superioridad numérica en un lateral realizando luego el cambio de juego para pasar a acciones de finalización con un solo toque. Pase y tiro a puerta de primera. Defensores: se colocan en la línea de tiro con constante cobertura y permuta para interceptar o despejar el balón. La interceptación o despeje así como si recuperan el balón hacerlo hacia el Apoyo que estará ubicada en uno de los carriles laterales (fig. 6).

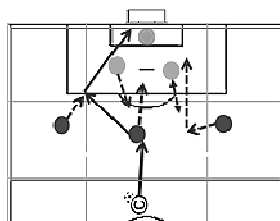


Fig. 6

7. Bloque central

Objetivo: aplicar acciones de obstrucción del ataque por el carril central

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Sectores 4 y 5	-	1 (no. 5)	3 vs 3

Desarrollo

Atacante: ejecutan acciones combinativas con regate en progresión intentando el desarrollo de secuencias de pases cortos en la zona c5 y traspasarla con regate hacia el sector 6. Cada vez que pierde la posesión, salida rápida de los sectores a esperar el despeje al sector 3 realizado por la defensa. Defensores: realizan acciones de obstrucción del ataque reorientado este a los carriles laterales. En caso de recuperar, despejan a sector 3. En caso de jugar en los carriles laterales este no podrá volver al carril central hasta que no se recupera el balón, por lo que deberá estar atento a la zona priorizada a defender y en caso de darse esa situación los defensores restantes presión lateral para evitar el cambio de juego y la superioridad numérica en el otro lateral (fig. 7).

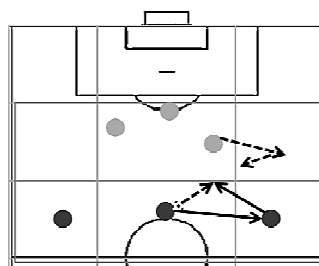


Fig. 7

8. Protección con transición al ataque organizado

Objetivo: ejecutar acciones de reorganización dinámica defensiva con despeje a los sectores.



Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
sectores 1 y 2 (zonas I5 y D5: apoyos)	2 (reglamentaria)	1 (no. 5)	3 vs 3 + P y 2A

Desarrollo

Atacante: ejecutan juego en cortos en triangulación y pase pared alternando las zonas del sector 6 con la zona C5. Utilizan las zonas I6 y D6 para intentar extender la línea defensiva y provocar espacio en el carril C. El tiro a puerta será antecedido de un pase de primera o en cualquier condición pero fuera de C6. Defensores: realizan colocación e interceptación de la secuencia de pases para luego recuperación de la iniciativa con salida por las zonas I2 o D2 mediante pase a los apoyos. Serán los titulares de la línea defensiva. Deben concentrar su accionar a la zona C1 con marcaje personal y realizarán el marcaje zonal en zonas laterales (fig. 8).

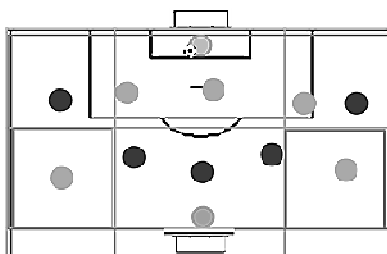


Fig. 8

La aplicación de las tareas socio-motoras se desarrolló en la etapa de preparación especial del periodo preparatoria no. 1 y la etapa competitiva (competencia clasificatoria) perteneciente al macrociclo 2017-2018.

RESULTADOS

El análisis realizado arrojó como resultados el desarrollo de acciones tácticas ofensiva utilizando una media de 2.60 zonas. Teniendo en cuenta la dispersión de los datos a partir de la desviación típica (± 1.50) evidenció la agrupación de los resultados en torno a la media permitiendo considerar una similitud en cuanto al uso de las zonas en todos los partidos (tabla 1). Este comportamiento confirma el cambio positivo alcanzado con respecto al diagnóstico.

Tabla 1. Comportamiento de los indicadores en la evaluación

	ZU	SA	RT	OA
Media	2.60	2.02	2.61	0.68
Desv. típ.	1.502	1.174	1.769	0.877
Mediana	2.00	2.00	2.00	0.00



Moda	2	1	1	0
(ZU=Zonas utilizadas, SA=cantidad de situaciones básicas de juego, RT= recursos técnicos, OA= la oposición al ataque del adversario)				

Tal comportamiento se visualizó con más claridad, a partir de su frecuencia, al observarse un incremento hasta el 21.7% de las acciones realizadas el uso de más de tres zonas. Con respecto a la mediana (2) y la moda se mantiene un comportamiento similar a lo detectado en el diagnóstico, aunque los valores de coeficiente de efectividad el mayor porcentaje del post-test indican una tendencia a distanciarse de los valores de estos estadísticos de posición.

En cuanto a las situaciones de ataque alcanzadas durante el desarrollo de las acciones tácticas ofensivas se determinó una media de 2.02 ± 1.17 . Aunque la moda adquirió un valor igual al del diagnóstico, se apreció un descenso en la frecuencia de las acciones con estas características al observarse en el 42.4%. También se detectó un estilo de juego afianzado en los juegos directos, aunque con comportamiento táctico flexibles, al incrementarse también los ataques organizados o posicionales hasta el 10.4%. Esto evidencia el logro de modelo táctico más robusto con presencia de un mayor potencial de organización táctica del equipo.

En cuanto a los recursos técnicos de impulsión y traslación del balón se observó una media de 2.61 ± 1.77 Evidenciándose un incremento en los resultados alcanzados en los partidos. Esto se observa al detectarse un incremento de las acciones tácticas ejecutada con más de 3 recursos técnico debido a un incremento del 3.3%. Tal comportamiento evidencia el desarrollo de la capacidad del equipo para generar acciones tácticas de mayor complejidad.

Los análisis realizados sobre la oposición al ataque adversario arrojaron que el rival ejecuta un avance hacia la portería protegida en menos del 50% de los ataques lo cual enuncia de un incremento del accionar defensivo del equipo. Tal cuestión se verificó al determinarse una media de 0.68. Otro elemento favorable es que los resultados en cada partido tienen un mayor acercamiento al valor de la media al evidenciar una desviación típica igual a 0.88. Esto se corrobora al no permitir el avance a las zonas de mayor peligrosidad a la portería defendida, en más del 50% de las acciones defensivas desarrolladas.

En aras de determinar la significación de las transformaciones ocurridas en el juego colectivo desarrollada por el equipo luego de haberse aplicado las tareas socio-motoras se compararon los resultados de cada indicador, obtenidos en el diagnóstico y los de la evaluación. Para ello se estableció un nivel de significación de 0.1 por ser un estudio exploratorio planteándose como hipótesis de trabajo: H_0 : Las tareas socio-motoras no transforman la organización táctica del equipo; H_1 : Las tareas socio-motoras transforman la organización táctica del equipo. Utilizando la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon se obtuvieron resultados en cada uno de los indicadores con una significación menor al nivel predeterminado, por lo que se acepta la hipótesis alternativa (tabla 2).



Tabla 2 Comparación de los indicadores y de la organización táctica

Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon				
	$ZU_2 - ZU_1$	$SA_2 - SA_1$	$RT_2 - RT_1$	$OA_2 - OA_1$
Z	-2.793	-2.457	-2.172	-1.914
Sig.	0.005	0.014	0.030	0.056
(ZU=Zonas utilizadas, SA=cantidad de situaciones básicas de juego, RT= recursos técnicos, OA= la oposición al ataque del adversario; el valor del subíndice indica si corresponde a la primera prueba diagnóstica o la segunda prueba evaluativa)				

A diferencia de los trabajos antecedentes sobre el aprendizaje de la táctica deportiva en el fútbol dígame los desarrollados sobre la organización de las acciones de finalización realizada por Martín (2008), la enseñanza de la táctica del regate (Delaz, 2015) y la alternativa constructivistas para el entrenamiento de las acciones defensivas colectivas (Stable, 2016) donde se proponen ejercicios, tareas y juegos; estos no especifican como de dosifica la complejidad atendiendo a la modificación de la mayoría de los parámetros configuradores del comportamiento táctico. Cuestión explicitada en las tareas sociomotoras aplicadas.

En este sentido supera las propuestas anteriores pues además de centrarse en la acción motriz como contenido de la táctica, vincula dicha solución al problema táctico dado en un espacio de juego determinado. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje es contextualizado a la realidad del juego. No obstante, aún quedan algunos aspectos a considerar los cuales radican en los ajustes de las diferentes tareas sociomotoras para tipificarlas como indagativas, productivas y creativas.

CONCLUSIONES

Las tareas socio-motoras se diseñaron sobre la base de los aspectos estructurales de la acción motriz del fútbol integrando las situaciones básicas de juego para favorecer la indagación, la reproducción y la creación de patrones tácticos específicos. Son factibles de aplicación y necesarias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la tática colectiva en el fútbol.

REFERENCIAS

- Caro, O. (2014). *Análisis de los espacios de juego en el fútbol profesional y su extrapolación al diseño de las tareas de entrenamientos* (tesis doctoral inédita). Granada: Universidad de Granada
- Delaz, N. (2015). *Metodología para la enseñanza-aprendizaje de la táctica del regate en futbolistas escolares* (tesis doctoral inédita). Camagüey: Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte



- Hechavarría, D., Noa, H. y Sánchez, L. (2018). La dirección del aprendizaje de la táctica colectiva en el fútbol. En: Colectivo de autores. (Ed. Redipe) *Contextualización investigativa y Uso solidario del Conocimiento*, 255-261. Las Tunas: Edacun
- Jiménez, J. y otros (2007). *Características del fútbol y del futbolista infantil. Técnica, táctica, sistemas de juego, tiempo de juego y pausa, aspectos biomecánicos*. Colombia: Universidad de Antioquia: Funámbulos Editores
- Martín, J. (2008). *Metodología para el tratamiento de las acciones de organización en la fase final del ataque en el fútbol* (tesis doctoral inédita). La Habana: Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.
- Stable, Y. (2016) *Tratamiento metodológico de la táctica defensiva del fútbol en las edades de 10-11 años: una propuesta constructivista* (tesis doctoral inédita). La Habana: Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.



ESTRATEGIA METODOLÓGICA, CON ENFOQUE SOCIO CONSTRUCTIVISTA, PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL BÉISBOL ORIENTADA A LA IDENTIFICACIÓN DE POSIBLES TALENTOS

METHODOLOGICAL STRATEGY, WITH A CONSTRUCTIVE PARTNER APPROACH, FOR THE TEACHING-LEARNING OF BASEBALL ORIENTED TO THE IDENTIFICATION OF POSSIBLE TALENTS

Osmael Cudeiro González osmael@uo.edu.cu

Francisco Cristino Trejo del Pino ftrejo@uo.edu.cu

Rosa María Heredia Heredia rmheredia@uo.edu.cu

RESUMEN

La identificación del talento deportivo es un proceso que despierta el interés científico y resulta controvertido por su diversidad de interpretaciones, la falta de un estudio con enfoque sistémico y longitudinal y la fragmentación en las posiciones existentes por la comunidad científica. El trabajo valora con enfoque crítico las teorías existentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en deportes de cooperación/oposición en la iniciación deportiva desde su posición en la praxiología motriz, siendo escasos los estudios que revelen las implicaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo del talento deportivo y que consideren las perspectivas que ofrece el enfoque socio constructivista en la formación deportiva inicial en el béisbol. Su análisis posibilitó el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo potenciar el proceso de identificación de posibles talentos deportivos en el béisbol en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de iniciación? Se consideró la concepción socio constructivista de Lev Semiónovich Vigotsky y los modelos de enseñanza-aprendizaje en el deporte. Como metodología se empleó: entrevistas, criterios de especialistas, talleres de socialización y estadística inferencial para evaluar su factibilidad. La aplicación reveló cambios en los modos de actuación de los profesores del béisbol en combinados y áreas deportivas del municipio Santiago de Cuba. Se concluye que la implementación de una estrategia metodológica, con enfoque socio constructivista, para la enseñanza-aprendizaje del béisbol orientada a la identificación de posibles talentos refuerza su papel mediador en este proceso a partir del enfoque de trabajo grupal y el factor social.

PALABRAS CLAVES: Estrategia, talento, proceso de enseñanza-aprendizaje, socio constructivismo.

ABSTRACT

The identification of sports talent is a process that arouses scientific interest and is controversial because of its diversity of interpretations, the lack of a study with a systemic and longitudinal approach and fragmentation in the positions existing by the scientific community. The work critically assesses the existing theories about the teaching-learning process in cooperation / opposition sports in sports initiation from their position in motor praxiology, with few studies revealing the implications of the teaching-learning process in education. development of sports talent and consider the perspectives offered by the socio-constructivist approach in initial sports training in baseball. His analysis allowed the following questioning: How to enhance the process of



identifying possible sports talents in baseball in the teaching-learning process at the initiation stage? It was considered the socio-constructivist conception of Lev Semiónovich Vigotsky and the teaching-learning models in sport. The methodology used was: interviews, specialist criteria, socialization workshops and inferential statistics to assess its feasibility. The application revealed changes in the ways of acting of baseball teachers in combined and sports areas of the municipality of Santiago de Cuba. It is concluded that the implementation of a methodological strategy, with a socio-constructivist approach, for the teaching-learning of baseball aimed at the identification of possible talents reinforces its mediating role in this process, based on the group work approach and the social factor.

KEY WORDS: Strategy, talent, teaching-learning process, constructivism partner.

INTRODUCCIÓN

El interés actual que cobran los estudios sobre el talento en deportes colectivos, particularmente en aquellos como el béisbol que alcanzan altos niveles competitivos y grandes exigencias en las Ligas profesionales y No Amateurs, requiere adentrarse en diferentes ópticas de análisis constructivo. En este caso, los autores de la investigación consideran al socio constructivismo una tendencia orientadora que ofrece la posibilidad de concertar criterios metodológicos cada vez más cercanos a las necesidades colectivo-individualizadas de la enseñanza del béisbol como deporte de equipo.

Todo lo planteado permite considerar nuevas ópticas para el estudio del béisbol y para la comprensión del modo en que se aprende en este deporte desde la interacción y las relaciones colectivas. Para ello se deben tener en cuenta: un proceder científico, las exigencias deportivas contemporáneas y la tendencia existente en este deporte de realizar la selección de personas que lo practicarán en edades cada vez más tempranas.

En el proceso de iniciación deportiva en el béisbol existen evidentes contradicciones entre la enseñanza de los contenidos de este deporte y las exigencias que imponen sus particularidades como deporte de cooperación/oposición. En ese sentido, la labor del equipo no se puede sustituir sino debe ser considerada y conciliada en la enseñanza, al ser el proceso donde se conjugan la técnica y táctica y el trabajo cooperado y grupal.

Sin embargo, no siempre existe una coherencia entre lo pedagógico, lo deportivo y los requerimientos de un trabajo con enfoque grupal. Obviándose, en no pocas ocasiones no se utilizan: la particularidad estructural-funcional del béisbol y el empleo de métodos y situaciones de enseñanza socio prácticas que contribuyan a enriquecer la práctica del trabajo grupal. Esto plantea a la enseñanza en la iniciación deportiva y al accionar del profesor de deporte en la base, retos metodológicos y didácticos.

Existen diferentes estudios sobre la enseñanza del deporte que van desde su concepción en fases de desarrollo y la praxiología motriz, hasta aquellos relacionados con los deportes de cooperación/oposición, caso específico del béisbol. En tal sentido, se han considerado los trabajos de: Navarro (2007), Jiménez (1993) y Giménez (2001), asociados a un modelo estructural funcional de los deportes para el estudio del comportamiento estratégico del juego deportivo; Bayer (1992), con sus estudios acerca



de la enseñanza de los juegos deportivos colectivos y Méndez (2001), quien aborda los modelos de enseñanza deportiva.

Para estos autores las condiciones que determinan la dinámica, estructura y funcionamiento de los deportes de cooperación/oposición, de espacio común y simultáneo (Co Op Ec Es), son las que establece su lógica interna, dada la presencia conjunta e intencionada de un alto número de elementos (compañeros, adversarios, móvil y metas espaciales a defender y/o atacar).

La lógica de la enseñanza-aprendizaje del béisbol debe concretarse al conocimiento de su naturaleza estructural y funcional, correspondiéndose la lógica interna del juego y la lógica didáctica que orienta la organización de la enseñanza de este deporte. Por otro lado, los escenarios de aprendizaje deben corresponderse con la estructura funcional.

Según Bayer (1992), el modelo pedagógico de los juegos deportivos colectivos debe abarcar el contenido con la estructura global del juego y las relaciones jugador-balón-adversario-compañero.

Dichas teorías realizan un acercamiento a la enseñanza-aprendizaje de los deportes de cooperación/oposición, a su estructura funcional como deportes colectivos, a las situaciones de enseñanza y al papel del juego deportivo en las situaciones de enseñanza con propósitos motrices. No obstante, se caracterizan por un marcado énfasis en la praxiología motriz y no consideran plenamente el desarrollo del grupo con relación a las tareas deportivas como objetos-metas.

A su vez, estas teorías tratan de explicar los puntos de encuentro en la enseñanza del deporte atendiendo a su estructura funcional, es decir, a su lógica interna, aun cuando no especifican el vínculo entre la enseñanza y el talento. De este modo, la explicación científica sobre el adecuado equilibrio entre lo pedagógico y lo deportivo continúa siendo un problema por resolver en el que lo pedagógico implica un proceso y el deporte en cuestión, un contexto. Por otro lado, dichas teorías no tienen en cuenta las particularidades de los deportes como el béisbol en la iniciación deportiva.

Resultan valiosos para la organización y estructuración de la enseñanza los principios metodológicos del entrenamiento propuesto por Reynaldo (2016), entre ellos, el principio de retroalimentación y evaluación grupal, que alude a la formación y perfeccionamiento del comportamiento motriz y el principio de la unidad de la educación y la formación, en el que el deportista, como parte de un colectivo deportivo, puede adquirir sólidas convicciones en el campo social e individual. Estos principios pueden ser ajustados a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje del béisbol como deporte colectivo.

La planificación y organización adecuada del trabajo grupal es básica para incidir en la formación de hábitos y habilidades, motivación e interacción; lo contrario favorece la aparición en los escolares de insatisfacciones y rechazo hacia las actividades deportivas ya que no se crean las condiciones propicias para estimular el colectivismo.

Un papel importante juegan las estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje del béisbol en función de la identificación de posibles talentos, las cuales deben diseñarse sobre la base de sólidos principios pedagógicos como el trabajo grupal y diferenciado, atención a las necesidades individuales y la diversidad de la



comunidad educativa deportiva, el planteamiento de una enseñanza problematizada y generadora de situaciones que otorguen protagonismo al que aprende frente a soluciones de problemas del béisbol, la independencia del que aprende y los niveles de ayuda recibidos.

El estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje y el talento en el béisbol labra un camino científico no exento de contradicciones y criterios verificables en la práctica deportiva, en sus cuestionamientos se consideró una amplia consulta bibliográfica a partir de los siguientes indicadores para guiar el análisis:

- 1- Teorías y tendencias de la enseñanza y la identificación de posibles talentos deportivos.
- 2- El socio constructivismo y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la identificación de posibles talentos en el béisbol en la etapa de iniciación.

Se puede decir que el talento deportivo se ha convertido en el producto más demandado por las grandes corporaciones y clubes deportivos internacionales, de este modo, el deporte actual se sitúa en el mercado deportivo, la ganancia y la distorsión social, a lo que se unen las exigencias y requerimientos del béisbol como deporte, aparejadas al desarrollo científico y a las necesidades de su enriquecimiento teórico-práctico para la etapa de iniciación deportiva, que orienten y guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje y la identificación de posibles talentos.

Todo cuanto el iniciante en béisbol pueda adquirir en conocimientos y habilidades motrices parte del proceso de enseñanza-aprendizaje por su carácter mediador en la formación deportiva inicial. Es desde la iniciación en el béisbol que el niño o adolescente se apropia de las habilidades más generales para su posterior especialización, de ahí que constituya una etapa crucial en la que se precisa la adecuada conducción pedagógica de las actividades deportivas, el conocimiento de las necesidades del grupo de acuerdo con sus edades (en este caso de 9-10 años), así como la creación de ambientes de aprendizaje significativos. Estos son elementos puntuales del éxito en la actividad deportiva inicial del béisbol porque dichas actividades generan los espacios de enseñanza-aprendizaje y de identificación de los posibles talentos.

Sin embargo, las situaciones que se observan en el quehacer cotidiano del profesor de béisbol en las áreas deportivas durante la iniciación distan de ser un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo que estimule la expresión del talento en el béisbol, responda a sus particularidades y se desarrolle en función de ello desde una perspectiva socio constructiva. No siempre es utilizado el caudal de recursos necesarios para que los profesores realicen una conducción eficiente, con enfoque de grupo, que sirva de base al desarrollo y a la identificación de posibles talentos deportivos en lo individual y lo colectivo.

Por otro lado, no se conciben estrategias metodológicas consecuentes con los requerimientos de la enseñanza-aprendizaje y la identificación de posibles talentos en el béisbol que constituyan referencia para el trabajo con el grupo deportivo en las edades 9-10 años, lo que se acompaña de limitaciones conceptuales y metodológicas en los profesores de deporte acerca de su rol mediador en el béisbol y de las



insuficiencias en los itinerarios de superación que no contemplan, entre sus prioridades para la enseñanza, la identificación de posibles talentos.

Todo lo planteado se refleja en el siguiente objetivo: Ofrecer una estrategia metodológica para la enseñanza-aprendizaje del béisbol orientada a la identificación de posibles talentos en la categoría 9-10 años desde un enfoque socio constructivo.

Para el desarrollo de la investigación se tomó como población 81 profesores de Cultura Física del municipio Santiago de Cuba que laboran en este deporte en la base. La muestra quedó conformada por 20 profesores escogidos intencionalmente, 12 del Distrito 4 Abel Santamaría y 8 del Distrito 26 de julio. En esta muestra se integran además 16 miembros de la Comisión Provincial de Béisbol constituyendo un total de 36 profesores.

Se emplearon métodos y técnicas de investigación como la observación a las actividades deportivas, el análisis- síntesis, entrevistas, encuestas, criterio de especialistas y la estadística inferencial. Estos métodos posibilitaron el procesamiento de la información, su análisis y la valoración de los resultados.

Estrategia metodológica, con enfoque socio constructivista, para el proceso de enseñanza-aprendizaje del béisbol orientado a la identificación de posibles talentos

El talento en el béisbol es un proceso que transcurre a modo de una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), cuya distancia esta mediada por los niveles de ayuda a los niños y jóvenes y la posterior expresión de su potencial individual y colectivo como resultado de la ayuda y acompañamiento pedagógico-deportivo.

Los autores de esta investigación asumen el criterio de que la identificación de posibles talentos en el béisbol debe realizarse en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que este propicia la frontalidad profesor-beisbolista que constituye la base fundamental para evaluar el resultado de la actividad de aprendizaje del béisbol, su sistematicidad y planificación intencionada.

Contrario a esto, son recurrentes los estudios del talento en el béisbol que pretenden definirlo como el potencial individual al margen de su conectividad colectiva y del entorno de relaciones de interactividad, interrelaciones personales y emotivas que subyacen en su dinámica de equipo. Por otro lado, se carece de estudios longitudinales sobre el talento en el béisbol con resultados científicos aplicables a su identificación y formación en este deporte.

En este sentido, la mayoría de los autores consultados coinciden en que la función del mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje del béisbol y el éxito del proceso se determina por el método, si este es capaz de crear una atmósfera adecuada para ayudar a resolver los problemas complejos.

Algunos estudiosos de la mediación en el contexto deportivo afirman que la ayuda educativa (mediación) puede realmente actuar si proporciona soportes, apoyos que se ajusten al proceso constructivo de los aprendizajes que van realizando los alumnos, proceso que también se cumple en el béisbol en su etapa de iniciación. Para Dosil (2001), el desarrollo se favorece cuando ante una misma situación hay diferentes enfoques aprendidos.



En esta dirección de ideas, resultan valiosos los trabajos sobre mediación pedagógica y la enseñanza-aprendizaje de autores como Piéron (1988), que trata la pedagogía en el medio deportivo, Castejón y otros (2003) quienes reclaman que el concepto “Educación deportiva” se instale en la configuración de cualquier enseñanza deportiva, pretenden que la educación en valores sea prioritaria y proponen que se dé un paso más hacia la accesibilidad de todo el mundo al deporte.

El análisis realizado permite a los autores de esta ponencia asumir que las aptitudes talentosas en el deporte son premisas necesarias, pero no suficientes para el desarrollo del deportista, ya que este desarrollo depende de la existencia de condiciones necesarias para la construcción de conocimientos y los saberes deportivos desde un proceso de enseñanza-aprendizaje que le permita al profesor identificar los posibles talentos y ofrecerle a estos una orientación didáctica adecuada.

De ahí la necesidad de generar estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje del béisbol orientada a la identificación de posibles talentos, que puedan implementarse en la práctica de este deporte en la base.

La estrategia que se propone está orientada fundamentalmente por el enfoque histórico cultural, tomando en cuenta el concepto de ZDP expresada por Vigotsky (1995). Esta concepción se manifiesta a través del avance por etapas hacia el trabajo cooperado basado en tareas, en el cual cada participante goza de autonomía para aportar según su propio ritmo y potencialidades con el objetivo final de favorecer los procesos individuales y grupales de desarrollo deportivo con relación a la tarea deportiva como objeto-meta.

Se toma como referencia a Paredes (2010) para abordar la estructura de la estrategia: objetivo general, tres etapas para su organización, implementación y evaluación de las acciones.

Objetivo general: Contribuir a la preparación de los profesores de béisbol, en la base, en su rol mediador en las actividades de enseñanza-aprendizaje deportivas para garantizar el desarrollo óptimo en la identificación de posibles talentos a partir de un enfoque grupal.

Su instrumentación estratégica representa el conjunto de procedimientos que definen la dimensión, previsiva, de gestión y desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la identificación de posibles talentos en el béisbol desde un enfoque socio constructivista.

La estrategia propuesta reconoce el carácter contradictorio, complejo y procesal del conocimiento, por tal razón se organiza desde el diagnóstico de la situación real y se proyecta hacia un estado deseado. La solución a esta contradicción se plantea en la estrategia metodológica propuesta cuyo objetivo es preparar a los profesores de béisbol de la base en su rol mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la identificación de posibles talentos desde un enfoque socio constructivista con la finalidad de propiciar cambios en el modo de actuación profesional. Su estructura consta de las siguientes etapas: organizativa o preparatoria, de implementación y de evaluación.



Sus características son: Enfoque socio constructivo: en alineación con la teoría de Vigotsky (1995), la estrategia se traduce en oportunidades para diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de iniciación deportiva con una orientación hacia el talento, considerando los procedimientos mediacionales que favorecen el desarrollo del grupo deportivo y la identificación de posibles talentos desde este proceso.

Proyección didáctico-metodológica: posibilita discernir los elementos procedimentales didácticos para el accionar del profesor deportivo en la práctica de la enseñanza-aprendizaje del béisbol en la etapa de iniciación y la identificación de posibles talentos.

Enfoque centrado en la calidad deportiva y el cliente: se ajusta a las necesidades profesionales de sus empleadores: los profesores de béisbol que laboran en la base en las áreas deportivas, quienes han de considerar sus exigencias para mejores prácticas con grupos deportivos y la identificación de posibles talentos.

Carácter contextualizado y flexible: se asume como herramienta de trabajo para el grupo etario comprendido entre los 9-10 años, siendo factible de ser aplicada a otros deportes colectivos.

Carácter novedoso: A diferencia de otros especialistas que han concebido estrategias para la enseñanza en deportes colectivos, centradas fundamentalmente en la praxiología motriz, la estrategia propuesta ofrece como perspectiva el vínculo de la enseñanza con el talento desde la adscripción al socio constructivismo, concediéndole al proceso nuevos significados desde su perspectiva previsiva, de gestión y desarrolladora, así como sus dimensiones gnoseológico-metodológica, operatoria y proyectiva que se hacen valer desde las diferentes formas de mediación en el proceso, los cuales se constituyen en procedimientos fundamentales para la instrumentación de este proceso en la iniciación deportiva del béisbol, particularmente en la categoría 9-10 años.

Entre las principales vías para su implementación se encuentran el trabajo metodológico, talleres, autopreparación, intercambio de experiencias y asesoramiento.

Vías para su implementación: El trabajo metodológico, talleres, autopreparación, intercambio de experiencias y asesoramiento.

Etapas I. Organizativa.

Objetivo: Establecer las condiciones previas para la implementación de la estrategia.

Procedimientos:

- Diagnóstico de necesidades profesionales para la atención al talento en el béisbol.
- Diseño de las acciones metodológicas a instrumentar a través de la estrategia atendiendo a las necesidades a satisfacer.
- Presentación a los directivos del béisbol de la Provincia Santiago de Cuba la estrategia dirigida a mejorar el trabajo metodológico en la enseñanza-aprendizaje y la identificación de posibles talentos.
- Selección de los colaboradores para implementar la estrategia.



- Preparación a los colaboradores.
- Planificación de la concepción gnoseológico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje como mediador en la identificación de posibles talentos en el béisbol desde un enfoque socio constructivista.
- Distribuir material con el contenido de los talleres y la concepción de la estrategia.
- Comprobar la disponibilidad de los documentos normativos del proceso de entrenamiento (Programa de Preparación del Deportista, orientaciones específicas para la identificación de posibles talentos de los beisbolistas, entre otras) por parte de los colaboradores.
- Propiciar la polémica, el esclarecimiento, el consenso respecto a lo siguiente:
- Reconocimiento de los recursos del entrenamiento deportivo como herramientas de enseñanza para la identificación de posibles talentos en los beisbolistas.
- Sensibilización de los actores para la utilización de la estrategia en la identificación de posibles talentos en el béisbol.
- Planificación del trabajo metodológico en dirección a la identificación de talentos.
- Precisión de las necesidades de autopreparación para el profesor deportivo.
- Revisión documental. Observaciones a actividades en las áreas deportivas. Elaboración de diagnóstico. Aplicación. Procesamiento. Análisis con directivos de la localidad. Concertar acuerdos de trabajo coordinados con metodólogos y directivos del béisbol.

Colaboradores: grupo de profesores de béisbol, jefe de grupo del deporte, metodólogos, directivos e investigador.

Vías: Talleres, trabajo metodológico, autopreparación.

Método: Participativo-vivencial.

Etapla II. Implementación

Objetivo: Aplicar los procedimientos de la estrategia en la preparación de los profesores de béisbol de la base para la identificación de posibles talentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Procedimientos:

- Presentar la caracterización del colectivo pedagógico que trabaja en la base.
- Implementar mediante la estrategia, los fundamentos gnoseológico-metodológicos de base para la identificación de posibles talentos en el béisbol desde su perspectiva socio constructivista.
- Implementar las bases metodológicas de la identificación de posibles talentos en el béisbol como proceso de Gestión-Previsión-Desarrollo.
- Desarrollar las diferentes vías adoptadas para la superación de los protagonistas del béisbol en la base.



- Identificar necesidades profesionales relacionadas con la práctica de la atención al talento en el béisbol.
- Emplear materiales de consulta sobre los fundamentos de la identificación de posibles talentos en el béisbol desde el enfoque adoptado.
- Realizar diferentes formas de superación sobre el talento con enfoque socio constructivista, empleando talleres, intercambio de experiencia, autosuperación, trabajo metodológico, entre otras.
- Apoyar la realización de las actividades con empleo de las tecnologías de la información.

Colaboradores: investigador, profesores, metodólogos y directivos.

Etapas III. Evaluación

Objetivo general: Evaluar los logros e insuficiencias en la aplicación de la estrategia para alcanzar la meta propuesta.

Procedimientos:

- Precisar indicadores de evaluación del impacto de la estrategia.
- Evaluar sistemáticamente las formas de trabajo metodológico de la estrategia, de modo que propicien cambios en la mentalidad de los profesores y agentes implicados en el béisbol.
- Emplear métodos que posibiliten la obtención de datos sobre los progresos alcanzados por los actores del béisbol en la base, con la implementación de la estrategia.

Colaboradores: grupo de profesores de béisbol, jefe de grupo del deporte, metodólogos y directivos.

Vías: Talleres de socialización.

Método: Participativo-reflexivo y vivencial.

Estos procedimientos permiten evaluar la preparación de los profesores de béisbol en la base en el municipio Santiago de Cuba, las cuales son concertadas en la etapa organizativa de la estrategia.

Se aplican métodos y técnicas para el diagnóstico inicial que miden el nivel de preparación de los actores en el béisbol en la base.

Se corrobora la validez y factibilidad de la estrategia para la enseñanza-aprendizaje orientada a la identificación de posibles talentos en el béisbol con enfoque socio constructivista, donde el índice de concordancia de los profesores en esta investigación es 3,02, considerada como bastante aceptable.

Se contribuye a la formación y desempeño de profesionales del ejercicio de su profesión que benefician a los niños en la iniciación deportiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje orientada a la identificación de posibles talentos en la iniciación deportiva.



En sentido general consideran el tema importante, útil y poco trabajado. Opinan que: la estrategia debe ser generalizada y recomiendan su análisis en las preparaciones metodológicas mensuales; se debe seguir trabajando en otras categorías y sexo, así como presentar el trabajo en otros centros para su divulgación y generalización.

El constructivismo plantea la visión de un diagnóstico del talento más integral y favorece el modo de enseñar y aprender desde una cultura socio constructiva, siendo una condición esencial para el desarrollo de la enseñanza desarrolladora en el deporte.

Lo analizado demuestra que se logró: un nivel bastante aceptable de satisfacción en los profesores de béisbol en la base (Figura. 1) y la comprensión del mejoramiento del trabajo metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un enfoque socio constructivista, orientado a la identificación de posibles talentos.

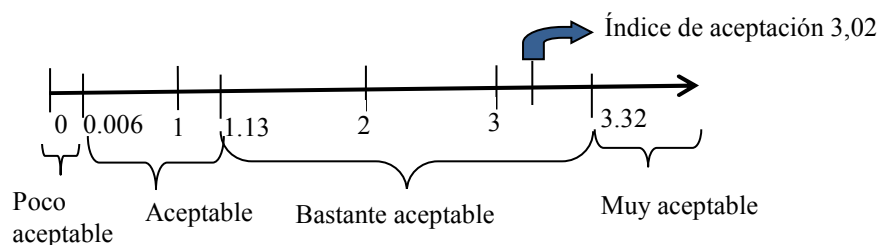


Figura 1. Gráfico representativo de los resultados obtenidos en profesores y miembros de la Comisión Provincial de Béisbol con respecto a la aceptación de la estrategia.

En el gráfico se aprecia que la aceptación se distribuye de la forma siguiente: de 0 a 0,006 se considera poco aceptable; de 0,006 a 1,13 es aceptable; de 1,13 a 3,32 es bastante aceptable y a partir de 3,32 en adelante se encuentran en un nivel muy aceptable, el promedio de estos índices es el índice de concordancia de los profesores en esta investigación, cuyo valor es 3,02.

El enfoque socio constructivista de la estrategia metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje del béisbol orientada a la identificación de posibles talentos, posibilita generar un proceso a modo de ZDP, siendo más social que biomecánico o praxiológico, dada la propia dinámica deportiva y las relaciones e interacciones como deporte de cooperación/oposición. En síntesis se plantea un modo de aprender desde la reflexión en el problema deportivo, sobre el problema deportivo y para el problema deportivo, en el cual se construye un conocimiento socializado desde la práctica del trabajo en grupo.

CONCLUSIONES

La estrategia metodológica, con enfoque socio constructivista, para la enseñanza-aprendizaje del béisbol orientada a la identificación de posibles talentos resulta una valiosa herramienta para la labor de los profesores de ese deporte en la base.

Los métodos empleados corroboraron la validez y factibilidad de la estrategia metodológica y del nivel de satisfacción de sus empleadores.

REFERENCIAS

Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona, España: Hispano Europea.



- Castejón, F. Giménez, J. Jiménez, F. J. y Ros, V. (2003). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Dosil, J. (2001). *Psicología y deporte de iniciación. Detección de Talentos deportivos*. Ourense: Ediciones Gersam.
- Giménez, J. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (31), 2-5. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Guillén, M. (2007). *Estudio cine antropométrico para la selección de talentos de Béisbol en Venezuela* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias de la Cultura Física "Manuel Fajardo", La Habana.
- Jiménez, F. (1993). La formación deportiva en los deportes de cooperación-oposición. En *Recursos para la iniciación deportiva*. Santa Cruz de Tenerife: Escuela Canaria del Deporte.
- Lorenzo, A. y Calleja, J. (2010). *Factores condicionantes del desarrollo deportivo*. Bilbao: Diputación Foral de Vizcaya.
- Márquez, A. (2000). *Un modelo del proceso pedagógico y un sistema de estrategias metodológicas para el desarrollo de la excelencia y de la creatividad* (tesis de maestría inédita). Instituto Superior Pedagógico "Frank País", Santiago de Cuba.
- Méndez, A. (2001). Modelos de enseñanza deportiva: Análisis de dos décadas de investigación. *Revista digital Efdeportes*, pp. 2-5. Buenos Aires, Argentina.
- Molina, F. (2018). Educación Física, Calidad de Vida y la Nueva Sociología de la Infancia: Repensando la Metodología Mixta en Sociología. *Retos* (33), 69-73.
- Noa, H. (2011). Criterio para la selección de talentos en deportes con pelota. *Lectura: Educación Física y deportes*, (163), 3-5.
- Paredes, M. (2010). *Estrategia dirigida a mejorar el trabajo metodológico de la preparación psicológica desde la función del entrenador de voleibol en la EIDE Héctor Ruiz" de la provincia de Villa Clara* (tesis doctoral inédita). Facultad de Cultura Física de Las Villas, Universidad de Ciencias de la Cultura Física "Manuel Fajardo", La Habana.
- Reynaldo, F. (2016). *Del béisbol casi todo, 2da. ed.* La Habana: Científico-Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1995). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En *Selección de lecturas de Psicología infantil y del adolescente*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.



TAREAS PROBLEMATIZADORAS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL ACCIONAR TÁCTICO DEFENSIVO EN EL FÚTBOL FEMENINO

TAKS-PROBLEMS FOR THE ORGANIZATION OF THE TACTICAL DEFENSIVE ACTION IN THE FEMININE SOCCER

José Antonio Infante del Rey

Daniel David Hechavarría Cardero dhechavarria@uo.edu.cu

Magali Arrate Hernández marrate@uo.edu.cu

RESUMEN

La investigación tuvo como finalidad: elaborar tareas problematizadoras para la organización del comportamiento defensivo en el fútbol femenino, categoría 14-18 años. Para ello se trabajó con 12 futbolistas del equipo provincial de Santiago de Cuba. Fueron seleccionadas mediante un muestreo aleatorio simple. En el desarrollo de la investigación se utilizaron los métodos analítico-sintético, inductivo-deductivo, observación, pre-experimento, estadístico de contraste no paramétrico: Prueba de los rangos con signos de Wilcoxon con $\alpha=0.05$. La aplicación de las tareas problematizadoras contribuyó a la organización del comportamiento defensivo del equipo provincial de fútbol femenino 14-18 años perteneciente a la provincia Santiago de Cuba.

PALABRAS CLAVES: tareas problematizadoras, organización, accionar táctico defensivo, fútbol femenino

ABSTRACT

The aim of the research was to elaborate tasks-problems for the organization of the defensive behavior in feminine soccer, category 14-18 years. The sample was 12 soccer players of the provincial team of Santiago de Cuba. They were selected by means of a simple random sampling. Methods were analytical synthetic, inductive deductive, observation, pre-experiment, descriptive of nonparametric contrast: Wilcoxon signed-rank test ($\alpha=0.05$). The application of the tasks-problems contributed to the organization of the defensive behavior.

KEY WORDS: tasks-problems, organization, tactical offensive action, feminine soccer

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la dinámica competitiva del fútbol femenino se caracteriza por presentar menos pausas e interrupciones aumentando el tiempo real de juego, es más atractivo, con una mayor agresividad, ritmo de juego incrementado con momentos de aceleraciones sorpresivas alternados con otros de pausa y distracción, predominio de la rapidez y la precisión en las ejecuciones técnicas, un férreo marcaje y control zonal así como la aplicación constante de tácticas defensivas de reducción y achique de los espacios (FIFA, 2014).

La organización del comportamiento defensivo tiene incidencia en el rendimiento integral de la competición; su función en el juego radica, según las situaciones básicas de juego en: recuperar el balón, interrumpir las acciones del rival y proteger los espacios de finalización (Hechavarría et al., 2019). Esta se materializa mediante el



encadenamiento coordinado de medios tácticos tales como: el marcaje, la cobertura, la interceptación, el pressing, la permuta, el despeje, el achique, el repliegue y la anticipación; cuyo despliegue, implica la consideración de los acontecimientos relacionados con el balón, el espacio de interacción, el adversario y las reglas de juego.

El fútbol femenino es un deporte donde la actuación de cada jugadora se configura a partir del colectivo y solo a través del colectivo se pondera el desempeño individual. En este sentido las instituciones rectoras de la práctica sistematizada del fútbol femenino en Cuba, han establecido a partir de sus documentos rectores, que los equipos femeninos sepan aplicar los fundamentos en los que se basa su funcionamiento colectivo (Asociación de fútbol de Cuba, 2016).

En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la táctica defensiva requiere del desarrollo de los procesos grupales para formar equipos hiper-intra-comunicativos, autónomos y creativos. Esta finalidad se puede lograr mediante el tratamiento de contenido constituido por secuencias reales de juego y tareas planificadas de diversos grados de complejidad donde se planteen problemas tácticos y se potencien los procesos reflexivos donde la jugadora se configuran en una verdadera protagonista de su preparación.

A pesar de lo dispuesto en los programas integrales de preparación del deportista, se aprecia en los equipos femenino 14-18 años, la existencia de algunas problemáticas referidas a: inadecuada recuperación de la iniciativa de ataque; limitada capacidad de reorientación del ataque rival hacia espacios más favorables para la recuperación del balón; inadecuada conformación de las líneas defensivas, así como del posicionamiento horizontal y vertical del bloque defensivo; y deficiente repliegue dinámico durante la fase defensiva. Los elementos anteriores dan cuenta de la necesidad de elaborar tareas problematizadoras para la organización del comportamiento defensivo en el fútbol femenino 14-18 años.

Materiales y métodos

En el desarrollo de la investigación fueron utilizados los métodos: sistémico-estructural-funcional observación, pre-experimento y el estadístico de contraste no paramétricos: Prueba de los rangos con signos de Wilcoxon con $\alpha=0.05$. La muestra seleccionada fue 12 jugadoras del equipo provincial de fútbol femenino 14-18 años de Santiago de Cuba. Su composición está dada por 10 jugadoras de campo y 2 porteras. El 100% presentan experiencias competitivas previas. Representa el 75% de la totalidad del equipo. El muestreo fue aleatorio simple.

Tareas problematizadoras

Las tareas problematizadoras se definen como la organización básica del sistema de influencias que orienta a las futbolistas a la búsqueda de soluciones a uno o varios problemas fundamentales de juego durante la fase defensiva y con ello aprenden a adquirir de forma independiente, los conocimientos y habilidades y ampliar los ya aprendidos. Las tareas fueron:



Objetivo: indagar posibles patrones de retardación-protección.

Organización inicial:

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Terreno completo (CC; S5 y S6)	1	1	11vs11

Desarrollo

Atacante: Circular rápidamente la pelota (1 o 2 toques) con desmarque de ruptura para favorecer el ataque rápido con juego profundo. En posición de finalización, mediante pases rápidos y certeros buscarán hacer daño a la meta contraria. Participaran 4 jugadoras y realizan tiros desde fuera área.

Defensoras: Posicionamiento intermedio, colocación defensiva, presión defensiva y profundidad defensiva para la protección de la meta. Evitar que las jugadoras al ataque logren su objetivo, mediante una buena colocación y un buen posicionamiento defensivo logrando así el cuidado de su meta. Se ubican dos líneas, la 1ra integrada por dos jugadoras y la última por 3; realizan una oposición activa. De lograr los objetivos entregan el balón al equipo contrario.

Dosificación

Tanda x rep.	Duración	Intensidad	Micro-pausa	Macro-pausa
3 x 3	16 min	78%	3 min	5 min

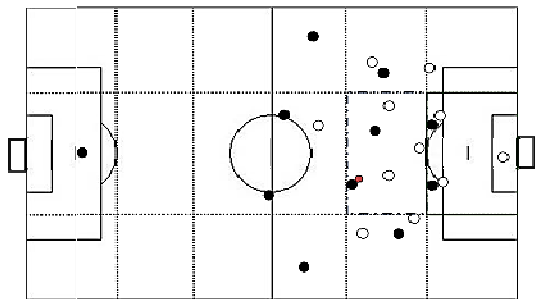


Fig. 1

Objetivo: indagar posibles patrones tácticos de recuperación-retardación.

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Sector 3 al 6	2	1	11vs11 (8vs10)

Desarrollo



Atacante: Mediante pases rápidos y certeros deben progresar por las bandas, realizarán centros aéreos. La finalización debe realizarse de primera intención. Participaran 8 jugadoras de forma activa. 3 jugadoras colocadas en las zonas C5, I6 y D6 al inicio de la acción participarán si la progresión logra rebasar el sector 4. De manera obligada tocarán el balón sin moverse de su zona.

Defensoras: Intensidad defensiva, tratando de anticiparse a todos los pases para recuperar el balón, realizando una intensa presión sobre las jugadoras al ataque, tapando sus líneas de pase, marcaje estrecho y hostigamiento cuando los atacantes tienen el balón. Participarán 10 jugadoras de manera activa en cada acción de juego. De recuperar la pelota le realizan un pase a su portero.

Dosificación

Tanda x rep.	Duración	Intensidad	Micro-pausa	Macro-pausa
4 x 2	14 min	85%	2 min	5 min

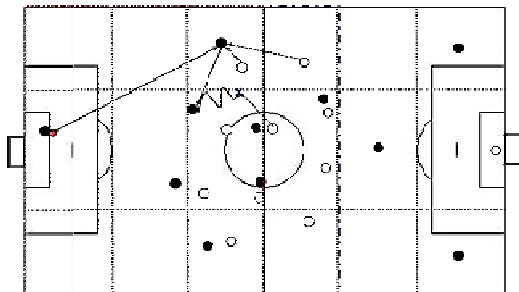


Fig. 2

Objetivo: aplicar acciones de retardación combinada con reproducción de acciones de protección.

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Sector 2 y zona C1	1	1	3vs2

Desarrollo

Atacante: Ataque rápido, ventaja numérica, desmarques de ruptura, ganarle la espalda al adversario. Las jugadoras realizan pases filtrados para ganarles las espaldas a las adversarias. Entren a la zona de finalización cuándo le realizan un pase. Las jugadoras no pueden estar juntas en una misma zona.



Defensoras: Intensidad defensiva en los espacios de finalización, cerrar el eje de la meta, interceptación. Las jugadoras parten desde la ZC6. Los defensoras salen del área de finalización a presionar solamente cuándo una o dos jugadoras se encuentren en la ZC5. En caso de recuperar el balón se les devolverá a los atacantes.

Dosificación

Volumen	Duración	Intensidad	Micro-pausa	Macro-pausa
4 x 2	10 min	85%	3 min	5 min

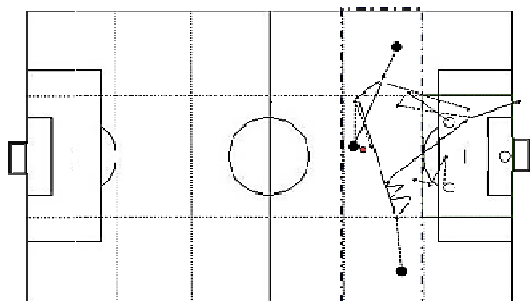


Fig. 3

1. Objetivo: aplicar acciones de retardación combinada con reproducción de acciones de protección y la indagación de acciones de recuperación.

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Sectores 1 al 4	1	1	8vs8

Desarrollo

Atacante: Centro desde la banda, pases largos aéreos a los desmarque de ruptura alternada con pases cortos laterales y de apoyo. Desde la zona C3 realizan un pase largo a la zona D6 donde ejecutan un centro al área antes de la zona de penal. Si se pierde el balón se comienza con un pase largo hacia la zona de finalización del carril lateral opuesto.

Defensoras: Despeje del balón, defender las trayectorias del balón, marcaje y control a los receptores del balón y hostigamiento. Protección mediante despeje de primera intención hacia los carriles y sector 4. Retrasar las líneas ofensivas y recuperar el balón en el mediocampo. Si se recupera el balón se les devuelve a los atacantes.



Dosificación

Tanda x rep.	Duración	Intensidad	Micro-pausa	Macro-pausa
1 x 8	12 min	85%	-	5 min

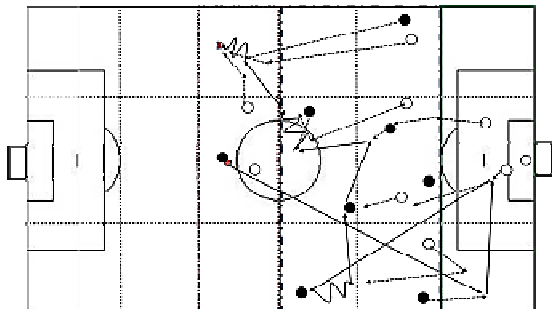


Fig. 4

2. Objetivo: aplicar acciones de retardación encadenadas con acciones reproductivas de protección.

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Sector 1 al 3	1	1	9vs8

Desarrollo

Atacante: Se realiza un pase desde la zona C4 hacia la zona laterales del sector 6. Pase hacia el punto de penal para finalizar la acción. Progresión en los sectores 4 y 5, finalización en el sector 6. Si la jugada no progresa se vuelve a comenzar.

Defensoras: Bloque de dos líneas. Pressing, marcajes a los receptores del balón, obstruir al adversario. Retardación 4 y 5 manteniendo a los atacantes lo más alejados de su meta con una presión intensa y control sobre la trayectoria de pases. Protección en el sector 6 donde despejan hacia las zonas laterales.

Dosificación

Tanda x rep.	Duración	Intensidad	Micro-pausa	Macro-pausa
1 x 6	12 min	87%	-	5 min

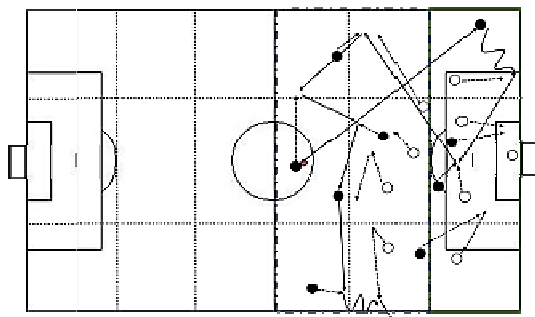


Fig. 5

3. Objetivo: aplicar acciones de retardación encadenadas con la indagación de acciones de recuperación.

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Sector 2 y 3	-	1	5vs5

Desarrollo

Atacante: Pase y va, buscar espacios entre las líneas contrarias, pared12, triangulación, pase corto, desmarque de apoyo, juego en la mitad del campo. Las jugadoras mediante pases de pared y triangulaciones intentarán conservar el balón el mayor tiempo posible.

Defensoras: Presión defensiva, defender las trayectorias del balón, empujar a las adversarias hacia los carriles, marcaje, encimarse al adversario. Estas se encargarán de retardar las acciones ofensivas a través de la presión y buscando empujar a las adversarias hacia los carriles, para así tratar de recuperar el balón. Si el balón es recuperado las jugadoras a la ofensiva pasan a la defensiva y así sucesivamente.

Dosificación

Tanda x rep.	Duración	Intensidad	Micro-pausa	Macro-pausa
1 x 6	16 min	80%	-	5 min

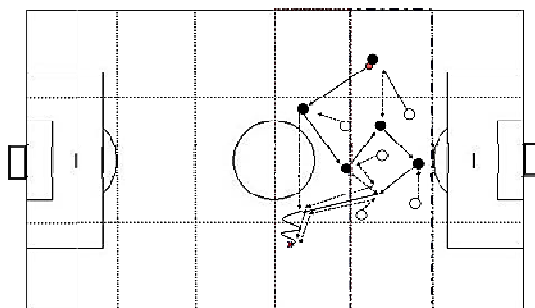




Fig. 6

4. Objetivo: aplicar acciones de retardación integradas a acciones de recuperaciones a un nivel indagativo.

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Sector 4; zonas C2 y C3	-	1	7vs7

Desarrollo

Atacante: Pase corto, triangulación, cambiar la zona, evitar la zona de presión, jugar a 1 o 2 toques, pasar el balón entre líneas opuestas. Realizan toques rápidos y precisos en el S3 para poder progresar a la ZC4. En esta habrá dos jugadoras esperando el balón para realizar el 2vs1.

Defensoras: Anticipación, cortar la trayectoria, marcaje, presión defensiva, marcaje a los receptores del balón, reducción de espacios, obstruir al adversario. Estas jugadoras intentan la recuperación del balón en el S3. En caso de no poder hay dos jugadoras en los ZC4 y otro en la ZC5 para impedir la progresión de los atacantes. Si el balón es recuperado pasan a ser atacantes.

Dosificación

Tanda x rep.	Duración	Intensidad	Micro-pausa	Macro-pausa
2 x 3	16 min	76%	3 min	5 min

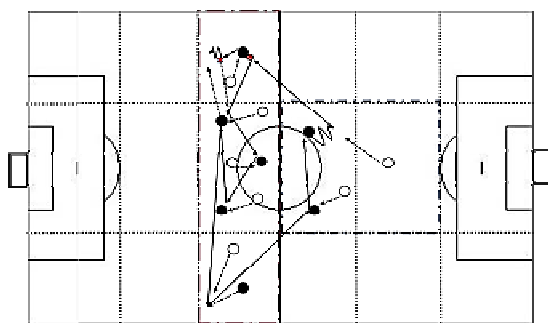


Fig. 7

5. Objetivo: aplicar acciones de retardación.

Organización inicial

Espacio	Meta	Balones	Participantes
Sectores 1 al 4	2	1	11vs11



Desarrollo

Atacante: Desbordar por los flancos, centrando hacia al segundo poste. Movimiento permanente en el área penal. Provocar la salida de la defensa, obligarla a moverse. Evitar la zona de presión. Circular el balón lateralmente para evitar el bloque defensivo. Una jugadora desde la ZC3 realiza un pase hacia CI6 para que desborde y dé un centro al segundo poste.

Defensoras: Colocación defensiva. Intensidad defensiva en los espacios de finalización. Repliegue al mediocampo defendido. Vigilancia defensiva. Repliegue de los defensoras del equipo a la zona de contención. Marcaje. Ir hacia el adversario. Recuperación del balón en su propio mediocampo. En la zona C6 despejan el balón de primera intención hacia las bandas, mientras que la línea media se repliega hacia el mediocampo en búsqueda de la recuperación del balón.

Dosificación

Tanda x rep.	Duración	Intensidad	Micro-pausa	Macro-pausa
2 x 4	24 min	75%	3 min	5 min

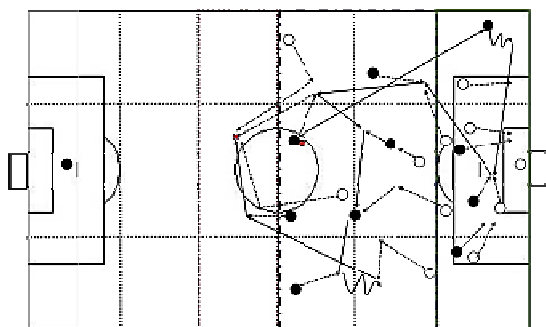


Fig. 8

Resultados

A partir de estas acciones se logró una disminución de medios tácticos ejecutados por el adversario en el sector 4 y el sector 6. Es significativo por cuanto son dos de los sectores ubicados en el propio mediocampo; el sector 6 es el más próximo a la portería defendida. Por otra parte aunque el sector 5 fue, al igual que el diagnóstico, donde se ejecutaron más acciones de ataque por el adversario también se detectó una disminución de la media de 0,81 a 0,51.

Otros cambios se dieron en el número de veces en que se explotaban los sectores por las adversarias en cada acción ofensiva del adversario. En el diagnóstico sucedieron acciones donde el adversario realizaba más de una vez la ejecución de algún medio táctico ofensivo. Luego de aplicada las tareas problematizadoras el equipo logró coaccionar el ataque del adversario al punto que solo en el sector 4 ejecutaron más de un medio táctico.



En cuanto a la capacidad del equipo de solucionar problemas tácticos, la mayor eficacia de resolución se identificó en la recuperación de la iniciativa de ataque por un aumento de la actividad defensiva de la línea delantera del equipo. Se observó un aumento en la resolución de los problemas tácticos de retardación defensiva y protección del área de finalización incidiendo en la disminución del desarrollo de acciones en estas dos sub-fases del ataque adversario.

Otro impacto consistió en la disminución de las veces que el equipo debía solucionar problemas tácticos durante la misma acción defensiva. En los partidos antes de aplicadas las tareas problematizadoras fue necesario para la recuperación de la iniciativa y retardación defensiva, de la resolución de problemas tácticos, en algunas ocasiones con una frecuencia de 5 veces durante una misma acción defensiva. Después de aplicada las tareas, estas se caracterizó por resolver dichos problemas, solo hasta dos veces cuando más.

También pudieron restringir el accionar ofensivo del adversario en cuanto a la ejecución de medios tácticos de finalización. En los tres partidos solo permitieron la realización de pases próximos de finalización. No solo disminuyó la cantidad de tipos de medios tácticos ejecutados durante la finalización sino las veces que eran ejecutadas durante una misma acción de finalización por el adversario lo que apunta de un aumento de la eficacia en el equipo durante la resolución de los problemas tácticos de protección de las áreas de finalización.

Todos estos cambios se evidencian al analizar cada uno de los indicadores. En cuanto a la intensidad defensiva general esta experimentó una disminución de 2,79 unidades lo que se traduce en un incremento de la capacidad del equipo de impedir el encadenamiento de medios tácticos ofensivos por encima de una media de 1,64. Aunque la diferencia fue mínima en cuanto a la media de la intensidad defensiva determinante por partido, esta también disminuyó lo que sugiere de cierta incidencia de las tareas problematizadoras y plantea nuevas preguntas asociadas a la sistematización práctica de estas (tabla 2).

La densidad defensiva general, al igual que la intensidad defensiva general, fue otro de los indicadores donde más incidencia se observó. En este se logró una disminución al establecer una diferencia promedio de 1,71 lo cual señala de una reducción aproximada de dos sectores durante el ataque del rival. Solo en 1,2 % de las acciones defensivas realizadas por el equipo no pudo impedir la utilización por las adversarias de más de dos sectores llegando utilizar tres sectores, la cantidad máxima lograda. La densidad defensiva determinante evidenció un aumento de su eficacia pues los valores del indicador se redujeron a una media de zonas de finalización utilizadas por las adversarias de 0,3 (tabla 2).

La comparación realizada entre los dos momentos del pre-experimento demostró la existencia de diferencias relevantes pues la significación de los resultados alcanzados fue menor al nivel establecido en el 75% de los indicadores (tabla 1).



Tabla 1. Resultados de los indicadores y comparación horizontal

Indicadores	Momentos				Comparación		
	1		2		Posprueba – preprueba		
	AVE1 $\pm$		AVE2 $\pm$		DIF	Z ^a	S ^b
Intensidad defensiva general	4,42	0,998	1,64	0,970	-2,79	-9.723	0,000
Intensidad defensiva determinante	0,22	1.144	0,13	0,341	-0,09	-1.408	0,159
Densidad defensiva general	1,90	1.381	0,19	0,604	-1,71	-9.250	0,000
Densidad defensiva determinante	0,80	1.128	0,30	0,692	-0,50	-4.757	0,000

CONCLUSIONES

Las tareas problematizadoras se elaboraron en consideración a las soluciones organizacionales para la resolución de los problemas tácticos defensivos: protección, retardación y recuperación; variando los diferentes niveles de exigencias. Estas contribuyen a la organización del comportamiento defensivo del equipo provincial de fútbol femenino 14-18 años perteneciente a la provincia Santiago de Cuba.

REFERENCIAS

- Asociación de fútbol de Cuba (2016). *Programa integral de preparación del Deportista– Fútbol*. La Habana: INDER
- Fédération International Football Association (2014). *Youth Football*. Suiza: Zürich.
- Hechavarría, D. (2019). *La dirección del aprendizaje de la táctica colectiva en el fútbol 14-15 años*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencia. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte. La Habana. Cuba.



LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA TÁCTICA: SU DINÁMICA EN EL TAEKWONDO CATEGORÍA 11-12 AÑOS

THE TACTIC TEACHING-LEARNING: ITS DYNAMIC IN 11-12 AGED TAEKWONDO ATHLETES

Yoismel Moya Bell yoismel@uo.edu.cu, yoismel85@gmail.com

Lida de la Caridad Sánchez Ramírez lsanchez@uo.edu.cu

Luis Bertot Ortega luisbo@cug.co.cu

RESUMEN

La enseñanza-aprendizaje de la táctica es el proceso orientado al desarrollo de los conocimientos y habilidades para el combate, en este sentido, el comportamiento táctico sintetiza la forma de evidenciar el nivel de desarrollo alcanzado de este proceso. Las inconsistencias teóricas y la insuficiente comprensión acerca del desarrollo de la táctica han generado insuficiencias en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular, en la dinámica. En efecto, se han podido constatar limitaciones en el comportamiento táctico de los taekwondistas de la categoría 11-12 años. El presente artículo explica cómo se articulan algunos componentes en función de la dinámica en la enseñanza-aprendizaje de la táctica. De manera similar, se precisan las características de las tareas tácticas con el objetivo de favorecer la formación del comportamiento táctico, de este modo, se trasciende hacia la formación de la personalidad de los taekwondistas implicados. Los métodos empleados fueron el análisis-síntesis, el sistémico estructural funcional y la modelación.

PALABRAS CLAVES: taekwondo, táctica, dinámica, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

The teaching-learning of tactics is the process oriented to the development of knowledge and skills for combat, in this sense, tactical behavior synthesizes the way of showing the level of development achieved in this process. Theoretical inconsistencies and insufficient understanding about the development of tactics have generated inadequacies in their teaching-learning process, particularly in dynamics. Indeed, limitations in the tactical behavior of the taekwondists of the 11-12 years category have been observed. This article explains how some components are articulated based on the teaching-learning dynamics of tactics. Similarly, the characteristics of tactical tasks are specified in order to favor the formation of tactical behavior, in this way, it transcends the formation of the personality of the taekwondists involved. The methods used were analysis-synthesis, functional structural systemic and modeling.

KEY WORDS: taekwon-do, tactic, dynamic, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

La táctica es el componente orientado hacia el desarrollo de las habilidades propias para el desarrollo del combate en el contexto competitivo, de ahí, la importancia de su desarrollo desde las edades iniciales, en este caso, la categoría 11-12 años. Desarrollar las habilidades tácticas es un proceso continuo y complejo, está fundamentada en la



didáctica de este deporte. La sistematización en torno al tratamiento didáctico de la táctica en el Taekwondo permitió revelar limitaciones en el desarrollo del proceso. De modo que, la interacción social entre los sujetos del aprendizaje y el profesor se concentra en el perfeccionamiento técnico durante la fase de ejecución de las tareas, con escasa valoración de los procesos que la sustentan.

En primer lugar, la táctica trasciende la ejecución de la técnica y su correspondiente modificación en relación con la situación problemática presentada. Conforme lo expresado, se considera necesario articular de manera coherente el nivel de desarrollo técnico, físico, con el estado alcanzado en el orden psíquico y antropométrico, lo cual se concreta en el proceso formativo.

En segundo lugar, la enseñanza-aprendizaje de la táctica a partir de diseñarse sobre la base componentes no personales que vertebran el proceso, debe configurarse como una actividad formativa que contribuya a la reconstrucción de conocimientos y desarrollo de habilidades tácticas, en tanto, se propician modos de actuación coherentes. Cabe destacar que, en este se deben crear las bases para el desarrollo durante toda la vida de la personalidad de los taekwondistas. Para lograr estos propósitos, no solo es suficiente determinar las necesidades, los objetivos, los contenidos, los métodos y la evaluación; sino que precisa, desarrollar el proceso hacia el desarrollo de los conocimientos y habilidades tácticas, así como, los modos de actuación correspondientes, fundamentados en la orientación y la comprensión de lo que se sistematiza.

Por tales razones el presente artículo tiene como propósito caracterizar la enseñanza-aprendizaje de la táctica en los taekwondistas categoría 11-12 años, desde la perspectiva de la dinámica de los sujetos implicados. En tal sentido, se proponen desde una visión sistémica, los componentes que configuran este proceso.

Emerge como necesidad de la investigación el empleo de métodos que permitieron profundizar, interpretar y correlacionar la información sistematizada, dentro de estos se encuentran: el análisis-síntesis para la valoración de la información obtenida de los referentes teóricos sistematizados, en consecuencia, la argumentación de la propuesta presentada; la modelación para la determinación y representación ideal de los elementos considerados relevantes para la enseñanza-aprendizaje de la táctica en su aspecto dinámico; el sistémico estructural funcional para el establecimiento de las relaciones esenciales de carácter dialéctico y la determinación de las funciones de los componentes y los elementos constituyentes de los mismos, así como, en la emergencia de las cualidades resultantes.

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA TÁCTICA: SU DINÁMICA EN EL TAEKWONDO CATEGORÍA 11-12 AÑOS

Para abordar la enseñanza-aprendizaje de la táctica desde la dinámica fue necesario profundizar en los conceptos: orientación, comprensión y ejecución, como elementos significativos en este proceso. La orientación configura uno de los momentos funcionales del proceso cognoscitivo, de ahí que, se le otorgue especial relevancia para el desarrollo del mismo, esta se refiere a las tareas del profesor (Mar y Bron, 2017). En ese sentido, le permite al docente encauzar la asimilación de los conocimientos, el desarrollo de las habilidades y la formación de valores en los taekwondistas.



Ponderar la orientación constituye un reconocimiento a las ventajas que le otorga para la apropiación del contenido, cuestión asumida en la presente investigación. Dicho así, el profesor como ente directivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de la orientación, debe ofrecer los argumentos necesarios para la activación de los recursos psíquicos que convergen en el desarrollo del contenido, y con ello, garantizar la progresión de los conocimientos y habilidades tácticas.

La orientación tiene como propósito fundamental, lograr la comprensión de lo que se va hacer por parte del sujeto del aprendizaje antes de ejecutarlo. Alrededor del concepto comprensión, Savin (1976) plantea que: “La comprensión es el eslabón central del proceso de asimilación, transcurre no independiente de la percepción sino junto a ella”. (p.69). De este modo, el aprendizaje no solo implica observar la demostración de las tareas, sino escuchar, correlacionar y valorar la información obtenida.

El tratamiento de la información por parte de los sujetos del proceso, en esencia, simboliza la promoción del análisis y el debate en torno a las tareas por parte del profesor, fundamentados en los conceptos y juicios ya instituidos en la estructura cognitiva de los taekwondistas, en condiciones de un entorno formativo de carácter interactivo y comunicativo. Cuestión que demanda la enseñanza-aprendizaje de la táctica en el contexto actual. La comprensión de las tareas como resultado de la orientación del profesor, condiciona la ejecución de las mismas. En este último, se profundiza hacia los detalles, en la esencia de las actividades, a la vez que se configura un nuevo estado en la comprensión. Así, se revela la relación dialéctica entre la comprensión y la ejecución.

Referente a la ejecución, Hernández (2009) afirma que: “...los estudiantes en este momento (...) despliegan un conjunto de acciones que estuvieron previstas al nivel del diseño de los objetivos...”. (p.11). El criterio formulado por la autora pone de relieve el carácter intencional y planificado de la ejecución de las tareas de aprendizaje, lo que favorece el trabajo consciente en función del progreso de las habilidades tácticas. No obstante, esto implica un nivel de flexibilidad durante la ejecución, así, contribuir a la formación de la independencia cognoscitiva y la creatividad en los taekwondistas.

Lo anterior expuesto, revela como necesidad un cambio en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la táctica, donde se signifique el protagonismo de los taekwondistas, se promueva su participación activa, colaborativa y reflexiva en el marco de la apropiación de los conocimientos aportados por el profesor y sus compañeros, a la vez que expone sus consideraciones. De la misma forma, se reconozcan sus potencialidades y limitaciones para enfrentar las tareas de aprendizaje y sus exigencias.

Las tareas de aprendizaje para el tratamiento de la táctica, a los efectos de esta investigación, entendidas como tareas tácticas, se erigen como las actividades que formula, organiza y dosifica el profesor en función de propiciar el aprendizaje deseado. Estas deben cumplir con una propiedad fundamental para el desarrollo de los conocimientos y habilidades tácticas, y sus modos de actuación correspondientes; este es el carácter productivo y complejo.

Esta propiedad tipifica una premisa para la formación de las habilidades tácticas, donde el pensamiento adquiere especial importancia para el proceso resolutivo de dichas tareas. Al considerar a los taekwondistas como centro del proceso formativo, se resalta



la apropiación activa de los saberes como requisito indispensable. Así, el profesor actúa como sujeto que direcciona en este sentido el acto didáctico.

Ello presupone la reconstrucción del contenido táctico de manera consciente, significativa y con sentido para los sujetos del aprendizaje, al emplear tareas tácticas donde se connote la complejidad del contexto y se condicione la productividad en los conocimientos. Al ser consecuentes con este planteamiento, se deben tomar en consideración las siguientes características en las tareas tácticas.

Contextualización: subraya la creación de las condiciones y exigencias similares a las del entorno competitivo. Esta característica precisa la sistematización de tareas tácticas que tipifiquen situaciones del combate, donde se trascienda los límites de la modificación estructural de la técnica según la situación táctica concreta y se identifique con la actividad competitiva en general. Esta cualidad da cuenta de la necesidad de modelar de manera sistemática la actividad competitiva desde el entorno formativo.

Problémico: se erige la contradicción entre lo conocido y lo desconocido que mediatiza el propósito planteado y las vías para su obtención. El profesor orienta las tareas tácticas con un enfoque situacional, de manera que, se genere la representación táctica de la forma más clara posible. Para ello, crea el andamiaje preciso, realiza preguntas y establece conjeturas. Por tanto, la apropiación del contenido táctico es resultante del proceso de resolución de las tareas tácticas, dicho de otro modo, se trata de solucionar tareas tácticas para aprender. Lo problémico se erige como procedimiento donde los taekwondistas constituyen el centro del proceso.

Sistémico: hace énfasis en la lógica a seguir para organizar y sistematizar las tareas tácticas, de ahí que, una tarea táctica constituya el fundamento para desarrollar otra. Ello prevé el tránsito gradual de lo conocido a lo desconocido, de lo simple en un proceso ascendente en espiral hacia lo complejo. Esta cualidad connota uno de los elementos que justifica el carácter significativo en el aprendizaje de las tareas tácticas, así mismo, conduce a un proceso de sistematización que garantiza la consecución de los objetivos básicos hasta los generales en una visión de totalidad.

Flexible: identifica la posibilidad de los taekwondistas de modificar algunas condiciones externas de las tareas tácticas en función de generar soluciones motrices diferentes, ajustadas a los objetivos planteados como parte de la orientación. Esta característica explicita el nivel de independencia para ejecutar los movimientos, además, ella constituye un reconocimiento a la *creatividad* de los sujetos del aprendizaje.

Desarrollador: precisa el desarrollo del proceso formativo donde se articulen los factores cognitivos, afectivos y motivacionales de los taekwondistas. Se reconoce la necesidad de un tránsito gradual y sistemático de la dependencia, a la independencia y a la autorregulación de los sujetos del aprendizaje. La intención de contribuir al desarrollo de la reflexión, del pensamiento táctico, la toma de decisiones y a la interacción motriz, trasciende hacia la formación de la personalidad de los implicados en virtud de los valores de la sociedad donde interactúa.

Ahora bien, no solo es suficiente formular de manera correcta las tareas tácticas, además, es necesario transitar por un proceso de interacción social que sea constructivo, colaborativo y reflexivo, propiciado por el profesor y en esencia, ejecutado por los taekwondistas. El proceso mencionado identifica la dinámica de la enseñanza-



aprendizaje de la táctica, la cual transcurre a través de los componentes de orientación de las tareas tácticas, la comprensión de las tareas tácticas y la sistematización de las tareas tácticas.

Orientación de las tareas tácticas

Es el proceso que favorece a partir de la actividad comunicativa y motriz del profesor, crear las condiciones psíquicas propicias para el desarrollo de las tareas tácticas. Durante la orientación de las tareas tácticas, el profesor expone los argumentos necesarios para propiciar la reconstrucción del conocimiento por parte de los taekwondistas, por lo que, las tareas tácticas expresan en esencia, la contradicción entre lo que se conoce y lo que se debe aprender.

Para ello, el profesor en su labor de orientación socializa procedimientos y vías que favorecen el logro de los objetivos previstos, en tanto, pondera la actividad independiente de los taekwondistas en la generación de nuevas vías. La orientación debe garantizar la transferencia y generalización de los conocimientos tácticos, lo cual demanda una secuencia lógica en la formulación, organización y sistematización de las tareas tácticas.

La efectividad en el proceso abordado es expresión de la relación dialéctica entre la motivación de las tareas tácticas y las necesidades de los taekwondistas, donde la primera debe tomar en consideración a la segunda, y esta última constituye un referente para la primera.

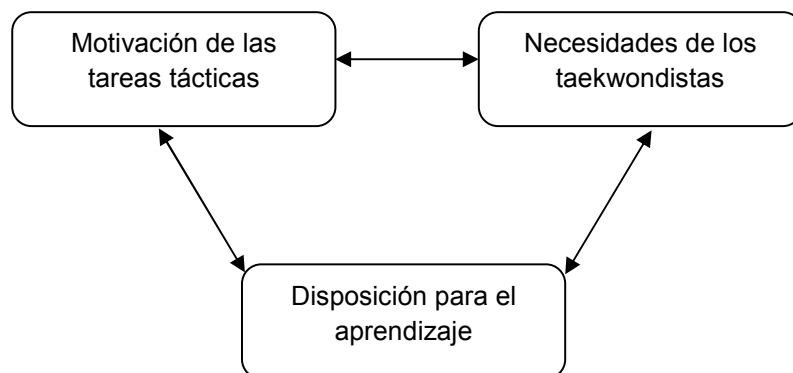
La motivación de las tareas constituye el momento de entrada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la táctica, pues favorece la movilización de los recursos afectivos y cognitivos en función del trabajo. Desde la perspectiva de la presente investigación, la motivación de las tareas tácticas es un proceso externo mediado por la actividad pedagógica, que debe tomar en cuenta las necesidades espirituales, de aprendizaje y de movimiento de los taekwondistas. Ello supone además, valorar sus intereses y motivaciones, de modo que, conduzca al otorgamiento de un nuevo sentido a los argumentos expuestos por el profesor. Es conveniente precisar que, se pueden emplear interrogantes que conduzcan a la reflexión y al autorreconocimiento en torno a las potencialidades y limitaciones.

Ello supone, evaluar con profundidad el estado de los sujetos implicados y brindar la ayuda necesaria en cada caso, en un proceso formativo de carácter dialéctico, que transite desde la determinación de necesidades generales del grupo hacia las necesidades individuales. La motivación de las tareas tácticas en interrelación con las necesidades de los taekwondistas, está condicionada por relaciones sociales de calidad, caracterizada por el respeto mutuo y la colaboración. Lo que conduce a la apertura necesaria identificada por la disposición para el aprendizaje del contenido táctico, cualidad emergente que identifica el estado de activación de los taekwondistas para actuar de manera favorable durante la enseñanza-aprendizaje.

Esta describe un modo de actuación alegre y con gusto, donde prima la participación voluntaria. En ella se develan además, la implicación cognitiva y el compromiso de los taekwondistas con su propio proceso de aprendizaje, en tanto, conozcan las actividades a realizar, las habilidades tácticas implicadas, los nuevos conocimientos tácticos que le aportan estas actividades, en particular, los que se relacionan con los que ya conoce.



De manera consecuente, se garantiza el carácter consciente, activo y reflexivo en torno a las tareas tácticas, de modo que, se generen las condiciones pertinentes para la comprensión y la sistematización de estas.



Comprensión de las tareas tácticas

Es el proceso donde los taekwondistas a partir de la reflexión, entienden en primera instancia e interpretan los conocimientos, los argumentos, las vías y las exigencias que caracterizan a las tareas tácticas, y que fueron aportados en primer lugar por el profesor. Del mismo modo, le otorgan significación y sentido, en la medida en que estos fundamentos interactúan con lo que ya conocen. Ello implica la reconstrucción de los conocimientos tácticos y, la formación y desarrollo de las habilidades tácticas.

Comprender las tareas tácticas se sustenta en la calidad de la información recibida del exterior, a través de la explicación, la demostración o ambas habilidades pedagógicas. Por lo que, este concepto implica: observar, escuchar, correlacionar conocimientos, valorar los argumentos brindados y explicar los juicios según lo demande del profesor.

La comprensión de las tareas tácticas supone un desarrollo en espiral, primero se limita a un acercamiento que luego transita hacia una interpretación más profunda de los conocimientos tácticos según se sistematizan las tareas. Por lo cual, el tratamiento didáctico de las tareas tácticas se distingue por un aumento progresivo del nivel de complejidad en correspondencia con los conocimientos tácticos instituidos en la estructura cognitiva de los taekwondistas. De este modo, se generan nuevos conocimientos que constituyen un nuevo punto de partida para aumentar la complejidad de las tareas mencionadas.

Así, emerge una relación esencial de carácter dialéctico entre la complejidad de las tareas tácticas y el nivel de conocimientos tácticos. La enseñanza-aprendizaje de la táctica en su condición procesal, alude a la necesidad de progresar en el contenido táctico para asegurar la transferencia y generalización de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades correspondientes. Para ello, el profesor formula las actividades que discurren de lo fácil a lo difícil, que son derivadas de situaciones reales de combate para contextualizarlas a las condiciones del entorno y de los taekwondistas. De este modo, se garantiza una interrelación entre el contexto competitivo y formativo.

Al valorar de manera objetiva, el nivel de conocimientos de cada uno de los sujetos implicados en el aprendizaje, se generan las condiciones apropiadas para el tratamiento



individualizado durante el proceso. Así, se les faculta para interactuar según sus potencialidades y limitaciones.

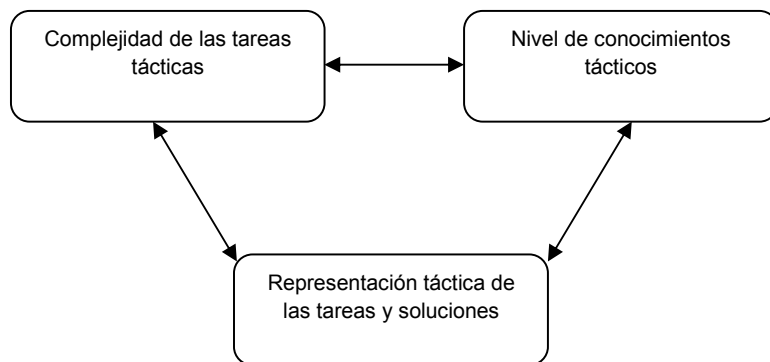
En correspondencia con el nivel de conocimientos se determina la progresión en la complejidad de las tareas tácticas. En caso contrario, se constituye en un obstáculo para el proceso de aprendizaje. La orientación de manera precisa, con los argumentos necesarios y en una secuencia lógica favorece la asequibilidad y accesibilidad al contenido. Como resultado, se contribuye al desarrollo del pensamiento táctico, con ello, a la representación más apropiada de la tarea táctica y de su solución.

De la interrelación dialéctica entre los elementos abordados, se erige la representación táctica de las tareas y de sus soluciones. Esta cualidad advierte la facultad que tienen los taekwondistas para reflejar, modelar en su conciencia las tareas y soluciones tácticas en correspondencia con los conocimientos tácticos adquiridos y el nivel de desarrollo de las habilidades tácticas. Dicha representación se fundamenta en la observación directa de las acciones, además, subyacen los procesos de análisis y síntesis a partir de la valoración de los argumentos brindados en el proceso de orientación.

Los sujetos implicados en el aprendizaje aprecian de manera diferente tanto el volumen como la calidad de la información. Esta diferencia está amparada en la cantidad y calidad de los conocimientos tácticos adquiridos y en cómo estos se articulan con los nuevos conocimientos aportados.

Como consecuencia de la representación táctica, las tareas se resignifican y toman un nuevo significado y sentido desde la perspectiva de los taekwondistas, al denotar la utilidad e importancia de las acciones y operaciones antes de su ejecución práctica. Esto supone profundizar en las particularidades de las tareas y valorar las condiciones propias para responder a ellas de manera coherente, mediante el previo análisis y discusión de las mismas. En consonancia, se genera un estadio superior en los conocimientos tácticos, lo cual sintetiza un nuevo punto de partida para el aumento de la complejidad.

A la vez que, esta cualidad conduce a un proceso de sistematización de carácter consciente, con lo que aumenta la calidad del mismo; la sistematización permite confrontar en la práctica, la representación táctica realizada. De este modo, se articulan la comprensión y la sistematización de las tareas tácticas.





Sistematización de las tareas tácticas

Este componente identifica el proceso mediante el cual se resumen los conocimientos y habilidades tácticas a partir de la actividad motriz. La ejecución de las tareas tácticas armoniza con el *qué hacer, para qué, por qué*, en consecuencia, favorece el *cómo ejecutarlo*; elementos que constituyen los fundamentos para una actividad formativa de carácter consciente.

La sistematización de las tareas tácticas por parte de los taekwondistas conduce a la interpretación de las tareas orientadas mediante la ejecución motriz, cuyo aumento gradual de la complejidad se erige como una acción sistemática y organizada.

El desarrollo de las habilidades tácticas mediante la ejecución de tareas de carácter problémico, comprende la contextualización de las habilidades técnicas, en estrecha relación de funciones con las condiciones antropométricas, el desarrollo de las capacidades motrices y los conocimientos tácticos. De manera esencial, se sustenta en el pensamiento táctico a la vez que lo incrementa de forma sistemática.

En este componente se revelan las relaciones esenciales entre los propósitos planteados, el contenido táctico empleado y los métodos, donde la tarea táctica de carácter problémico es síntesis de esta relación y necesidad para el óptimo desarrollo del proceso formativo investigado.

Este componente se constituye a partir de la relación esencial entre la preparación de las acciones tácticas y la ejecución de las mismas. La preparación de las acciones constituye el fundamento básico, pues, favorece la determinación de la distancia de combate. Esta representa un aspecto relevante para la ejecución de las acciones, en tanto, contribuye a la efectividad. De ahí, la necesidad de connotar las condiciones antropométricas y, empleo de procedimientos que conduzcan a la concientización y optimización de estas condiciones como base de la distancia de combate.

Además, favorece a partir de la observación de los movimientos del compañero, reconocer sus intenciones, enmascarar las propias, así como, engañarlo con las fintas. Esto permite ejecutar la acción táctica escogida, cuya base está centrada en las condiciones motrices de los taekwondistas. Esta peculiaridad es expresión de la relación dialéctica entre las capacidades físicas implicadas y las habilidades técnicas analizada desde su perspectiva funcional.

A tenor con los argumentos expuestos, se evidencia la necesidad de atender las condiciones antropométricas y motrices, como premisas para la preparación y ejecución de las acciones tácticas, cuyas relaciones esenciales conducen al logro del nivel de efectividad deseado, cualidad que representa la efectividad que se logra en la ejecución de las tareas tácticas.

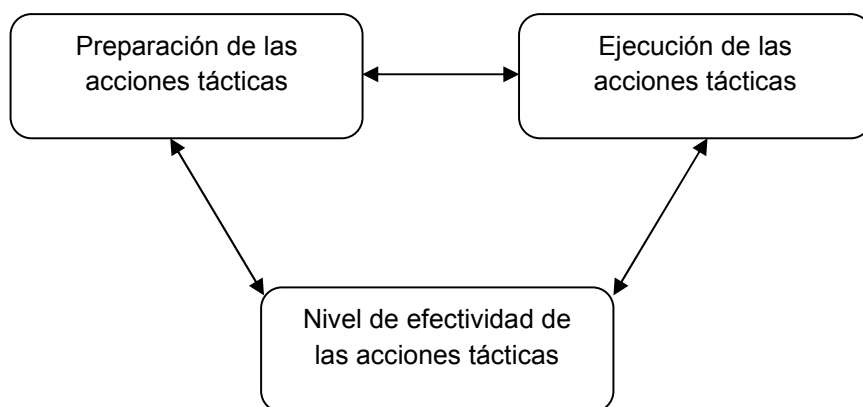
La complejidad en el logro de la efectividad de las acciones tácticas está refrendada en la interconexión de la distancia de combate, la velocidad de ejecución de los elementos técnicos escogidos y el momento. Este último se configura como el corto período de tiempo donde se expresa de manera objetiva la oportunidad de realizar la acción táctica.

En el nivel de efectividad se articulan, por un lado, la dinámica subjetiva, dicho de otro modo, la dinámica al interior de los taekwondistas, consecuencia de la movilización de



conceptos, juicios y las habilidades tácticas necesarias; por otro lado, la dinámica objetiva centrada en las condiciones que se dan en el medio externo, en el entorno. Esto deviene en una relación dialéctica donde el entorno suscita la movilización de los recursos internos, a la vez que estos a través de las acciones tácticas, permiten modificar el entorno y generar un nuevo estado en el mismo.

Sobre la base del nivel de efectividad alcanzado, pueden autorregular las acciones, de modo similar, permite al profesor reorientar y ajustar el comportamiento táctico de los taekwondistas. Estas acciones tienen su base en el control sistemático y la evaluación de las tareas tácticas.



El desarrollo de los conocimientos y habilidades tácticas, los valores asociados, así como, la personalidad de los taekwondistas en general, es el resultado de la estructuración de la enseñanza-aprendizaje de la táctica mediante la determinación del problema, los objetivos, los contenidos, los métodos y la evaluación, y su respectiva concreción a través de la dinámica del mismo. Donde las tareas tácticas tienen vital importancia, en tanto, mediatizan la relación entre la estructuración y la dinámica del proceso. Ello se expresa en la contradicción entre el sistema de tareas tácticas formuladas por parte del profesor y la posibilidad de desarrollo de las mismas por parte de los taekwondistas en el proceso interactivo. Esta contradicción fundamenta el sistema modelado con anterioridad.

Cabe distinguir que, la progresión en los conocimientos y habilidades tácticas, y las conductas correspondientes se expresan en el comportamiento táctico de los taekwondistas, que desde la visión del investigador, se expresa de modo personalizado y reflexivo.

El comportamiento táctico ejemplifica de manera concreta el aprendizaje del contenido táctico. De ahí, la necesidad de evaluar no solo los conocimientos tácticos en un orden teórico, sino que es imprescindible comprobarlos de manera objetiva en las habilidades tácticas, expresadas en esta forma de actuación. En el presente modelo es el resultado de la interacción entre la determinación de componentes estructurales y dinámicos que figuran el proceso, se constituye así, una unidad dialéctica.

Al tomar en consideración, la experiencia deportiva, los niveles de conocimientos y de asimilación, así como, las condiciones antropométricas y motrices de los taekwondistas, se demuestra el *carácter personalizado* de esta cualidad. Visto así, se hace necesario



promover el autorreconocimiento de las potencialidades y limitaciones, hacer asequible y accesible las tareas tácticas, orientar y exigir según esta característica. De este modo, se reconoce la relación entre lo general, lo particular y lo singular al interior del grupo.

El enfoque productivo en las tareas contribuye al desarrollo de la *reflexión* en torno al comportamiento táctico, ello permite reorientar las acciones según las exigencias del contexto. La reflexión está mediada por la participación consciente, crítica e independiente de los sujetos del aprendizaje.

Entiéndase la participación consciente, las posibilidades de argumentar qué es, por qué, para qué y cuando hacer una acción determinada; es crítica, en la medida en que se pueden emitir juicios valorativos alrededor de su trabajo y el de sus compañeros; es independiente, cuando a partir de sus experiencias y conocimientos, reconstruyen el nuevo conocimiento táctico bajo las orientaciones del profesor.

Es la reflexión sistemática en la dinámica del proceso, la que garantiza el óptimo desarrollo de los conocimientos y las habilidades tácticas, en tanto, se manifiestan los valores necesarios para la interacción en el contexto y la formación integral de los taekwondistas.

CONCLUSIONES

La sistematización de referentes teóricos permitió apreciar limitaciones en el abordaje de los componentes de orientación, comprensión y sistematización referidos a la táctica, en particular en el Taekwondo. Ello condujo a la realización de la presente propuesta.

La propuesta presentada intenta revelar los nexos que tipifican la dialéctica entre los componentes de orientación, comprensión y sistematización de las tareas tácticas en el contexto formativo del Taekwondo. Ello parte de una concepción lógica de las tareas tácticas y se expresa en un comportamiento táctico personalizado y reflexivo.

REFERENCIAS

- Mar, O. y Bron, B. (2017). Base orientadora de la acción para el desarrollo de prácticas en un sistema de laboratorios a distancia. *Revista Científica*, 29, pp. 140-148. DOI: [dx. doi. org/10.14483/udistrital. jour. rc. 2016.29. a3](https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.rc.2016.29.a3).
- Savin, N. V (1976). *Pedagogía*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación
- Hernández, A. (2009). Una visión contemporánea del proceso de enseñanza aprendizaje. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.



LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA UNIVERSITARIA COOPERATIVE GAMES IN THE PHYSICAL EDUCATION OF COLLEGE

Yuelmis González Arias yuelmis@uo.edu.cu

Lionel Infante Guerra linfante@uo.edu.cu

Yanelis Díaz Soto yanelisd@uo.edu.cu

RESUMEN

El plan de estudio E especifica que los programas de Educación Física deben dirigirse en consonancia con lo que la universidad desea promover en relación con los principios de nuestra sociedad, de ahí que la propuesta de juegos cooperativos en las clases de Educación Física para estudiantes universitarios parte de la intención de los investigadores de hacer las clases más vivenciales y motivantes, basadas en una propuesta innovadora y educativa que logre un aprendizaje divertido, socio afectivo, significativo y que logre el cambio de actitudes por medio de los juegos cooperativos. El presente trabajo es una sistematización de una experiencia pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura en la Universidad de Oriente, consistente en la implementación y desarrollo de juegos cooperativos, teniendo como muestra los estudiantes del nuevo plan de estudio E de las carreras pedagógicas. El principal objetivo es presentar el resultado parcial alcanzado con los estudiantes a través de estos tipos de juegos en la clase de esta disciplina, donde se utilizó el método científico de observación de forma estructurada (controlada) y participante, puesto que los observadores estuvieron en una u otra medida incluidos directamente en el proceso estudiado, formando parte en este tipo de actividades. La propuesta responde al proyecto de investigación de la Facultad Cultura Física nombrado “Educación Física de todos y para todos”; y en el mismo se dará una explicación general acerca de los juegos cooperativos y su importancia en la Educación Física para la reestructuración de actitudes y acciones.

PALABRAS CLAVES: Juegos cooperativos. Aprendizaje divertido. Aprendizaje significativo

ABSTRACT

The study plan and it specifies that the programs of Physical Education should go in consonance with what the university wants to promote in connection with the principles of our society, with the result that the proposal of cooperative games in the classes of Physical Education for students university part of the intention of the investigators of making the classes more attractive and motivating, based on an innovative and educational proposal that I achieved an amusing learning, affective, significant partner and that it achieves the change of attitudes by means of the cooperative games. The present work is a systematizing of a pedagogic experience in the process of teaching learning of the subject in the University of East, consistent in the implementation and development of cooperative games, having like sample the students of the new study plan and of the pedagogic careers. The main objective is to present the partial result reached with the students through these types of games in the class of this discipline, where it was used the scientific method of observation in a structured (controlled) way



and participant, since the observers were in an or another measure included directly in the studied process, being part in this type of activities. The proposal responds to the project of investigation of the Faculty of Culture Education noted Physic "Education of all and for all"; and in a general explanation it will be given about the cooperative games and its importance in the Physical Education for the restructuring of attitudes and actions.

KEY WORDS: Cooperative games. Amusing learning. Significant learning

INTRODUCCIÓN

Los juegos cooperativos nacieron en EEUU y en Canadá en los años 60 y psicólogos alemanes los trajeron a Europa. Suponen una perspectiva diferente de los juegos tradicionales y los estudios avalan que pueden provocar cambios en el comportamiento y en la capacidad de evolucionar de un grupo.

Como todos conocen el juego permite que surjan emociones y sentimientos por medio de los cuales se refleja el interior de las personas, las actitudes, valores y los significados que otorgan a determinadas vivencias y relaciones. Sin embargo, la afloración de emociones y sentimientos no es solo una forma de catarsis sino una vivencia personal, una alteridad para asumir un compromiso ante la realidad, actitudes afectivas que hagan pensar en el otro(a), analizar sus necesidades y vivencias, de modo que las personas no sean solo espectadores(as) sino que asuman una responsabilidad consigo mismas y con las otras.

En teoría de juegos, según la enciclopedia virtual [Wikipedia](#) describe como juego cooperativo, aquel juego donde dos o más jugadores no compiten, sino que colaboran para conseguir el mismo objetivo y por lo tanto ganan o pierden en conjunto.

Según Pérez (1998), los juegos cooperativos se refieren a... propuestas que buscan disminuir las manifestaciones de agresividad en los juegos promoviendo actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad. Facilitan el encuentro con los otros y el acercamiento a la naturaleza. Buscan la participación de todos, predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales. Las personas juegan con otros y no contra los otros; juegan para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros.

Como plantea este autor este tipo de juegos generan oportunidades de forma cooperativa para el desarrollo de las relaciones humanas, las responsabilidades individuales y colectivas, la creatividad, la resolución alternativa de conflictos, la comunicación, el trabajo en equipo, etc.

Una de las características de los juegos cooperativos es que buscan desestructurar las actitudes que bloquean los elementos positivos, que son los que permiten una mejor convivencia en la sociedad y un desarrollo más pleno de la personalidad humana. Por esta razón es que permiten poner en práctica y desarrollar habilidades que, por lo general, encuentran menos posibilidades de surgir a partir de otras estructuras lúdicas (Cavinato y col., 1994 citado por Omeñaca y Ruiz, 2005); en este caso, los(as) jugadores(as) ayudan a los (as) otros(as) y también reciben ayuda, tanto que se fortalecen y desarrollan habilidades y actitudes de cooperación, comunicación, toma de decisiones, búsqueda de soluciones creativas, entre otros.



De acuerdo con Brotto (1999:58 citado por Thomaz y Galdino da Silva, sf.: 11) estos juegos: "...son un abordaje filosófico y pedagógico creados para promover la ética de la cooperación y mejorar la calidad de vida para todos". Como plantea estos autores y en lo que se está de acuerdo de que estos juegos son una experiencia transformadora, en el sentido que es un proceso de aprendizaje cooperativo, el cual permite el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Ante esta realidad, Orlick (1989:217 citado por Thomaz y Galdino da Silva, sf.: 12) plantea:

La sociedad humana ha sobrevivido porque la cooperación entre sus miembros hizo posible la sobrevivencia. La cooperación humana es más importante para el ser humano que para cualquier otra especie, porque la acción humana tiene un efecto directo sobre todas las otras especies. No solo tiene la capacidad de enriquecer o destruirse a sí mismo, sino también a todo el medio natural.

La cooperación a la cual se refieren los autores de esta investigación es la que alude a la búsqueda de objetivos comunes, conlleva un trabajo cooperativo, pensar en todos(as) y no en los intereses individuales, aunque sí en la riqueza de cada aporte individual para el logro de las metas comunes. Este aporte individual implica, dentro del proceso de cooperación que se vivencia en los juegos cooperativos, asumir una responsabilidad solidaria individual para aportar a la responsabilidad grupal para el mejoramiento de la experiencia, pues se busca crear relaciones menos competitivas, menos excluyentes y más respetuosas, armoniosas, afectivas y empáticas.

Así, los juegos cooperativos promueven un proceso que permite ejercer "varias libertades que ayudan al desarrollo de la cooperación, de los buenos sentimientos y del apoyo mutuo" (Orlick, 1982 citado por Limpens, 2009:5). Esto implica que no son neutrales, sino que tienen propósitos y valores para mejorar las relaciones humanas, la sociedad, transformando actitudes, fortaleciendo habilidades y buscando el cambio individual y colectivo. Por lo tanto, buscan promover el encuentro consigo mismo(a), con los otros(as), con la comprensión de las necesidades humanas, en el sentido de la alteridad para lograr comprender a otras personas, su individualidad, sus diferencias, su forma de vida en el marco del respeto, aceptación y aprecio de las diferencias. Así, las experiencias y vivencias mediante los juegos cooperativos permiten valorar a las personas del grupo en sus diferentes habilidades, actitudes, capacidades físicas, formas de pensar y conocer, y esto a la vez logra que cada persona contribuya con las demás en su enriquecimiento al compartir.

El proceso docente educativo que se llevó a cabo se basó en conocer, vivenciar y aprender diversas formas de realizar actividades físicas por medio de actividades cooperativas, divertidas, participativas y vivenciales. Estos juegos cooperativos incorporan la comunicación asertiva, la resolución pacífica de los conflictos, la afirmación, la confianza y la cooperación. Los objetivos de los autores se centran en generar espacios de educación para la paz por medio de actividades que promuevan el trabajo en equipo, el respeto, la no violencia, el liderazgo cooperativo, la resolución alternativa de conflictos, el diálogo y la comunicación efectiva.

La propuesta se estructura en "el arte de trabajar en equipo"; donde se facilita una serie de juegos cooperativos de acuerdo con las necesidades de los diferentes grupos



clases. La metodología de trabajo que se utiliza para trabajar con los grupos es participativa por medio de juegos cooperativos.

JUEGOS COOPERATIVOS

Uno de los procesos de decisión que aborda el maestro de educación física, de forma más o menos reflexiva, es el relativo a la selección de actividades de enseñanza aprendizaje; en este proceso se encuentra con un amplio abanico de alternativas. De entre ellas, el juego ha ido recibiendo una atención creciente como situación globalizadora de los aprendizajes en la educación física pues, no en vano, es portador de muchas propiedades deseables en cualquier medio educativo por estas razones:

- Es una actividad que con frecuencia resulta motivante.
- Ofrece un marco contextualizador de la acción motriz.
- Hace posible un alto grado de interacción entre los alumnos.
- Proporciona situaciones motrices de naturaleza variada.
- Crea las condiciones necesarias para que los alumnos inicien procesos de búsqueda de soluciones.
- Puede ser fuente de aprendizajes significativos.

La primera de las aportaciones educativas del juego motriz cooperativo nace de su verdadero carácter lúdico (Orlick, 1990). En el juego de cooperación aparecen los elementos que le confieren valor como actividad libremente elegida, alegre, autotélica y situada en un “mundo aparte”, fuera del ámbito de lo cotidiano. Esta característica lo diferencia de otras actividades que sirven de escenario habitual en las clases de educación física y que, aunque poseen estructura de juego, están a menudo más cerca de lo agonístico que de lo genuinamente lúdico.

Otra de las aportaciones que las actividades lúdicas cooperativas hacen al área curricular de Educación Física surge de su estructura, al plantear una meta común sólo alcanzable a través de la actividad conjunta de los participantes (Slavin, 1992). La finalidad no es, en consecuencia, superar al otro o a los otros, sino que los jugadores tratan de superar los elementos no humanos del juego. Este hecho implica que todos los miembros del grupo han de estar dispuestos a aportar sus propias capacidades en beneficio propio y en el de los demás, ya que en este caso ambos son coincidentes. Es necesario estar prestos para colaborar, para comunicarse, para dar y recibir ayuda y para coordinar las acciones propias con las de los compañeros asumiendo, con frecuencia, roles complementarios porque el resultado será beneficioso para cada uno de los integrantes del grupo, considerados individualmente y para el grupo como tal.

Un nuevo elemento significativo dentro de las actividades lúdicas de cooperación, que las hace especialmente válidas dentro de la educación física, es su carácter participativo (Guitart, 1990). Esta área curricular debe orientarse por caminos que permitan a todos los alumnos seguir progresando en el conocimiento de su propio cuerpo, en el desarrollo de sus capacidades de movimiento y en el aprendizaje afectivo y social. Esto es sólo posible cuando se concede prioridad a la participación frente a la exclusión y a la inhibición. Ambas circunstancias aparecen con frecuencia cuando los alumnos perciben que no disponen de las capacidades necesarias para alcanzar las



metas del juego. Como se muestra a continuación en la siguiente tabla se verán las ventajas entre los juegos competitivos y los cooperativos:

Juego cooperativo	Juego competitivo
Son divertidos para todos.	Son divertidos solo para algunos.
Todos tienen un sentimiento de victoria.	La mayoría experimenta un sentimiento de derrota.
Hay una mezcla de grupos que juegan juntos creando un alto nivel de aceptación mutua.	Algunos son excluidos por falta de habilidad.
Se aprende a compartir y a confiar en los demás.	Se aprende a ser desconfiado, egoísta o, en algunos casos, la persona se siente amedrentada por los otros.
Los jugadores aprenden a tener un sentido de unidad y a compartir el éxito.	Los jugadores no se solidarizan y son felices cuando les sucede algo “malo” a los otros.
Hay una mezcla de personas en grupos heterogéneos que juegan juntos creando un elevado nivel de aceptación mutua.	Conllevan una división por categorías, creando barreras entre las personas y justificando las diferencias interpersonales como una forma de exclusión.
Nadie abandona el juego obligado por las circunstancias del mismo. Todos juntos inician y dan por finalizada la actividad.	Los perdedores salen del juego y se convierten en observadores.
Desarrollan la autoconfianza porque todos son bien aceptados.	Los jugadores pierden la confianza en sí mismos cuando son rechazados o cuando pierden.
La habilidad de perseverar ante las dificultades se fortalece por el apoyo de otros miembros del grupo.	La poca tolerancia a la derrota desarrolla en algunos jugadores un sentimiento de abandono frente a las dificultades.
El cumplimiento de los objetivos es consecuencia de todos los miembros del grupo.	El cumplimiento de los objetivos es incompatible con la obtención de los objetivos de los demás.

Las experiencias con los juegos cooperativos reflejan la necesidad de fortalecer el trabajo en equipo y de generar espacios no tradicionales para hacer propuestas para el esparcimiento físico y trabajar juntos fuera del contexto del aula tradicional.

El hecho de ser y sentirse participativo(a) en un grupo, espacio o proceso docente obedece a una motivación generada por la clase de Educación Física que se crea, en el cual existe las oportunidades para participar. Estas son parte de la libertad de los estudiantes que se constituye en una oportunidad de comunicación y expresión física. Si el estudiante se siente con la libertad de participar, si se le da el espacio libre de la opresión y la libertad para ejercer este derecho sin el temor de ser etiquetado(a), permitirá que el juego de pie al disfrute y a la risa, aunque el disfrute no solo implica risa sino sentirse bien y aceptado(a).

La importancia de utilizar los juegos cooperativos para reconocer y reafirmar los auto conceptos y autopercepciones positivas se muestran en diversos estudios (Slavin, 1992; Garaigordobil, 2007), los cuales han mostrado que las actividades de cooperación coadyuvan a que las personas construyan auto conceptos positivos debido a que los y las participantes contribuyen al logro de metas comunes en un ambiente que promueve el respeto y el reconocimiento de los aportes individuales en las actuaciones grupales. De igual forma, permiten que se refuerce y construya la confianza entre el grupo, se promueva la externalización y formación de auto conceptos



positivos producto de la aceptación, respeto, aprecio, reconocimiento de las individualidades, las diferencias, así como a un alto valor a la autonomía individual. La expresión de estos auto conceptos constituye una forma de motivación personal (para aprender, estimular a compañeros(as) y para ayudar) y grupal, y además permite que el grupo pueda visualizar sus potencialidades.

Los auto conceptos favorecen el auto aprecio y la confianza en sí mismo(a), lo cual previene el desánimo o ayuda a combatir sus causas; esto es importante debido a que se habla de docentes que son parte de un sistema educativo, el cual se supone debe educar para la esperanza, la confianza, la autonomía y el aprecio. Lo anterior se refiere a un sentido de autoafirmación personal, el cual va acorde con el reconocimiento de las propias limitaciones y aceptación de éstas, así como el aprendizaje de los propios errores, con un sentido de autorreflexión. El aprecio hacia sí mismo(a) genera un sentido de respeto que le permite a la persona interiorizar actitudes y acciones de autorrespeto con la posibilidad extenderlo hacia otras personas y evitar el menosprecio.

Este proceso, además, logra generar un sentido de pertenencia al grupo, donde cada miembro acepta y reconoce cuáles son sus fortalezas para aportar al grupo y cuáles son áreas débiles en las cuales requiere fortalecerse con la colaboración de los y las demás. Permite, también, la manifestación de actitudes creadoras, positivas, innovadoras y comunicativas.

¿Cuál es el aporte de los juegos cooperativos para los estudiantes?

- Tener confianza en sí mismos.
- Tener confianza en los otros estudiantes.
- Poder experimentarse y experimentar aquello que sienten.
- Poder interpretar y aceptar los comportamientos de los otros.
- Poder transformar sus comportamientos en función de los otros.
- Comprenderse mejor a sí mismos y a los demás.
- Superar sus angustias, sus culpabilidades y la sensación de sentirse juzgadas.
- Vivir en grupo y sentirse responsable de sí y de los otros.
- Comunicarse positivamente con los otros.

Como se aprecia en los juegos cooperativos se pretende que los alumnos implicados aprendan a comunicarse, preocuparse por los demás, potenciar situaciones que fomenten la distensión, buscar la confianza mutua, la estima, el contacto, el cariño hacia los demás. Por otro lado, un elemento esencial para que estos juegos sean realmente educativos es la reflexión. Es importante fomentar el uso de preguntas, que harán que los estudiantes se expresen y escuchen, desarrollando a su vez, su capacidad de comprensión. La posibilidad de expresarse tras una experiencia permite aliviar sus miedos, aprender a comunicarse y a sentirse parte de un grupo. Así podemos decir que los juegos cooperativos que pretendan ser educativos deben seguir el método socio-afectivo, que conlleva tres fases:



1ª Sentir a través de experiencias conseguidas tras participar activamente en un juego o cualquier situación de la vida real.

2ª Reflexionar sobre algo que hemos vivido. Después de cada juego, en el ámbito escolar, dedicaremos un tiempo a reflexionar sobre la actividad realizada y su posible vinculación con nuestra vida real.

3ª Actuar. El proceso educativo puede acabar con éxito, si los participantes llevan a la vida práctica su nuevo aprendizaje.

Como se ha escrito anteriormente y para lograr su éxito en el ámbito educativo los autores consideran que no deben faltar estas características de los juegos cooperativos:

- Libre de competencia: El objetivo de estos juegos es que todos participen para lograr un objetivo común. En consecuencia, todos juegan y se divierten sin la presión que produce la competición entre los alumnos. El interés del participante está en la participación.
- Libre de eliminación: Este tipo de juegos está diseñado para que todos los alumnos se incorpore activamente en el juego. Busca incluir, no excluir.
- Libre para crear: Crear es construir y para construir, es fundamental que todos aporten opiniones, ideas, etc. Las reglas son flexibles y los participantes pueden colaborar para cambiar la fluidez y las bases del juego.
- Libre de agresión: Con estos juegos se busca eliminar acciones que puedan conducir a la agresión, la violencia contra los demás.

Tipos de juegos cooperativos

Los juegos cooperativos pueden dividirse, según su objetivo, en:

- Juegos de presentación: son actividades dinámicas y lúdicas que permiten un primer acercamiento entre alumnos desconocidos. Se usan para conocer los nombres de las personas del grupo, por lo tanto, se suelen ubicar al principio de una sesión.
- Juegos para conocerse: son actividades lúdicas importantes porque muchas veces el no conocerse a sí mismo o a los demás, que es lo que permiten estos juegos, crea situaciones de desconfianza negativas para los alumnos. Además, se les invita a tener en cuenta las características de las demás personas y no pensar sólo en uno mismo.
- Juegos de distensión: soltar tensiones es una de las esencias del juego no competitivo, estas actividades sirven para que los miembros del grupo estén juntos de forma divertida, deshaciendo cualquier posible tensión existente. Son útiles para tomar contacto, romper una situación de cansancio o de estrés, romper la monotonía, cambiar de una actividad a otra o para dar fin a la clase.
- Juegos energizantes: son juegos en los que los estudiantes se divierten y liberan esa energía que tienen dentro, esa es una de las razones por las que los juegos cooperativos les hacen sentirse mejor. Son actividades muy activas, por lo que además de liberar energía, sirven para despertar al grupo.
- Juegos de confianza: son unos juegos cooperativos que, entre otras cosas, sirven para tener confianza en un mismo y en los compañeros del grupo. Es una característica



que contribuye a una relación muy positiva entre todos y todas, colaborando en la resolución de conflictos de forma colectiva.

- Juegos de contacto: el objetivo de estos juegos es fomentar la estima, la colaboración y la confianza a través del contacto físico. Aquí, el tacto constituye una vía de comunicación entre los alumnos (el que toca y el que es tocado).
- Juegos de estima: son actividades que nos ayudan a extraer afectos positivos hacia otras personas.
- Juegos de autoestima: son actividades lúdicas, cuyo objetivo se basa en que cada persona observe las cualidades positivas que tiene en sí misma y consecuentemente, se encuentre a gusto siendo sí mismo.
- Juegos de relajación: estas dinámicas ayudan a sosegar las tensiones internas mediante la conciencia de uno mismo, llevando la energía hacia otros objetivos.

Tras estas clasificaciones, vemos que es importante utilizar los juegos cooperativos, sean del tipo que sean, ya que al utilizarlos en el aula desarrollamos diferentes habilidades que servirán de base para la regulación de conflictos entre los miembros del grupo. Además, durante el juego, los alumnos aprenden los beneficios y dificultades de hacer cosas en grupo, lo que constituye una pequeña preparación para la vida.

CONCLUSIONES

- 1- Los juegos cooperativos son aquellos en los que la diversión prima por encima del resultado, en los que no suele existir ganadores ni perdedores, los que no excluyen, sino que integran, los que fomentan la participación de todos y en los que la ayuda y la cooperación de los participantes son necesarias para superar un objetivo o reto común.
- 2- A diferencia del juego competitivo, el juego cooperativo no está orientado hacia el resultado final, sino que pone el énfasis en el proceso: lo importante es que los participantes disfruten y aprendan participando activamente.
- 3- La propuesta de los juegos cooperativos en las clases de Educación Física para universitarios parte de la intención de los investigadores de hacer las clases más motivantes y diferente a las enseñanzas anteriores; como una actividad física innovadora basada como una propuesta educativa que logré un aprendizaje divertido, vivencial, socio afectivo, lúdico y significativo por medio de los juegos cooperativos. La realización de este material surge con la intención de que los docentes de Educación Física de la enseñanza universitaria, tengan una herramienta más para enriquecer el proceso docente educativo.

REFERENCIAS

- Bantulá, J. (1998). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Garaigordobil, M. (2007): "Intervención psicoeducativa para el desarrollo de la Personalidad Infantil: Los programas JUEGO" (Conferencia de Clausura). Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional: "Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la orientación escolar. Castellón. Organizado por la Universidad Jaume I



- Guitart, R. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Limpens, F. (2009). CD de Juegos Cooperativos, Querétaro, México, EDHUCA
- Omeñaca, R.; Ruiz, J.V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez, E. (1998) "Juegos cooperativos: juegos para el encuentro". Educación Física y Deportes, núm., 9, año 3, Buenos Aires. Consultado el 4/01/2019 en <http://www.efdeportes.com/efd9/jue9.htm>
- Slavin, R. (1992). *Cooperative learning theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thomaz, F y col. Jogos cooperativos: a cooperação como eixo na construção do saber. Consultado el 8/04/2019 en <http://www.eefe.ufscar.br/pdf/flavia.pdf>.

CAPÍTULO 2. CIENCIAS LINGÜÍSTICAS, HUMANÍSTICAS, SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN



DISCURSO SIMBÓLICO DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE

DISCOURSE ON SYMBOLIC OF THE UNIVERSITY OF ORIENT

Ailén Fonseca Martínez ailen.fonseca@uo.edu.cu

Maribel Brull González brull@uo.edu.cu

RESUMEN

Las reflexiones sobre los símbolos y sus modos de funcionamiento en las academias cobran hoy especial importancia en aras de rescatar y conservar los principales valores que en correspondencia con la historia y en consecuencia con el proceso de gestión de la identidad e imagen universitarias permita lograr que la institución asuma con éxito su encargo social. Las propuestas de conexión entre discurso y símbolo se hacen imprescindibles para concientizar a la comunidad universitaria en sus valores, cultura, arraigo; además marcan el objetivo de la socialización y crean vínculos sociales de integración cultural. Desde un acercamiento a los atributos distintivos de la Universidad de Oriente el discurso simbólico permite la reafirmación del sentimiento nacionalista y la unión de los públicos con la institución más allá de toda consideración formal.

PALABRAS CLAVES: símbolo, discurso, discurso simbólico y universidad

ABSTRACT

The reflections on the symbols and your manners of functioning in the top-notch footballs retrieve today special importance for the sake of ransoming and keep the main values in correspondence with the history and accordingly with the process of the step an university, permit achieve that the institution assumes with success your social assignment. The proposals of connection between discourses and symbol is made indispensable for making conscience to the university community in your values, cultivates, take root, moreover mark the objective of the socialization and create social relationships of cultural integration. From an approach to the distinctive attributes of the University of Orient the symbolic discourse permits the reaffirmation of the nationalist feeling and the union of the publics with institution beyond all formal consideration.

KEY WORDS: symbol, discourse, discourse on symbolic, University of Orient

INTRODUCCIÓN

El tema de la identidad corporativa actualmente despierta significado y trascendencia en las universidades. Su origen práctico y su reflexión teórica en el contexto de la comunicación global, exige que la producción de los mensajes, refleje con precisión los símbolos y discursos, reconociendo la naturaleza real donde se mueven los lenguajes cotidianos de los diferentes públicos, Bourdieu (1999) refiere que la violencia simbólica, según es suave invisible, ignorada como tal, pero no por ello menos importante que la violencia física y material, porque las formas más suaves y larvadas de violencia tienen más posibilidades de imponerse como única forma de ejercer la dominación y explotación cuánto más difícil y reprobada sea la explotación directa y plural. La violencia simbólica se identifica en discursos mediáticos etnocéntricos que conducen a volver opaco “lo diferente” y hasta eliminarlo en algunos casos.



Para las universidades cubanas, las transformaciones inspiradas por el proceso de institucionalización del país, enriquecen la participación de los universitarios en la vida social y devienen una oportunidad para lograr la unidad entre lo diverso, el registro de la identidad, el desarrollo, la cultura científica y la extensión del saber.

Hemos podido vivir el proceso de interacción entre la universidad y la sociedad en Cuba, de adecuación e influencia constante y recíproca, que no podría detenerse ante los nuevos desafíos y retos. Por el contrario, deberán servir estos para ser enfrentados exitosamente, apoyándose en la experiencia acumulada, en la extraordinaria capacidad científica lograda y en la voluntad política sostenida y dirigida a consolidar esa integración universidad – sociedad que ha sido basamento de nuestra nacionalidad (Hart, 2012, p.30).

La Universidad de Oriente casa de altos estudios que atesora 72 años de existencia representa la voluntad de sus fundadores para que el centro no se convirtiera en objeto del verbalismo y esquematismos establecidos en aquel momento en el único centro universitario del país, la Universidad de La Habana. A pesar de la limitación de recursos y el escaso apoyo oficial lucharon por la creación de una institución moderna por su contenido, funcional por su organización, progresista por sus fines, así concibieron y desarrollaron un trabajo extensionista universitario que se desplegó por todo el país.

Desde su fundación se caracterizó por un ambiente progresista pese a dificultades de financiamiento, inmobiliarias. Sus directivos tuvieron en cuenta la necesidad de incorporar determinados elementos, no solo docentes y científicos, sino también comunicativos. Como expresó Portuondo, 2017, "(...) la Universidad termina por educar no solo en la profesión, también prepara más allá del régimen docente, al hombre y a la mujer para la vida en su comunidad" p. 8.

Pero, ¿cómo se puede preservar la cultura de una universidad, si no se conocen adecuadamente los símbolos que la identifican y la definen, y aún más, si no se transmite debidamente su historia y valor cultural? En este sentido, Martínez (2016) afirma:

(...) hay que desarrollar ofensivas –no ripostas– de educación patriótica y socialista bien hechas, atractivas y eficaces, exigir y lograr la participación de los medios nuestros que deben implicarse en esas ofensivas y la eliminación de las actuaciones y omisiones que se opongan a ellas o las debiliten (p.5).

Brull (2007), destaca la necesidad del estudio de los símbolos identitarios de la Universidad de Oriente como expresión cultural de la misma, aunque su investigación se sintetiza en un modelo conceptual analógico que estudia las relaciones que se establecen entre la identidad y la imagen universitaria, mediada por la comunicación, con el objetivo de realizar estudios y planeamientos estratégicos para las universidades.

Definición de los símbolos primarios de la Universidad de Oriente

La Universidad de Oriente desde su surgimiento en el año 1947, dio los primeros pasos para definir cuáles serían los símbolos de la misma. Con el objetivo de incentivar la imagen del nuevo centro oriental y lograr una mayor identificación del estudiantado con la institución. Los doctores Francisco Prat Puig y Pedro Cañas Abril se dieron a la tarea de diseñar algunos de los elementos que tendrían la misión de representar la nueva universidad cubana.



El primer símbolo creado por la universidad fue el escudo, este fue diseñado por los profesores antes mencionados, en 1948. En él se trató de representar el entorno en el que se encontraba la institución académica. Luego en los años 50 surge un nuevo símbolo, el mambí sobre el caballo, que representa al instituto en los juegos deportivos universitarios razón por la que dentro y fuera del centro las facultades asumen este atributo para identificarse dentro de las competiciones.

Desde el mismo inicio de la Universidad de Oriente esta se identificó a través de la imagen del edificio principal, actual Facultad de Derecho. Luego de la construcción del edificio central, actual Rectorado, considerado como una de las instalaciones más modernas de la Ciudad Héroe de Santiago de Cuba.

Como parte de la evolución histórica y cultural de la universidad surgieron otros símbolos convertidos en tradición y valor patrimonial.

- La Ceiba: testigo silencioso de la incorporación de los estudiantes en la gesta independentista.
- La Estatua de Julio Antonio Mella: guía y paradigma de los universitarios cubanos.
- Monumento a los Mártires Universitarios: homenaje póstumo los jóvenes universitarios que hicieron suyo el pensamiento martiano y se enfrentaron a la injusticia social.

Símbolos en acción.

1. Escudo universitario *Ciencia y Conciencia*.



El Dr. Francisco Prat Puig diseñó el emblema de la universidad que esboza con claridad el objetivo no sólo pedagógico, sino general y abarcador de la joven institución oriental: “Ciencia y Conciencia”. Se consideró que el espíritu que aunaba correspondía con la misión que debía asumir la nueva universidad. En él se trató de representar el entorno en el que se encontraba ubicado este centro académico.

El lema reflejaba una preocupación que fue básica en la proyección de la universidad y lo sigue siendo, el mismo goza de absoluta vigencia e ilustra las palabras del Dr. Cañas Abril:

“Queríamos demostrar que la universidad no era una institución fría, que se ocupaba de las cuestiones científicas, sino que se preocupaba por las relaciones y problemas humanos, en fin, por la formación moral y cívica del alumnado. (...) La ciencia sin conciencia es algo deshumanizado y hasta pernicioso, porque la ciencia, ante todo, debe



preocuparse por el bienestar de la humanidad. No podíamos limitarnos a dar una formación científica sino también una formación moral” Cañas (citado en Frómeta, 2008).

La universidad no solo se reducía a hacer ciencia, ni a graduar egresados con una gran preparación profesional, sino además con una gran preparación ética, moral y cívica con la finalidad de formar un ciudadano capaz, con grandes valores humanos. Sus colores corporativos han estado sujetos a diferentes modificaciones durante la existencia de la misma.

El escudo es representado en su aureola, por el color marrón (ocre), las montañas de color amarillo; que bordean la ciudad de Santiago, el azul marino, significa la tonalidad del Mar Caribe que aparece reflejado en el centro del emblema. Tanto la estrella- sol, los ases de luz y el lema están matizados con el amarillo oro, tono que establece una relación entre los elementos que representan a la institución de altos estudios y el significado que tiene este para la región. El color azul pastel, simboliza el cielo tropical que caracteriza a nuestra región.

El escudo de forma redonda de *campus* simple y fondo de plata, posee en la parte superior el cielo en azul sobre el que se asentará una estrella de plata de 5 puntas y 16 rayos del mismo color. En la parte central 3 montañas de oro enfiladas y antepuestas según avanzan hacia la izquierda del escudo. En la parte inferior el mar en azul y sobre el campo inferior de este mar aparecerá desplazada en arco convexo hacia abajo la divisa en oro " CIENCIA Y CONCIENCIA".

La orla exterior del escudo estará formada por un filo de dos líneas, en sable, resaltado en oro. Sobre el campo de plata de la mitad superior del escudo se escribe la leyenda en arco convexo hacia arriba, en *gules*, que dirá Universidad de Oriente. En la mitad inferior del escudo irá desplegada con arco de convexidad hacia abajo, en *gules* la leyenda: Santiago de Cuba.

2. El Mambí sobre el caballo



A principios de los años cincuenta comenzaron a surgir los primeros equipos deportivos universitarios, los estudiantes se interesaron por adquirir un nombre que los identificara a los efectos de las competencias deportivas, fueron valorados algunos nombres entre los que se encontraba el de Siboneyes, pero muchos no estuvieron de acuerdo con este calificativo. Gil de las Casas uno de los estudiantes de la carrera de Química Industrial propuso el nombre de Mambises, por ser el nombre del Ejército Libertador muy reconocido por sus acciones en la gesta Independentista.

Mambises era el único calificativo que se adecuaba a las características de esta fuerza ya que la misma era símbolo del estudiantado universitario oriental desde la propia fundación del Centro y evidenciaba el carácter indómito de los jóvenes de esta parte del país. A los juegos se llevaban banderines con el símbolo del Mambí en la parte



superior, sobre un fondo que tenía el mismo color de la facultad en competencia. Estas alegorías presidían los encuentros amistosos entre los deportistas universitarios.

La representación gráfica del nombre asumido es el Mambí sobre el Caballo con el Machete y es un elemento que se convirtió en símbolo identitario de la institución, como imagen representativa de los juegos deportivos universitarios, razón por la que dentro y fuera del centro las facultades asumieran este atributo para identificarse en las competencias. El logotipo del mambí sobre el caballo actualmente es utilizado por el Departamento de Cultura Física de la Universidad como su identificativo y aparece en todos los documentos emitidos por este departamento.

3. Edificio Principal



Desde el mismo surgimiento de la universidad de Oriente esta se identificó a través de la imagen del edificio principal (actual Facultad de Derecho). El mismo constituye el edificio fundacional de la Universidad. Este inmueble fue diseñado por el arquitecto José Ibarra, el cual presenta un estilo monumental moderno y fue realizado en el año 1925.

El 30 de abril de 1952 se aprueba el anteproyecto relativo al embellecimiento de las fachadas frontal y lateral y ya para esta fecha también se acuerda la confección de un proyecto de fachada para el edificio. Tras sucesivas reconstrucciones adquiere la fachada actual y le adosan el emblema de la universidad tallado en dos piezas. Nació de esta manera, en lo que a materia arquitectónica constructiva se refiere, la Alta Casa de Estudios santiaguera.

4. Monumentos a los mártires universitarios



La idea de este monumento fue de Francisco Prat, realizado a finales de los años setenta, como homenaje a los mártires revolucionarios que cayeron en la lucha contra el régimen imperante. El estudiantado universitario de aquel período prerrevolucionario



se fue radicalizando con la presencia de numerosos dirigentes en la ardua lucha por la consecución de una verdadera revolución social, y la transformación de una sociedad más justa.

En la larga lista de estudiantes universitarios que, en lucha contra la tiranía batistiana, ofrendaron sus vidas, se encuentran los nombres de Frank País García, Josué País García, José Tey Saint-Blancard, Enma Rosa Chuy Arnau, Juan Francisco Bosch Soto, Eduardo Mesa Llul y José Mercerón Allen, estudiantes todos de distintas escuelas de la Universidad de Oriente. Quienes lograron movilizar al estudiantado y muchos de ellos se incorporaron a la lucha clandestina, mientras que otros lo hicieron a la lucha guerrillera. Por sus heroicos aportes se convirtieron en mártires de la revolución y de la universidad. A estos está dedicado el monumento ideado por Prat.

La universidad necesitaba un lugar de reafirmación de tradiciones revolucionarias y patrióticas. Se requería que fuera un espacio abierto donde se pudieran realizar actividades políticas y sobre todo de cierta solemnidad, debía ser además, un lugar por donde toda la comunidad universitaria transitara, un lugar céntrico. Para estos fines fue escogido un parqueo de la institución que cumplía con las características necesarias para realizar el monumento de homenaje a los jóvenes universitarios caídos en la lucha por la Patria.

Se trata de una pieza pétrea de medianas dimensiones en cuya parte frontal se coloca una sencilla placa de bronce, junto a una rama de laurel, el nombre de los mártires universitarios, y en cuya base, cada año, los egresados de las aulas universitarias realizan lo que constituye una tradición para la comunidad universitaria: depositar ofrendas florales como homenaje de recordación a los que –jóvenes entonces y también como ellos estudiantes universitarios–, ofrendaron sus vidas en la última etapa de la lucha por la emancipación nacional.

5. La Ceiba Universitaria



La Ceiba, síntesis del tiempo vívido, recrea el pasado y enaltece el presente. El lugar donde está ubicado este árbol es utilizado por la Dirección de Extensión Universitaria como un espacio de reconocimiento a la labor intelectual de la institución. Ha sido testigo silencioso de la incorporación de los estudiantes universitarios en la gesta independentista.

En el año 1999, se comenzaron a realizar los preparativos para hacer de la Ceiba una distinción. Era muy importante instituir un reconocimiento para distinguir a todas las



personas e instituciones destacadas en el trabajo extensionista de la universidad. En la Ceiba se encontró un símbolo, un imaginario para reflejar la Extensión Universitaria. A partir del 2002 se institucionalizó el reconocimiento Ceiba Universitaria.

6. Estatua de Julio A. Mella



Las transformaciones de la Educación Superior, después de la celebración del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, (1975) permitió presenciar el surgimiento de nuevos centros de estudios superiores, entre ellos, la constitución del Instituto Superior Politécnico de Santiago de Cuba, el 1ro de octubre de 1984, en cual se agruparían todas las carreras de Ciencias Técnicas.

Con la creación de este centro se construye una plaza y en ella se levanta el monumento a Mella; guía y paradigma de los jóvenes universitarios de hoy en día.

La idea fue de un grupo de estudiantes y profesores que liderados por la dirección de la Federación Estudiantil Universitaria propusieron que en el centro se erigiera una Estatua a Mella, hoy Plaza que lleva el mismo nombre situada en el propio lugar.

El monumento a Julio Antonio Mella está hecho en bronce, fue realizado por el destacado artista de la plástica Alberto Lescay, su base fue construida a través de trabajos voluntarios convocados por los estudiantes y profesores. La estatua tiene un ángulo de 45°, lo que permite que sea observada desde la avenida y desde el mismo centro.

CONCLUSIONES

Desde el enfoque cultural que transmiten los símbolos de la universidad a partir de su evolución, es posible reconocer que estos no solo han servido para identificarla en los diferentes espacios en los que se ha desempeñado, sino también, constituyen expresión comunicativa del lenguaje cultural de la institución, no como mero reflejo metafórico de la realidad social ni un ingrediente expresivo de esta, sino del vínculo semiótico que produce y renueva los significados culturales y los significantes discursivos, los mensajes complejos de un pasado, presente y futuro históricos.

A través de su contenido intrínseco se reflejan los altos valores éticos - morales que definen al Alma Máter Oriental en el fortalecimiento del desarrollo de la sociedad en general y se resume todo el devenir por lo que ha atravesado la academia oriental.



REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Argentina, Buenos Aires: EUDEBA.
- Brull, M. (2007). *Buscando la identidad .Un modelo para la investigación*. Santiago de Cuba, Cuba: Ediciones UO.
- Frómeta, A. (2008). *Los símbolos como expresión comunicativa del lenguaje cultural de la Universidad de Oriente* (Tesis de pregrado inédita).Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Hart, A. (2012). *Universidad para el pueblo sueño de muchos*. Entrevista realizada por José Luis de la Tejera al Dr. Armando Hart Dávalos. En Israel Escalona Chávez y Manuel Fernández Carcassés. (Ed.), Universidad de Oriente páginas de su historia, pp. 25-30. Santiago de Cuba, Cuba: Ediciones UO.
- Martínez, F. (2016). *Los símbolos nacionales y la guerra cultural*. Recuperado de: <http://www.cubadebate.cu>.
- Portuondo, O. (2017). *Su esencia es imperecedera*. En Israel Escalona Chávez y Manuel Fernández Carcassés. (Ed.), Universidad de Oriente páginas de su historia, pp.7-9. Santiago de Cuba, Cuba: Ediciones UO.



LA FORMACIÓN LITERARIA POR LA INFLUENCIA DE OBRAS ESTUDIADAS EN CLASES: ALGUNOS EJEMPLOS

THE LITERARY formation FOR THE INFLUENCE OF WORKS STUDIED AT CLASSROOMS: SOME EXAMPLES

Alejandro Arturo Ramos Banteurt alejandroarturo@uo.edu.cu

Yhoan Estilita Lugo Baró yhoan.lugo@uo.edu.cu

Carlos Masó Durruthy cmaso@ecg.moa.minem.cu

RESUMEN

En este artículo se refieren alternativas didácticas que apuntan hacia significativos procedimientos del mismo corte, favorecedores de la formación literaria del lector alumno. Se ofrecen caminos inteligentes para que el docente logre el papel mediador-facilitador, animador-lector y para que, en el sentido del lector-alumno, este consiga la capacidad de penetrar el texto desde la subjetividad latente y consciente, en franca vinculación con la lectura literaria. También se plantea el valor de la enseñanza de la literatura en la formación didáctica y lingüística del lector.

PALABRAS CLAVES: comunicación literaria, formación literaria, situación literaria, lectura literaria

ABSTRACT

In this article they refer alternative didactic that point toward significant procedures of the same court that favor of the reader's student literary formation. They offer intelligent roads so that the educational one achieves the paper mediator-facilitator, exciting-reader and so that, in the reader-student's sense, this it gets the capacity to penetrate the text from the latent and conscious subjectivity, in frank linking with the literary reading. He/she also thinks about the value of the teaching of the literature in the didactic formation and the reader's linguistics.

KEY WORDS: literary communication, literary formation, literary situation, literary read

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la literatura tiene la oportunidad de profundizar en el tratamiento al lenguaje interior, como esa suerte de hurgar y despertar la subjetividad de los sueños y los pareceres. El seguimiento didáctico a los contenidos literarios, a partir de los puntos de vista hermenéutico y semiótico, contribuyen a facilitar en el docente la conducción de un proceso de enseñanza-aprendizaje en que se equilibra el tránsito del conocimiento objetivo al desarrollo de las potencialidades subjetivas, pues en esta intencionalidad fenomenológica está el cultivo del pensamiento abstracto y de las palabras.

En el proceso de enseñanza de la literatura y el español, en Cuba el análisis de los aciertos y las inconveniencias de estas asignaturas separadas permitió considerar las ventajas de fundirlas, a favor de que la literatura ostenta la condición de eje vertebrador de la enseñanza lingüística, de la formación moral, de la conciencia de una cultura con



raíces clásicas y de la aglutinación de las colectividades nacionales (Colomer, 2001), y se reconoce que el estudio de la lengua exige el comportamiento social en todas sus variedades, que deben ser estudiadas en contexto de actuación. De este modo la literatura, como soporte de la construcción cultural de los individuos y las colectividades, proporciona “el escenario natural” en el cual los motivos recobran sentidos particulares y sociales y se adquieren habilidades que facilitan el desarrollo de la lengua escrita.

El interés creciente por el estudio de las formas narrativas, que expone su escenario cultural como reflejo de experiencias, constituye una poderosa base para desarrollar el mejor acercamiento hacia las historias contadas o leídas; pues ahí están los modelos que toma cada individuo, ya sea para vivir o para interpretar la manera de hacerlo. O, también, puede ser para creer en un mito que ha sido contado de generación en generación y que, en suma, forma parte de nuestro imaginario y de nuestros modos de actuación.

El ámbito de las teorías literarias, por medio de los criterios formalistas y estructuralistas, ha permitido considerar aspectos relacionados con los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, junto a factores internos de construcción del significado por parte del lector; todo esto como reflejo del papel cooperativo del texto respecto al lector y a la literatura, y el uso específico de la comunicación social. En este sentido la teoría de la recepción ha desempeñado un importante papel, junto a la semiótica, la pragmática y la función de la escuela para atender la dinámica de la lectura a favor de dar tratamiento a sus efectos, que son determinantes en la reformulación de los objetivos educativos.

Por tanto, prestarle la debida atención a los problemas de la enseñanza de la literatura, tiene una incidencia de transformación respecto al contenido que atiende el curso de *Semiótica y hermenéutica en la formación literaria* para la enseñanza de la literatura. Debe reconocerse la ductilidad del texto literario, la cual se manifiesta en su capacidad de aceptar todo tipo de formas del lenguaje y de transformar aquellas -diversas de la realización lingüística común y habitual- en otras particulares de la comunicación literaria.

He aquí cuando adquiere repercusión de uso el vínculo lector-contexto y la oportunidad de reinterpretar los mensajes literarios en correspondencia con las necesidades vivenciales de adecuación o transformación de patrones de la vida. Por este motivo, las alegorías y las identificaciones icónicas constituyen, pues, una suerte de acercamiento del lector a las virtualidades del texto, que se interna en sí para transformar o incorporar actitudes educativas o patrones de comportamiento. En esto la escuela, a través de la enseñanza de la literatura tiene un insustituible papel. Pues el docente posee los resortes comunicativos en sus actos de dirección del proceso, para lograr en el estudiante-lector una reconfiguración de actuaciones, que se expresa en verbalización, negociación de valores y enriquecimiento del sistema estético colectivo e individual.

Reflexiones

Para lograr estos adecuados efectos didácticos, vale la pena partir de una reflexión de Cesarini y Federicis (1988):



La literatura es sentida como una de las formas en que se autoorganiza y se autorrepresenta el imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en que las culturas se forman, se encuentran con las otras culturas, las absorben, intentan confrontarse o conquistarlas; o bien desarrollan, en su interior, modelos alternativos a los existentes, o crean modelos e imágenes del mundo que, a través de la retórica de la argumentación y la persuasión, tratan de imponerse a los distintos estratos de público que configuran el tejido social.

Es decir, su enseñanza constituye una oportuna preparación para acceder a las lecturas de diversos tipos de discursos sociales. Pero el modo de lograrlo implica que el docente esté persuadido de que su guía consiste, en primer lugar, en ofrecer al estudiante vías de accesibilidad para la interpretación; esto a favor de que se desarrolle la intertextualidad, como uno de sus métodos para la lectura de las disímiles voces que continuamente se van generando en el texto.

Por otra parte, en materia de comunicación literaria ha de ponerse asunto a las funciones poética y metalingüística, por la insistencia que desarrollan en el lector a favor de la progresiva ampliación de la capacidad de fruición de textos literarios, en los cuales se transita de una lectura intensiva (cercana en el tiempo) a otra extensiva (obras alejadas en el tiempo: clásicas, medievales...), de modo que la formación literaria funcione para construir la subjetividad e interpretar la experiencia subjetiva, como manera de acceso a formas más complejas de articulación discursiva.

Ahora bien, para que el efecto de la lectura sea certero es conveniente dilucidar situaciones pocos felices que la abordan, la asechan, la escamotean. Al respecto, la profesora Maggi (1989, p.194) refiere la necesidad de que el alumno se desarrolle con la posibilidad de captar a través de la palabra, para lo cual es un imperativo que el profesor rehuya y repudie el apoyo extraliterario. Pues no se niega el valor de una ilustración oportuna para potenciar el saber; porque esto realmente pondera el valor de la palabra en el texto, una vez que “penetra en la conciencia del lector; es decir, se produce una especie de metabolismo, pues la palabra del escritor se renueva al entrar en la mente del lector”. Maggi insiste en esto para evitar el “peligro de inducir mentes pusilánimes” (ibid, p.195), lo cual sería “decretar la muerte de la palabra, de la literatura” (ibídem).

De cualquier modo, hay una insistencia en el uso adecuado de la enseñanza de la literatura, sobre la base de una correcta orientación de la lectura. Esto implica tomar en cuenta que el texto literario es una creación puesta a disposición de cada lector para que este –de manera particular- hurgue en él y descubra maneras de organización y representación del mundo interior que se va a vincular con otros mundos exteriores.

Es muy seria la implicación que tiene la literatura en cada estudiante-lector, por tanto, la visión del profesor es harta comprometida en su **formación literaria**, entendida esta como la sistematización gradual de la actividad lectora, que involucra al estudiante-lector en el descubrimiento de sus necesidades, en la capacidad de absorción de ideas y reflexiones contextualizadas y en las potencialidades de interpretación y producción de discursos propiamente organizados.



Así pues, los efectos didácticos que responden a la verbalización, la negociación de valores y el enriquecimiento del sistema estético colectivo e individual, puede lograrse si la formación literaria se encamina hacia los procedimientos para guiar al estudiante en la búsqueda y hallazgo de sus criterios, los cuales parten de *la objetividad de la existencia del discurso*, transitan hacia *las múltiples interpretaciones* y se ubican en *la comprensión de la complejidad que significan los puntos de vista*. Por eso es fundamental que el profesor proceda considerando, entre otros, estos aspectos:

- a) La identificación del tipo de discurso que se lee: carta, comentario, novela, cuento, poesía, anuncio, etc.
- b) La determinación de los códigos que enuncian el mensaje: ¿qué quiere decir?
- c) La ubicación de las inferencias, las suposiciones, la ironía, los dobles sentidos en la relación texto-contexto.
- d) El descubrimiento por el lector de los matices ideológicos: la intención, el punto de vista y la argumentación dada por el autor.

Haremos de estos procedimientos algo más concreto. Por ejemplo, en la novela El reino de este mundo, de Alejo Carpentier (Carpentier, 1979). se refleja a través del discurso diferentes situaciones literarias que deben ser bien guiadas por el profesor para el éxito de la comprensión. El capítulo titulado “El emparedado” contribuye a explicarlo. En primer lugar, el propio título es altamente motivador, su significado se ratifica a partir de la imagen que se describe, en que toda la ciudad puede presenciar el modo en que Cornejo Breille es torturado -por pretender viajar a Francia conociendo todos los secretos de la Ciudadela- colocándolo en medio de una pared recién repellada, como cuando se prepara un bocadito.

No se dice literalmente que Corneille es indiscreto, o chismoso; sin embargo, se infiere cuando se narra: “(...) *Se rumoraba que ciertas frases suyas, dichas como despreocupadamente, en presencia de Christophe, un día en que enseñaba a sus lebreles a saltar sobre el rey de Francia, eran la causa de la terrible desgracia de Corneille*” (Carpentier, 1979, p.101).

Un punto de vista para un lector pudiera ser el modo cruel y despiadado en que eran tratadas las personas, esto en correspondencia con la época que se describe del contexto haitiano; es decir, las condiciones que luego se convirtieron en factores para la Revolución Haitiana. Cuando el estudiante-lector percibe el contraste acerca de las características que espera encontrar Ti Noel al llegar a la Ciudad y la situación real que lo petrifica, tiene ante sí recursos o información para revelar los matices ideológicos que deja claros Carpentier:

(...) La ciudad es buena. En la ciudad, una rama ganchuda encuentra siempre cosas que meter en un saco que lleva al hombro. En una ciudad siempre hay prostitutas de corazón generoso que dan limosnas a los ancianos, hay mercados con alguna música, animales amaestrados, muñecos que hablan y cocineras que se divierten con quien, en vez de hablar de hambre, señala el aguardiente. Ti Noel sentía que un frío se le iba metiendo en la médula de los huesos. Y añoraba grandemente aquellos frascos de otros tiempos –los del sótano de la hacienda-, cuadrados, de cristal grueso, llenos de cáscaras, de hierba,



de moras y berros macerados en alcohol, que despedían tintas quietas de muy suave olor.

Pero Ti Noel halló a la ciudad entera en espera de la muerte. Era como si todas las ventanas y puertas de las casas, todas las celosías, todos los ojos de buey, se hubieran vuelto hacia la esquina de Arzobispado, en una expectación de tal intensidad que deformaba las fachadas en muecas humanas (...) (Carpentier, 1979, p. 98-99).

Es decir, una cosa es la ciudad que imagina Ti Noel encontrar, y otra es la situación de tensión y prácticamente de estado de sitio con la que se enfrenta. Este escenario le da la idea al lector de la realidad dictatorial en Haití. En síntesis, los códigos del mensaje advierten la imagen descriptiva que tiene Ti Noel de la ciudad, junto al encontronazo de hallar una situación verdaderamente hostil. La segunda parte del texto iniciada con “Pero” introduce un ambiente enrarecido, que se enfatiza con la metáfora (...) *una expectación de tal intensidad que deformaba las fachadas en muecas humanas*. Con ello el estudiante-lector puede inferir la situación caotizada a que se enfrenta el personaje en su vía crucis. Para el estudiante-lector, el estado real que se describe está en el contraste entre la ciudad pensada y la hallada.

Puede afirmarse que una visión semiótica y hermenéutica por el estudiante-lector desarrolla su punto de vista analógico-icónico, el cual le permite percibir y apreciar las imágenes, los diagramas y las metáforas de manera equilibrada para su interpretación, sin correr el riesgo de una explicación tan objetiva que se ciña a los criterios del autor o tan subjetiva que se extienda hacia el infinito de los juicios. Ciertamente, los efectos didácticos pueden tratarse con éxito si el profesor mantiene la brújula orientadora, relacionada con sus propósitos de que el estudiante-lector logre verbalizar utilizando un discurso permeado de la lectura, llegue a negociar el hallazgo e incorporación de valores a su modo de expresión y actuación, alcance enriquecer el sistema estético colectivo e individual, y consiga emitir juicios sobre la base de la sobriedad y el equilibrio comunicativos, sin frenesí ni desasosiego.

Otro intento de concreción puede apreciarse a través del romance del andaluz Federico García Lorca (1982, p. 255): “Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla”, que más adelante se analiza. Vale pensar que el estudio de un texto literario siempre implica múltiples saberes; por una parte están los que ya posee el lector, por la otra, aquellos que el texto compele a alcanzar. Así, resulta importante que el incremento de la cultura que proporciona la lectura literaria se adquiera del texto al contexto.

Esto significa que el estudiante-lector, en una inmersión textual, debe proponerse determinar, decodificar, identificar los signos, íconos, señales, imágenes que le aporte el texto, y con ellos –en una suerte de desafío y fruición- se debe disponer al hallazgo de la información del contexto que necesita. No debe ser al revés, pues se estaría experimentando una especie de escamoteo, que no facilita perfilar las destrezas. El profesor que enseña literatura debe comprender que está induciendo a sus estudiantes hacia la construcción discursiva, que se produce a través de las formas del diálogo y el debate. Es decir, le corresponde velar por la manera en que puede expandirse el lector, las formas de expresar las experiencias; comprobar dónde están los límites y cómo se refleja la capacidad de recepción de los estudiantes, mediante la lectura.



Insistir en estas acciones se convierte en vías que tiene el profesor para verificar cómo el sistema de influencias previsto por él incide en la formación literaria, lo cual significa la incorporación gradual y sistémica de operaciones que, involucradas con el texto, comprometen al lector con el contexto; pues necesita indagar, expresar sus criterios y debatirlos sin creer que sus juicios cierran cualquier razonamiento.

A continuación, otro ejemplo, un fragmento del ya referido poema de García Lorca (1982) “Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla”:

*Antonio Torres Heredia,
Hijo y nieto de Camborios,
Con una vara de mimbre
va a Sevilla a ver los toros.
Moreno de verde luna
Anda despacio y garboso.
Sus empavonados bucles
Le brillan entre los ojos.
A la mitad del camino
cortó limones redondos,
y los fue tirando al agua
hasta que la puso de oro.
Y a la mitad del camino
bajo las ramas de un olmo,
guardia civil caminera
lo llevó codo con codo.
El día se va despacio,*

*La tarde colgada a un hombro,
Dando una larga torera
Sobre el mar y los arroyos.
Las aceitunas aguardan
la noche de Capricornio, y una corta
brisa, ecuestre,
salta los montes de plomo.
Antonio Torres Heredia,
Hijo y nieto de Camborios,
Viene sin vara de mimbre
Entre los cinco tricornos.*

El propio título del poema ya anuncia el hecho que se narra y describe: un niño gitano ha sido prisionero de la guardia civil mientras caminaba tranquilamente hacia Sevilla.

Hay códigos que enuncian la trascendencia del hecho: es hijo y nieto de Camborios, apellido que significa el origen no mancillado de los gitanos, es orgullo de esa estirpe humana e indómita. Otro código es la tranquilidad con que marcha el niño: es habitual que los gitanos transiten por ese camino sin que nada les ocurra; iba tan confiado que se encargó de tirar muchísimos limones al río, hecho descrito en el poema con una impactante metáfora: *y los fue tirando al agua hasta que la puso de oro*.

Se infiere que ha ocurrido un hecho de envergadura y de pesar para los gitanos, porque le han prendido a uno de sus hijos, y esto tiene ante todo una repercusión moral, de agravio.



Queda descubierta la situación racial, discriminatoria que se vivía en España. Se advierte el apego de Lorca a su origen andaluz, la identidad con la vida de campo y la naturaleza. El enrarecimiento de la atmósfera que describe está muy relacionado con la vida de persecuciones y atropellos, por el franquismo en España.

Este análisis de corte hermenéutico y semiótico no pretende que en la enseñanza de la obra literaria todos los estudiantes tengan el mismo criterio, tampoco es un fin que la disparidad sea tal que cada respuesta vaya hacia el infinito. Lo que debe lograr a todas costas el profesor es que en el análisis de los trozos literarios seleccionados se halle el equilibrio lógico con el pensamiento, al plantear una unidad de síntesis que refiera una manera axiomática de decir, de modo que se revele la significatividad del texto apegada a la imagen icónica, sin que sea mera copia. Es decir, se busca una interpretación que avance de la estructura discursiva aparente o superficial del texto a su estructura profunda, según se puede decodificar a través de líneas isotópicas por la semejanza de relaciones.

De este modo puede decirse que el profesor que enseña literatura en cualquier nivel, lejos de ofrecer fórmulas preconcebidas para que el estudiante reproduzca viejos patrones de otras experiencias lectoras, se convierte en *animador de la lectura*; esta cualidad le confiere, no solo una actuación lícita en su proceso de formación literaria, sino que así coopera con el desarrollo del lector extensivo y libre. Es decir, aquí se reclama esa libertad del lector y se aboga para que el profesor -por la formación literaria del estudiante- recupere la búsqueda del placer directo del texto literario e insista en la clase de literatura como un taller. No debe temerse a esa forma de trabajo si se ha concebido el desarrollo y cuidado de los buenos hábitos y modales, si se ha inculcado en los estudiantes el desarrollo de una cortesía verbal en que se intensifique el respeto al criterio del otro y a la diversidad comunicativa.

La formación literaria necesita de una renovación didáctica que implique dejar atrás el anclaje a los supuestos tradicionales de orden historicista con enfoque meramente estructuralista. Mejor que tener un orden cronológico preconcebido para el estudio de las obras, y desarrollar las obligadas clasificaciones de los géneros literarios, copias de argumentos ya elaborados en manuales y síntesis de síntesis, lo conveniente radica en que se fomente la confianza educativa a partir de estimular que el estudiante sienta la necesidad de indagar para llegar a completar alguna de sus hipótesis producidas por la lectura y por el planteamiento de una problemática oportunamente esbozada por el profesor. No se considera ni necesario ni oportuno forzar al estudiante a que responda un sinnúmero de preguntas preliterarias o paraliterarias que poco le aportan a su formación.

CONCLUSIONES

La visión de *semiótica y hermenéutica en la formación literaria*, permite reconocer la literatura como un componente del sistema humano que fortalece las relaciones sociales y tiene una consolidación a través de diversas instancias: la enseñanza funcional, la pragmática literaria, la crítica formadora y la interpretación sociocultural. Todo como expresión de que ella constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que se denomina cultura.



El valor de este programa estriba en la oportunidad que tienen los profesores de practicar modos diversos de dirigir la enseñanza de la literatura, mediante acciones que congreguen las mejores voluntades de los estudiantes a partir de la motivación lectora. Vale aportar que esta motivación no debe ser solo para invitar a la lectura; la motivación debe estar constituida por cada una de las operaciones didácticas que realiza el profesor, en función de desarrollar la propensión indagadora del estudiante, que se moviliza del texto al contexto.

La formación literaria tiene su base en la enseñanza y promoción de la lectura como ejes en los que discurre la innovación que puede realizar el profesor. De su articulación emerge la conexión que se expresa como recepción y producción literaria, como elaboración de discursos sobre el texto literario u otro y como interpretación y adquisición de conocimientos. Es un nexo que permite el desarrollo de la educación lingüística y la educación literaria. El justo valor de la enseñanza de la literatura se produce cuando los ejes antes mencionados funcionan sistemáticamente a favor de la formación literaria. Así pues, el programa que responde al curso de *Semiótica y hermenéutica en la formación literaria* es un empeño didáctico dirigido a comprobar en qué medida los profesores asumen el desafío de enseñar literatura como una vía para leer en mejores condiciones diversos tipos de discursos.

REFERENCIAS

- Carpentier, A. (1979). El reino de este mundo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colomer, T. (2001) *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido*. Lectura y vida. Año 22. No. 4, diciembre.
- Maggi, B. (1988) El pequeño drama de la lectura. La Habana: Editorial Letras Cubanas.



LA PREPARACIÓN DEL MAESTRO PRIMARIO PARA EL USO DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES

THE PRIMARY TEACHER'S PREPARATION FOR THE USE OF THE DIGITAL TOOLS

Alexandra Téllez Lageyre alexandra@uo.edu.cu

Rosa Lidia Martínez rosal@uo.edu.cu

Ángel Bravo Rodríguez abravo@uo.edu.cu

RESUMEN

El uso de herramientas digitales en el sistema educativo en Cuba tiene sus antecedentes en los años 80 del siglo XX, sin embargo el desarrollo acelerado de la tecnología digital y el perfeccionamiento de las formas de acceder al conocimiento y la información han propiciado la necesidad de desarrollar investigaciones científicas que favorezcan la preparación de los maestros para asumir el reto de enseñar con el uso de la tecnología digital, por lo que este trabajo tiene el propósito de hacer una sistematización teórica del uso de herramientas digitales en la educación primaria, para ello se hizo un estudio bibliográfico de autores que han abordado el tema, que permitió corroborar que existen insuficiencias teórico-metodológicas en los maestros para utilizar las herramientas digitales en el proceso pedagógico de la educación primaria, ello permitió la construcción de una estrategia pedagógica para el uso de herramientas digitales en el proceso pedagógico, lo que se constituye en el aporte práctico de la presente investigación.

PALABRAS CLAVES: herramientas digitales, educación primaria, proceso pedagógico

ABSTRACT

The digital tools use in educative system on Cuba it have precedent in 80s of XX century, however the accelerated development of the digital technologic and the advanced of knowledge and information access shape favour made a need to develop scientific research that favours the schoolteacher preparation for take on challenger to teach with digital technology use, them this work have it purpose make it a theory systematization about the digital tool use in primary education, for this made bibliographic study the author that written about this subject, can allow corroborate that existence inadequacies theory- methodology in the schoolteacher for use the digital tool in pedagogic process of primary education, this allowed the construction of a pedagogic strategy of digital tool use in pedagogic process which constitutes the practical contribution of this research.

KEY WORDS: Digital tools, primary education, pedagogic process

INTRODUCCIÓN

El perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación en Cuba se orienta a la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje con la incorporación de herramientas digitales para mejorar las clases y el propio proceso docente-educativo, procesos que justifican las investigaciones realizadas para perfeccionar el proceso



pedagógico, y presupone un proceso de actualización y sistematización en las escuelas cubanas.

En el contexto social actual la aplicación de las nuevas herramientas digitales en el ámbito educativo se convierte en un requisito imprescindible, en tanto favorece el desarrollo de nuevas formas de enseñanza, dinamiza el proceso pedagógico y la naturaleza de las prácticas pedagógicas al adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de acceso al conocimiento de los estudiantes, revelando la necesidad de preparación de los maestros de la educación primaria.

En este sentido se reconocen los aportes de diversos autores, relacionados con la necesidad de preparación de los maestros de la educación primaria para adoptar estilos de enseñanza que coincida con la manera en que los alumnos aprenden, con el uso de herramientas digitales.

Lo expuesto anteriormente, permite enfatizar en la importancia que tiene para todo profesional de la educación y en específico para el maestro de la educación primaria, conocer y dominar las potencialidades que brinda el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de nuevos estilos de aprendizaje individual y colectiva y atender de esta forma la diversidad cognitiva en su contexto educativo.

En la revisión documental sobre el uso de herramientas digitales en el proceso pedagógico, se pudo constatar una amplia cantidad de trabajos investigativos y publicaciones (Izquierdo, 2004), (Salinas, 2005), (García -Valcárcel, 2007), (Perea, 2014), que analizan las potencialidades de estas, al permitir conjugar de manera dinámica y articulada, cuatro factores centrales del desarrollo humano y social, la potenciación de la inteligencia humana, la optimización del proceso de conocer, el incremento de la productividad económica y la equidad en el acceso a la información.

Sin embargo, la sistematización teórica permitió a la autora descubrir que sobre esta temática gran número de investigaciones se orientan al uso de estas herramientas digitales en el proceso de formación de profesionales, ponderan su importancia en las modalidades de educación a distancia, autoaprendizaje y autogestión del conocimiento a partir de las plataformas virtuales de aprendizaje.

Es preciso señalar que constituye una demanda social de esos tiempos el desarrollo de habilidades tecnológicas y pedagógicas en los maestros para utilizar las herramientas digitales en el proceso pedagógico de la educación primaria por lo que la investigación tiene como objetivo la introducción en la práctica escolar de una estrategia pedagógica para potenciar la gestión didáctica del maestro con el uso de herramientas tecnológicas digitales que contribuya a su desempeño profesional.

Los elementos abordados anteriormente, permite definir como objetivo: elaborar una propuesta metodológica para la preparación tecnológica y pedagógica del maestro primario para el uso didáctico de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Materiales y Métodos

El desarrollo de la investigación que se presenta impuso la necesidad de realizar un estudio teórico con la utilización de métodos teóricos y técnicas que en la tabulación de resultados se obtuvo el resultado que se presenta.



Entre las más significativas se declaran el método de análisis y síntesis, la observación participante, la encuesta, entrevista, revisión documental, el estudio de casos entre otras técnicas auxiliares, los que permitieron realizar posteriormente una triangulación metodológica de los resultados para poder arribar a la propuesta metodológica de preparación del maestro primario para el uso de herramientas digitales en el proceso pedagógico.

Resultados

El análisis-síntesis permitió conocer las principales tendencias del estudio del uso de herramientas digitales en la educación de manera general y en particular en la educación primaria, la utilización del método histórico-lógico tuvo como principal objetivo caracterizar, el comportamiento del estudio sobre el uso de herramientas digitales de última generación para la educación primaria, el método sistémico-estructural permitió determinar los componentes que configuran la estrategia pedagógica para potenciar la gestión didáctica del maestro con el uso de herramientas tecnológicas digitales.

La observación permitió constatar en qué existen insuficiencias orientadas a:

- Insuficiente preparación del maestro para asumir la innovación pedagógica mediada por herramientas tecnológicas digitales como recurso que potencia el aprendizaje.
- Insuficiente aprovechamiento de las potencialidades educativas de las herramientas tecnológicas digitales para la activación intelectual de los alumnos.
- La concepción teórico-metodológica del proceso de formación continua de los maestros con el uso de herramientas tecnológicas digitales, no siempre se articula con las exigencias y demandas del contexto socio – profesional para la atención personalizada a la diversidad de modalidades de formación.

Teniendo como causas fundamentales de esta situación, determinada a través del diagnóstico aplicado con la utilización de encuestas, entrevistas y revisión documental:

- El predominio de una concepción generalizadora en el actual proceso de formación continua que considere la atención a la diversidad generacional y formativa de maestros que hay en las escuelas.
- Limitada intencionalidad en la preparación de los maestros de la educación primaria con el uso de las herramientas tecnológicas en el proceso pedagógico.

La encuesta a especialistas y el estudio de caso se utilizó para la obtención de criterios de pertinencia, factibilidad y viabilidad de la estrategia pedagógica para la gestión didáctica del maestro con el uso de herramientas tecnológicas digitales en el proceso pedagógico, y corroborar el valor científico -metodológico de la propuesta.

La estrategia pedagógica se sustenta legalmente en las resoluciones ministeriales y las políticas del estado que direccionan el desarrollo de los procesos formativos que se gestionan en el país, como la política de Informatización de la sociedad cubana, los planes de superación docentes en sus diferentes niveles organizativos, los lineamientos emanados del 7º Congreso del Partido, referidos a la calidad del proceso de formación, superación del profesional de la educación, así como la calidad en la gestión de estos



procesos, el Modelo de la escuela primaria que es el documento que rectora el proceso de transformación y perfeccionamiento de los procesos formativos en este nivel educativo, las Políticas de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y el Ministerio de Educación.

Para la implementación de la estrategia pedagógica e introducción de la misma en la práctica educativa y atendiendo a la lógica de la matriz y eslabones de proceso se seguirán las siguientes acciones:

Se declara como objetivo general de la estrategia pedagógica: orientar, estructurar y organizar el desarrollo de la gestión didáctica del maestro con el uso de herramientas tecnológicas digitales en el proceso pedagógico, a partir de diferentes modalidades dirigidas a su superación.

Acciones diagnósticas

Explorar los conocimientos teóricos y prácticos, así como las potencialidades y limitaciones individual y grupal

Planificar el contenido teniendo en cuenta las necesidades de los maestros.

Como acciones a desarrollar dentro de la etapa, se han determinado las siguientes:

Acción No.1: Diagnosticar el nivel de desempeño pedagógico del maestro primario para utilizar las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Atendiendo a la necesidad de conocer y evaluar el nivel de preparación cognoscitiva y procedimental que, en el orden teórico y metodológico tienen los docentes para evaluar los conocimientos que tienen los maestros, dirigidos esencialmente al conocimientos y dominio de las herramientas tecnológicas de última generación PDI y Tablets y su uso como medio de enseñanza, se lleva a cabo un diagnóstico inicial.

Acción No.2: Jerarquizar las necesidades de preparación de los maestros primarios, a partir de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados.

Previo a la realización de esta acción, se debe favorecer un ambiente de cooperación, que propicie la determinación de las temáticas a priorizar en la preparación, con el propósito de concientizar sus necesidades en el orden teórico y metodológico y reconozcan las potencialidades que poseen para proyectarse metas en función de resolver los problemas detectados.

Taller No.1: Tema: Determinación de necesidades de preparación con relación al uso de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el desarrollo de este taller se proponen las siguientes sugerencias metodológicas:

- Asegurar las condiciones previas para la actividad que considere el establecimiento de relaciones de intercambio con el claustro docente sobre la base del respeto a la diversidad cognitivas.
- Socializar los resultados del diagnóstico, de modo que puedan reconocer, dónde se encuentran sus fortalezas y debilidades en cuanto a las herramientas tecnológicas y su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Definir y priorizar las necesidades del claustro docente.



- Incorporar las sugerencias emitidas por los docentes, en las acciones de preparación que se vayan a desarrollar.
- Elaborar un informe grupal con la jerarquización de los contenidos y métodos que potencian la práctica docente en pro de mejorar el desempeño pedagógico.

Acción No.3: Proyectar la nivelación tecno-cognitiva-metodológica y la metodología de formación continua de los maestros primarios con el claustro docente.

Se sugiere que esta acción se concrete a través del desarrollo del taller, para el se proponen las siguientes sugerencias metodológicas:

- Asegurar las condiciones previas para la actividad que considere el establecimiento de relaciones de intercambio con el claustro docente sobre la base del respeto a la diversidad cognitivas.
- Definir las categorías formación continua, herramientas tecnológicas y atención a la diversidad tecno-cognitiva-metodológica.
- Identificar las insuficiencias que presentan los maestros con relación a las categorías abordadas anteriormente.
- Socializar las propuestas de actividades, la dinámica de trabajo y las herramientas a utilizar, como parte del proceso de formación continua.

Acciones ejecutoras

Nivelación tecno-formativa a la diversidad de maestros de manera individual, grupal o colectiva.

Saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite.

Acciones de desarrollo progresivo con el uso de herramientas tecnológicas

Acción No.1: Organizar didácticamente el contenido del programa de formación continua del maestro primario.

La organización didáctica del contenido debe quedar reflejada en un programa que se constituya en un documento orientador de cómo se procederá durante su desarrollo. En este sentido se recomiendan algunos componentes, que en opinión de la autora, no deben omitirse: denominación del programa, número total de horas y créditos que otorga, objetivos, contenido, indicaciones metodológicas, sistema de evaluación y bibliografía.

Acción No.2: Proyectar las modalidades de la formación continua.

La determinación de las modalidades de capacitación, transita por la reflexión colectiva de los docentes implicados en la misma, de tal manera que, se adecuen a las necesidades sentidas a través de las vivencias y que permitan organizarlas atendiendo el grado de complejidad de las temáticas abordadas.

Las modalidades de capacitación a proyectar, pueden variar desde conferencias, talleres, entrenamientos, charlas, exposiciones individuales y grupales, intercambio de experiencias vividas, conversatorios, plenarias, reuniones de seguimiento, cursos y autoperparación.



Acciones de evaluación

Estructura lógica y organización coherente de las acciones.

Nivel de preparación de los maestros para construir el conocimiento con el uso de herramientas tecnológicas.

Valoración colectiva de los aprendizajes alcanzados en el orden cognitivo, instrumental y motivacional afectivo.

En esta etapa se evaluará el cumplimiento de las acciones y del programa de formación continua para la superación tecno-cognitiva-metodológico.

Acción No.1: Realizar intercambios grupales para socializar las experiencias y vivencias que han contribuido al mejoramiento del desempeño pedagógico.

Durante las etapas anteriores se deben realizar acciones evaluativas que permitan perfeccionar la metodología de formación continua que se propone durante su implementación. Ello se puede hacer a través de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

La autoevaluación se utiliza como el proceso que permite al docente, evaluar su propio desempeño pedagógico, a partir del mejoramiento de su labor, como resultado de la implementación de la metodología de formación continua para el uso de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que considere el compromiso adquirido a través de la concientización y la sensibilización.

La heteroevaluación, como el proceso de evaluación externa que expresan los especialistas con relación a la metodología aplicada y su apreciación con relación a la pertinencia de las actividades y su aplicación. Se ponderan las insuficiencias y limitaciones que aún se presentan en la preparación y se emiten sugerencias para continuar el perfeccionamiento.

La coevaluación como la evaluación cooperativa, que permite evidenciar las transformaciones originadas por el cambio educativo, evidenciado en los docentes y los miembros del grupo.

Discusión

La instrumentación en la práctica de la propuesta metodología para el uso de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza.

La gestión didáctica del proceso pedagógico, se desarrolló siguiendo la lógica de las acciones propuestas en cada uno de los momentos correspondientes a las etapas de ejecución y evaluación (la sistematización de procedimientos tecno metodológicos y la integración tecnológica en el proceso pedagógico) que se precisan en la propuesta metodológica y se evaluó a través de un estudio de caso.

La maestra a la cual se le visitaron las actividades docentes, utilizó como dinámica para el desarrollo de la gestión didáctica del proceso, la selección de la asignatura de Ciencias Naturales. Dividió el grupo en equipos de trabajo y orientó las tareas de aprendizaje, de conjunto con las herramientas digitales a utilizar y las fuentes donde debían gestionar la información. Posteriormente indicó que para la actividad docente



debían de llevar los dispositivos móviles disponibles (teléfonos inteligentes, tablets y laptops).

Las transformaciones alcanzadas por los maestros primarios, durante la ejemplificación de la estrategia, permitió a la investigadora valorar que, en la gestión didáctica del proceso pedagógico con el uso de herramientas digitales, se evidencian las iniciativas tecno-pedagógicas lo cual propicia el desarrollo de habilidades para la gestión, procesamiento, reconstrucción, producción y comunicación de la información, como expresión de un aprendizaje activo y reflexivo.

CONCLUSIONES

La propuesta metodológica para la gestión didáctica del maestro primario con el uso de herramientas tecnológicas digitales en el proceso pedagógico, estructurada desde las exigencias del modelo de perfeccionamiento educativo del nivel primario, se sustenta en sólidos fundamentos que orientan el pensamiento pedagógico del maestro hacia un desempeño pedagógico antecedido por la metacognición para el uso de las herramientas digitales en el proceso pedagógico.

REFERENCIAS

- García -Valcárcel, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. Salamanca: *España. RIED v. 10(2)*, 125-148.
- Izquierdo, J. (2004). *La gestión académica del proceso docente educativo en la educación superior sustentada en las tecnologías de la información y las comunicaciones*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Perea, A. (2014). *Importancia de los recursos tecnológicos en el aula, formación de los docentes y manejo de herramientas tecnológicas* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Jaen.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: España. Universidad Internacional de Andalucía.



INTERACCIONES ASIMÉTRICAS EN LAS CONDUCTAS COMUNICATIVAS DE HABLANTES SANTIAGUEROS

ASYMMETRIC INTERACTIONS IN TALKING SANTIAGUEROS'S COMMUNICATIVE CONDUCTS

Alina Bestard Revilla abestard@uo.edu.cu

RESUMEN

El presente trabajo presenta algunos de los resultados obtenidos por la autora en su tesis de doctorado. Su objetivo es estudiar las conductas comunicativas expresadas en la cortesía verbal de hablantes santiagueros en interacciones asimétricas de actos de habla. En el coloquio los hablantes se esfuerzan por mantener un cierto equilibrio en su interacción, de manera que sus diferentes posiciones sociales, intereses e intenciones permanezcan implícitas. El empleo de métodos cualitativos y cuantitativos permitió explicar este uso en la muestra seleccionada que posteriormente, fue comprobado mediante la observación científica y la triangulación de datos con otros núcleos poblacionales de la ciudad. El resultado obtenido está vinculado con la variación en el par poder/ solidaridad presente en la comunicación humana, que tiene un carácter subjetivo y relativo, y que siempre tiene un vínculo estrecho con la realidad social. Las diferencias observadas entre el uso real y el uso reportado por la norma de las fórmulas corteses y formas de trato en esta ciudad indicaron la existencia de una cierta inseguridad lingüística del hablante al seleccionar una u otra forma que se vincula con la competencia comunicativa, las transformaciones en el país en los últimos años y el dinamismo del cambio lingüístico en el nivel léxico.

PALABRAS CLAVES: poder/solidaridad, interlocutores, actos de habla

ABSTRACT

This paper presents some of the results obtained by the author in her doctoral thesis. Its objective is to study the communicative behaviors expressed in the verbal courtesy of Santiago speakers in asymmetric interactions of speech acts. In the colloquium, speakers strive to maintain a certain balance in their interaction, so that their different social positions, interests and intentions remain implicit. The use of qualitative and quantitative methods allowed explaining this use in the selected sample that was subsequently verified by scientific observation and triangulation of data with other population centers of the city. The result obtained is linked to the variation in the power / solidarity pair present in human communication, which has a subjective and relative character, and which always has a close link with social reality. The differences observed between the actual use and the use reported by the norm of polite formulas and forms of treatment in this city indicated the existence of a certain linguistic insecurity of the speaker when selecting one or another form that is linked to communicative competence, transformations in the country in recent years and the dynamism of language change at the lexical level.

KEY WORDS: power / solidarity, interlocutors, speech acts



INTRODUCCIÓN

Los estudios tradicionales sobre la cortesía se han caracterizado por destacar solamente los valores sociales y meramente formularios que la cortesía posee, desdeñando su aspecto individual, creativo y estratégico. Es preciso enfocar su estudio desde un punto de vista funcional y no tan solo formal.

En los últimos veinte años del siglo xx se han destacado por su enfoque sociológico y funcional en los estudios de la cortesía los trabajos de Lakoff (1973) con su artículo “The logic of politeness”, considerada obra fundacional de la nueva perspectiva; y el de Brown y Levinson (1987) *Politeness*, que recoge el modelo más desarrollado e influyente sobre los estudios de la cortesía humana. En general, la idea de estos autores se centra en dos aspectos esenciales:

- Caracterizar los sistemas y estrategias de cortesía de otras culturas.
- Diferenciar las culturas en lo que a patrones de relación y cortesía se refiere.

A pesar de ello las investigaciones acerca del tema han continuado caracterizándose por sus matices descriptivos sin tomar en cuenta las especificidades socioculturales de cada sociedad. Sin embargo, desde el año 2000 un grupo de investigadores vinculados al programa de Estudios del Discurso de Cortesía en Español (EDICE) han realizado la crítica a este modelo al plantear el análisis de la cortesía verbal desde una perspectiva sociocultural, que tenga en cuenta las características del contexto socio-histórico en el cual se producen las interacciones comunicativas de la cortesía verbal.

De acuerdo con estos planteamientos la idea de la universalidad de los mecanismos de cortesía se tambalea, pues cada sociedad desarrolla sus propios rituales de cortesía, según las características sociales, económicas, políticas y culturales que tenga. Estas diferencias entre culturas pueden verse claramente, por ejemplo, en la variedad de formas de tratamiento empleadas.

Cada cultura ordena de un modo particular y determinado los principios que rigen la interacción con las formas de cortesía en las relaciones interpersonales de sus miembros, y lo que puede ser un valor de primer orden en una cultura, puede no serlo necesariamente en otra. Esta diversidad cultural responde a la diversidad social que tienen los países; y del conocimiento y respeto que se tenga de esta diversidad depende la capacidad de convivencia que todos deben desarrollar y respetar.

Los países que integran la comunidad caribeña presentan una riqueza y matices extraordinarios en lo que a cortesía y formas de tratamiento se refiere, los distingue sobre todo su variedad, su familiaridad y afectividad que los hace ser parecidos dentro de la diferencias de cada cual. El objetivo de este trabajo es presentar una indagación sociolingüística sobre el comportamiento de la cortesía en las relaciones interpersonales asimétricas en un área urbana del casco histórico santiaguero donde es posible observar las características que los distinguen así como aquellas que los acercan a los países de la comunidad lingüística caribeña con los cuales existen nexos histórico-culturales que se entrelazan en un pasado común.

Además, con este estudio se comprobó la ineficacia del modelo teórico aportado por los autores antes mencionados, pues en el actual contexto cubano estudiado no se puede afirmar que el hablante siempre desee mantenerse en defensa de su imagen



social, sino que a veces, desea compartir sus propias experiencias y la de los interlocutores, o bien, en otras, no manifiesta el territorio personal en aras de lograr el objetivo planteado, sobre todo en las situaciones de servicio cliente-usuario observadas.

La cortesía verbal: su funcionamiento en los actos de habla

El funcionamiento de la cortesía es fruto de una capacidad adquirida culturalmente, pero esta capacidad no tiene la forma de un mecanismo especial que se ocupa exclusivamente de los comportamientos sociales, y los evalúa y procesa de un modo particular, sino que se trata, más bien, de un conjunto específico de supuestos que interactúa con los mecanismos generales de inferencia. Se refiere, por tanto, a una serie de conocimientos que se va almacenando en la memoria a medida que crecemos, y que funciona como contexto obligado con arreglo al cual se procesa el comportamiento verbal y no verbal, propio y ajeno. No es un sistema aislado, sino una parte del contenido del sistema central de la lengua.

La lengua como elemento transmisor y de comunicación del hombre refleja las transformaciones económicas, políticas, sociales, culturales, científicas que se producen en la realidad objetiva. Dentro de ella el nivel léxico es uno de los niveles más dinámicos y que con mayor rapidez plasma estos cambios. Así pueden tomarse como ejemplo todas aquellas denominaciones nuevas, que surgen como necesidad de la sociedad, que identifican los inventos tecnológicos modernos y el impacto que causan en la vida de los individuos. No quiere esto decir que cada vez que haya cambios se cree una lengua nueva, como plantean algunas tendencias (marrismo); pues esto no permitiría identificarnos culturalmente como comunidad social integral.

De tal manera, este estudio sobre las formas de tratamiento y la cortesía se inserta en esta problemática, la relación lengua-sociedad-cultura, donde se aprecia cómo a consecuencia de las transformaciones socioeconómicas ocurridas en el contexto cubano santiaguero actual se modifican estas formas léxicas que se estudian aquí y que resultan tan importantes en las relaciones interpersonales de los individuos. Estos cambios han influido grandemente en el contexto social cubano, a partir de los años 90 del siglo xx, provocando contradicciones entre sus miembros. Como parte de esta realidad, la lengua, y en especial, el nivel léxico han experimentado modificaciones.

Como se señaló anteriormente, muchas de las investigaciones sobre el tema de los últimos cuarenta años se han apoyado en los trabajos de Brown y Gilman (1960) y Brown y Levinson (1987). En el caso de estos trabajos, sus autores postulan la existencia de un *universal lingüístico* consistente en un vínculo abstracto de intimidad y condescendencia, por un lado y, por otro, de distancia y deferencia en el trato personal. Sobre esta premisa se elaboran dos hipótesis, ampliamente corroboradas para el español general, según las cuales:

- (a) Se está produciendo un desplazamiento de ejes en beneficio de la solidaridad o simetría y en detrimento del poder o asimetría.
- (b) Se detecta en el eje de la solidaridad un avance del uso recíproco del pronombre de intimidad (tú) superior al del pronombre recíproco de formalidad (usted) (Molina, 1993 p. 98).



En la actualidad, está demostrado que dicho desplazamiento es una constante en todas las variedades del español, aunque no se produce con igual fuerza y al mismo ritmo en todos los sectores sociales, sobre todo en las relaciones asimétricas donde se ponen de manifiesto diferencias de índole social, cultural y económica. Esta marcha desigual se traduce en la presencia dentro de una misma comunidad de hablantes de diversos “estilos de grupos”. En la lengua se está en presencia de un cambio lingüístico general.

La imagen pública y el contexto sociocultural

Para el análisis de la cortesía, Brown y Levinson (1987) presentan el concepto de “imagen pública” como la noción central de su teoría y de la necesidad de salvaguardarla se derivan todas las estrategias de cortesía. Parten del supuesto de que toda sociedad tiene que controlar la agresividad de sus miembros, a la vez que intenta canalizar ese potencial de agresividad como instrumento de control interno y como fuerza de la que servirse en las relaciones competitivas con otros grupos sociales. La cortesía presupone, por tanto, la existencia de ese potencial agresivo, y trata de contrarrestarlo para hacer posibles las buenas relaciones sociales. El centro de su teoría está en determinar cómo los hablantes mantienen una imagen social (*face*) por medio de sus conversaciones. Poseen la idea de que la conversación es una fuente inevitable de conflictos, de ahí que el objetivo comunicativo que caracteriza al comportamiento de cortesía es el de atenuar supuestas amenazas a la imagen, y, especialmente a la imagen negativa.

La teoría, a la vez que muy popular, ha sido objeto de críticas, especialmente en lo referente a la asignación del valor de universalidad de la idea de cortesía negativa, pues su aplicación parece estar reducida a contextos de habla propios de la comunidad cultural anglosajona (Bravo, 2002). Por ello al estudiar una lengua no anglófona, compete revisar la idoneidad de estos instrumentos teóricos, que no dejan de tener su mérito, pero deben adecuarse al contexto sociocultural que se investiga.

En este sentido, se han pronunciado algunos lingüistas, como Álvarez (2000), Bravo (2002), Boretti (2004), Murillo (2004) y Hernández (2004), por solo mencionar algunos, quienes difieren de esta teoría en cuanto a su carácter de universal lingüístico, ya que no es posible estudiar la cortesía prescindiendo del conocimiento del contexto del usuario de la lengua (Bravo, 2002) o como destaca Escandell, que hay que tener en cuenta “los elementos particulares que configuran en cada caso los rasgos que constituyen la imagen pública deseable” para cada cultura en específico (2004, p. 148).

Según plantea Bravo(2004, p. 98.), no es posible aplicar esta teoría a los estudios de las formas de tratamiento sin un adecuado enfoque sociocultural, ya que no constituye “una suerte de programa con comandos” que permiten acudir a diferentes alternativas de interpretación, sino que es un resultado “complejo” de un proceso dinámico y evaluativo que ha recorrido el camino de numerosas intersecciones socioculturales, en las cuales ha participado realizando esta práctica social a la que se llama comunicación hablada.

Desde el punto de vista de esta autora, el modo en que Brown y Levinson(1987) describen estos aspectos puede no resultar aplicable en cualquier entorno sociocultural pues no es posible absolutizar que el único objetivo comunicativo que caracteriza al comportamiento de la cortesía sea el de atenuar supuestas amenazas a la imagen del



individuo, especialmente la imagen negativa. A partir de la división en los aspectos negativo y positivo de la *imagen pública* que esta teoría propone es que se empieza a visualizar la necesidad de diferenciar entre lo particular y lo universal.

En un acto de cortesía, no todos, al menos en el marco de este estudio, están preocupados por:

- Tener libertad de acción y preservar su territorio, en el caso de la imagen negativa.
- Tener el deseo de obtener siempre la aprobación y de que se compartan los propios deseos, opiniones y características personales, en el caso de la imagen positiva.

En cada acto de habla, además del contexto sociocultural, hay que tener en cuenta la consideración de otros conceptos como “poder relativo”, “distancia social” y “grado de la imposición” que varían para cada sociedad e incluso para cada período histórico. Por ejemplo, se ha observado que en el contexto sociocultural santiaguero, el uso de comportamientos de deferencia se atribuye al esfuerzo de los informantes por ocupar el lugar apropiado, manifestando respeto por la posición social relativa del interlocutor y dando cuenta de la dependencia del individuo de los otros, es decir, del grupo.

De lo que se ha expresado hasta aquí algo sí queda claro: que la noción de imagen social o pública es central para el estudio de la teoría acerca de la cortesía y las formas de tratamiento, así como también es particular del entorno sociocultural en la que se ubica, sujeta a sus características sociales, económicas, culturales y políticas que le brindan un sello propio, idea que compartimos con la investigadora Bravo (2002, p. 100).

Bajo el supuesto, entonces, de que la imagen social de una comunidad es específica de esa comunidad se adoptaron para este estudio las categorías de autonomía y afiliación desarrolladas por Bravo (2003). La ventaja que presentan estas categorías radica en que no incorporan significados de cómo tiene que ser específicamente la imagen social, sin que son categorías abarcadoras de dos perspectivas para la imagen de la persona: como alguien diferente del grupo (la autonomía) y como alguien integrado al grupo (la afiliación).

En qué consiste verse o ser visto parte del grupo, es algo específicamente cultural, es decir, son significados adicionales que le corresponde incorporar al investigador, ateniéndose a lo que muestran sus datos y al conocimiento añadido del contexto sociocultural específico en que estos se encuentran. Esta labor la emprendió precisamente Bravo, al describir las características que presentaba la imagen social, es decir, las características de la autonomía y de la afiliación en interacciones españolas de negocios, descripciones que han sido utilizadas como premisas para estudiar las características de la imagen del santiaguero, manifestadas en las conductas comunicativas de las relaciones interpersonales asimétricas analizadas.

Dentro del nivel léxico, las formas de tratamiento han sufrido cambios, en algunos casos han surgido nuevas, otras han modificado su significación añadiendo otros matices conceptuales que responden a la necesidad de designar los fenómenos sociales surgidos, por ejemplo, empleos, actividades, conductas sociales, etc. Sin



embargo, hay rasgos vinculados con ellas que se mantienen como características inherentes a las formas de trato del santiaguero, entre ellas podemos destacar la afectividad que refleja nuestro modo de ser hospitalarios, sencillos y solidarios

En la actualidad es un aspecto evidente en los estudios del lenguaje, la relación lengua - sociedad, y esta tampoco puede desvincularse de la lengua, pues ella constituye el vínculo fundamental y universal de comunicación, de transmisión del progreso social y de los logros de la revolución científico técnica a toda la humanidad, sin devaluar el significado de la informática computarizada moderna. Con respecto a esta relación la lingüista Romaine (1996, p.13) concede a estas interacciones gran importancia cuando dice que “hay cruciales conexiones entre las cuestiones sociopolíticas a gran escala investigadas por la sociología del lenguaje, y las formas, usos lingüísticos a pequeñas escalas, que constituyen el objetivo de la Sociolingüística”. La autora afirma que el estudio de la sociedad debe reservar un lugar al lenguaje; así como el estudio del lenguaje debe tener en cuenta a la sociedad.

Al considerar estos aspectos en relación con el objetivo propuesto en esta investigación observamos la certeza de los mismos pues en las formas de tratamiento estudiadas se refleja la realidad histórico social concreta de la ciudad, expresada en la conducta social de los individuos y en la interpretación que de ella hacen, de acuerdo con el contexto social, la relación entre los hablantes, el estatus social que posean, el sexo, la edad, el entorno físico y el tema. Debido a su significación social, las formas de tratamiento son particularmente proclives a modificarse en respuesta a los cambios socioeconómicos; así mismo, pueden proporcionar una clave importante para determinar la jerarquización social, la asignación de valores sociales o devaluación de los mismos. Evidentemente, la relación entre lengua y sociedad queda claramente expuesta al examinar la modificación en el sistema de tratamientos de una lengua dada.

La década de los años 90 del pasado Siglo XX se inició para el país con una serie de transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales, debido al derrumbe del antiguo campo socialista con el cual manteníamos la mayoría de nuestras relaciones comerciales. Estas transformaciones modificaron considerablemente la vida del cubano, incluyendo el habla, que por ejemplo, en el léxico, particularmente en las formas de tratamiento, las han reflejado.

El cambio social supone “en sentido amplio - variaciones o modificaciones de la realidad social e implica en sentido estrecho - transformaciones del sistema social” (Martín, Perera y Díaz 1996, p. 92-93). Toda situación de crisis o cambio social tiene una implicación dialéctica con crisis y cambios en el nivel de la subjetividad social e individual. Significa que las transformaciones a escala social en el orden económico, político y social producen transformaciones en los sistemas de valores, percepciones, representaciones, ideales, conductas y necesidades de los grupos humanos e individuos particulares, inmersos en la situación de cambio.

Como se ha dicho anteriormente estos cambios han tenido su repercusión en la vida cotidiana del cubano, los que han sido reflejados de diferentes formas en la sociedad, como son conductas no correspondientes con el ideal socialista, desajustes morales, sobre todo en algunos sectores de la población como los jóvenes; proponiendo a sus miembros nuevos retos para su solución.



Según el criterio de Fuentes (citado en Reyes, 2005) comunidad es el lugar donde se caracterizan de manera particular las relaciones sociales de grupo e individuales, porque es donde cada sujeto interactúa con la presencia social y de manera individual o colectiva devuelve su reflejo particular o grupal de las influencias sociales más generales.

Esta definición aporta el criterio que de la relación dialéctica que se establezca entre el sujeto individual y social con el medio así será la asimilación; el procesamiento y la entrega de las influencias sociales recibidas a través de la educación y la cultura. Esto nos hace pensar que la vida en la comunidad matiza a las personas que viven en ella de un modo peculiar que las caracteriza, que deja huellas en numerosos aspectos de su vida. Sus miembros comparten un conjunto de orientaciones valorativas que tiende a regular su conducta.

Las relaciones asimétricas en las conductas comunicativas de hablantes santiagueros

En el análisis de las relaciones asimétricas observadas en esta comunidad se ha podido comprobar que formas de tratamiento y cortesía son nociones que se exigen mutuamente y que, por lo tanto, no pueden explicarse de manera independiente ni ser indiferentes al contexto sociocultural en que se producen. A su vez, el sentido, la función y el empleo de unas y otra necesitan del auxilio de principios y conceptos ajenos a la lingüística y a la sociolingüística, aunque sean complementarios de ellas. Los conceptos referidos proceden de la psicología social y fundamentalmente son dos: el poder y la solidaridad. Ambos tienen que ver con las relaciones que se establecen entre los interlocutores y, que fueron introducidos en la Sociolingüística por el psicólogo Brown (1968).

Poder	Solidaridad
Sistema clasista	Sociedad sin clases, o por lo menos con cierto grado de igualdad entre ellas

No se puede perder de vista el hecho de que en el plano del poder de Brown y Gilman es posible también encontrar relaciones simétricas, dadas entre individuos de semejante posición social. Asimismo ocurre en el plano de la solidaridad, donde se hallan relaciones asimétricas, reflejo de las relaciones de clases pasadas, o también en el trato diferenciado entre hombres y mujeres, puesto que el hombre en su tratamiento hacia la mujer, no siempre emplea las mismas formas que utilizaría al tratar a otros hombres, estas relaciones podemos verlas, en el caso de las formas del caló, propias de determinada estratificación social.

En tal sentido, Vigara (2000) destaca que existen dos criterios de carácter general que ayudan a determinar en qué términos se establece y se desarrolla la interacción:

- a-El papel que asumen los interlocutores en el acto discursivo.
- b-La posición que se otorgan mutuamente en él.

Desde nuestro punto de vista, añadiríamos un tercer criterio:



c-El contexto sociocultural particular en el que se produce la interacción.

Como se ha señalado anteriormente, el poder es relativo y varía en una conversación por diversas causas y factores socioculturales, por eso resulta complejo traspolar la dicotomía **poder/solidaridad** de un entorno sociocultural a otro, sin tener en cuenta las particularidades que cada uno ofrece al análisis. En este sentido, señala Álvarez (2000), que en el español no puede generalizarse que sea el factor poder el generador de la forma de reverencia, refiriéndose concretamente a los estudios realizados sobre las formas de tratamiento por López en una comunidad de San Juan, Puerto Rico (1994:148). Es decir, en los actos comunicativos pueden ser muy variados los elementos que determinen quién tiene el poder, dentro de ellos son de destacar: el sexo, la edad, el nivel cultural, el contexto situacional, entre otros.

En este estudio se han podido analizar algunas particularidades de las conductas comunicativas en las interacciones asimétricas de la cortesía verbal de este espacio santiaguero que difieren del modelo de Brown y Gilman(1960):

- El eje dicotómico **poder/solidaridad** a raíz de los cambios ocurridos en el “período especial” no ha seguido un movimiento similar al señalado por estos autores, pues la variable *profesión* se ha revestido de un poder que anteriormente no poseía, sobre todo, cuando se trata de profesiones catalogadas socialmente como inferiores. En este caso tenemos: portero, recepcionista, chofer, vendedores por cuenta propia, entre otros. Estas profesiones proporcionan un estatus económico superior que implica un comportamiento diferente y una influencia mayor en otros individuos de la sociedad que no los poseen.
- Las actitudes sociolingüísticas de los informantes con respecto a las formas de trato no pueden ser restringidas a una concepción rígida del eje **poder/solidaridad**, pues se comprobó que existe una diferencia entre lo que el informante hace y lo que dice que hace.
- Existe una cierta vacilación (inseguridad lingüística) en la selección de algunas formas de tratamiento, lo que demuestra la inseguridad de los hablantes con respecto a las funciones que pretenden expresar a través de una forma de tratamiento.
- Al analizar estos planos, se observa cómo no es posible considerarlos como algo estático ni con un comportamiento similar en varios países, e incluso, en un mismo país, pueden apreciarse diferencias en su comportamiento en diferentes épocas históricas. Por ejemplo, en Cuba durante el período que se analiza, se apreció que el desplazamiento del eje en beneficio de la solidaridad ocurre en los grupos etarios más jóvenes. Sin embargo, la asimetría gana espacio en las formas de tratamiento de respeto vinculadas con algunas profesiones que favorecen el estatus socioeconómico de algunos individuos y que desde el punto de vista social son altamente valoradas por la comunidad. Esto corrobora claramente el hecho de que cada contexto social exige un estudio específico de su sistema de tratamiento y que no es posible aplicar tácitamente el paradigma de la cortesía de un país determinado a otro sin considerar sus particularidades socioculturales.



Por otro lado, como aporte de este estudio se realizó una compilación del conjunto de las formas de tratamiento empleadas en esta comunidad. Además de las formas nominales de tratamiento tradicionales que designan el parentesco, el físico de la persona, el parecido con animales, se encontraron otras que designan aspectos de la vida actual de la comunidad como: **jinetero,-a**, **amarillo,-a**, **balsero,-a**, **maceta**, **machacante y gerente**. Junto a ellas se corroboró la variación en las acepciones de otras como por ejemplo, **millonario,-a**, **cuadro**, **bárbaro,-a** y **luchador,-a**, las que han añadido nuevos conceptos, adaptados a la realidad designada.

Se encuentra además el tratamiento de **señor,-a**, que había experimentado una disminución en la frecuencia de uso en la década de los 60 en Cuba, siendo sustituida por la forma de tratamiento **compañero,-a**, como manifestación de las relaciones camaraderiles sociales. Actualmente, a consecuencia de la entrada masiva del turismo extranjero al país, nuevamente se ha visto incrementado el empleo de la forma **señor,-a**, tratamiento de respeto que se exige para los turistas en hoteles, tiendas, oficinas. Se ha hecho extensivo también a otras personas que ante la despenalización del dólar, y la llegada de mesadas al país han adquirido un estatus socioeconómico diferente a la del resto del pueblo carente de estos medios económicos.

Por su parte, los tratamientos de **pepe** y **yuma** nombran también a los turistas extranjeros (de cualquier nacionalidad). En el caso de **yuma** se hace extensivo a los ciudadanos cubano-americanos que residen en Estados Unidos y visitan a Cuba. La condición que iguala en el tratamiento, tanto al extranjero como al residente, en este caso se debe a la tenencia de divisas.

Con relación al tratamiento pronominal como se conoce, la norma en Cuba es tú/usted, ustedes, con la excepción de una pequeña parte del territorio camagüeyano que aún tiene restos de voseo (Blanco, 1980). Según plantean los autores Brown y Gilman en su teoría acerca del **poder/solidaridad**, este eje es quien determina que un hablante escoja una u otra forma pronominal de tratamiento. Al principio de la Revolución en Cuba, las relaciones sociales camaraderiles establecidas en el país incidieron en un aumento del tuteo en las relaciones cotidianas, laborales, familiares y sociales del cubano, sin perderse, claramente, el uso del usted/ustedes, como tratamiento de respeto hacia desconocidos, personas mayores de edad o con cargos profesionales de importancia.

En la investigación que se ha hecho de esta comunidad, al estudiarse el comportamiento de este eje dicotómico, se observó un aumento casi generalizado del tuteo, incluso hacia desconocidos, personas mayores de edad o con cargos profesionales jerárquicamente superiores al del hablante. Junto a este tratamiento pronominal aparecen otras formas nominales de parentesco, como: **tío,-a**, **puro,-a**, **abuelo,-a**, **brother**, **man**, que se emplean indistintamente aún cuando no existan rasgos de parentesco real entre los hablantes.

La explicación social que se ha hecho de este aumento de familiaridad en el trato se debe a cierta pérdida de valores éticos en el tratamiento, sobre todo entre los hablantes más jóvenes (del grupo etario 12-19 años) que no observan las diferencias en razón de la edad, del sexo o de la profesión que el interlocutor posee y exige el tratamiento pronominal de respeto **usted** o **compañero,-a**.



CONCLUSIONES

Este trabajo se inserta dentro de los estudios sociolingüísticos, por lo cual resultó imprescindible establecer la relación que existe entre lengua- cultura- sociedad, ubicando dentro de ella el comportamiento sociolingüístico de las formas de tratamiento en Santiago de Cuba.

A través de este estudio sobre la cortesía verbal y las formas de trato en Santiago de Cuba se ha tratado de lograr un acercamiento mayor al conocimiento de la cultura e identidad que distingue a estos hablantes, pues, según dijera en una ocasión la profesora Callejas las formas de tratamiento en Santiago son el reflejo del, carácter hospitalario, alegre y entusiasta del santiaguero. Sin perder ese sello que caracteriza al santiaguero, es necesario considerar la recuperación de las normas de cortesía, el trato adecuado a ancianos y mujeres, los rituales corteses que hacen hermosa la convivencia social en las comunidades. Los problemas y las necesidades económicas no están reñidos con las buenas maneras y una conducta social adecuadas.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2000). Sistemas en conflicto: las formas de tratamiento en la ciudad de Mérida, Venezuela”, en *Lengua y habla*. Mérida. Universidad de los Andes.
- Blanco, B. I. (1980). El voseo en Cuba” en *Varona*, Revista del Instituto Superior Pedagógico “Varona”, año 2, #4 Enrique J. y 5, p.155-181.
- Boretti, S. (2002). “Cortesía, imagen social y contextos socioculturales en la variedad del español de Rosario, Argentina”, en *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice “La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes”*. Edición electrónica Programa EDICE. www.primercoloquio.edice.org.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción”, en *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Edición electrónica Programa EDICE. www.primercoloquio.edice.org.
- Brown, R. y Gilman, A. (1960). *The pronouns of power and solidarity. Style on language*, Ed TA. Sebeok. Cambridge, Massachussets.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness*, Cambridge, University of Cambridge Press.
- Escandell, M. V. (2004). *Introducción a la pragmática*. Nueva edición actualizada. Barcelona: Editorial Ariel, S. A
- Hernández, N. (2004). “Cortesía y contextos socioculturales en la conversación de familiares y amigos”, en *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice “La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes”*. Edición electrónica Programa EDICE. www.primercoloquio.edice.org.



- Lakoff, R. (1973). *The logic of politeness*, Proceedings of the ninth regional meeting of Chicago Linguistic.
- López, M, H. (1994). *Métodos de Investigación lingüística*. España: Ediciones Colegio de España.
- Martín, F. C., Perera, P. M. y Díaz, P. M. (1996). "La vida cotidiana en Cuba. Una mirada psicosocial", en *Temas*, #7, julio-septiembre. Nueva Época. La Habana.
- Molina, I. (1993). *Evolución de las fórmulas de tratamiento en la juventud madrileña a lo largo del siglo XX: un estudio en tiempo real*. Madrid:Gredos..
- Murillo, J. (2004). La cortesía verbal en situaciones de habla en Costa Rica: hacia la comprensión de la imagen social en su contexto sociocultural", en *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice* "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes".Edición electrónica Programa EDICE.www.primercoloquio.edice.org.
- Reyes, G, T. (2005). El estudio del habla desde una perspectiva lingüístico-antropológica: casos en comunidades de Santiago de Cuba, en *Actas-1* del IX *Simposio Internacional de Comunicación Social*, Santiago de Cuba, 24-28 de enero. Santiago de Cuba.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad*. Traducción y versión española de Julio Borrego Nieto. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Vigara, T, A. M. (2000). *Las relaciones de poder en la conversación*, Universidad Complutense de Madrid.



ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA ALUMNO-PROFESOR: LA CONVERSACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA CLASE DE ELE

ANALYSIS OF THE COMMUNICATIVE STUDENT-TEACHER INTERACTION: THE CONVERSATION IN THE CONTEXT OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Lizandra Rivero Cruz lizandra@uo.edu.cu

Yaritza Tardo Fernández tardo@uo.edu.cu

Pura de la C. Rey Rivas pura@uo.edu.cu

RESUMEN

El artículo realiza un análisis del desarrollo de la comunicación intercultural en las clases de ELE, con énfasis en las contradicciones que emergen de la interacción comunicativa alumno-profesor. Se especifican dichas contradicciones en los cursos de esta disciplina en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Se parte de un análisis cualitativo que tiene en cuenta la complejidad de grupos multiculturales y multilingües, los cuales exigen del profesor nativo una tarea permanente de preparación y actualización, que incluye su propio aprendizaje como mediador y gestor intercultural. El análisis permitió sintetizar que la sistematización intencionada de habilidades y estrategias conversacionales en la lengua meta, como una vía para mejorar la comunicación intercultural en el marco institucional del aula, permite perfeccionar la didáctica de ELE, mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y satisfacer los intereses y necesidades del estudiante extranjero no hispanohablante.

PALABRAS CLAVES: comunicación, interacción, conversación, relaciones interpersonales.

ABSTRACT

The article scope is analyzing the development of intercultural communication in Spanish as a Foreign Language classes, with emphasis on the contradictions that emerge from the communicative student-teacher interaction. These contradictions are specified in the courses of the discipline at the Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. The starting point is a qualitative analysis that takes into account the complexity of multicultural and multilingual groups. The teaching-learning process in these groups demand from the native teacher a permanent task of preparation and updating, which includes his own learning as an intercultural mediator and manager. The analysis allowed synthesizing that the intentional systematization of conversational skills and strategies in the target language, as a way to improve intercultural communication in the classroom, allows improving the didactics of Spanish as a Foreign Language, improving the quality of the teaching-learning process and satisfying the interests and needs of non-Spanish speaking foreign students.

KEY WORDS: communication, interaction, conversation, interpersonal relations.



INTRODUCCIÓN

“La interacción es la actividad más importante que desarrolla el hablante, el primer formato de la comunicación humana y también el más común; la principal vía de acceso a las demás actividades sociales” (Cantero, 2008, p.77). La interacción comunicativa para el individuo deviene fuente de socialización y aprendizaje y, “en la didáctica de las lenguas extranjeras (LE), adquiere un valor trascendental” (Tardo, 2006, p.1). Por ello, resulta fundamental el desarrollo de investigaciones sobre los procesos comunicativos orales, en particular, los interactivos, ya que su inadecuado funcionamiento lo hace susceptible a la manifestación de conflictos y malentendidos culturales.

El aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto de inmersión lingüística propicia, en gran medida, los procesos de interacción comunicativa que exige el alumnado extranjero no hispanohablante, pues acrecienta sus posibilidades de adquirir los saberes lingüísticos y culturales de la cultura meta, establecer relaciones de confianza con los hablantes nativos, en nuestro caso, los cubanos, desarrollar de forma más pertinente su eficacia comunicativa; además de integrarse y participar en la vida sociocultural del contexto comunitario en el que se encuentre insertado (Barriel y Rivero, 2019).

En tal sentido, los contextos de actuación (universidad, aula, restaurante, casa de renta, parques, museos, instituciones culturales etc.) pueden ser utilizados por el profesor nativo de ELE como material didáctico para favorecer la exposición del alumno extranjero no hispanohablante a un conocimiento lingüístico rico, comprensible y variado. Asimismo, exponerlo a situaciones de intercambio cultural con los hablantes nativos, que enriquecen la experiencia vivencial del discente y su competencia comunicativa intercultural (Barriel, 2015).

Sin embargo, la experiencia diaria de la actividad docente-educativa demuestra que durante la interacción comunicativa estudiante-profesor pueden llegar a producirse contradicciones interculturales que afectan la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales entre los integrantes del grupo, la cual depende, entre otros factores, del respeto, la cordialidad y la empatía para potenciar la tolerancia e inculcar el valor positivo de la diversidad de acciones, criterios y actitudes (Fernández, 2013).

Dentro de las diferentes aristas que inciden en la dinámica de la comunicación intercultural alumno-profesor en los cursos de ELE, una muy específica es el discurso académico; no obstante, es un aspecto aun poco valorado dentro de los problemas de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior, si bien la eficiencia en la asimilación de los conocimientos y habilidades en los estudiantes dependerá siempre de la comunicación interpersonal que se logre entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La observación de actividades docentes en los distintos niveles de aprendizaje de la disciplina ELE en la Universidad de Oriente da cuenta de algunas limitaciones que aun presenta la comunicación intercultural en el contexto del aula, entre las cuales se destacan:

- Fallos pragmáticos o dificultades en la interacción entre los integrantes del grupo, debido a las normas lingüísticas y culturales de los países de origen de los



discentes extranjeros que entran en contradicción con las del profesor y viceversa.

- Se enfatiza en el desarrollo de los aspectos cognoscitivos del aprendizaje del idioma más que al afectivo; es decir, en las clases predominan los contenidos informativos y descriptivos sobre la lengua y la cultura meta, mientras se desestiman los aspectos emocionales que emergen del contacto entre diferentes culturas.
- Empleo de tareas y actividades que potencian procedimientos para la comprensión y expresión oral de los educandos, pero menos al desarrollo de habilidades interactivas de colaboración, aceptación y respeto al otro, lo cual incide en la calidad de sus intervenciones en la conversación y la interrelación de los miembros del grupo.

De las limitaciones descritas se revelan insuficiencias en el desarrollo de la interacción en la clase de ELE, que afectan la comunicación intercultural en el espacio social del aula, según las motivaciones, las necesidades y los intereses comunicativos de los discentes en el contexto cubano; ya que, en dicho espacio, visto como uno de los principales escenarios de actuación del discente extranjero, se sincroniza lo individual con lo social a través de la interacción verbal.

De acuerdo con Villavicencio, Rivero y Fernández (2012) la adecuada empatía entre el docente y los alumnos minimiza algunos efectos negativos que dan al traste con la eficacia comunicativa y el acercamiento entre culturas, tales como malentendidos, inadecuada decodificación del mensaje, entendimiento superficial y una comunicación incompleta. Desafortunadamente, esta empatía no siempre se logra, pues en las clases se pueden desarrollar situaciones de conflictos entre profesores y estudiantes, pues cada individuo tiende a imponer, sin advertirlo conscientemente, sus criterios e interpretaciones sobre los procesos y fenómenos culturales de la sociedad-cultura-lengua meta.

El artículo se acerca a la interacción alumno-profesor desde una perspectiva didáctica, que permite reconocer las principales limitaciones que afectan el desarrollo de la comunicación intercultural en los grupos de ELE. El estudio se enfoca en el discurso académico del profesor y cómo este incide en la dinámica de la interacción con el alumno en el contexto de aula. En consecuencia, se defiende una lógica interactivo-conversacional para mejorar la comunicación intercultural entre ambos interlocutores.

Comunicación intercultural e interacción comunicativa en el marco institucional del aula de ELE: algunos referentes.

Definir la comunicación resulta una tarea difícil, comparable a la complejidad que entraña el propio proceso. Por ello, no resulta extraño que para algunos autores constituya una categoría polisémica, pues su estudio no es exclusivo de una ciencia en específico (Tardo, 2006, p. 8).

Para Sales, “la comunicación es considerada una condición indispensable y fuente esencial del desarrollo psíquico y constituye también una necesidad específicamente humana. Tanto desde el punto de vista sociohistórico como del desarrollo individual del hombre, sus formas principales y originales están relacionadas con la actividad práctica



de las personas” (Sales, 2007, p.1). Roda y Beltrán (1988), citado por Tardo, (2006) refieren que:

(...) la comunicación es esencialmente un hecho social. En este sentido, está íntimamente relacionada con una serie de procesos de comportamiento humano, interdependientes unos de otros; es decir, se fundamenta en la interacción del individuo en la sociedad, cuyo objetivo fundamental es el intercambio de experiencias significativas (Roda, Beltrán, 1988, p.34).

Del concepto de comunicación procede del constructo competencia comunicativa, la cual puede definirse como los conocimientos, habilidades y actitudes que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (Gumperz y Hymes, 1972). La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar, distinguir entre lo que un hablante sabe -sus capacidades inherentes- y la manera en que se comporta en situaciones particulares.

En la enseñanza de ELE en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, por un largo periodo prevaleció el aprendizaje centrado en la formación de la competencia comunicativa, ya que este introdujo una aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje radicalmente diferente al de los enfoques tradicionales, pues concientiza al profesorado de la importancia de orientar su didáctica hacia el alumno y la atención de sus necesidades.

Sin embargo, para el colectivo de la disciplina se hizo imprescindible resignificar y actualizar su estrategia educativa y programas docentes hacia la formación de la competencia comunicativa intercultural, como configuración más apropiada para entender la comunicación entre personas de diferentes nacionalidades e identidades culturales, quienes socializan y desarrollan destrezas y actitudes para compartir e interactuar con los otros hablantes como seres humanos complejos, con múltiples creencias, comportamientos y portadores de una propia individualidad (Byram y Wagner, 2018). Ello estimula el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias distintivas de las culturas en interacción en el marco institucional del aula, hasta llegar a una toma de consciencia intercultural, que incluye la conciencia de la diversidad regional y social de la lengua materna y la lengua extranjera (Consejo de Europa, 2002).

De acuerdo con Căpraru (s.f.) la capacidad para decidir, seleccionar, manejar las diferentes actitudes, conocimientos y habilidades para construir una comunicación eficaz con personas de otras culturas, puede ser innata al sujeto, pero también puede ser aprendida. No obstante, el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje no debe estar solo centrado en mejorar la competencia intercultural del estudiante, sino también la del profesor, cuya visión del mundo está condicionada por las (in)experiencias y los hábitos adquiridos en su propia cultura, la cual lo hace asumir, a veces, actitudes y valoraciones negativas respecto a los juicios y formas de ser de sus estudiantes extranjeros.

Un diálogo intercultural auténtico impone la aceptación del relativismo de la propia cultura. Ello no significa que el alumno o el docente abandone los valores culturales heredados, pero si es indispensable comprender los valores de la otra cultura en interacción; reconociéndola y respetándola (Căpraru, s.f.). La comunicación intercultural



entre estudiantes y profesores se revela entonces como un proceso complejo, mediante el cual ambos interlocutores perciben e interpretan la situación comunicativa en función de sus competencias lingüísticas y sociopragmáticas, conocimientos enciclopédicos, creencias y valores. Asimismo, deben considerar el contexto de su interlocutor, determinado por su cultura de origen.

En una conversación cara a cara, alumno extranjero y profesor nativo comparten un mismo contexto de inmersión lingüística, pero las interpretaciones del mismo difieren para ambos hablantes, lo que presupone un vacío de comunicación entre ellos que puede ser franqueado por la sistematización de factores como: los conocimientos sobre las normas socioculturales y de cortesía que regulan el mensaje, los estilos conversacionales de la lengua-cultura meta y otros procesos cognitivos y emotivos internos (Consejo de Europa, 2002).

Según este principio, el hablante interviene en la conversación condicionado por la reacción posterior del oyente, lo cual significa que adelanta o anticipa el efecto que sus palabras tendrán en su interlocutor. Al mismo tiempo, el oyente se anticipa al hablante y construye parte de su emisión mediante turnos colaborativos o de apoyo, cuya función es mostrar seguimiento y atención al acto comunicativo, o bien intervenir para tomar la posesión de la palabra, mientras recurre a rasgos lingüísticos, suprasegmentales, gestuales, estilísticos y corporales (Gallardo, 1993).

A lo largo de este proceso y dada la espontaneidad e improvisación con que se construye la conversación, es común que se manifiesten momentos de desconcierto o malentendido, ya que, en la mayor parte de los casos, las decisiones para iniciar, mantener o abandonar un tema se toman de manera implícita, mediante la producción y la interpretación de indicios contextualizadores que orientan a los participantes sobre la dirección a seguir para lograr la eficacia comunicativa (Calsamiglia y Tusón, 2002).

La conversación genera un discurso eminentemente simétrico mediante el cual los participantes comparten los mismos derechos, obligaciones y responsabilidades en cuanto a la gestión del tema, la distribución de los turnos de habla y el cuidado de la imagen del interlocutor. Sin embargo, las clases de ELE muchas veces se convierten en tiempos de habla en los que se realizan actividades interactivas (debates, simulaciones, presentación de temas, etc.), planificadas en un momento y en unos contextos determinados y en las que el profesor nativo (por lo general es el hablante más experto) controla el rumbo de la interacción.

En el discurso interactivo prototípico del aula de lenguas extranjeras, o sea, el modelo iniciación-respuesta-retroalimentación (Van Lier, 2001, Batle, 2014, Thonbury, 2014), los discentes extranjeros suelen ver acotados el contenido, el estilo y la duración de sus turnos de habla, tienen menos oportunidades de iniciar una conversación de forma espontánea. Por lo general, es el profesor quien dirige la interacción y quien determina quién y cuándo participa. Por lo tanto, la característica fundamental de tal tipo de interacción, que la hace diferente de la conversación genuina, es la gestión de los turnos de habla, siempre predeterminados por el docente y no determinados de manera aleatoria (Chafe, 1997; Linell y Korolija, 1997 citados por Batle, 2014: 4).

La presencia de una dinámica de la interacción comunicativa demasiado focalizada en el docente, limita las oportunidades del estudiante extranjero para tomar la iniciativa o



controlar el desarrollo del discurso, lo que conlleva a diálogos de preguntas-respuestas sistemáticos en los que la intervención del estudiante en su construcción y progresión temática es bastante pasiva. Tal procedimiento dificulta también la comunicación activa y colaborativa entre el profesor y el alumno, fruto del esfuerzo común de ambos participantes.

La función de las intervenciones del docente suele centrarse en preguntar, corregir positiva o negativamente, ordenar, evaluar, alentar a intervenir en la conversación, gestionar los turnos, los temas y los contenidos. Por su parte, el estudiante extranjero no hispanohablante tiende a intervenir menos, pero con turnos más largos y, en muchos casos, se limita a responder a las demandas del profesor. El estilo oral del docente es casi siempre directo y lacónico, ya que pretende que los estudiantes sean quienes hablen, mientras los estudiantes construyen sus turnos de habla con mayor o menor éxito, pues se supone es lo que la situación comunicativa y el contexto exige de ellos (Batle, 2014; Calsamiglia y Tusón, 2002).

Para que se produzca un aprendizaje significativo y una comunicación intercultural genuina, debe gestionarse una interacción de colaboración entre profesores-alumnos y la implicación de ambos en la interacción, con el propósito de que el aula se constituya como un verdadero espacio de comunicación entre todos los individuos que lo conforman. Entonces la presencia de un discurso conversacional en el contexto de la clase podría coadyuvar al desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y socio-afectivas en el alumno extranjero de ELE, permitir una dinámica colaborativa y de ayuda mutua en la clase, fomentar el diálogo, el entendimiento y la mediación ante un conflicto o contraposición de ideas.

Necesidad del discurso conversacional en la clase de ELE

Superar las insuficiencias expuestas significa modificar la dinámica de la interacción comunicativa estudiante-profesor. Ello implica la sistematización de habilidades y estrategias conversacionales que ayuden al aprendiz a enfrentarse a tensiones y conflictos. Asimismo, considerar su autonomía para decidir los temas y recursos lingüísticos-funcionales a emplear en su comunicación, mostrar flexibilización por parte del docente a la hora de interactuar y, principalmente, fomentar el diálogo y la conversación intercultural, que parte del respeto y apego a las normas sociolingüísticas, pragmáticas y socioculturales de la interacción en la lengua española. Significa también que el profesor debe disminuir su función de instructor o controlador de la interacción en el aula, para mirarse a sí mismo como un modelo comunicativo, en el cual el alumno puede ver reflejado la forma de expresarse, ser y actuar de un hablante nativo y representante idóneo de la lengua-cultura meta.

No en vano, la enseñanza y sistematización didáctica de estrategias y recursos conversacionales en el aula de ELE constituyen puntos clave en el desarrollo de la interacción comunicativa entre los aprendices extranjeros y el profesor de ELE. Innegablemente, si el docente muestra un pobre desempeño comunicativo, entonces la comunicación con otros hablantes se suspende o no se efectúa. Las causas no se derivan solo por la incomprensión de las normas sociolingüísticas y socioculturales de la lengua meta sino por la falta de estrategias conversacionales que le permitan subsanar de forma muy sencilla una interrupción o ruptura de la comunicación.



En este sentido, sistematizar se constituye en un proceso graduado de ejercitación y consolidación de habilidades y actitudes conversacionales que generan estrategias para solventar problemas, superar dificultades en la interacción y adaptarse emocionalmente a nuevos escenarios y condiciones. Significa adquirir nuevas actitudes para revelar las características individuales y culturales de las personas con las cuales se interacciona, nuevos comportamientos lingüísticos apropiados a las normas del entorno social; y conocimientos que se constituyen en saberes derivados de la experiencia y los conocimientos previos.

Estas nuevas habilidades, actitudes y conocimientos se concretan en acciones comunicativas que le facilitan al estudiante la resolución de problemas de comprensión, el ajuste del contenido y la progresión temática de la interacción con el docente, de modo que le permita no solo modificar la comunicación de acuerdo a sus intereses personales, sino además ajustarlo a los intereses comunicativos de su interlocutor, este caso del profesor. Por consiguiente, se proyecta la planificación, control y construcción de intercambios y negociaciones más eficaces, para favorecer la interactividad. Durante este proceso, a la vez que se enriquece el contenido, de manera planificada e intencionada, el estudiante transita por diferentes etapas de ejecución, autocontrol, reevaluación y reconstrucción expresiva y conductual.

La sistematización de habilidades y estrategias conversacionales conduce a una negociación interactiva conversacional como proceso generador de comportamientos que implican formas de colaboración constante entre los participantes y dinamiza la construcción de una obra en común, o sea la comunicación, en la cual alumnos y profesores van acordando la elección de los temas de las unidades didácticas y la ejecución y evaluación de las actividades en un clima solidario y distendido.

Sin embargo, la sistematización y la negociación no son suficientes para alcanzar una adecuada comunicación intercultural entre alumnos y profesores, pues resulta necesario que ambos procesos estén mediados por una interpretación contextualizada de las relaciones interculturales que se expresa como un proceso de acercamiento, aceptación y autorregulación a las normas lingüísticas, convenciones sociales que regulan el estilo de la conversación de los sujetos interactuantes; a partir de asumir una actitud desprejuiciada, tolerante y respetuosa hacia los cambios y modificaciones en la formas de ser y de expresarse del interlocutor para que la comunicación resulte efectiva.

Se trata de un proceso dirigido a crear las condiciones necesarias para estimular el intercambio, desarrollar los procedimientos para organizar la lógica de construcción comunicativa de acuerdo con los contextos donde tiene lugar la interacción y, preservar un clima favorable para la comunicación intercultural. Al mismo tiempo, el vínculo comunicativo intercultural desde un proceso de negociación de significados y sentidos que se produce entre los sujetos en contacto, remite a una reorientación y redefinición de la intencionalidad comunicativa a partir de las exigencias de dicha cooperación (Tardo, 2006).

Los procesos de sistematización, negociación e interpretación se sintetizan en la co-construcción del significado, como proceso que emerge y se desarrolla a partir de la acción conjunta en los sujetos implicados, y no como mera suma de los procesos de



recepción y producción. Significa que a la capacidad de los hablantes para planificar, construir y emitir sus mensajes se debe integrar la capacidad para gestionar la colaboración con el interlocutor, en tanto implica la necesidad de tener en cuenta al otro en todos los sentidos (Tardo, Socorro y Rey, 2017).

Se valoran las condiciones de reciprocidad y colaboración impuestas por la dinámica de la comunicación intercultural que permita la construcción conjunta, sincronizada y simétrica de la conversación y, en esa misma medida, ir reconstruyendo y modificando la progresión de esta, a partir de ajustar y controlar las decisiones, acciones y actitudes para dar solución a las dificultades y conflictos. Ello define la interacción comunicativa alumno-profesor como un sistema abierto y circular, donde la retroalimentación o *feedback* ente ambos actores desempeña el rol medular.

De este modo, se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje procedimientos para potenciar la interacción a través del aprendizaje colaborativo y se revaloriza el aspecto cultural a partir de un enfoque formativo para el desarrollo de una didáctica intercultural que favorece en el aprendiz de ELE el desarrollo de habilidades y estrategias para operar y adaptarse a escenarios y contextos multiculturales y multilingües complejos. Se busca favorecer la afectividad y empatía alumno-profesor, construir el discurso conjunto y lograr los objetivos comunicativos propuestos en la clase.

CONCLUSIONES

En la comunicación intercultural, un insuficiente conocimiento de los valores lingüísticos y culturales de la lengua meta puede ser el origen de los malentendidos, a causa de las diferencias ocultas en el contexto, la situación y la intencionalidad comunicativa del interlocutor. Cada lengua muestra una forma específica de expresarse. Seleccionar y regular el tono, los gestos, el vocabulario apropiado al registro, los tópicos para la conversación, entre otros aspectos, difieren de una cultura a otra. Es por ello que el tema expuesto en el cuerpo del artículo resulta actual y pertinente para los estudios de lenguas extranjeras, pues reflexiona en torno a las contradicciones que origina el encuentro entre personas de diferentes lenguas y culturas y las consecuencias que estas contradicciones tienen en la interacción comunicativa alumno-profesor(a) de ELE y para el desarrollo de la comunicación intercultural en el marco institucional del aula.

El reconocimiento de la necesidad de una lógica interactiva-conversacional en las clases y la consecuente sistematización didáctica de estructuras y mecanismos conversacionales como vía para mejorar la comunicación intercultural entre docente y estudiantes permite perfeccionar la didáctica de ELE, conduce a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la satisfacción del alumno extranjero.

REFERENCIAS

- Barriel, M. (2015). *Algunas consideraciones para el desarrollo de un proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 en grupos multiculturales y multilingües. redELE*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/201527/2015redele273_mariateresa17barriel.pdf?documentId=0901e72b81c2a111



- Barriel, M y Rivero, L. (2019). Santiago de Cuba, ciudad multicultural. Una propuesta para el desarrollo de la conciencia intercultural de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). En Villavicencio Simón Y. y Rivero Cruz, L. (Coords.) *La práctica pedagógica de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto santiaguero*. Santiago de Cuba: Ediciones UO (maquetado).
- Batle, J. (2014). Identidad y gestión del tema en una interacción por turnos entre profesor y alumnos. *marcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 18. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/18/batlle_identidad-gestion.pdf
- Byram, M. y Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*. 51, 140–151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Cantero, F. J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa (conferencia). En *Congreso Internacional Complejidad-2008*, La Habana, Cuba.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). La conversación espontánea. En *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso. 3ra edición. Barcelona: Ariel.
- Căpraru, A. (s.f.). Dimensions of intercultural communication. Theoretical perspectives. En Iulian Boldea (Coord.), *Globalization and National Identity*. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue. Arhipelag XXI Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Recuperado de: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Fernández, S. (2013). *Técnicas participativas para la interacción comunicativa alumno-alumno en el nivel avanzado de ELE*. (Tesis en opción al título académico de Máster en Educación). Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Gallardo, B. (1993). *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Valencia: Universitat, Departament de Teoria dels Llenguatges.
- Gumperz, J. y Hymes, H. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York, Basil Blackwell.
- Sales, L. (2007). *La comunicación y los niveles de la lengua*. La Habana: Pueblo y Educación
- Tardo, Y. (2006). *Modelo estratégico intercultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en Lenguas Extranjeras en contextos de inmersión sociocultural*. (Tesis inédita en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Villavicencio, Y., Rivero, L. y Fernández, S. (2012). Interacción comunicativa profesor-alumno en los cursos de ELE para estudiantes canadienses de la Facultad de Augustana. En *VI Seminario Nacional de Estudios Canadienses*, (CD-ROM), Universidad de Oriente.



LA LITERATURA Y SU VALOR EN LA FORMACIÓN ÉTICA Y ESTÉTICA DE LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES

THE LITERATURE AND ITS VALUE IN THE ETIC AND ESTHETIC FORMATION OF TEENAGERS AND YOUNG PEOPLE

Anne Judleine Bandera Turro anne.bandera@uo.edu.cu

Yoandra Gimeno Fontanills yoandra@uo.edu.cu

RESUMEN

En la actualidad, y a partir del tercer perfeccionamiento de la enseñanza, la instrucción de la literatura va recuperando el lugar que le corresponde en la formación de maestros y profesores, así como su relevancia para la formación ética estética del adolescente y joven que se pretende formar. El canon literario escolar permite el análisis de obras que brindan un sinfín de oportunidades para que el docente explote todas las variantes que se puedan en función de un mejor educando. El currículo de la enseñanza general básica, contiene obras literarias de la literatura cubana y universal, pródigas de valores que se pueden aprovechar por el docente para el éxito de un mejor educando.

PALABRAS CLAVES: canon literario, literatura, formación ética-estética, valores

ABSTRACT

Today after the third teaching improvement, the instruction of the literature is recovering the place that correspond in the formation of teachers and professors, also its relevance to the etic and esthetic formation of teenagers and young people that we pretend to form. The literary canon allows the analysis of plays that give us many of opportunities to teachers to explore the different ways to obtain a better student. The curriculum of the general teaching basic, contain literary plays of Cuban and Universal Literature, full of values that can be taken by the teacher to the success of a better student.

KEY WORDS: literary canon, literature, etic-esthetic formation, values

INTRODUCCIÓN

La literatura, “arte de la palabra”, tiene, a diferencia de otros tipos de discursos, la posibilidad de crear mensajes a partir de una información polisémica, multisemiótica. Es creación de autor, cultura, realidad y ficción al mismo tiempo y, ante todo, una imagen artística que debe ser vivenciada, re-creada por medio de variados acercamientos y enfoques.

Es necesario tener en cuenta que la lectura es la vía fundamental a través de la cual puede el alumno percibir y decodificar el mensaje de la obra, apreciar sus valores, hacer sentir el disfrute que proporciona la literatura, aprehender las peculiaridades del lenguaje literario y cultivar la sensibilidad, en fin, realizar el análisis literario. La lectura cobra importancia como medio y expresión del desarrollo del gusto estético en los estudiantes.

Montaño (2007) señala el valor del canon literario, entendido como el conjunto de autores y textos que se estudian en las instituciones escolares. Se concuerda con este autor al reconocer que la enseñanza de la literatura debe atender tanto a las



posibilidades cognitivas de los alumnos, como a sus sentimientos, a sus valores, a sus creencias.

La literatura acerca al ser humano al conocimiento, amplía la comprensión y los horizontes culturales, estimula el conocimiento de sí, el respeto a la identidad y la diversidad, así como los diversos procesos asociados a la regulación de la personalidad y la actividad creadora porque **demanda la activación de sus operaciones mentales que ayudan a recibir e interpretar la información social que aporta.** (Fierro y Mañalich, 2012)

En tal sentido, Lugo (2017) entiende que “el tratamiento al texto literario, desde el acto de análisis, la crítica reflexiva y la promoción literaria, contribuye a la canalización de un gusto o goce estético que no resulta incorpóreo, debido a que se manifiesta como resultado de la operacionalización de estructuras cognitivas, afectivas y volitivas.”

Y añade: “Su enseñanza favorece que el estudiante se emocione, reflexione sobre posturas y actitudes humanas, circunstancias de épocas que son, en algunas situaciones, capaces de precisar causas de problemáticas sociales actuales y, por tanto, le pueden acercar a ser mejores seres humanos”

Papel relevante corresponde a la literatura en el desarrollo de la educación estética y en la aplicación de elementos adecuados de apreciación artística. El estudio de las obras literarias resulta muy importante para hacer comprender la belleza de la vida, de la naturaleza y de las acciones de los hombres. Al apreciar estos aspectos con un criterio artístico, el estudiante se refina, se hace más puro, más sensible; en resumen, más humano.

No debe olvidarse que el mundo de hoy, es escenario de una confrontación ideológica entre dos concepciones que polarizan las fuerzas: las del capitalismo decadente, por una parte, y, por otra las del socialismo en desarrollo, al cual se vinculan las fuerzas progresistas y los movimientos de liberación nacional. Es esta una lucha muy sutil, en la cual la ideología capitalista trata de penetrar las posiciones revolucionarias, con sus campañas divisionistas, por medio de diferentes vías. Una de las predilectas es la que utiliza las manifestaciones artísticas y literarias con esos fines. Por tanto, el terreno que nos movemos debe estar abonado con criterios muy firmes, con convicciones que nos permitan cortar el paso a cualquier maniobra reaccionaria. Los profesores de arte y literatura, lo críticos y los estudiosos de estas materias, han de estar alertas en estos intentos.

De manera general, se puede corroborar en la teoría la importancia que se le concede a la literatura. Los autores consultados subrayan la necesidad que existe de que los alumnos estudien las obras literarias y destacan que, en las últimas décadas, se necesita retomar su papel formativo como una vía esencial para el desarrollo del gusto estético de los educandos.

El gusto estético es definido indistintamente como disposición, facultad, sistema de preferencias, capacidad y aptitud. Se señala que su proceso de formación es complejo y en él están presentes todos los factores biológicos, psicológicos y sociales que condicionan la vida de los seres humanos, los que a su vez posibilitan el desarrollo personal



Desde la filosofía se define gusto estético como la capacidad del hombre – formada por la práctica social – de valorar emocionalmente las diversas propiedades estéticas, ante todo, de diferenciar lo bello y lo feo. Cuando se aprecian las obras de arte, el G. e. se denomina gusto artístico.

Se explica además que un buen gusto estético G. e. significa la capacidad de admirar lo auténticamente bello, la necesidad de asimilar y crear lo bello en el trabajo, la vida cotidiana, la conducta y el arte. En los países socialistas, la formación del G. e. es una de las tareas más importantes de la educación estética.

Se debe destacar que la literatura es fuente de conocimientos, de placer, de sensibilidad, de emociones y en el acercamiento a la obra se ponen de manifiesto las preferencias del alumno, su disposición para leer.

Como rasgos esenciales de esta definición de gusto estético, se pueden distinguir los siguientes:

Es un sistema de preferencias.

Constituye un mediador entre el conocimiento sensorial y el racional.

Presupone la apreciación intelectual de los objetos y fenómenos percibidos.

Actualmente existen investigaciones referidas al gusto estético. En ellas se reconoce que su estudio conduce a posiciones diversas. No obstante, a partir del análisis teórico realizado, se pueden señalar como sus características fundamentales las siguientes:

- Es histórico.
- Es individual.
- Es inmediato.
- Constituye un sistema de preferencias.

El gusto estético tiene carácter histórico, cambia con el tiempo, en el transcurso de las, de una persona a otra, de un país a otro, e incluso en un mismo sujeto a lo largo de su vida. Se pone de manifiesto de manera inmediata al apreciar fenómenos de la naturaleza, la sociedad, las obras de arte; además es un sistema de preferencias políticas, morales y otras que orientan la actitud a asumir. No existe una historia del arte que pueda ser explicada exclusivamente por una lógica interna o immanente, al margen de los cambios históricos y sociales.

El gusto estético tiene su génesis en los primeros momentos de la vida del niño, en el que desempeñan un papel esencial los padres y adultos de manera general, quienes le guían al elegir su vestuario, el tipo de música a escuchar, la literatura a leer, entre otros aspectos. Al interactuar y apreciar el mundo que le rodea irá conformando sus propias características individuales, sus preferencias. Esto permite ir alcanzando el desarrollo del gusto estético de forma paulatina.

La lectura literaria, el desarrollo estético así como valores y ética se reflejan a menudo en el conocimiento de ideas y valores que intentan promover en los lectores actitudes deseables, promover estados de reflexión y motivar mecanismos de autoconocimiento y mejoramiento humano.



Lo ético en el texto literario no es solo consecuencia de una condición pedagógica de la enseñanza de la literatura en las escuelas es sin lugar a dudas una condición en si misma de la literatura. Lo ético está presente en la literatura desde el mismo instante en que cada mundo, tema, o personaje creado en la literatura responde a una realidad concreta del momento social y humano que le rodea y este a su vez posibilita el desarrollo del gusto estético, valores y ética personal del individuo a partir del mismo instante en que este crea una serie de modos de actuación y deberes del hombre profundamente éticos. El mundo reflejado en la obra literaria deviene metáfora, y por tanto juicio ético del mundo real que se recrea.

Es por ello que, para el desarrollo de la personalidad debe existir intercambio social, en el que el individuo se apropie de la cultura. El alumno se educa esencialmente en la escuela, forma parte de grupos sociales, vive en familia y reside en una comunidad, de manera que está en constante intercambio con lo externo, para dar paso a lo interno y conformar su propio gusto estético.

Desde esta perspectiva, se reconocen como regularidades en lo referido al desarrollo del gusto estético y el análisis literario, las siguientes:

- El reconocimiento de las obras literarias como medio para el desarrollo del gusto estético.
- La declaración de la necesidad de desarrollar el gusto estético desde la literatura, sin referirse explícitamente a vías para su cumplimiento.

El arte y con él la literatura, fenómeno estético y ético privilegiado, provoca agrado, el placer estético, alcanza la máxima intensidad, cuando el autor refleja en su obra el más encendido de los valores humanos ya sea un amor perdido o encontrado. Cuando sobre todas las cosas aprende el adolescente a conocer el mundo y sus relaciones sociales muestra lo útil que resulta la literatura en la formación constante de la personalidad del adolescente. Ejemplo de esto son obras como *La Noche*, de Excilia Saldaña (2016) o *El principito*, de Antoine de Exupery.(1990)

En el prólogo de *La Noche* su autora ya define los temas que va a tratar desde La perspectiva de los consejos de una abuela y la intimidad infinita de la noche. Capta en una suerte de diálogo lleno de valores morales, éticos y estéticos los más genuinos sentimientos que la literatura en su función desarrolladora le permite al docente llevar al estudiante a través de su análisis.

Cada estrella es un enigma, un deseo, un suspiro que la noche atrapa para tejer su manto y volar al infinito encendiendo luces en el alto cielo. Solo la ternura de una abuela y su nieta puede ir tras ella y descubrir el mágico mundo del amor que realiza todos los sueños y descubre todos los misterios.

Con cada respuesta la abuela desborda un sinfín de valores éticos que servirán para la orientación pragmática de un receptor en proceso de maduración que siente como la transmisión de mensajes les llega con los temas más sencillos como el amor, la patria, el odio, la muerte ,la envidia, los celos, la belleza y la traición.

La función estética de dicho texto está ligada a determinado grado de originalidad y complejidad en la conformación del mensaje, buscando alejarse de lo banal y lo fácilmente previsible, se sustrae de aquellas formas simples, mecánicas, automatizadas



u ordinarias; ello le confiere una valiosa cualidad como medio de estimulación del pensamiento, la memoria y la imaginación, es decir como instrumento de fecundidad intelectual.

En *El principito* (1990) la función estética del texto literario tiene como núcleo de análisis a la imagen artística, entendida como aquel cuadro concreto e integral de un fenómeno vital y a la vez una generalización de la vida, creado mediante una ficción que posee significado estético. El autor aborda temas que despiertan sensaciones de amistad, es el encuentro con la zorra el pasaje más simbólico y clave de la obra. El propio significado de domesticar, crear ligaduras, ataduras, uniones de sinceras relaciones de amistad le aporta a la obra una estética necesario destacar.

- Solo se conocen bien las cosas que se domestican —dijo el zorro—. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada. Lo compran todo hecho en las tiendas. Y como no hay tiendas donde vendan amigos, los hombres no tienen ya amigos. ¡Si quieres un amigo, doméstícame!

El principito se fue a ver las rosas a las que dijo:

- No son nada, ni en nada se parecen a mi rosa. Nadie las ha domesticado ni ustedes han domesticado a nadie. Son como el zorro era antes, que en nada se diferenciaba de otros cien mil zorros. Pero yo le hice mi amigo y ahora es único en el mundo.

Más adelante como para reafirmar el concepto de las relaciones humanas destaca el autor en esta misma obra:

- Adiós —dijo el zorro—. He aquí mi secreto, que no puede ser más simple: **solo con el corazón se puede ver bien; lo esencial es invisible para los ojos.**
- Lo esencial es invisible para los ojos —repitió el principito para acordarse.
- Lo que hace más importante a tu rosa, es el tiempo que tú has perdido con ella.
- Es el tiempo que yo he perdido con ella... —repitió el principito para recordarlo.
- Los hombres han olvidado esta verdad —dijo el zorro—, pero tú no debes olvidarla.
- Eres responsable para siempre de lo que has domesticado. Tú eres responsable de tu rosa...
- Yo soy responsable de mi rosa... —repitió el principito a fin de recordarlo.

El narrador desarrolla un dialogo entre un niño y un zorro, pleno de significación humana, el zorro está construido desde el recurso de la personificación, podemos afirmar que desde el punto de vista estético nos ofrece una nueva visión del zorro que destruye un determinado significado simbólico atribuido a este animal en la cultura universal. Puede afirmarse que estamos en presencia de un cuadro artístico donde se interrelacionan lo concreto y lo abstracto, lo individual y lo universal.

La literatura no es mera y fría información, porque ella es, ante todo, sabiduría plural que no puede existir al margen del encuentro amoroso, amatorio, entre quien lee y el texto que es leído”. Es por eso que podemos llegar a la conclusión de que la enseñanza



de la literatura no es un lujo ni es algo redundante de lo que se puede prescindir, pues ella está vinculada a la formación estética y ética del individuo, y reducir su enseñanza, sus espacios en el currículo, sólo puede ir en deterioro de la formación de los niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran en la edad de motivar su imaginación y refinar su sensibilidad y es precisamente el contacto con la literatura y el canon literario de la enseñanza en la escuela actual la que permite estimular con mayor intensidad el desarrollo adecuado del individuo deseado (Montaño, 2008).

CONCLUSIONES

Se deben articular las condiciones que conducen a sentir el placer de leer; y en la escuela esas condiciones no deberían dejarse al azar. Fomentar la lectura es un objetivo de toda la institución, algo que debe formar parte de su proyecto educativo, y que requiere planificación, puesta en práctica y evaluación. Cuando se quiere que los niños aprendan a amar la naturaleza, a estudiarla y a adoptar actitudes favorables para su preservación, se piensan actividades, se discuten con otros docentes, se interviene y se van ajustando, de manera que respondan a los objetivos.

REFERENCIAS

- Fierro, B. y Mañalich, R. (2012). *La Literatura: aprendizaje y disfrute*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lugo, Y. E. (2017). *La formación literaria del estudiante de la carrera Español Literatura*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Montaño, J. R. (2007). *Temas de actualización literaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Montaño, J. R. (2008). "La razón de la sinrazón de la literatura". En *Conferencia inaugural del Taller de reflexión acerca de la lengua y la literatura. Jornada del Idioma*. ISPEJV-SEAP.
- Saldaña, E. (2016). *La Noche*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.



CLAVES MARTIANAS PARA LA APREHENSIÓN SEGURA DE REGLAS ORTOGRÁFICAS

MARTIAN KEYS FOR THE SAFE APPREHENSION OF ORTOGRAPHIC RULES

Carlos Antonio Orpí Galí orpi@uo.edu.cu

RESUMEN

La presente ponencia tiene como objetivo ofrecer una propuesta metodológica la cual deviene en guía orientadora para el personal docente al asegurar, de forma motivante, el aprendizaje ortográfico a base de reglas en el nivel primario, a favor de la aprehensión de este contenido fundamental de la Ortografía.

Para el alcance de este propósito se han tomado como referentes la métrica y una muestra de las obras de José Martí, poniendo de este modo al alumno en interacción con una de las modalidades estróficas más empleadas por él en su vasta obra poética: *la cuarteta*. Cada una de estas, se ha conformado con voces propias del léxico activo-funcional de los escolares, vinculándolas luego a través de ejemplos y ejercicios, que propician el estudio y aplicación de la regla. La propuesta se orienta hacia el descubrimiento de una regularidad propia de nuestra lengua enmarcada en la ortografía de la letra.

PALABRAS CLAVES: reglas, aprehensión, léxico, competencia ortográfica

ABSTRACT

This paper aims to offer a methodological proposal which becomes a guidance guide for teachers by ensuring, in a motivating way, spelling learning based on rules at the primary level, in favor of the apprehension of this fundamental content of the Orthography. For the purpose of this purpose, the metrics and a sample of José Martí's works have been taken as references, thus putting the student in interaction with one of the estrogen modalities most used by him in his vast poetic work: the quartet. Each of these, has been conformed with voices typical of the active-functional lexicon of schoolchildren, then linking them through examples and exercises, which encourage the study and application of the rule. The proposal is oriented towards the discovery of a regularity of our language framed in the spelling of the letter, which becomes the norm of use and is based on the pedagogical method of heuristic conversation.

KEY WORDS: rules, apprehension, lexicon, spelling competence

INTRODUCCIÓN

El ansiado propósito del alcance de una cultura general integral significa: *saber, saber hacer y saber ser*. Estas cualidades en el mundo de hoy, constituyen requisitos esenciales para poder alcanzar un desarrollo socioeconómico adecuado. Todo esto está considerado núcleo de los propósitos fundamentales de nuestro Sistema Nacional de Educación que ha hecho que, bajo el impetuoso influjo de la informática y el desarrollo de las Ciencias de la Educación, la escuela cubana, haya ido renovándose, en la teoría y la práctica pedagógica.



La enseñanza de la lengua materna no ha sido ajena a este fenómeno y ha adquirido, impulsada por el desarrollo de las ciencias de lenguaje y de la comunicación, un carácter comunicativo como nunca antes.

Sin embargo, la Ortografía, como parte de la disciplina lingüística de la Morfosintaxis y dominio cognitivo de la asignatura “Lengua Española”, se mantiene a la zaga de las restantes disciplinas del idioma. Esta continúa presentándose como un tópico árido, desvinculada de los necesarios saberes con que el individuo deberá desarrollar su ciclo vital en el planeta; no obstante, su enorme importancia a los efectos de una comunicación clara y ricamente matizada, llegando a reflejarse esta problemática en el acto de escribir en las restantes asignaturas que conforman el currículo escolar, Domínguez (2010)

La práctica profesional, ha mostrado resultados que refieren las carencias que se manifiestan en el maestro primario al dirigir el trabajo con el vocabulario, en particular a favor de que los escolares logren aprehender algunas reglas ortográficas que resultan necesarias para el conveniente desempeño de su competencia comunicativa en el plano escrito de la lengua.

Dichas carencias se han encontrado expresadas de forma general en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la siguiente forma:

- La persistencia de problemas en el aprendizaje escolar referido a un uso inadecuado del vocabulario de voces sujetas a reglas en la expresión escrita, dificultándose el acceso seguro a los escalones superiores de la competencia ortográfica.
- La insuficiente planificación de estrategias, acciones y otras formas de proyección del trabajo metodológico con un carácter novedoso, motivante y creativo permitan el tratamiento eficaz del vocabulario de las voces sujetas a reglas, con énfasis en la diversidad escolar y en los diferentes contextos en los cuales nuestros niños desarrollan sus relaciones sociales.

Estos elementos han revelado la aún insuficiente preparación del maestro primario para asumir con un alto grado de creatividad y calidad la dirección de proceso de enseñanza - aprendizaje dirigido al tratamiento del vocabulario escolar, particularizado este en el trabajo con las voces sujetas a reglas.

Si se aspira a que los docentes desplieguen un proceso de enseñanza y aprendizaje con una óptica dirigida a su carácter desarrollador, reflexivo y significativo, se hace necesario elevar su preparación de forma que posibilite sentar bases sólidas para realizar con eficiencia el trabajo dirigido a cumplimentar el Fin y los Objetivos de la Escuela Primaria declarados en el Modelo para este nivel educativo y que, en el caso particular que nos ocupa, plantea: “Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez y corrección; lo que se demuestra en la aplicación de las reglas ortográficas y gramaticales aprendidas; el trazado y el enlace de las letras cursivas; así como la de un vocabulario ajustado a las normas éticas. Leer en forma correcta, fluida y expresiva e interpretar adecuadamente las ideas que los textos contienen”.



Para poder cumplimentar este objetivo general del Nivel en lo que a la aplicación de las reglas ortográficas se refiere, se proyecta la siguiente propuesta metodológica dirigida a asegurar la aprehensión por los escolares primarios de las reglas ortográficas concebidas aprehender en este nivel de la enseñanza general. Dicha propuesta se hace a partir de una regla la cual sirve como modelo y que los docentes pueden aplicar a las otras reglas restantes que, en un número de 59, son objeto de estudio en la escuela primaria en la actualidad.

Bases teóricas que sustentan la propuesta metodológica

La propuesta metodológica que se ofrece deviene así en una alternativa de trabajo a asumir por parte de los docentes que potencie la apropiación segura y aplicación consecuente de reglas ortográficas esenciales por los escolares primarios, incrementando el desarrollo de su competencia comunicativa en el plano escrito de la lengua, a partir de la interacción con una de las modalidades estróficas que utilizara Martí (1994) en su vasta obra poética y que han sido conformadas con voces de su léxico activo funcional, al tiempo que se propicia la contextualización y salida a través de ejercicios de lo en ellas expresado, tomando como referencia obras martianas que se estudian en este Nivel y que devienen en vía idónea para el incremento de su bagaje cultural y espiritual.

Se consideró asumir como el propósito medular de la presente propuesta, el alcanzar la aprehensión del conocimiento ortográfico a base de reglas, de una forma motivante, atrayente, que les resultara amena y placentera a los escolares.

Descripción del proceder metodológico a seguir:

La regla para ilustrar este proceder metodológico corresponde a la Unidad # 7 del Programa de “Lengua Española” de Tercer Grado y corresponde a unas de las reglas normadas para el uso de letras (*ortografía de la letra*) que, como parte del sistema de conocimientos, ha propuesto el Balmaseda (2001), hallándose inscrita la misma dentro de la *dirección normativa* para el trabajo ortográfico.

Para la puesta en práctica de la propuesta, la formulación de cada regla ortográfica intervenida se realizó en forma de verso y en analogía con una de las modalidades estróficas que empleara José Martí en su vasta obra poética: la cuarteta.

Las voces que conformaron las mismas fueron seleccionadas de aquellas que resultaban cercanas al habla del niño, pues constituían parte de su arsenal léxico común y estar derivadas del entorno sociocultural donde estos se desenvolvían. Asimismo, se tomaron en consideración aquellas palabras que, a tenor de la investigación desplegada por los eximios doctores Ruiz y Miyares (1995), conformaban el léxico activo – funcional del escolar primario y les sirvieron a estos investigadores de sustentos para su concepción de la denominada Vacuna Antilapsogramática *VALCUBA*.

A continuación de las cuartetos, se decidió ofrecer ejemplos de textos martianos en prosa o en verso, donde el Maestro hacía uso de palabras portadores del obstáculo ortográfico en cuestión y que podían generar la falta o disortografía. Estos ejemplos aparecen en una sección intitulada: Leyendo a Martí. De esta forma se le dio cumplimiento al principio lingüístico psicopedagógico que propugna la utilización de las voces siempre dentro de un contexto, de forma tal que expresen su verdadera realidad



semántica, todo lo cual deviene en el logro de un aprendizaje significativo, contextualizado y vivencial, contribuyendo así a la mejor fijación de la imagen gráfica en la memoria.

Se cuidó en todo momento que los textos ilustrativos de la aplicación de cada regla -cuarteta estuvieran acordes con el grado y el nivel de desarrollo en que se encontraban ubicados los escolares hacia quienes iban dirigidos.

Seguidamente se propuso un conjunto de ejercicios variados para garantizar la aplicación práctica y fijación de cada regla presentada. Estos ejercicios propendieron el trabajo e interacción con diferentes textos extraídos de dos libros medulares y que forman parte en Cuba del conocido Programa *Editorial Libertad*: “La Edad de Oro” y “Cuadernos Martianos I”, brindándole así la posibilidad al escolar de adquirir un amplio vocabulario y registro de voces, que como actividad lingüística facilitó el estudio detallado de palabras y contribuyó a que estos obtuvieran conocimientos del funcionamiento de las mismas, en distintas formas discursivas, Vitier (1997)

Entre los ejercicios que se incluyeron no se renunció a *la copia* ni *al dictado* por ser procedimientos metodológicos de probado valor. A su vez se presentaron ejercicios de generalización que desarrollan la capacidad de transferir y que son el fundamento de las reglas ortográficas.

Como ejercicios novedosos y amenos se incluyeron los *anagramas* como palabras que se obtienen mediante reordenación de las letras de otra palabra, y originan cambio de sentido; así se pueden emplear en oraciones las nuevas palabras formadas y los *goagramas*, neologismo formado por las siglas GOA (*Grupo Ortográfico Afín*) y que fuera creado por los doctores Julio Vitelio Ruiz y Eloína Miyares Bermúdez (2006), donde se aplican los aspectos ortográficos estudiados en lo referido al uso de letras.

De igual modo, a través de la sección: Lo que harás después de clases se propició el necesario vínculo escuela-familia-comunidad, compulsando la realización de actividades tales como: lecturas recomendadas, el Buzón de mi Comunidad, el Club de Cazadores de Gazapos y Gazapitos, entre otras muchas.

Resulta necesario destacar que todos los ejercicios propuestos transitaron por los distintos niveles de desempeño cognitivo conceptuados para el tópico de la Ortografía en función del trabajo con las diferencias individuales de los escolares y a su vez, estos se combinaron entre sí con los restantes tópicos que integran la asignatura Lengua Española: Comprensión, Morfosintaxis, Producción, Ruiz y Miyares (2006)

La propuesta de ejercicios que se ofrece constituye solo una muestra, una guía del conjunto de actividades a desarrollar con el fin de lograr la aprehensión de las reglas ortográficas que se estudian. No todos los ejercicios se han de aplicar en una misma clase, los mismos se distribuirán de forma graduada, pero asegurando siempre que se realice una cantidad suficiente y variada de ellos.

El docente puede emplear diferentes secciones de trabajo u horas clases, en dependencia de su diagnóstico escolar y de sus intereses.

Un elemento medular que se debe asegurar como parte de la orientación antes de ejecutar cualquier ejercicio es *que el alumno se remita o vuelva al texto inicial* (cuartetas



elaboradas), en función de asegurar la memoria gráfica - visual en consonancia con la memoria motora.

Como forma para compulsar y motivar a los escolares para trabajar con esta alternativa, cada regla que se presenta en forma de cuarteta se halla presidida por el pensamiento martiano que reza: “Saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender”

- *Ejemplificación de la concepción asumida con una de las reglas ortográficas para el uso de letras.*

REGLA ORTOGRÁFICA:

Las palabras terminadas en - illo - illa, se escriben con ll.

GRADO EN QUE SE ESTUDIA: Tercer Grado.

Unidad: N° 7

Período: Primero

“SABER LEER ES SABER ANDAR. SABER
ESCRIBIR ES SABER ASCENDER”

JOSÉ MARTÍ

- Realiza la lectura atenta del siguiente texto:

Las palabras que terminen

Tanto en -illo como en -illa

Con ll siempre se escriben

Como ocurre en maravilla.

Así será de sencillo

Que lo puedas aprender

Cuando escribas mamoncillo

Que tanto gustas comer.

LEYENDO A MARTÍ:

Y aquí de rodillas, y allá medio a rastras, subió la roca Meñique, oyendo cómo se reían a carcajadas Pedro y Pablo.

(“Meñique”)

¡Sí, Pilar, dáselo! ¡Y eso

También! ¡Tu manta! ¡Tu anillo!

Y ella le dio su bolsillo

Le dio el clavel, le dio un beso.

(“Los zapaticos de rosa “)



PROPUESTA DE EJERCICIOS:

1- Las siguientes palabras corresponden a versos de estrofas de un hermoso cuento escrito por nuestro José Martí. Ordénalas y escribe esos versos en tu libreta.

(Producción. NIVEL I)

de Debajo sombrillas las

Le ella Y bolsillo dio su

a) Completa: Estos versos corresponden al texto titulado _____ que aparece en el libro _____ (Comprensión. NIVEL I).

b) Las palabras destacadas terminan en _____, _____ y por eso se escriben con _____ (Morfosintaxis y Ortografía NIVEL I)

2-Completa con palabras terminadas en -illo, -illa. La primera debe ser un sustantivo y la última un adjetivo.

En el _____ donde venden periódicos y revistas, conseguí una _____ pero bella edición de “La Edad de Oro”.

(Morfosintaxis NIVEL III Combinada con Ortografía NIVEL II)

3- Ordena las letras y descubre la palabra escondida. Auxíliate por el significado que te ofrecemos: (Anagrama)

Letras	Significado
r e i l l a c a r t	Medio de transporte de ruedas que se utiliza para transportar mercancías o grandes pesos.

Palabra _____

- Reordena ahora las letras y obtendrás dos nuevas palabras.

Nuevas palabras _____

(Ortografía NIVEL III)

- Realiza el esquema de acentuación de cada nueva palabra formada.

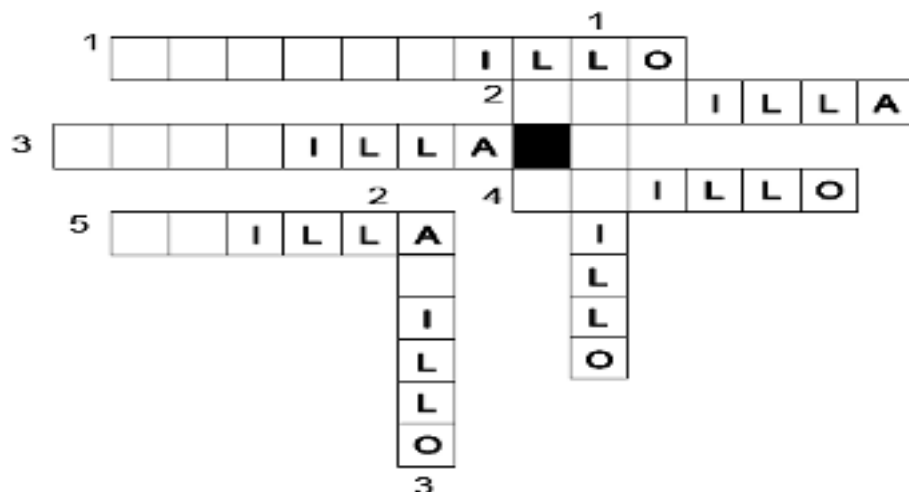
Clasifícalas. Argumenta tu respuesta.

(Ortografía NIVEL II)

- Utiliza en oraciones las nuevas palabras formadas. Si tienes duda acerca de su significado utiliza el diccionario.

(Morfosintaxis NIVEL II)

4- Ahora te invito a jugar. Completa las casillas horizontales y verticales con la palabra que responda a la definición que se te ofrece. (Goagrama)



Horizontales:

1. Nombre del libro de versos dedicado por Martí a su pequeño hijo.
2. Dulce hecho de huevo, leche y azúcar.
3. Hoja de afeitar.
4. Insecto saltador que forma parte de muchos cuentos infantiles.
5. Borde de una cosa. Parte de la tierra contigua al río o al mar.

Verticales:

1. Arcilla cocida en forma de rectángulo que sirve para construir paredes.
 2. Aro pequeño que se lleva en los dedos de la mano. **(Ortografía NIVEL III)**
- Emplea en un texto no menos de tres de las palabras que lograste formar en el ejercicio anterior. Cuida de la escritura de su terminación

(Producción NIVEL III)

5- ¿Sabías que...

Un pregón es la promulgación de una cosa en voz alta y en lugares públicos; pero también es publicar a voces la mercancía que se vende.

En el cuento "Meñique", el caprichoso rey, con el propósito de hacer pública su decisión de casar a su hija con quien cortara el árbol que tenía a oscuras el palacio y abriera un pozo de donde sacar agua, hizo salir a varios pregoneros.

¿Has oído tú alguna vez un pregón? Escribe un texto narrativo donde cuentes a los compañeritos de tu grupo tus experiencias al respecto.

- Escribe primero tu borrador. Luego pásalo en limpio de forma ordenada y con letra clara. No olvides ponerle un título al texto que escribas.

Borrador:

- ¿Cuándo y dónde sucedió?



- ¿Qué ocurrió?
- ¿Quiénes fueron los participantes o espectadores?
- Impacto u opinión que causó.

(Producción NIVEL III)

Nota: En este ejercicio la consigna compulsa a los escolares a escribir acerca de un pregón, género nacido en Cuba a partir del siglo XIX y que hoy, debido al propio desarrollo social, ha vuelto a revitalizarse como elemento de valor folklórico y etnológico.

LO QUE HARÁS DESPUÉS DE CLASES

6- Te invito a recorrer tu comunidad junto a un amiguito, vecino o familiar. Presta atención a los letreros, carteles que observes y a las conversaciones que establecen los transeúntes (de forma discreta) y anota cuidadosamente en tu libreta todas aquellas palabras que cumplan con la regla ortográfica estudiada.

Orientaciones para la implementación curricular de la propuesta.

La puesta en marcha de la propuesta metodológica concebida puede adoptar dos variantes diferentes que devienen algoritmo de trabajo a utilizar a partir de los intereses y necesidades del docente y de la realidad educativa de cada grupo escolar.

Variantes de trabajo para implementar la aplicación de la propuesta diseñada.

- Algoritmo de trabajo:

Primera Variante:

1. Presentación de las cuartetas en un cartel, diapositivas o pizarrón.

2. Promover su lectura silenciosa y luego oral para propiciar el establecimiento de la relación con lo que reza la regla analizada.

- Reconocimiento de las palabras del texto-poema que responde a la regla estudiada (reflexión metalingüística).

3. Exhortación a ver la aplicación práctica de la regla en fragmento de textos que los escolares, a partir de su “*marco referencial o universo del saber*”, identificarán.

4. Aprovechar para realizar la lectura oral y derivar entonces breves comentarios o reflexiones acerca de las obras de las cuales han sido tomados esos fragmentos (se aprovecha la oportunidad para incentivar el interés por la lectura).

5. Invitación a seguir *la huella del Maestro* resolviendo ejercicios variados que propiciarán el inicio de la ejercitación.

6. Culminar propiciando el autocontrol y el control de lo realizado a través de variadas formas: oral, en la pizarra, por los puestos, a través del intercambio de libretas.

- La instrumentación de esta primera variante responde al trabajo a realizar en la misma clase de presentación donde se produjo la inducción de la regla por los escolares, como un primer intento de acercamiento con la etapa de fijación o aplicación de la regla.



Segunda Variante:

1. Revelar a la vista de los escolares las cuartetas o compulsarlos a su búsqueda, invitándolos a ver *“qué trae nuestra amiga la poesía, en relación con la regla estudiada”*.
2. Promover su lectura silenciosa y luego de forma oral.
3. Indagar por la regla que abordan las cuartetas o el texto poético (se inicia la reflexión metalingüística)
4. Dirigir la atención hacia las palabras destacadas o “palabras calientes” propiciando su pronunciación.
5. Promover el análisis de aquellas voces de dudosa significación para que infieran su significado a partir de la observación de láminas o por el contrario las localicen haciendo uso del diccionario de la lengua.
6. Reconocimiento de la clase de palabra que desde el punto de vista gramatical representa.
7. Invitación a escribir estas palabras en su libreta, dividir las en sílabas, destacando la o las letras que constituyen una dificultad o un obstáculo ortográfico.
8. Mover el pensamiento en la búsqueda de otras palabras que se ajusten a lo expresado en la regla, justificando su selección.
9. Promover la búsqueda de sinónimos y antónimos de esas palabras.
10. Propiciar que se contextualicen esas voces.
11. Dirigir la atención hacia los ejemplos de obras martianas donde estas aparecen utilizadas cumplimentando lo normado en la regla.
12. Se siguen los pasos 4, 5 y 6 descritos para la primera variante.

La instrumentación de esta segunda variante presupone el trabajo a desplegar en las clases subsiguientes a la de la inducción de la regla (ejercitación, sistematización y aplicación) y que responden a las etapas de fijación y de consolidación o rememoración.

La reflexión metalingüística a que se hace alusión en ambas variantes de trabajo consiste no más que en examinar las características ortográficas de las palabras en cuestión y explicar su uso, así como los procedimientos que se deben aplicar de acuerdo con la naturaleza del problema, en este caso ortográfico.

CONCLUSIONES

La implementación de la propuesta metodológica puede validar su efectividad al propender a un mayor grado de acercamiento de los escolares a la obra martiana, a raíz de los impulsos motivadores y heurísticos ofrecidos por las actividades concebidas, al desarrollo de niveles de conciencia superiores a partir de la acción compartida en colaboración para la realización de las actividades, así como un mayor fortalecimiento y redimensionamiento de los valores éticos y morales que conducirán a la aprehensión segura de lo normado por la regla ortográfica trabajada.



La propuesta que se ofrece servirá, sin dudas, al personal docente (maestros titulados, en formación, profesores y directivos) como un material docente de consulta al que pueden acercarse tanto para la preparación de sus sistemas de clases, como para la organización de las actividades metodológicas del centro escolar, municipio, o provincia, lo que unido a la dedicación, consagración, esfuerzo y creatividad les permitirá su enriquecimiento y/o adecuación a sus necesidades reales dentro del contexto escolar y a nivel áulico permitiendo elevar la calidad del aprendizaje de los escolares en el tópico Ortografía y en el contenido particular: el trabajo con reglas, bien circunscrito este, a la conceptuada como *ortografía de la letra* o como la *ortografía del acento*.

REFERENCIAS

- Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender Ortografía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Domínguez, M. (2010). *Nueva ortografía de la lengua española: continuidad y ruptura*. Material de estudio. La Habana. Cuba.
- Martí, J. (1994). *La Edad de Oro*. Editorial Pueblo Educación. La Habana. Cuba.
- Ruiz, V. y Miyares, E. (1995). *Vacuna Ortográfica VALCUBA*. Nivel Primario. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
- Ruiz, V. y Miyares, E. (2006). *Ortografía Integral*. Centro de Lingüística Aplicada. Santiago de Cuba. Cuba.
- Vitier, C. (1997). *Cuadernos Martianos I Primaria*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.



LA ORATORIA EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS

EA NEED TO DEVELOP THE ORAL EXPRESSION IN STUDENTS FROM PEDAGOGICAL DEGREE

Cecilia Fuentes Alvarez ceciliafa@uo.edu.cu

Cecilia del Carmen Alvarez Mckitty cecil@uo.ed.cu

Eglis Maylin Lamorú Moreno eglismaylin@uo.edu.cu

RESUMEN

En el trabajo se sistematizan los criterios relacionados con la oratoria como disciplina y sus potencialidades para la formación de los educadores. Además reflexiona acerca de la importancia del desarrollo de habilidades en la comunicación oral para el desempeño profesional de los estudiantes de las carreras pedagógicas, se arriba a conclusiones sobre la necesidad de privilegiar la enseñanza de la oratoria en los planes de estudio pues contribuye a la formación integral de los egresados universitarios y constituye una herramienta fundamental en el desempeño de los futuros docentes.

PALABRAS CLAVES: oratoria, expresión oral, carreras pedagógicas

ABSTRACT

The content that shows offer criteria's related to oratory as a subject as well as its importance to the students in the pedagogical degree. It is also reflected about the need of developing oral communication skills of these students during their practice. It is got as conclusion the need to include the oratory as a subject in the pedagogical degree schedule so it contributes to the integral formation of the students once they graduate, cause it constitutes a great tool for them as future teachers.

KEY WORDS: oratory, oral expression, pedagogical degree

INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos que caracteriza al hombre como ser social, es su capacidad de comunicarse con sus semejantes a través de un complejo sistema de signos, que comprende desde los idiomas hasta códigos especiales. La comunicación es un fenómeno inherente a la relación grupal de los seres vivos por medio del cual estos obtienen información acerca de su entorno y de otros entornos y son capaces de compartirla haciendo partícipes a otros de esa información. Es una actividad humana fundamental, pues permite la cohesión de cualquier grupo social y de la sociedad en su conjunto.

Una de las formas que el hombre utiliza para comunicarse es la oral, Sevillano (2011) define la comunicación oral como “el proceso que permite el intercambio de información, elaborada y reelaborada de manera inmediata, a partir de la influencia mutua que ejercen los interlocutores, en el que se emplean los signos del código verbal oral y el no verbal según la intención, la finalidad y la situación comunicativa en que se desarrolle.” (p.31)



La expresión oral como forma de expresar lo que se piensa, sirve como instrumento para comunicar sobre procesos u objetos externos a él. Es necesario tener en cuenta que en determinadas circunstancias esta es más amplia que el habla, pues requiere de elementos paralingüísticos para completar su significación final. Por eso, no sólo implica un conocimiento adecuado del idioma, sino que abarca también varios elementos no verbales. La importancia de estos últimos es crucial.

Es de suma importancia insistir en las habilidades de la expresión oral para el desarrollo de las relaciones sociales y con ella la realización de las necesidades de cada individuo, forma una parte importante en el desarrollo de la personalidad pues supone su integralidad, la carencia de esta puede condicionar su desempeño dentro de la sociedad.

En el desarrollo de muchas profesiones la habilidad en la expresión oral, como forma de comunicación, es muy necesaria. La profesión docente debe considerarse una de ellas. Sin dudas los consejos que son útiles para cualquier persona que debe pronunciar discursos ante un grupo lo son también para cualquier profesor. El conocimiento y práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales, de eficacia comunicativa son fundamentales para el buen ejercicio de la actividad laboral.

El acto comunicativo en la labor educativa es primordial durante su desempeño pues determina prepararse para el dominio de las herramientas necesarias, con el objetivo de convertirse en un comunicador competente, pues constituye una exigencia para la realización de su ejercicio.

Constituye un reto impostergable formar profesores capaces de resolver de forma científica y práctica los problemas que surjan, así como garantizar en ellos el dominio de aquellas competencias que les permitan establecer una interacción efectiva y transformadora con sus educandos, con el objetivo de convertirlos en individuos que puedan desarrollarse en la sociedad. Es indiscutible el valor que toma el proceso de comunicación como una herramienta para el trabajo pedagógico.

Potencialidades de la oratoria como forma de expresión oral

La acción oratoria, como una de las formas de la expresión oral, no consiste meramente en hablar, puesto que el acto de habla, la mayor parte de las veces, se produce entre un emisor y un receptor individual. En cambio, la acción oratoria se realiza siempre entre un emisor y un receptor colectivo, se trata de un acto sociocolectivo. Por oratoria se entiende el arte de hablar con elocuencia.

Álvarez (2007) establece una distinción significativa en la definición general de la oratoria. Considera que se mueve en dos direcciones básicas: la disertación y el discurso. En otro momento de su explicación alude a que la disertación como una comunicación sobre un tema específico, que pronuncia un especialista para un auditorio formado por personas que, en algún grado, son también especialistas. Una disertación típica es un ejercicio de graduación en la que se expone una tesis de licenciatura, trabajo de diploma, tesis de maestría, de doctorado, entre otros, ante un grupo de profesores o profesionales de ese tema que se ha investigado. También se considera dentro de una disertación la conferencia magistral que dicta un profesor ante un grupo de colegas o de estudiantes.



Por su parte, el discurso no lo pronuncia un especialista de una materia dada, sino un orador. Tiene un componente lógico muy fuerte, pero este, en ciertas circunstancias se ve acompañado por el componente estético- artístico. El orador es un hombre capaz de elocuencia, es decir, de persuasión, sobre varios temas. Su auditorio no es un grupo homogéneo de especialistas, sino un grupo social variado. “El hombre instruido puede pronunciar decorosamente una disertación para hombres especializados e igualmente instruidos que él; solo el orador es capaz de dar vida a un discurso, el cual se dirige a cualquier hombre, sea cual sea su instrucción.”(Álvarez, 2007, p.12)

El objetivo de la oratoria puede ir desde, simplemente, transmitir información, a motivar a la gente para que actúe, a simplemente relatar una historia. Los buenos oradores deberían ser capaces de cambiar las emociones de sus oyentes, no sólo informarlos. La oratoria puede ser una poderosa herramienta que se usa para propósitos tales como la motivación, influencia, persuasión, información, traducción o simple entretenimiento

Estas direcciones se aplican en todos los procesos comunicativos hablados, tales como conferencias, charlas, exposiciones o narraciones. Esta finalidad de lograr la persuasión del destinatario es la que diferencia la oratoria de otros procesos comunicativos orales. La oratoria busca conmover, persuadir y convencer a partir de la palabra. Pero es más amplia, además del contenido del discurso, comprende aspectos formales, como la modulación de voz y los ademanes o movimiento de las manos.

La enseñanza de la oratoria en la educación general

Si se analiza que todos los acuerdos y desacuerdos en la vida dependen de la comunicación, se reconoce entonces la importancia de ser buenos oradores. Por ello, se han realizado varias propuestas para que la oratoria forme parte de la educación de niños y jóvenes. Entre las causas del insuficiente desarrollo de la expresión oral de los educandos, Arias (2006) señala la falta de claridad y pobreza en la expresión de las ideas, limitaciones en el empleo del vocabulario, poca naturalidad o falta de expresividad al hablar, poca fluidez y dificultades en la articulación y en la pronunciación de las palabras.

En el marco de la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura (Roméu, 2004) explica el tránsito de una didáctica de la lengua hacia una didáctica del habla que se centra en el problema de la comunicación, en todas sus formas, para lograr que los alumnos se conviertan en comunicadores eficientes.

El llamado enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas tuvo su origen en el interés creciente por los estudios discursivos, y la existencia de un sistema de conocimientos, principios y categorías que habrían de incorporarse al currículo, proceso que no ha estado exento de tropiezos, debido entre otras causas a la resistencia al cambio y al rechazo que provoca lo nuevo. En Cuba se ha desarrollado un enfoque didáctico, que guarda correspondencia con las concepciones de la psicología marxista, la didáctica desarrolladora y la lingüística del texto: el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. (Roméu, 2004, p.13)

Desde este enfoque se concibe la clase de contenidos lingüísticos y literarios como espacio de interacción comunicativa, en ella se atienden de forma priorizada los procesos de comunicación oral y escrita, así como las habilidades que están implicadas



en ellos: audición, lectura, habla y escritura. En la enseñanza de la lengua, en ocasiones se imparten nociones de gramática y ortografía con un fin en sí mismas, por lo que no se descubre su funcionalidad en la comprensión y construcción de textos. En este sentido, las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), inherentes a estos procesos, no se ejercitan suficientemente, por lo que no alcanzan el desarrollo deseado, esto en particular se hace más evidente en la construcción de textos.

En la enseñanza de la literatura se abordan obras pertenecientes a los géneros épico, lírico y dramático; cada uno de ellos está definido por un modo de expresión y un estilo propio que se adecua a su finalidad estética. Actualmente también se consideran subgéneros del género épico aquellos que son didácticos como la oratoria, el ensayo, la biografía y la crónica, sin embargo, la comunicación oral, y la oratoria, como una de sus formas, suele recibir menos atención en la educación.

Se realiza el análisis de las ideas presentes en obras representativas de este estilo pero no se enseña la oratoria como instrumento académico y profesional. Los ejercicios orales constituyen una forma de evaluación del nivel de aprendizaje de una materia en particular pero no se profundiza en la enseñanza de la forma de comunicación como tal. Sucede a menudo que al llegar los momentos de exámenes orales o presentaciones en grupo una brillante lección o reflexión se ve opacada, oscurecida, por la forma en que se habla. Ciertamente hay cuestiones ligadas a la timidez que pueden comenzar a eliminarse con prácticas como la actuación u otras actividades artísticas que sirvan para lograr un manejo físico que logre acompañar el discurso.

En ese sentido, como estudiantes y como futuros profesionales, es importante reparar en la forma en que se preparan los estudiantes universitarios. No hay que olvidar que la forma de hablar no solo presenta el contenido de un discurso en sí, sino además presenta a la persona como individuo, como quienes se están formando y convirtiendo en especialistas en un área del conocimiento, para lo que es fundamental lograr una verdadera competencia comunicativa.

Es improbable lograr un verdadero profesional de la docencia al margen del desarrollo de las habilidades comunicativas y el empleo de un apropiado estilo de comunicación. Esta representa una síntesis singular de habilidades y estilos que se emplean en consonancia con las características y exigencias de los participantes y contextos donde tiene lugar la comunicación.

La oratoria en la formación del futuro docente

De todas las profesiones que existen es, posiblemente, la carrera docente la que más impacta en el entorno en que se desarrolla. De ella parten todas las demás áreas. El educador tiene la responsabilidad de *modelar* las conductas y aprendizajes que espera de sus alumnos. Esta responsabilidad le confiere un papel de líder y las habilidades del liderazgo descansan, en gran medida, en las herramientas vinculadas a la oratoria.

El docente tiene por delante una gran responsabilidad: gestionar la clase como espacio de comunicación y de relación con unos objetivos pedagógicos definidos. De sus habilidades comunicativas depende el éxito de su tarea, que trata no solo de transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino además, y esencialmente crear situaciones que faciliten el aprendizaje.



Se hace necesario la preparación de los educadores de modo que no solo hagan un uso adecuado de la lengua en diferentes contextos y en situaciones comunicativas diversas, y como instrumento de comunicación, de aprendizaje y socialización sino que posea destrezas básicas teniendo en cuenta la situación en que se produce y con una marcada intencionalidad de manera que permita influir en la personalidad de los demás, o sea, que sea un comunicador eficiente.

El docente como líder y formador debe saber expresar sus ideas y conocimientos de forma adecuada para que su mensaje pueda seducir, enseñar y agradar a su público. De allí la importancia de la oratoria en la capacitación de los estudiantes de las carreras pedagógicas para mejorar su expresión oral.

La planeación lógica de una clase tiene gran similitud con la planeación lógica de un discurso. Los docentes organizan la clase en tres secciones: inicio, desarrollo y cierre. En la primera, se despierta el interés de los alumnos y se rescatan sus conocimientos previos del tema a abordar. Esto es similar al Exordio, o la primera parte de un discurso, donde es preciso cautivar el interés de la audiencia e introducirlos ligeramente al tema, jugando con lo que ellos ya conocen.

Posteriormente, en la segunda parte de la clase, o desarrollo, sin importar el enfoque empleado, el maestro otorga a los alumnos los argumentos necesarios para que adquieran el nuevo aprendizaje, y es lo mismo que sucede en la segunda gran parte del discurso: la narración y argumentación. Estas exponen las razones por las que el orador adopta una postura determinada, le da los argumentos a su audiencia para que adquiera los conocimientos de ella. Para finalizar la clase se llega al cierre, en donde se presenta la síntesis y se ofrecen alternativas de acción o práctica en la vida diaria con los nuevos conocimientos. En un discurso la parte final, o peroración, busca lo mismo: sintetizar y mover a la acción.

Hay que tener en cuenta que el discurso de un profesor en el aula constituye siempre un modelo para los alumnos, no solo de conocimientos y uso de la lengua, sino también de habilidades comunicativas en un sentido amplio, que incluyen las actitudes implicadas en relación con el grupo y con la sociedad en general. El docente, en el desarrollo de su actividad profesional debe tener en cuenta las siguientes cuestiones:

Voz: La imagen auditiva tiene un gran impacto para el auditorio. A través de la voz se pueden transmitir sentimientos y actitudes.

Postura: es necesario que el orador establezca una cercanía con su auditorio. Por eso, debe evitarse la rigidez y reflejar serenidad y dinamismo.

Mirada: de todos los componentes no verbales, la mirada es la más importante. El contacto ocular y la dirección de la mirada son esenciales para que la audiencia se sienta acogida.

Dicción: el hablante debe tener un buen dominio del idioma. Tal conocimiento involucra un adecuado dominio de la pronunciación de las palabras, la cual es necesaria para la comprensión del mensaje.

Vocabulario: al hablar, debe utilizarse un léxico que el receptor pueda entender.

Gestos: la mayor parte de lo que se comunica se hace mediante gestos.



Lo anterior se puede resumir en lo que planteara Fragoso (2013) han de ser aspectos a los que se preste especial atención: la adecuada pronunciación, articulación y entonación de las palabras, un léxico correcto, así como un mesurado uso de los gestos y tono de voz.

No necesariamente un maestro es un orador nato, pero sí es un orador diario: su voz es su principal instrumento de trabajo. El profesor debe aprender a modular su voz, a aprovechar su respiración y a cuidar su garganta, a potenciar su principal herramienta al máximo. Ligado a ello, está la emoción que debe existir en todo proceso de enseñanza y que la oratoria logra en las clases de aquel docente que la domina. Para que el alumno aprenda, tiene que desarrollarse en él la voluntad de hacerlo y esto se logra con clases atractivas y emocionantes.

Los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas no están ajenos a las insuficiencias en su formación básica, por lo que se debe aprovechar todos los espacios posibles, partiendo de la clase, para desarrollar habilidades y dotarlos de herramientas para alcanzar una adecuada expresión oral. No solo los estudiantes de idioma, sino todos los que se forman como futuros docentes deben dominar las técnicas que serán la base de un acertado desempeño profesional.

Esto implica que la preparación de los profesionales para el logro de competencias debe analizarse desde el currículo, lo que obliga a la revisión de los modelos para la formación eficiente de estos, donde cobra realce el desarrollo de la competencia comunicativa como una competencia profesional. Cada profesor universitario, desde su materia, tiene la misión de aplicar su arsenal científico metodológico en aras de formar un egresado portador de conocimientos y habilidades propias de su especialidad. Formar un maestro capaz de comunicar eficientemente para cumplir con su encargo social.

La clase no se considera el único espacio en el que el estudiante aprende a construir significados y a comunicarlos, pues adquiere modos de actuación comunicativa en otros muchos contextos, tanto extraescolares como extradocentes; tampoco, dicha clase es la única que le proporciona conocimientos y habilidades a los alumnos para comunicarse eficientemente, teniendo en cuenta que la lengua es macro, eje transversal del currículo e interviene como nodo interdisciplinar en procesos cognitivo-comunicativos que tienen lugar en todas las asignaturas.

En relación con ello, es necesario establecer prácticas sistemáticas de lo que en la clase, en una reunión u otra actividad se debe hablar, de manera que expresarse correctamente se convierta en una buena costumbre. La persona que domina la oratoria se vuelve un poco poeta, un poco actor, un poco amante de interactuar y conectar con quienes lo escuchan. Se necesitan maestros que conecten con sus alumnos y, así, los motiven a aprender. El maestro orador sabe emplear sus explicaciones de la manera más eficiente posible.

El educador, cuanto mejor comunicador sea, logrará despertar en sus estudiantes la curiosidad por aprender e impactará en sus vidas de forma positiva, provocando en ellos un cambio de actitud y encaminándose por una ruta más corta hacia el logro del tan anhelado aprendizaje significativo.



CONCLUSIONES

La oratoria es una práctica social y como tal, es un canal para establecer vínculos entre el maestro y el educando, por ello, como parte de las habilidades que se desarrollan en los estudiantes de las carreras pedagógicas se deben potenciar las herramientas para empoderarse de la palabra y hacer uso público de ella.

Para educar, una de las máximas inviolables es predicar con el ejemplo. Si se pretende que la oratoria, con todos los beneficios que implica, sea una cultura en la sociedad, es necesario comenzar por inculcarla en quienes pueden dar el ejemplo: los maestros. Los beneficios son muchos, y para las presentes y futuras generaciones representa una parte importante de su formación integral.

Es imprescindible preparar a los maestros y profesores de manera que estén en condiciones de proporcionar a los alumnos conocimientos, habilidades, capacidades y valores indispensables para lograr la comunicación en diferentes contextos para lo cual se debe enfrentar la influencia aún de la enseñanza tradicional, de corte informativo, que pone énfasis en la acumulación de datos y en concebir al estudiante como un banco donde se depositan los conocimientos.

La enseñanza así concebida, permite revelar la funcionalidad de los conocimientos, que tienen su aplicación real en la comprensión y construcción de discursos concretos, lo que pone de manifiesto la utilidad de lo que se aprende para la vida social y la actividad laboral y profesional.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. (2007). *Hablar y persuadir: El arte de la oratoria*. La Habana: José Martí.
- Arias, M. (2006). *Español 3. Hablemos sobre la comunicación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fragoso, J y otros. (2013). *Didáctica de la Lengua Española (t I)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2004). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media*. En Mañalich Suárez, Rosario (comp). *Taller de la palabra*. (pp 10-50). La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación,
- Sevillano, T. (2011). *Sistema de talleres para el desarrollo de la comunicación oral de los estudiantes del primer año de la carrera Español – Literatura*. Tesis de Maestría.



ACTIVIDAD LÚDICA Y JUEGOS: FUENTES DE RECURSOS ESTRATÉGICOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

LUDIC ACTIVITIES AND GAME: SOURCES OF STRATEGIC RESOURCES IN THE CLASS OF SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE (ELE)

Cecilia Olivia Ledo Valcárcel ceciliaLv@uo.edu.cu

Daniela Camila Ortega Pelicié

Bárbara Dalia Horrutinier Álvarez

RESUMEN

La actividad lúdica a través de juegos puede aprovecharse como fuente de recursos estratégicos en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE), pues ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; como estrategia comunicativa, ofrece al estudiante la posibilidad de convertirse en un ser activo, de practicar la lengua en situaciones reales, de ser creativo con la lengua y de sentirse en un ambiente cómodo y enriquecedor que le proporciona confianza para expresarse. En el presente trabajo se realiza una propuesta de juegos didácticos que tiene el objetivo de reforzar el aprendizaje en las clases de ELE, y en algunos casos, utilizarse para la introducción de nuevos contenidos.

PALABRAS CLAVES: actividad lúdica, juego, estrategias comunicativas, motivación

ABSTRACT

The ludic activity through games could be certainly useful as a source of strategic resources in the class of SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE (ELE), since it provides several advantages for the teaching – learning process. As communicative strategy, it offers the student the possibility to become more active, the opportunity to practice language in real situations and the chance to be creative with language in a comfortable and enriched environment that contributes to self confidence at the time to communicate. The current term paper count on a proposal of game aimed at strengthening the learning process in the class of SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE (ELE), and in some case at encouraging their use at the time to introduce new content.

KEY WORDS: ludic activity, game, communicative strategies, motivation

INTRODUCCIÓN

El juego es una de las actividades más polémicas de las que vive y desarrolla el hombre. Para muchos los valores del juego son incuestionables, por lo que ha representado en la historia de la humanidad, en su progreso, sus avatares y sinsabores. Pero sobre todo, por lo que le ha permitido en aras del hombre consolidarse como especie superior ante las demás, como un ser pensante y creador.

La palabra juego proviene del latín **ludus** y es uno de los términos más difíciles de definir científicamente; es utilizada con diversas acepciones y matices, e incluso con intensiones totalmente diferentes a los enfoques teóricos. Es este uno de los problemas más necesarios en la problemática del juego, pues su interpretación determinará la forma como los educadores asuman esta actividad. La variedad de matices en la



comprensión de la esencia del juego, propicia que no se canalice adecuadamente sus potencialidades, no ya por pobreza teórica o falta de elementos que orienten su utilización, sino que puede ser mal utilizado con fines mercantilistas, ideológicos, etc.

En la vida cotidiana, el juego no siempre aparece como un hecho positivo, de carácter formativo. En ocasiones, se presenta como la máxima expresión del forzoso no hacer nada, del ocio, de la alienación y del propio consumismo. Incluso, llama la atención sobre lo que considera el "falso" juego, el que "no mira a la formación, a la educación", sino que se orienta hacia al "adoctrinamiento consumista" cuya meta es la imposición del producto a cualquier precio y la neutralización de las personas en los aspectos más esenciales.

Muchas son las teorías sobre el juego, a partir de los cuales ha habido intentos por definir el juego y han agrupado bajo este término, tipos de actividad muy disímiles por su esencia y se ha llegado hasta el punto de incluir, todas las actividades que no tengan resultados socialmente útiles; de aquí que se distingan los juegos de imitación, de construcción, musicales, de dibujo, de entretenimiento y que existan clasificaciones que los agrupan, atendiendo a los más diversos aspectos.

Si se analizan las múltiples teorías psicológicas acerca del juego y su repercusión en la pedagogía, de manera general pudiera agruparse en dos vertientes principales: una que sobre la base de criterios espontaneístas acerca del desarrollo del niño, preconiza que el juego debe ser totalmente libre, sin la intervención del adulto, y otra que no es el producto de inclinaciones congénitas, sino que se forma bajo la influencia de condiciones sociales en que viven los niños, plantea la conveniencia de dirigirlos pedagógicamente.

Autores como Huizinga (1987, p. 15) asumen el juego como una acción o actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria. Como puede verse es una definición que abarca los elementos esenciales del juego:

- Se posesiona como una actividad, por tanto implícitamente la considera como un sistema de acciones y que tiene su propia estructura.
- Parte de la motivación intrínseca del sujeto que quiere jugar, de hecho nadie puede realmente jugar si no está interesado en esta actividad.
- Se reconoce que tiene un fin en sí mismo, o sea cuando se juega es para ello y no para otra cosa por esencia.
- Y por último, precisa que los que juegan además de sentir placer por realizar una actividad que le resulta placentera, vivencian momentos de tensión y alta complejidad, dado que tienen que vencer obstáculos, superar barreras, cumplir mandatos o reglas, oponerse a rivales.

Son reconocidas dentro de sus características generales el ser una actividad:

- Libre, pues el jugador no puede ser obligado a jugar.



- Demarcada, circunscrita a límites de espacio, de tiempos precisos y fijados con antelación.
- Incierta, ya que su desarrollo y resultado no pueden fijarse previamente.
- Reglamentada y ficticia, acompañada de una conciencia específica de la realidad o de franca irrealidad, con relación a la vida ordinaria.
- En ocasiones improductiva, que no crea bienes ni riqueza, ni elemento nuevo alguno.

Sin embargo, al reconocer el valor social del juego no pocos señalan que es una actividad de gran arraigo social. Una sociedad que instrumenta los juegos en su dinámica, es más propensa a la felicidad de sus miembros, que la que le niega esta posibilidad. Cuando se valora el juego en la sociedad se afirma que mediante el mismo, se va implementando el aprendizaje de las normas sociales, pero con la particularidad de que aún no tienen las exigencias reales de la sociedad. Por ello, el juego es la forma y espacio a través de la cual se ensayan o experimentan, se asumen y se confirman los cánones sociales.

La actividad lúdica es tan antigua como la humanidad misma. El hombre ha jugado desde siempre, en toda cultura y en las más variadas circunstancias lo que ha llevado a muchos a preguntarse si el juego no sería una especie de instinto de la especie, que se manifestaría tan precozmente como el resto de las predisposiciones innatas del individuo. El ser humano se manifiesta, al menos cronológicamente, antes "homo ludens", que "homo sapiens". Y es precisamente el carácter lúdico de la vida humana el que hoy se quiere poner de relieve como un valor inmanente a la existencia, capaz de darle finalidad y sentido.

La actividad lúdica adopta diversas formas, por lo que se puede afirmar que, sin dudas, el juego atraviesa toda la cultura y la vida socioeconómica de cualquier sociedad. Por ello se debe analizar el papel del juego, incluso en relación con la formación del hombre como tal. Para algunos investigadores resulta evidente que si el trabajo, en unidad histórica y dialéctica con la comunicación permitió el surgimiento del hombre como especie, el juego tuvo su papel en ese proceso. En un análisis ontogenético, el juego precede al trabajo, de ahí que no se puede desdeñar su trascendencia en la formación de la personalidad.

El valor psicológico del juego es uno de los aspectos más difíciles de determinar, por la interioridad de sus manifestaciones. Aun cuando ha demorado en reconocerse su mérito, la ciencia psicológica tiene hoy suficientes datos para avalar el uso del juego en la formación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en general. Se reconoce además su valor para la estimulación de procesos cognitivos y afectivos motivacionales, en los recursos personológicos tan importantes como la autoestima y la autovaloración, en los procesos que están implicados en la construcción de la identidad personal, así como en la conformación de la personalidad en general.

Desde el punto de vista psicológico, se pueden resumir los aportes del juego al desarrollo de la personalidad:



- Favorece la confrontación de las posibilidades individuales, por lo que estimula la autoestima.
- Promueve la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.
- Desdobra procesos volitivos, la perseverancia en el logro de los objetivos.
- Desarrolla la capacidad de observación.
- Estimula procesos del pensamiento, la lógica, el análisis y la síntesis, la imaginación y la memoria.
- Es una opción para fomentar la autorregulación, la concentración y la distribución de la atención.
- Es una opción antiestrés para los estudiantes y para los profesores.

Se destaca la influencia del juego en la formación de cualidades como la perseverancia, la valentía, la constancia y la firmeza a través del juego. Se reconoce así que en la actividad lúdica los estudiantes se esfuerzan por vencer los obstáculos, perfeccionan con valentía su proceder, y sufren todas las dificultades imaginadas.

Con respecto al valor pedagógico del juego hay que considerar, que en el contexto de su uso pedagógico, el juego es una de las actividades que más polémica ha generado, en cuanto a su rol en el desarrollo de la personalidad. Se tienen tantos defensores como detractores, así como un grupo numeroso de docentes que reconocen el valor del juego, pero que su práctica educacional no es consecuente con tales planteamientos

Se defiende la posición pedagógica acerca del uso del juego en la formación de la necesaria vocación colectivista de las nuevas generaciones, y que en la actualidad se erige como condición para la subsistencia de la propia humanidad. Por eso, es de considerar que mediante el juego tanto estudiantes como profesores hacen uso de un contexto natural que desean y necesitan, pues “al construirse como representación personal de lo que es relevante para alguien en una situación comunicativa, el contexto determina no sólo la información que va a ser textualizada, sino también el modo en que ella va a ser enmarcada en el texto.

El juego tiene entonces, una estrecha relación con la enseñanza desarrolladora, la que se concibe como el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes, y conduce el tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y transformar la realidad en un contexto socio - histórico concreto.

El juego es consecuente con tales aspiraciones: es participación, entrega, reflexión, búsqueda, autoanálisis, intercambio, comunicación, desarrollo. Es una vía excelente cuando pretendemos dar un carácter activo al proceso de enseñanza – aprendizaje.

En las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) “la importancia del juego es fundamental, sobre todo como actividad lúdica importante para elevar la motivación del estudiante” (Ledo, 2013, p. 23). Aunque los estudiantes que acceden a las clases de



Español como Lengua Extranjera se encuentren muy motivados, los juegos son un buen recurso para aprender y practicar la lengua en todas sus destrezas.

Si bien el objetivo principal de los docentes de Español como Lengua Extranjera no es el de hacer clases divertidas, sí hay que tener en cuenta que “la actividad lúdica puede ser un fin para conseguir el objetivo final, que no es otro que el aprendizaje y uso del español con un carácter desarrollador” (Ledo, 2013, p. 25). De este modo, si se crea un ambiente positivo se conseguirá captar el interés de los estudiantes y el aprendizaje será mucho más efectivo. Los estudiantes tienen que tener la sensación de que aprenden sin esfuerzo y que pueden seleccionar una serie de actividades lúdicas que favorezcan la diversión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto aprenden... jugando.

Potenciar el juego como medio de estímulo a la hora de presentar y practicar el vocabulario, desarrollar la expresión y comprensión oral y escrita tiene que ser una parte importante del proceso de enseñanza - aprendizaje en las clases de ELE.

Es importante tener en cuenta, que los juegos son una herramienta más con la que cuenta el profesor, por lo cual, debe incluirlos dentro del Programa de estudio con objetivos claros y precisos. No se debe consumir el error de jugar por jugar, todos los juegos que se lleven al aula estarán encaminados en la consecución de los objetivos previamente planificados; de modo que al final, del proceso educativo, el estudiante tenga la sensación de que ha aprendido algo nuevo y practicado una nueva lengua de forma divertida y efectiva.

Se coincide en que: “El juego conlleva a la participación activa por parte del jugador (...). Permite el desarrollo humano, la creatividad, la resolución de problemas, el desarrollo de papeles sociales, siendo por tanto una actividad de gran importancia” (Garvey, 1985, p. 26). Si se extrapolan estas palabras al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, puede deducirse una serie de ventajas que las actividades lúdicas van a proporcionar al docente durante el desarrollo de las tareas diarias.

Por una parte, desde el punto de vista metodológico, llevar juegos al aula permite presentar contenidos nuevos, a la vez que afianzar y repasar los contenidos aprendidos. Los juegos se pueden adaptar y utilizar tanto en las destrezas interpretativas, como expresivas. Son un buen mecanismo para presentar, repasar y afianzar el vocabulario; y por qué no, para presentar nuevas estructuras gramaticales o repasar las aprendidas.

Por otra parte, desde una perspectiva personal el juego es un aprendizaje espontáneo que genera placer, al mismo tiempo que desarrolla la creatividad y la imaginación. Favorece además la comunicación, la integración y la cohesión grupal, pues el estudiante pasa a ser un elemento activo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se convierte en el protagonista del acto educativo: “el juego es una experiencia siempre creadora y es una forma básica de vida y de encuentro” (MECD, 2010, p. 222).

Finalmente, hay que añadir que el juego es una combinación entre el aprendizaje serio y divertido. Es una gran ventaja descubrir que el juego puede ser creativo y el aprendizaje divertido (Ledo, 2013, p. 31).



Los profesores de lenguas y en concreto los de ELE, tienen la gran oportunidad y la ventaja de jugar con la lengua, con las palabras. Escoger, crear y recrear actividades lúdicas para desarrollar una destreza concreta, para un nivel específico, para un momento determinado es una labor que puede resultar gratificante, ya que verá su recompensa a los esfuerzos empleados en el momento de poner en práctica sus actividades en el aula. Para todos los docentes de ELE es importante aprovechar los recursos de la lengua para generar juego, diversión y placer.

El uso de juegos didácticos en clases de ELE suele motivar más a los estudiantes y disminuir la ansiedad, en la misma medida en que en esas actividades sean proclives a reducir la importancia de los errores y entenderlos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las últimas décadas, en Cuba se han dado pasos a un nuevo modelo educativo en el ámbito del aprendizaje de lenguas desde la consolidación del enfoque cognitivo, comunicativo y socio-cultural, el que se orienta fundamentalmente al “desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de los alumnos; su aplicación debe contribuir a que los estudiantes adquieran modos de actuación y estrategias para la comprensión, análisis y construcción de discursos en diferentes contextos y situaciones de comunicación”. Su característica más importante es la de proporcionar al estudiante las herramientas necesarias que le permitan desenvolverse en situaciones reales y cotidianas. Aquí es donde tiene cabida el empleo de actividades y estrategias comunicativas y, por supuesto el tema que ocupa: el juego.

Cuando se realizan actividades lúdicas desde la aplicación de este enfoque, se crea una nueva atmósfera de trabajo, en la cual el estudiante adquiere más confianza, se siente libre para auto-gestionar y participar de su proceso de aprendizaje de forma responsable y autónoma, y el profesor se siente facilitador activo de un nuevo proceso, en el que sus actividades cuentan, ayudan a vencer dificultades y darle un nuevo sentido a sus vidas.

Esas actividades favorecen el perfeccionamiento de la competencia comunicativa, porque provocan una necesidad real de comunicación y crean la oportunidad del estudiante usar la lengua estudiada. Aunque el juego didáctico que se pretenda utilizar tenga el objetivo de trabajar la gramática o el vocabulario y no directamente la expresión oral, el aspecto comunicativo está en el propio desarrollo del juego, a través del cual se le sugiere al estudiante utilizar estrategias comunicativas para interaccionar con sus compañeros y alcanzar las metas pretendidas.

Estas estrategias comunicativas “constituyen instrumentos de apoyo al conocimiento, permiten al sujeto una forma de actuación determinada sobre el mundo, un proceder, una actitud, un modo de transformar las situaciones que enfrenta”.

Otra ventaja de los juegos didácticos es que ellos pueden acercar al profesor a las particularidades y necesidades de sus estudiantes. Eso es posible porque el juego crea un ambiente ameno, donde los estudiantes se expresan más libremente y sin las inhibiciones comunes a la comunicación en una lengua extranjera. En ese momento, el profesor puede detectar las dificultades reales de expresión de los estudiantes y trabajarlas posteriormente. De esa forma, el juego sirve también como mecanismo de



evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando lo que está bien y lo que puede mejorar y guiando al profesor hacia una enseñanza más completa y productiva.

Con eso, el ambiente escolar se convierte un elemento motivador donde no se prioriza solamente la memorización de conocimientos académicos que se exigen en pruebas, sino la formación de individuos cultural y socialmente activos.

Cuando se elabora un juego didáctico es importante trazar una metodología para la aplicación del mismo, que le permita al profesor instrumentar satisfactoriamente la vía del juego así como lograr la mayor eficiencia posible.

Esta metodología puede estar integrada con elementos tales como:

- a) Creación de los juegos didácticos a realizar en clases: Se tendrán en cuenta los objetivos de las clases, tipo de contenido y forma organizativa, edad de los estudiantes y sus características. Se precisarán los elementos que componen el juego, características generales y su forma de realización.
- b) Momentos en que se empleará el, o los juegos didácticos: Puede ser en la introducción, desarrollo o conclusión de la clase.
- c) Introducción: A través de la utilización de juegos didácticos, para comprobar la realización del trabajo independiente o tarea, para motivar la nueva clase o como técnica de relajación.
- d) Desarrollo: Ofrece la posibilidad a los educandos de consolidar y ampliar sus conocimientos sobre la asignatura que es objeto de estudio.
- e) Conclusión: El profesor comprueba si el contenido de la clase fue asimilado por los estudiantes y si se cumplieron los objetivos trazados.
- f) Preparación para el juego: Se plantea la tarea principal, materiales que se emplearán y la forma en que se desarrollará el juego didáctico.
- g) Ejecución del juego: Cada educando está en función del juego. El estudiante conoce el tipo de juego y sus reglas, sabe lo que tiene que realizar y asume la responsabilidad que le corresponde. Aquí se seleccionan árbitros.
- h) Valoración de la actividad y sus resultados: Los comentarios realizados antes, durante y después del juego, deben ser un examen crítico de la actividad, de modo que los estudiantes puedan recapacitar, reconocer y resolver los problemas afrontados en la realización práctica del juego.

Al concluir la actividad se propiciará un debate que permita llegar a conclusiones generales sobre el tema estudiado. En la valoración se tendrán en cuenta los criterios que aporten tanto los estudiantes como el profesor.

Propuesta de juego

Los juegos propuestos en este trabajo tienen el objetivo de reforzar el aprendizaje, aunque, en algunos casos, puedan utilizarse para la introducción de contenidos. Cada actividad posee una ficha informativa contentiva de: las destrezas comunicativas que se practican con carácter integrador, donde se señalan solo las que predominan; los objetivos que se persiguen priorizando los estratégicos; el material necesario; el desarrollo; y las sugerencias o posibles variantes.



Juego Mensajes al móvil

Destrezas: Comprensión lectora y expresión escrita.

Objetivo comunicativo: Invitar y aceptar o rechazar una invitación. Pedir algo a alguien. Conceder ayuda u ofrecer una excusa o disculparse para no hacer algo.

Objetivo gramatical: Condicional de cortesía. Estructuras interrogativas. Estructura justificativa “Es que...”.

Objetivo estratégico: Deducir el significado de palabras o expresiones por el contexto; captar el sentido global del mensaje o la idea principal.

Material: Tarjetas con los textos escritos. Fichas en blanco para escribir mensajes.

Desarrollo: Se forman parejas y se sientan uno frente al otro dejando una distancia lo suficientemente amplia como para que no puedan ver lo que escriben.

En cada pareja uno de los alumnos (A) recibirá seis textos diferentes (la cantidad puede variar) que se colocan en la mesa, boca abajo y uno encima del otro, sin que puedan leerse. Además, disponen de varias fichas que simulan la pantalla de un teléfono móvil, en las que deberá escribir mensajes. El compañero que forma su pareja (B) recibirá también fichas que simulan la pantalla de un teléfono, en las que deberá contestar a los mensajes de su compañero, y una hoja en blanco para escribir.

Se calcula un tiempo concreto, para seis textos podemos dar 8 minutos aproximadamente. Cuando comienza el juego, el jugador A levanta el primer texto y lee un mensaje que debe transmitir a su compañero. Para escribir el mensaje dispone de un número limitado de espacios (ver modelo de pantalla); por lo que deberá ingeniárselas para resumir lo máximo posible su mensaje pero procurando que su compañero B lo entienda. Cuando escribe su mensaje se lo envía (se lo acerca) a su compañero, que debe leerlo e intentar deducir qué quiere decir. En la hoja que tiene en blanco, debe escribir lo que él ha entendido, aquí no hay límite de espacio así que debe ser una explicación del mensaje “en clave” que ha recibido. Y luego, debe contestarle con otro mensaje, ya sea aceptando, rechazando, pidiendo disculpas, pidiendo aclaraciones, etc.

Si el alumno B no ha entendido el mensaje, deberá pedir a su compañero (alumno A) que se lo aclare en otro mensaje, y el alumno A deberá volver a repetirlo, intentando que su compañero lo entienda y pueda contestar a su invitación o petición. Una vez que A ha recibido una respuesta clara y concisa a su invitación o petición (lo que significa que ha entendido el mensaje); levanta el segundo texto y vuelve a proceder de la misma manera. Así hasta que acaben con los textos o se acabe el tiempo que hemos dado para realizar el juego. La pareja que termine antes es la ganadora, si el tiempo se acaba, los ganadores serán los que hayan conseguido un mayor número de textos enviados con sus respectivas respuestas.

Se debe comprobar si B ha entendido correctamente el mensaje, para ello, debe leer lo que ha escrito en la hoja en blanco y ver si se corresponde con el texto que debía enviar a A. Es posible que un mismo mensaje haya sido entendido de forma diferente, es importante que se comenten las estrategias que han utilizado para entender y enviar



el mensaje, si les ha resultado complicado deducirlo, o qué palabras les han servido de ayuda para captar la idea principal.

Ejemplos de textos:

1. Es tu cumpleaños y quieres invitar a tu amigo/a a una fiesta. No es necesario, pero si quiere, puede traer algo para beber. La fiesta es en tu casa, el sábado a las nueve de la noche. Puede venir acompañado de algún amigo/a si quiere.
2. Estás preparando la fiesta de tu cumpleaños y has olvidado que tu equipo de música no funciona bien. Tienes que pedirle a tu amigo/a que te preste el suyo. Te ofreces voluntario/a para ir a recogerlo a su casa en tu coche, ya que el equipo es muy pesado.
3. Ayer fue tu cumpleaños y ha sobrado mucha comida. Invitas a tu amigo/a a almorzar para no tener que tirarlo todo. También te ofreces a llevar la comida a su casa y almorzar allí con él/ella, en el caso de que esté muy cansado/a o no tenga ganas de salir de casa.
4. Tu casa está muy sucia, hay muchas botellas vacías y mucha basura para tirar. Preguntas a tu amigo/a si tiene tiempo y no le importa ayudarte a limpiar, o al menos, a tirar toda la basura. Como recompensa, le ofreces tomar una copa, o lo que desee, cuando hayáis terminado.
5. Encuentras un abrigo en tu casa que no es tuyo, preguntas a tu amigo/a si se lo dejó la noche anterior o sabe de quién puede ser. Describes el abrigo: de cuero, largo, negro y con bolsillos grandes. Le pides que lo recoja lo antes posible si es el suyo. Vas a salir de viaje y no volverás en una semana.

CONCLUSIONES

En la enseñanza de una lengua extranjera los juegos adquieren importancia significativa, una vez que actúan como un canal de comunicación directa y espontánea entre los estudiantes, permitiéndoles desarrollar estrategias comunicativas.

La motivación que ofrecen los juegos didácticos facilita las acciones de los estudiantes en el desarrollo de su competencia comunicativa y el enfrentamiento con el Español como Lengua Extranjera (ELE), labor que realiza el estudiante con agrado en función del desarrollo de su pensamiento lógico, cuando se propicia que puedan transformar el problema comunicativo dado y crear nuevas alternativas para resolver el mismo.

Al reforzar el aprendizaje en las clases de ELE a través de juegos didácticos el estudiante puede participar en la búsqueda del conocimiento, pues la atracción que poseen permite aumentar la motivación de los estudiantes por el proceso enseñanza - aprendizaje del Español como Lengua Extranjera.

Con la utilización de los juegos didácticos en las clases de ELE se observa una elevación de los niveles de atención, concentración, motivación de los estudiantes en las clases, revelándose de manera implícita la misma como elemento estimulador del aprendizaje, además del efecto motivador que significa el uso de los juegos didácticos para el estudiante durante el cumplimiento de la tarea docente.



REFERENCIAS

- Cuba. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2010). *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación*. España: Secretaría General Técnica.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*, Madrid, Morata.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*, Madrid, Alianza.
- Ledo, C. (2013). *Las estrategias de aprendizaje desde el componente lúdico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba, República de Cuba.



EL DESARROLLO DE VALORES MORALES A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO DE FIDEL CASTRO RUZ

THE DEVELOPMENT OF MORAL WORTH'S THROUGH FIDEL CASTRO RUZ'S THOUGHT

Claudia Mireyda García González claudia.mireyda@nauta.cu

Yulianne Rodríguez Zorrilla yuliannerz@uo.edu.cu

RESUMEN

La importancia de educar al hombre en los valores morales que sustentan a la sociedad socialista y el significado de ello en su conservación y en la de la propia humanidad, es objeto de reflexión en el ámbito nacional, de ahí que constituye un reto para el sistema educativo cubano su desarrollo. En ese sentido, resulta de gran utilidad el pensamiento del líder revolucionario Fidel Castro Ruz pues constituye una de las más valiosas fuentes de conocimientos y valores de solidaridad, patriotismo, justicia social, independencia, identidad, honradez y trabajo creador tan necesarios en las actuales circunstancias. Por tales motivos se desarrolla la presente investigación, cuyo objetivo es la elaboración de un Círculo de interés como actividad extradocente para el desarrollo de valores morales a través del pensamiento de Fidel Castro Ruz. Para su realización se utilizaron métodos del nivel teórico, empírico y estadístico-matemático.

ABSTRACT

The importance to educate the man in the moral values that they hold to the socialist society and the significance of it in his conservation and in the one belonging to the of one's own humanity, the object is of reflection inside the nation, so that the Cuban constitutes a challenge for the educational system his development. In that connection, the revolutionary leader's thought results from great utility Fidel Castro Ruz because he constitutes an one belonging to the more valuable sources of knowledge and moral values of solidarity, patriotism, social justice, independence, identity, honesty and creative work so necessary under the present circumstances. He develops for such motives show it investigation, whose objective is the elaboration of a Circle of concern like activity teacher for the development of moral worths through Fidel Castro Ruz. Para's thought methods of theoretic level, empiric and statistical mathematician utilized his realization themselves.

PALABRAS CLAVES: valores morales, formación de valores, círculo de interés

KEY WORDS: moral worths, formation of moral values, circle of concern

INTRODUCCIÓN

El mundo contemporáneo vive unas condiciones históricas concretas permeadas por complejos procesos de cambios, transformaciones, reajustes sociales e indagación de mejoras en lo económico, político y social. Estos cambios repercuten de forma directa en las políticas educacionales que se trazan, y determinan la necesidad de análisis, reflexión y búsqueda de nuevos valores morales o nuevas manifestaciones de éstos para su asimilación.



En relación con lo expresado, en el acto de inicio del curso 1997-1998, el entonces Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros, Comandante en Castro (1997) planteó:

Para nosotros es decisiva la educación y no sólo la instrucción general, inculcar conocimientos cada vez más profundos y amplios a nuestro pueblo, sino la creación y formación de valores en la conciencia de los niños y de los jóvenes desde las edades más tempranas, y eso hoy es más necesario que nunca (...). Es por ello que la tarea del maestro crece en importancia, se multiplica su inmensa trascendencia en esa batalla por educar en los valores de la Revolución y del socialismo a las nuevas generaciones, porque es el arma fundamental para contrarrestar esos efectos negativos a fin de que en nuestro país no se introduzcan los egoísmos, las desigualdades, las injusticias y los horrores del capitalismo, p.2

En correspondencia, a partir de las propias demandas de la sociedad cubana, el Ministerio de Educación (MINED) puso en vigor la Resolución Ministerial 90/98 relacionada con los lineamientos para la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana. Consecuentemente con estos, se implementó a partir del año 2006 el Programa Director para el reforzamiento de los valores en la sociedad cubana actual por parte del Comité Central del Partido, el cual reviste una extraordinaria importancia no sólo para los docentes, sino para toda la sociedad en su conjunto.

En ese mismo orden de ideas, en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba celebrado en el 2011 se discutieron, analizaron y aprobaron los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, para actualizar el modelo económico cubano. Estos constituyen la expresión de la voluntad del pueblo, contenida en la política del Partido, el Estado y el Gobierno de la República de Cuba, con el objetivo de garantizar la continuidad e irreversibilidad del Socialismo, el desarrollo económico del país y la elevación del nivel de vida de la población, conjugados con la necesaria formación de valores éticos y políticos de los ciudadanos.

Conforme con lo expuesto, puede apreciarse que la formación y desarrollo de valores se ha convertido hoy en una problemática que preocupa y ocupa a la escuela en las sociedades contemporáneas. Esto ocurre porque las dimensiones de esta problemática no alcanzan sólo la vida económica, social, política y cultural, sino la propia supervivencia humana. Y es que los valores, por incidir en las normas de comportamiento se reflejan y aprenden en todos y cada uno de los ámbitos de convivencia del hombre.

En la escuela se deben desarrollar todas las facultades del estudiante de manera armónica con el fin de educar para la paz, la democracia y la justicia social, fomentar la conciencia social, la solidaridad, el respeto a la independencia, el amor a la patria, así como la responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones ciudadanas. Así, el conjunto de valores se puede definir propiamente como una guía de conducta. Ello conlleva a aceptar lo que plantean determinados autores, referido a la función de los valores como guía de lo correcto o deseable y merecedor de la atención y esfuerzo.

Es válido resaltar que la formación de valores en la sociedad cubana tiene la influencia directa del pensamiento del máximo líder de la revolución cubana Fidel Castro Ruz. Esto se explica a partir de que él es, precisamente, el artífice principal de la conformación de una cultura e ideología peculiar de carácter revolucionaria y humanista



desde la perspectiva del socialismo cubano, aportador de una nueva visión sobre la educación y la pedagogía, sustentada en la ética, la moral y los valores humanos. Su pensamiento y quehacer, plasmados en un proyecto de profundo sentido humanista y de extraordinaria amplitud, le otorgan trascendencia indiscutible y lo convierten en paradigma de la transformación social y humana en el mundo.

Se enfatiza entonces que en los momentos actuales es necesario promover el estudio de su pensamiento desde diferentes aristas, a partir del significado, la trascendencia de sus ideas, la necesidad y la posibilidad de su aplicación práctica de forma inmediata así como por la importancia que reviste preservar la memoria de una de las personalidades más importantes del siglo XX en el mundo y artífice del proceso de construcción del socialismo en Cuba. Esto es relevante en la medida en que los estudiantes incorporan en su personalidad sus ideas y conceptos, de forma sistematizada, lo que fortalece la filosofía pedagógica y cubana que es portadora de un modelo humanista que propende a la formación de un hombre integral.

Por las consideraciones anteriores el **objetivo** de la investigación consiste en la elaboración de un Círculo de interés como actividad extradocente para el desarrollo de valores morales a través del pensamiento de Fidel Castro Ruz en los estudiantes de 7 grado.

Los criterios abordados evidencian que para la escuela y el docente, es una preocupación que en el sistema de actividades educativas de la institución escolar, sus estudiantes alcancen, conjuntamente con los diversos aspectos del proceso docente-educativo, la máxima formación en los órdenes: humano, ético-moral, político, ideológico, científico, ambiental, jurídico, estético, entre otros. De ahí que el docente deberá orientar su labor, en función de desarrollar los valores morales mediante actividades novedosas que estimulen el conocimiento, la reflexión y la participación de los estudiantes, a fin de que actúen acorde a los intereses del grupo al que pertenecen, a los de la escuela y la sociedad; y se planteen metas que concreten los objetivos que propone la educación, en conformidad con las necesidades sociales.

Para el desarrollo de la investigación se emplearon los métodos de investigación siguientes:

De nivel teórico:

Analítico-sintético: Se empleó para determinar los fundamentos del proceso docente-educativo en la Secundaria Básica y del desarrollo de los valores morales a partir de la consulta a diversas fuentes bibliográficas. También en la generalización realizada de los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados para el diagnóstico de la situación actual y la valoración de la efectividad de la propuesta, así como en su elaboración.

Inductivo-deductivo: Posibilitó el estudio real lógico del objeto y el campo de la investigación, la interpretación de los resultados obtenidos del diagnóstico y la valoración de la propuesta, así como la determinación de conclusiones.

Del nivel empírico:

Entrevista: Se le aplicó a docentes que imparten clases en séptimo grado y la guía base del centro con el fin de conocer sus opiniones sobre la importancia que le conceden al desarrollo de valores morales en los estudiantes y al estudio del pensamiento de Fidel



Castro, así como las vías que emplean para ello. También a directivos para constatar sus opiniones acerca de la factibilidad de la propuesta que se realiza en la investigación a partir de su diseño, calidad, nivel de aplicabilidad y el desarrollo de los valores morales logrado en los estudiantes.

Encuesta: Realizada a estudiantes de 7mo grado en función de conocer sus criterios acerca la incidencia de los valores en su comportamiento y del estudio del pensamiento de Fidel Castro, así como los que consideran que han desarrollado con suficiencia en su personalidad y las actividades que creen propician el desarrollo de los mismos.

Técnica Completamiento de frases: Se empleó para corroborar la factibilidad de la propuesta mediante los puntos de vista expresados por los estudiantes de 7mo grado sobre determinados aspectos de la misma, qué se ha alcanzado con su puesta en práctica y qué les falta, así como la importancia que le otorgan para el estudio, conocimiento y dominio del pensamiento del máximo líder de la revolución cubana Fidel Castro Ruz y su crecimiento moral.

Del estadístico-matemático, el análisis porcentual: Se utilizó para la interpretación, tabulación y procesamiento estadístico de los datos y las informaciones obtenidas durante todo el proceso investigativo.

La presente investigación tiene gran importancia pues ofrece una herramienta pedagógica en función del desarrollo de un proceso docente educativo con mayor eficiencia desde estilos dinámicos, creativos y novedosos, donde se abren nuevos espacios para la diversidad de intereses, que garantiza la adquisición de valores morales en los estudiantes para que tengan un comportamiento en correspondencia con las actuales transformaciones que se llevan a cabo en la sociedad en la que se desenvuelven. Todo ello a partir del conocimiento y dominio del pensamiento del líder revolucionario Fidel Castro Ruz, el cual tuvo como génesis la firme creencia en las ideas de José Martí y en los fundamentos del Marxismo-Leninismo y se convirtió en el hilo conductor de su vida y de la política de construcción del sistema socialista cubano, de justicia y equidad de la revolución, del que no escapa la educación cubana.

Su actualidad reside en que se corresponde con las aspiraciones de la escuela y la sociedad, relacionadas con el logro en los estudiantes de valores de honestidad, solidaridad, responsabilidad, patriotismo, antimperialismo, internacionalismo, entre otros, los cuales desempeñan un papel de extraordinaria valía en la defensa del país, en la conservación de la soberanía e identidad nacional, y para convertirse en mejores seres humanos, que conforman una sociedad de mayor calidad y mejor comportamiento y alcanzan una preparación integral que le permite desempeñarse en el mundo actual y comprender las transformaciones que de carácter sistemático se vienen sucediendo.

El desarrollo de valores morales a través del pensamiento de Fidel Castro Ruz

En cuanto a la definición de valores, se destaca que conceptualizar este término es tarea ardua y compleja por el entramado de ciencias que comparten reflexiones y criterios sobre el mismo y por el trasfondo ideológico que sustentan las diferentes perspectivas en que se construye. Al respecto, muchas son las definiciones que se han aportado, tanto por autores cubanos como extranjeros, los cuales en su mayoría coinciden en que los valores tienen dos características básicas: su origen humano y su



naturaleza abstracta; lo primero se percibe en la herencia cultural de cada sociedad, pues es donde se encuentran insertados y lo segundo manifiesta su existencia ideal.

La investigadora Chacón (2013) plantea que los valores morales expresan la significación social positiva, buena, en contraposición al mal, de un fenómeno (hecho, acto de conducta, acontecimiento), en forma de principios, normas o representaciones sobre lo bueno o malo, justo, digno, etc., que posibilita la valoración, orientación y regulación de la actitud y conducta de los individuos hacia la reafirmación del progreso moral sostenible, el crecimiento del humanismo, el perfeccionamiento humano y de la realidad en que se vive.

Significa entonces que los valores morales están presentes en todos los actos que el hombre tiene que enfrentar, pues forman parte de la esencia humana. Por esta razón el componente axiológico de cada individuo debe ser de preocupación educativa de la misma forma que lo son otras dimensiones intelectual, física, entre otras. Si la educación prepara al hombre para la vida, no puede dejar a un lado lo que es la esencia misma de la persona, sus valores morales, y de ahí la necesidad de poner la educación en función de educar en valores.

De lo anterior se puede deducir que los valores se constituyen necesariamente en contenidos educativos que se integran al proceso docente educativo, entendido como aquel proceso educativo que se propone abordar de un modo eficiente la instrucción y la formación de los estudiantes. Por tanto, resulta importante su desarrollo, adaptados en cada momento a las demandas del contexto social y productivo y en función de la preparación de los estudiantes para que sean capaces de asumir una actividad social valiosa y fecunda a través del desarrollo integral de su personalidad.

Por tanto, resulta valioso la permanente participación de los estudiantes en la formación de valores estimula su capacidad valorativa, pues valoran no sólo los procesos y fenómenos sociales, sino también sus propias actuaciones y las de los que le rodean, diferenciando las actitudes positivas de las negativas, su posición ante ellas y perfilar su comportamiento en el ámbito social. Estas actitudes, a decir de Gutiérrez (2012), deben ser potenciadas sistemáticamente, identificando y planteando los valores concretos a formar para enfrentar la formación de valores de una generación a otra frente a los desafíos que se presentan, pues el futuro de la sociedad depende en gran medida de los valores que se pueden cultivar en los jóvenes de hoy y las posibilidades de estos en la participación de las transformaciones sociales con actitud crítica, creadora y científica que toma como base toda la experiencia aportada por las anteriores generaciones.

Los valores en los que se hará especial énfasis son los siguientes:

Dignidad: es el respeto a sí mismo, a la patria y a la humanidad.

Patriotismo: es la lealtad a la historia, la patria y la Revolución socialista, y la disposición plena de defender sus principios para Cuba y para el mundo.

Humanismo: es el amor hacia los seres humanos, y la preocupación por el desarrollo pleno de todos sobre la base de la justicia.

Solidaridad: es comprometerse en idea y acción con el bienestar de otros: en la familia, la escuela, los colectivos laborales, la nación y hacia otros países. Es estar siempre atentos a toda la masa humana que lo rodea.



Responsabilidad: es el cumplimiento del compromiso contraído ante sí mismo, la familia, el colectivo y la sociedad.

Laboriosidad: Se expresa en el máximo aprovechamiento de las actividades laborales y sociales que se realizan a partir de la conciencia de que el trabajo es la última fuente de riqueza, un deber social y la vía para la realización de objetivos sociales y personales.

Honestidad: se expresa el actuar de manera sincera, sencilla y veraz. Permite expresar un juicio crítico y ser capaz de reconocer sus errores en tiempo, lugar y forma adecuada, para contribuir al bien propio, colectivo y de la sociedad. Es lograr armonía entre el pensamiento, el discurso y la acción.

Honradez: se expresa en la rectitud e integridad en todos los ámbitos de la vida y en la acción de vivir de su propio trabajo y esfuerzo.

Justicia: es el respeto a la igualdad social que se expresa en que los seres humanos sean acreedores de los mismos derechos y oportunidades, sin discriminación por diferencias de origen, edad, sexo, ocupación social, desarrollo físico, mental, cultural, color de la piel, credo y de cualquier otra índole.

Estos valores morales referidos pueden desarrollarse mediante el pensamiento y los idearios éticos de relevantes figuras de la historia que se han vinculado a proyectos políticos de avanzada con una función liberadora de la situación del hombre en la sociedad. En tal sentido, tiene influencia directa el pensamiento del máximo líder de la revolución cubana Fidel Castro Ruz. Esto se explica a partir de que su pensamiento es como expresa Cárdenas (2007), síntesis aglutinadora de la raigambre latinoamericanista de Simón Bolívar a José Martí, en una integración dialéctica con el Marxismo Leninismo que cristaliza, después de un proceso de maduración en el proyecto social cubano y se refleja particularmente en la obra educativa de la Revolución. Él es, precisamente, el artífice principal de la conformación de una cultura e ideología peculiar de carácter revolucionaria y humanista desde la perspectiva del socialismo cubano, aportador de una nueva visión sobre la educación y la pedagogía, sustentada en la ética, la moral y los valores humanos y paradigma de la transformación social y humana en el mundo.

Destacar la profundidad de la esencia del pensamiento de Fidel, manifestado en su actuación política, su sentido de la vida y sus valores, sirve de cauce en la formación de los estudiantes, es también, situarlo a la altura de su tiempo, y demostrar que sus juicios y su ética tienen plena vigencia. Aquilatar su ideario constituye ser consecuentes con su prédica y ejemplo como forjador de voluntades y valores morales en el empeño de edificar la sociedad socialista en las nuevas condiciones históricas.

En ese mismo orden de ideas, en el pensamiento de Fidel Castro se concibe la formación en valores de las nuevas generaciones como ineludible compromiso de la familia, la escuela y la propia sociedad, que constituye la mejor salvaguarda de nuestra cultura, identidad nacional y soberanía. Para el máximo dirigente cubano el aceptar como plenamente válido el papel de la educación en el auto perfeccionamiento humano constituye una aproximación a la formación del hombre nuevo que personalizara el Che y previera Martí, según expresa Rodríguez (2017).



Por lo antes expuesto es oportuno precisar que el estudio, análisis y discusión sobre el pensamiento de Fidel Castro es referencia obligada para el desarrollo de los valores morales en función de la orientación de un comportamiento social adecuado, enfrentar los problemas con sentido ciudadano, con autonomía personal, conciencia de los deberes y derechos y sentimiento positivo de vínculos con todo ser humano comprometido en la búsqueda de una sociedad más justa, solidaria y equitativa.

El Círculo de interés como actividad extradocente para el desarrollo de valores morales a través del pensamiento de Fidel Castro Ruz

En la actualidad la educación de los adolescentes, en los valores que sustenta la sociedad en que viven y desarrollan su vida, es una problemática comprendida también como tarea de los educadores. La secundaria básica cubana tiene la responsabilidad de educar a los adolescentes, en aquellos valores que se correspondan con la ética de la Revolución. En esta labor de la escuela, es fundamental que el profesor utilice vías y actividades ricas en contenido afectivo y emocional, en las que sientan satisfacción y realicen acciones prácticas que reflejan los principios valorativos y transformen creadoramente el entorno donde habitan y, al mismo tiempo, sean ejemplo de comportamiento ciudadano y cívico.

Entre las actividades que se pueden realizar con este fin están las extradocentes, las cuales abarcan las actividades organizadas y dirigidas a objetivos de carácter educativo e instructivo que realiza la escuela con los estudiantes. En ese sentido, en las actividades extradocentes este carácter se manifiesta en el cumplimiento de sus objetivos educativos generales encaminados a la formación y cultivo de valores, sentimientos y actitudes positivas hacia el trabajo, la patria, la naturaleza, la familia, la pareja y la sociedad, sobre la base de la asimilación consciente de los conocimientos que se adquieren en ellas o en la actividad docente, como expresión, además, de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de formación de la personalidad.

Dentro de las actividades extradocentes más conocidas se encuentra el círculo de interés, el cual, es un espacio para la investigación y de comunicación, ayuda mutua y colaboración que desarrolla la curiosidad científica, la solidaridad y el colectivismo entre sus miembros. Desde el punto de vista cognitivo, inciden en la formación y desarrollo de los conocimientos, hábitos y habilidades investigativas, que se traducen en capacidades cognitivas y creadoras, en el perfeccionamiento de nuestra independencia y autonomía para el aprendizaje, en la auto organización de una expresión adecuada de ideas y juicios valorativos.

En el plano educativo contribuyen al perfeccionamiento de los rasgos positivos de la personalidad como, la disciplina, la tenacidad, el colectivismo, el reconocimiento del valor social y productivo, el conocimiento del contexto en que se lleva a cabo el proceso, así como a la orientación profesional y la formación vocacional. En el plano motivacional contribuyen a la concientización del alumno en la necesidad de apropiarse de nuevos y más profundos conocimientos, asumiendo una actitud responsable y consciente hacia ello, de acuerdo a la EcuRed (2011).

Por ello se propone la creación del Círculo de Interés titulado Fidel: maestro del pueblo. Su objetivo general consiste en: Contribuir a la formación de valores morales a través del estudio, análisis y valoración del pensamiento de Fidel Castro Ruz como líder de la



Revolución y paradigma de las nuevas generaciones de cubanos y cubanas mediante espacios de participación y diálogo. Como parte del programa de actividades del círculo se realizan presentación de libros, tertulia dialógica, mesa redonda, cine-debate, taller de creación literaria, concurso, técnicas participativas, visita a lugares históricos e intercambio con combatientes de la revolución, así como la participación en eventos científicos y exposiciones a diferentes niveles. Cada actividad está estructurada por título, objetivo, orientaciones para su ejecución, acciones a desarrollar o sistema de preguntas y se realizan en los turnos de actividades complementarias establecidos en el horario docente.

Un ejemplo de estas actividades es la siguiente: **Cine-debate**

Título: El humanismo de Fidel.

Objetivo: Desarrollar el humanismo en los estudiantes a través de preguntas variadas para la visualización del documental “Mi hermano Fidel”, del realizador Santiago Álvarez en función del cuidado y protección del adulto mayor de su formación humanista.

Orientaciones para su ejecución: Se recomienda para la preparación de los docentes que van a participar la lectura con antelación del artículo “La producción audiovisual en las ciencias sociales desde la escuela de nivel medio. Una experiencia”, de Yosdey Dávila Valdés que aparece en el libro “La enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales”, de Romero y otros, 2014 para que se documenten sobre la importancia y función de medios audiovisuales. También se le indica la consulta del capítulo V Las técnicas de orientación de grupo, del libro Práctica del idioma español, primera parte de Migdalia Porro Rodríguez y Mireya Báez con vista al conocimiento de qué es un cine-debate, sus objetivos, su preparación previa y los aspectos a tener en cuenta en el debate. A los estudiantes que investiguen en la Wikipedia o la EcuRed acerca de Santiago Álvarez. Luego el día de la visualización se les dará a conocer a los participantes la ficha técnica del documental que contendrá título, director, actores principales, país, año, sinopsis, así como la guía de observación para la realización del debate que posteriormente se realizará.

Acciones a desarrollar: Se inicia la actividad con las siguientes palabras:

Los medios audiovisuales no son meros transportadores de información, sino más bien dispositivos de análisis y exploración de la realidad por el sujeto, lo cual reclama nuevas actitudes hacia estos medios. Ellos constituyen un vehículo expresivo de sentimientos y opiniones, se caracterizan por una semántica y una sintaxis propia, codifican de manera diferente el conocimiento y exigen distintas habilidades para la codificación y decodificación de los mensajes. Por consiguiente, es útil que se percaten de la naturaleza interna, de la lógica de los acontecimientos que se presentan, se adopten posiciones, asuman criterios, tomen decisiones y desarrollen su imaginación.

- Se presenta la ficha técnica del documental:

Título: Mi hermano Fidel.

Director: Santiago Álvarez.

Personajes principales: Fidel Castro y Salustiano Leyva.

País: Cuba, provincia Guantánamo.

Año: 1977.



Tiempo de duración: 16:08 min.

Sinopsis: Es un documental filmado por Santiago Álvarez, el cual narra el encuentro entre Fidel Castro y Salustiano Leyva, quien a los 11 años había tenido un excepcional encuentro con José Martí en la breve visita que este hiciera a su casa el día que el héroe cubano desembarcara por Playita de Cajobabo, el 11 de abril de 1895. Fidel y Salustiano conversaron de aquel encuentro. Salustiano hace referencia permanentemente a la continuidad de Martí en la persona de Fidel, pero por su mala visión, no sabe por quién está siendo entrevistado.

- Se orienta la Guía de observación que contiene las siguientes preguntas:

1. ¿De qué temas hablan las personas que intervienen?
2. ¿Cuál estado de ánimo se evidencia en Fidel durante la conversación con Salustiano? ¿A qué crees que se deba?
3. Menciona las razones que enuncia Salustiano para afirmar que es hermano de Fidel. ¿Qué opinas al respecto?
4. Especifica qué está dispuesto a hacer Salustiano por Fidel.
 - a) ¿A qué crees que se deba?
 - b) ¿Hubieras tenido la misma disposición cuando estaba vivo? Fundamenta tu respuesta.
5. ¿Cómo se muestra Salustiano cuando se entera que está conversando con Fidel? ¿Cómo te hubieras sentido tú si hubieras tenido la oportunidad de conversar con él?
6. Refiere que le desea Salustiano a Fidel. ¿Por qué?
7. Expresa cómo se muestra Fidel por Salustiano.
 - a) ¿Cuáles valores aprecias en su actitud?
8. Uno de los valores de Fidel que más se resalta en el documental es el humanismo.
 - a) Especifica en cuáles momentos del documental se aprecia con mayor intencionalidad.
 - b) ¿Consideras importante adquirir este valor? Fundamenta tu respuesta.
 - c) Refiere otras anécdotas de Fidel o de otras personas que conozcas en las que se manifieste tan significativo valor.
9. Los pioneros integrantes de la OPJM se identifican con el lema: “Pioneros por el comunismo, seremos como el Che”. Teniendo en cuenta la significación que tiene la personalidad de Fidel para los cubanos, propón un lema en el que resaltes sus valores a seguir por la actual generación de jóvenes seguidores de su legado.
10. Explica que sentimientos ha despertado en ti la visualización de este documental.

- Se visualiza el documental.

- Se desarrolla el debate a partir de dar respuesta a la guía de observación.

- A modo de conclusión, se hacen las valoraciones pertinentes sobre la actividad desarrollada y su importancia para su formación humanista.

CONCLUSIONES

- Mediante el análisis de los criterios teóricos en que se fundamenta la presente investigación, se evidencia que adquiere notable relevancia el desarrollo de valores morales en los estudiantes en función de la consolidación de la personalidad armónica e integral a que se aspira en las nuevas condiciones históricas de construcción socialista, la transformación de su personalidad en



todos sus componentes, la elevación de su responsabilidad en la búsqueda de soluciones a problemas sociales reales que se le puedan presentar en su entorno y de actitudes solidarias.

- El Círculo de Interés propuesto para el desarrollo de valores morales en los estudiantes a través del pensamiento de Fidel Castro Ruz constituye una excelente herramienta educativa que promueve un acercamiento al estudio de su pensamiento y contribuye a la trascendencia de sus ideas y su aplicación práctica de forma inmediata para la construcción de un socialismo próspero y sostenible y la formación de ciudadanos capacitados para la participación responsable y la convivencia social en un clima de respeto, tolerancia, justicia y libertad.

REFERENCIAS

- Cárdenas, M. P. (2007). *Estudio del pensamiento de Fidel Castro sobre educación desde su condición de educador social* (Tesis doctoral inédita). De la base de datos de la Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.
- Castro, F. (1997). *Discurso pronunciado en el acto de inicio del curso escolar 1997-1998*.
- Cuba. Centro de Desarrollo Territorial Holguín – UCI. (2011). Ecured Portable, v1.5.
- Chacón, N. (2013). *Martí y Fidel en el código de ética del educador cubano*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gutiérrez, T., Delgado, Y. y González, I. (2012). Fundamentos teóricos del proceso de formación de valores morales de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales de Sedes Universitarias Municipales y la estrategia para su implementación. *Avances*, 14 (3), 304-312.
- Rodríguez, K., López, Y. y Ortiz, M. J. (2017). El pensamiento pedagógico de Fidel Castro en la formación político-ideológica de estudiantes de carreras pedagógicas. *ROCA*, 13 (3), 174-184.



EL ANÁLISIS DEL TEXTO LITERARIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE ESPAÑOL-LITERATURA

THE ANALYSIS OF THE LITERARY IN THE INITIAL FORMATION OF THE TEACHER OF LITERATURE SPANISH

Liette Gámez Rodríguez liette.gamez@uo.edu.cu

Yaranay López Rodríguez aranay.lopez@uo.edu.cu

RESUMEN

La enseñanza del análisis de textos es uno de los objetivos fundamentales de la clase de Español- Literatura en la escuela media, contribuye también al trabajo con los textos de las restantes asignaturas del currículo. Como tarea interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria propicia revelar la relación entre las estructuras del texto, su uso en diferentes contextos y los procesos cognitivos implicados en la significación. Es por ello, que desde la formación inicial hay que preparar en ese sentido a los estudiantes para que puedan enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela media de forma competente. La orientación didáctica como concepto particular enriquece la ciencia didáctica y redimensiona la concepción teórica sobre orientación al añadir el atributo que la singulariza para la clase. La presente investigación revela una orientación didáctica sustentada en ayudas didácticas basadas en técnicas de análisis.

PALABRAS CLAVES: orientación didáctica, análisis del texto literario, formación inicial

ABSTRACT

The teaching of the analysis of texts is one of the fundamental objectives of the class of Literature Spanish in the half school, it also contributes to the work with the texts of the remaining courses of the curriculum. As task interdiscipline, multidiscipline and transdiscipline propitiates reveal the relation between the structures of the text, your use in different contexts and the involved cognitive processes in the signification. It is for it that from the initial formation it is necessary to prepare in that felt to the students iris in order that can face the process of apprenticeship teaching in the half school in a competent way. The didactic orientation as a private personal concept gets rich the didactic science and resizes the theoretical conception on orientation when adding the attribute that makes stand out it for the class. This research reveal one didactic orientation nourri dans aides didactic fondes on analysis techniques.

KEY WORDS: didactic orientation, literary texts analysis, initial formation

INTRODUCCIÓN

La didáctica de la lengua y la literatura ha estado valorándose desde nuevas perspectivas teórico-metodológicas en estas dos últimas décadas, sin embargo, la literatura queda relegada en ocasiones a una atención menos particularizada, lo que requiere de un análisis por ser una disciplina científica que contribuye a la formación de profesores de Español- Literatura.



Muchos y diversos son los referentes teóricos sobre los cuales se debe volver en una y otra ocasión a fin de enriquecer los fundamentos de esta didáctica en particular, La disciplina pudo sostener su autoctonía; no obstante, recibió la influencia de teorías estructuralistas, primero y enfoques comunicativos más tarde.

De los enfoques comunicativos triunfó en Cuba el Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de Roméu (2008). Se significa de esta postura teórica sus dimensiones, en particular la dimensión sociocultural y los componentes funcionales: comprensión, construcción y análisis. En el actual estudio se particulariza en las técnicas de análisis asociadas a estos componentes, estimando su carácter de herramienta en el currículo.

La enseñanza del análisis de textos es uno de los objetivos fundamentales de la clase de Español- Literatura en la escuela media, porque contribuye al trabajo con los textos de las restantes asignaturas del currículo. Incluso posibilita la inserción de tareas interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias al propiciar revelar la relación entre las estructuras del texto, su uso en diferentes contextos y los procesos cognitivos implicados en la significación.

Desde esta óptica, cada uno de estos componentes es susceptible de un análisis por sí mismo; sin embargo, lo que hace diferente el análisis del discurso en la actualidad es su integración. Es por ello, que desde la formación inicial hay que preparar en ese sentido a los estudiantes para que puedan enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela media de forma competente.

Este profesor de Español-Literatura, requiere para su docencia de un conjunto de técnicas de análisis y no siempre ofrece las ayudas de orden didáctico.

El proceso de enseñanza- aprendizaje del análisis de textos literarios

Para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis de textos se debe partir de un presupuesto filosófico-lingüístico: la unidad del contenido y la forma como categorías de la dialéctica materialista, que es inherente a todo fenómeno natural o social; pero, puntualmente, en los textos seleccionados para el análisis interesan respecto al lenguaje y su condicionamiento social.

En este sentido, la forma y el contenido son la relación de momentos de la existencia del objeto como unidad concreta. El contenido es la unidad de todos los elementos integrantes del objeto, de sus propiedades, procesos, nexos, contradicciones y tendencias internas. La forma es el modo de organización de los elementos del contenido, la ley de su estructura, de su concatenación y también del modo de manifestación del contenido.

Entonces, si la relación pensamiento-lenguaje se materializa en el texto; en este se plasman las ideas, criterios, conceptos, todo lo que se significa, un contenido, para lo cual se requiere de una forma, así podrá comprenderse por qué en el análisis de textos, al solicitar que el estudiante determine qué dicen estos, cómo lo dicen, para qué, en qué contexto y con qué intención, evidencia la unidad de este par categorial, donde tanto uno como otro resulta vital.

Otro acercamiento a la teoría permite apreciar el comentario de textos como antecedente válido del análisis de textos. Según Grass (2004):



(...) el análisis y el comentario son dos actividades que se apoyan y complementan entre sí: el comentario es imposible sin partir de los datos que arroja el análisis, y este no tiene utilidad alguna, si no se enriquece con el comentario, pues no se trata de relacionar mecánicamente la cantidad de estructuras lingüísticas detectadas en el texto; sino de descubrir las más significativas y demostrar su funcionalidad, a partir de lo que estas aporten al sentido del texto (Grass, 2004, p.33)

Por ello se comparte este criterio, así como el que establece los nexos entre antecesor (comentario de textos) y sucesor (análisis de textos).

Los programas escolares se han enriquecido con los aportes de las diferentes ciencias acerca del proceso de comunicación. Al respecto se consideran válidas las contribuciones de la Lingüística del Discurso, así como las de las ciencias que la integran: la *Semántica* o ciencia que se ocupa del significado de las palabras; la *Sintaxis* o disciplina que estudia las relaciones entre las palabras para formar las oraciones y los textos y la *Pragmática*, que se interesa por las circunstancias de la comunicación.

Se asume la enseñanza-aprendizaje del análisis textual integrado a los tres enfoques que explican el análisis del discurso: el que privilegia el análisis de las estructuras, el que investiga el discurso como cognición y el que descubre el nexo entre el discurso, la sociedad y la cultura; o sea, el análisis solo puede tener lugar siempre que se tengan en cuenta los tres enfoques en su interrelación dialéctica.

Entre los fundamentos sociológicos del análisis de textos está su consideración como intercambios socioculturales de sentido, hechos sociológicos y encuentros por medio de los cuales, los significados y sentidos que constituyen el sistema social se intercambian. Por otra parte, el texto es entendido como el uso de los códigos en el desarrollo de la vida social y como acto comunicativo que constituye un acto social mediante el cual interactúan los miembros de una comunidad lingüística.

En los textos los conceptos de significado y sentido revelan la relación pensamiento-lenguaje y su condicionamiento social donde la comunicación tiene lugar, así como su dependencia a los factores emocionales, afectivos y motivacionales que influyen en las personas cuando estas se comunican. El significado y el sentido, son expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo: esa relación depende de motivos, necesidades y emociones que llevan a una intención y una finalidad comunicativas.

En este orden, si de analizar textos se trata, las autoras se suscriben al juicio aportado por Figueroa (2003) cuando expresó: “la Semiótica puede constituir uno de los hilos conductores que confieran organicidad y solidez al análisis” (p.21). Para el análisis textual, desde una perspectiva socio-semiótica, se ha de considerar tanto la semiótica de la comunicación, que se ocupa de los signos creados para comunicar; como la semiótica de la significación, que estudia no solo esos signos, sino también todos los que en un momento determinado cumplen la función de comunicar, lo cual brinda la posibilidad al estudiante de intercambiar significados y sentidos con diversas intenciones comunicativas adecuadas a varios contextos; y también se encuentre textos en distintas esferas de uso con diferentes funciones culturales.

Desde esta mirada, se deben crear contextos de aprendizaje en los que la lectura se manifieste como una práctica sociocultural cuyo dominio favorece la comunicación entre



las personas, el disfrute del placer del texto y el acceso al conocimiento cultural, al conversar y escribir sobre lo leído, porque el verdadero aprendizaje de la lectura, la comprensión y la escritura –con el análisis como elemento mediador- sobrepasa los límites propios de las asignaturas destinadas históricamente al estudio de la lengua española y está presente en las restantes asignaturas del mapa curricular, lo que se concreta en el aprendizaje a partir de prácticas socioculturales provenientes de las familias, las comunidades, de la sociedad en su conjunto.

Se considera científicamente, entre los presupuestos psicológicos existentes sobre el aprendizaje humano, el que plantea su condicionamiento por las necesidades, motivos e intereses del aprendiz, que ocurre en la actividad y como resultado de esta, en tanto se establecen relaciones significativas; este es siempre un proceso regulado, cooperativo, mediado y contextualizado.

Vale recordar, que todo ser humano es heredero del legado cultural que quienes lo antecedieron e históricamente depositaron en él, para que fuera enriquecido por sus vivencias personales a fin de adjudicarlo a sus sucesores; este es un proceso complejo y de lenta asimilación.

En el proceso de aprendizaje humano la cultura acumulada por generaciones anteriores se transmite a los inexpertos mediante el intercambio sociolingüístico con otras personas. El aprendiz interioriza, se apropia de conocimientos, habilidades y estrategias, y es capaz de utilizar estos resultados de aprendizaje de manera autorregulada.

El acento puesto en el carácter social de la actividad y la importancia que Vigotsky (1987), otorgó al lenguaje como sistema privilegiado de signos, testimonian la importancia dada por el enfoque histórico-cultural a la actividad conjunta. La cooperación discursiva que el lenguaje potencia, establece la relación intelectual y social de los interlocutores, pues cada uno es consciente de que aprende de los otros y comprende que los demás también pueden aprender de él.

Así ocurre en la enseñanza- aprendizaje del análisis de textos: la cultura acumulada en los textos objeto de análisis, les proporciona a los estudiantes–y a la vez, miembros de una sociedad- las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social (y el de las personas a cuya educación contribuyan), porque el análisis de textos como parte de la actividad humana transcurre en un medio social, en activa interacción con otras personas, mediante variadas formas de colaboración y comunicación.

Estos argumentos, revelan la significación teórica para enseñar el análisis de textos desde un enfoque integral: los textos seleccionados deben tocar las sensibilidades afectivas del estudiante, ser de su interés, así como propiciar un intercambio dialógico sobre la base de situaciones reales de uso de la lengua y, siempre que sea posible, de lo vivenciado por este. Es por eso que los contenidos a enseñar deben partir de las vivencias, no ha de olvidarse que las relaciones humanas se apoyan en el lenguaje.



Algunas precisiones teóricas sobre el análisis de textos en la práctica educativa

Desde el punto de vista pedagógico, didáctico y metodológico, la enseñanza-aprendizaje del análisis de textos se fundamenta en el papel esencial otorgado a la educación en el desarrollo integral de la personalidad, es un instrumento insuperable para contribuir al perfeccionamiento del ser humano, de la sociedad, un proceso conscientemente organizado y dirigido, además del conjunto de influencias que ejerce toda la sociedad en el individuo, encaminadas a la formación objetiva de cualidades de la personalidad: convicciones, actitudes, rasgos morales y del carácter, ideales, gustos estéticos y modos de conducta.

De la didáctica de la lengua y la literatura se coincide con Roméu (2013), cuando señala que el análisis de textos, como componente funcional de la clase, se sustenta en principios teóricos y metodológicos:

Principios teóricos: historicismo (condicionamiento histórico-social, unidad de contenido-forma dependiendo del contexto, integridad en el análisis y el carácter partidista en el análisis.

Principios metodológicos: principio de la orientación hacia un objetivo, principio de la selectividad en el análisis y el principio de la enseñanza del análisis.

Desde el punto de vista didáctico, es importante el acercamiento al término *texto* como resultado real del proceso. Aporta a su conceptualización, entre otros: Parra (1989), que lo precisa como *unidad básica del proceso de significación*, con los que coincide Sales (2007). Por la esencia de esta investigación se concuerda con el concepto ofrecido por Roméu (2003) al definirlo como:

(...) enunciado comunicativo y coherente, portador de un significado, que cumple una determinada función comunicativa en un contexto determinado, que se produce con una intención y finalidad comunicativa, permite cumplir tareas en las que el emisor emplea procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos adecuados para lograrlos (Roméu, 2003, p.15).

Por consiguiente, el texto permite una lectura y la atribución de un significado; aunque con respecto a los medios, se considera no sólo lo lingüístico, sino también lo extralingüístico. Se aprecia el vínculo con el contexto y la estructura de las propiedades de situación social pertinentes para la construcción o recepción del discurso. De esta forma, el contexto incluye en los elementos interrelacionados en el texto, así como los factores espacio-temporales e implica a los propios sujetos como miembros de categorías sociales, grupos o instituciones.

El texto que refiere esta investigación es el literario, porque con la aparición de la lingüística del habla sustentada en el texto o discurso y la importancia que le concede desde la teoría a la variedad de ellos, unido a las insuficientes destrezas de maestros y estudiantes para acceder al análisis en toda la diversidad textual; en la práctica educativa, se enfatiza en los no literarios, dígase-coloquiales, profesionales (publicitarios, científicos, jurídicos, entre otros)

La enseñanza-aprendizaje del análisis literario en las asignaturas de la disciplina Estudios Literarios, cumple con los principios didácticos que rigen su puesta en práctica, los cuales se abordan por diversos autores entre ellos Addine (2002). De dichos



principios se asumen entre otros los siguientes: principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, principio de la asequibilidad y el principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos.

En las referidas a la orientación didáctica se identificaron aproximaciones empíricas sin que existieran posiciones teóricas sistematizadas. Sin embargo, Cisneros (2018) expone que “es la interrelación de ayuda profesional, donde las formas organizativas del proceso docente centran la atención en tareas y situaciones comunicativas donde se revelan los niveles de ayuda, y la toma de decisiones” (Cisneros, 2018, p.56).

El análisis discursivo-funcional de los textos literarios, se materializa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de la disciplina Estudios Literarios, por lo que es necesario asumir, desde la didáctica, su conceptualización, componentes y principios rectores para su implementación en la práctica, mediante dos aspectos: uno estructural, integrado por los conocimientos de las asignaturas de la disciplina Estudios Literarios, las habilidades y los valores, y otro funcional que lo concreta en la aplicación del método de análisis discursivo- funcional a los textos literarios.

El enfoque discursivo-funcional se ha denominado por diversos autores como descripción comunicativo-funcional del texto. Tiene dos objetivos: describir y explicar. El objetivo descriptivo se logra cuando se analizan los recursos gramaticales de que dispone una lengua y que permiten expresar un mismo significado de forma diferente. Aquí la reflexión metalingüística gira en torno a las siguientes interrogantes: ¿qué estructura gramatical es?; ¿cuál es su función y cómo puede alternar con otras?; ¿por qué el autor eligió esta y no otra estructura? A su vez, el objetivo explicativo posibilita la reflexión acerca del elemento topicalizado, la coherencia, la pertinencia y otros fenómenos propios de la sintaxis discursiva, su relación con la intención comunicativa del autor, teniendo en cuenta lo que quiere significar y el contexto social en el cual la significación tiene lugar.

Por tanto, estas explicaciones se originan de forma interrelacionada durante el proceso de análisis, a saber: explicaciones sintácticas, que tienen en cuenta el análisis de los recursos fónicos, léxicos y gramaticales propiamente dicho, así como sus valores estilísticos y retóricos; explicaciones cognitivas, que se refieren a los procesos cognitivos mediante los cuales los interactuantes comprenden y producen significados, y explicaciones sociales o interactivas, que ponen al descubierto el contexto y las situaciones comunicativas en las que tiene lugar la comunicación oral y escrita, y también las intenciones y características socioculturales de los interactuantes.

La dimensión sintáctica atiende los significados de las palabras, núcleos semánticos, modelos semánticos, progresión temática, coherencia, pertinencia, cierre semántico, entre otros. La dimensión semántica tiene en cuenta los recursos fonológicos (vocales, consonantes, sílaba, pausa), prosódicos (tono, acento, entonación), lexicales (sinónimos, hiperónimos, distribución del léxico), gramaticales, (nominación, pronominalización, anáforas, catáforas, deixis, elipsis, sustitutos, adjetivación, verbos, circunstanciales, conectores, oraciones) y textuales (características de la textualidad, estructura del texto, superestructura y macroestructuras, código, forma elocutiva, función comunicativa, estilo funcional).

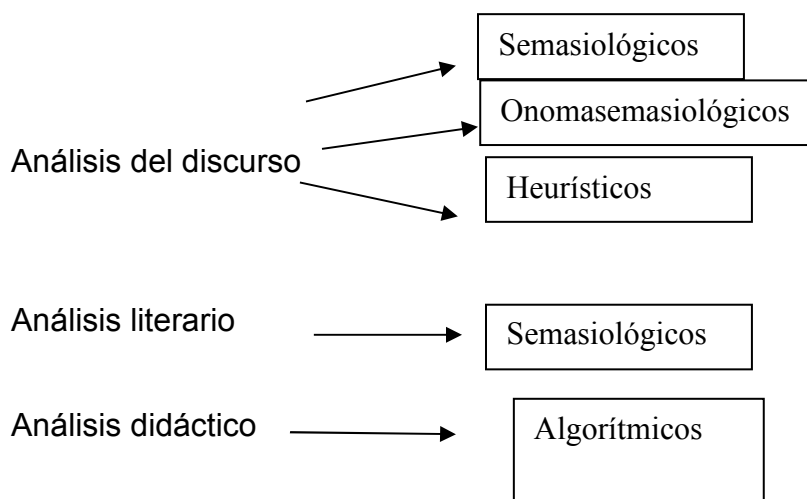


La dimensión pragmática, por su parte, se centra en el contexto local y contexto global; intención comunicativa, finalidad, clase social, ideología del autor; roles de los participantes, entre otros.

En el proceso de análisis tiene lugar la integración de las dimensiones sintáctica, semántica y pragmática del texto. Esta integración constituye uno de los aspectos más novedosos, pues se asume el texto en su integridad. La enseñanza tradicional divorciaba metafísicamente la forma del contenido, y no tenía en cuenta el contexto en el cual la lengua era usada.

De tal suerte un planteamiento hipotético sugiere la proyección de procedimientos didácticos asociados a las potencialidades de la formación profesional para analizar, desde todas sus dimensiones, el texto literario.

Con esta intencionalidad, se propone una clasificación, que a la vez, constituye la base común de procedimientos para el análisis del discurso, el análisis literario y el análisis desde el punto de vista didáctico.



Para dar solución a los propósitos planteados se formulan los siguientes procedimientos didácticos:

- Lectura del texto.
- Análisis del contexto de la obra.
- Identificación de las principales estructuras lingüísticas para precisar cuáles son los núcleos semánticos o redes de palabras: en este momento se determinará por qué se ha seleccionado esa estructura, qué otro hecho de elección pudo haber empleado el autor y el efecto que hubiera logrado.
- Determinación de la función que realizan: se analizará la relación que se establece entre esa estructura y otras empleadas en el texto, el orden discursivo que lo caracteriza y se considerará si se favorece la coherencia textual con el empleo de esta estructura. Se distinguirán las características de la textualidad.



- Precisión de la intencionalidad y la finalidad comunicativa: se analiza si la estructura utilizada refleja la intención y la finalidad comunicativa del autor, además de la situación en que la emplea.
- Análisis mediante descripción y explicación del texto, para ello tendrán que

Leer el texto

Dividirlo en partes lógicas si es necesario

Atribuir nuevos significados al texto

Valorar críticamente el texto

Reflexionar acerca de la vigencia de las ideas y su aplicación en contextos similares o en otros contextos

Construir un texto que constituya el resultado del análisis realizado y en el que se revelen las relaciones entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática. (Se debe destacar que la actividad de construcción de significados se estructura alrededor de un proceso cognitivo y que debe responder a condicionamientos de diversa índole)

- Socialización del análisis final: en este momento final se realizarán debates sobre las diferentes construcciones del significado, de acuerdo con el universo del saber y la argumentación del empleo de la estructura lingüística más apropiada según el tipo de texto, la intención comunicativa del autor, las características del receptor, su superestructura esquemática, etc.

CONCLUSIONES

Los referentes asumidos permitieron valorar la necesidad de incursionar y profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de orientación didáctica del análisis de textos literarios en la formación inicial del profesor de Español- Literatura.

En la práctica educativa, dos enfoques marcaron la didáctica de la literatura: el que atiende al aspecto estético con carácter exclusivo, centrado en la belleza del lenguaje y que no rebasa este nivel de apreciación, como producto del estudio de la obra en sí misma y un enfoque más integral en el análisis del texto y, de hecho, del lenguaje utilizado, que como tendencia se acerca más a las demandas de la enseñanza actual.

REFERENCIAS

- Addine, F., González, A. M. y Recarey, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García Batista (Comp.), *Compendio de Pedagogía* (pp.80-101). La Habana: Pueblo y Educación.
- Cisneros, S. (2018). *La orientación didáctica del profesor de Español-Literatura*. (Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana, Cuba.
- Figueroa, J (2003) *Semiótica e Interdisciplinariedad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Grass, É. (2004). *Textos y abordajes*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Parra, M. (1989). *La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas.



Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2008). *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural*. La Habana: Pueblo y Educación.

Roméu, A. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura* (Tomos I y II). La Habana: Pueblo y Educación.

Sales, L. (2007). La interpretación discursiva de la realidad, a partir de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En A. Roméu Escobar (Comp.), *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp.91-109). La Habana: Pueblo y Educación.



ACCIONES INTERACTIVO-COMUNICATIVAS EN LA WEB ACADÉMICA DESDE EL DISCURSO PEDAGÓGICO

INTERACTIVE-COMMUNICATIVE ACTIONS ON THE ACADÉMICA WEB SITE FROM THE PEDAGOGICAL SPEECH

Eufemia Figueroa Corrales eufemia@uo.edu.cu

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo ejemplificar procedimientos metodológicos para el diseño y la utilización del aula virtual como un ejemplo de discurso pedagógico actual. Se declara una muestra de las acciones interactivo-comunicativas que impulsan un aprendizaje participativo en el proceso de formación de profesionales de la Lengua y Literatura. El estudio parte del uso de métodos teóricos y técnicas cualitativas, específicamente la observación y la entrevista grupal.

PALABRAS CLAVES: Discurso pedagógico, aula virtual, actividades interactivo-comunicativas

ABSTRACT

This work aims to exemplify methodological procedures for the design and use of the virtual classroom as an example of current pedagogical discourse. A sample of the interactive-communicative actions that require participatory learning in the process of training of language and literature professionals is declared. The study starts with the use of theoretical methods and qualitative techniques, specifically observation and group interview

KEY WORDS: Pedagogical speech, virtual classroom, interactive-communicative actions

INTRODUCCIÓN

Actualmente la Internet, se ha convertido en un espacio de desarrollo pedagógico formal e informal, muy necesario en la formación de profesionales universitarios. Al decir de Horrutinier (2009). El aprendizaje a través de la Red es interactivo, colaborativo y participativo lo que demuestra que es necesario asegurar las pautas de un discurso pedagógico coherente con las demandas del proceso de formación del profesional universitario.

En el presente trabajo se da a conocer la experiencia pedagógica, que se lleva a la práctica desde el aula virtual. Esta experiencia se ha expuesto en otros intercambios científico-metodológicos tales como V Congreso Internacional de de Pedagogía en Ecuador y en Concimet de la Universidad de Oriente.

El discurso pedagógico en la virtualización. Aproximaciones teóricas

Para comenzar se recurre a la referencia del discurso que en opinión de Dijk (2002) está marcado por tres dominios principales: el uso del lenguaje; la comunicación de ideas (cognición) y la interacción en situaciones sociales y responden a las dimensiones siguientes: La lingüística - para el estudio específico del lenguaje y del uso del lenguaje; la psicología - para el estudio de las ideas (del pensamiento) y cómo las ideas son



comunicadas y a las ciencias sociales (para el análisis de la interacción en situaciones sociales).

Algunos autores como Carvajal (2012) destacan que a la tecnología como discurso a partir de la vinculación que lleva a cabo la tecnología entre técnica y propósitos orientadores, una relación entre entidades discursivas, entre enunciados normativos y regulativos no se deduce necesariamente de enunciados descriptivos o informacionales.

En este orden cabe destacar que el discurso pedagógico es eje de la relación docente - estudiante, en el espacio de enseñanza aprendizaje y a través del cual, el docente dirige el proceso desde la capacidad de atraer la atención de los que aprenden por razón de estrategias didácticas. El discurso pedagógico es un proceso en el cual el diálogo intersubjetivo es expresión de transmisión -asimilación de conocimientos, proceso a través del que se enseña y se aprende por lo que es un hecho didáctico.

De acuerdo con Dijk (2002) la elaboración y comprensión del discurso así como del lenguaje en su diversidad signica, se constituyen en móviles esenciales para que se favorezca la interacción y la comunicación discursiva.

Asimismo, Leal (2009) refiere que el conocimiento personal del pedagogo puede transformarse en interpersonal cuando sus estudiantes comparten una fracción de esos modelos mentales, aunque estos últimos sean individuales; cada estudiante en el ejercicio de aprender, construye sus deducciones.

Al asumir uno de los criterios antes referidos, se concuerda con que las funciones del discurso pedagógico se orientan a: guiar a los estudiantes en el uso de las bases de información y conocimiento así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos, potenciar que los estudiantes se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje, asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes están utilizando estos recursos, aperturar el acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas.

En esta reflexión se asume uno de los criterios de Cobo (2016) refiere que la pedagogía de internet no es una nueva forma de pedagogía. La novedad actual es que la pedagogía tiene el desafío de entender y abordar eficazmente retos y oportunidades educativas relejendo la tradición en nuevos entornos de formación y sobre la base de las evidencias que ofrece la investigación educativa actual. La pedagogía de hoy, por tanto, tiene que articular y ofrecer una lectura sobre estas nuevas formas de representación educativa. No se trata de una respuesta mecánica ni veloz basada únicamente en las funcionales tecnológicas.

De modo que el discurso pedagógico en la docencia virtual se dirige a desencadenar procesos de aprendizaje con la finalidad de orientar al estudiante hacia la creación de su propio conocimiento a partir del conjunto de recursos de información disponibles, de utilizar nuevas estrategias de trabajo colaborativo y en el que el docente se convierte en tutor dentro del proceso de aprendizaje, colaborador con los estudiantes, productor del material didáctico y un verdadero formador de investigadores.



Soler y Figueroa (2019) refieren que la interacción comunicativo-audiovisual, subproceso que se gesta cuando el profesor formador y el estudiante receptor intercambian acerca del mensaje audiovisual en la arista dialógica de la comunicación educativa la cual se constituye en una vía para la mediación pedagógica como herramienta comunicativa, socializadora y de intercambio de información audiovisual entre sujetos que intervienen en el contexto educativo de la escuela, la familia y la comunidad.

De lo antes expuesto se puede señalar que el discurso pedagógico de hoy es un hecho generativo de enseñanza-aprendizaje, dado entre docente-estudiante, los procedimientos en la adecuación del método y en la práctica social contextualizada. En este sentido, la práctica del discurso pedagógico se desarrolla en un marco contextual desde el cual se garantiza la identidad, el sentido de pertenencia cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada individuo.

En resumen, el discurso pedagógico se construye por medio de un proceso dialógico intersubjetivo, expresado por la transmisión del conocimiento de algo; debido a su fin didáctico, prevé la consecución de un aprendizaje de este conocimiento, pues, además de los métodos y procedimientos para llegar al conocimiento, también requiere de un modelo para el mismo.

El discurso pedagógico en el aula virtual. Propuesta de acciones

En la semipresencialidad, el profesor universitario deja de ser el eje central del discurso pedagógico, el que aporta de forma exclusiva los contenidos de forma oral para desempeñar una función de orientador, se convierte en catalizador del aprendizaje coherente del estudiante quien ejecuta acciones interactivo-comunicativas a desarrollar a través de recursos de internet, de manera específica en el Aula Virtual.

Cabe destacar en estas reflexiones lo que apunta Sabich (2014) los portales educativos pueden entenderse como dispositivos necesarios para indagar en las transformaciones discursivas que operan en el discurso pedagógico. Esto implica alcanzar una articulación teórico-metodológica en las que se que visualicen no solo los aspectos más “optimistas” de la tecnología educativa sino también los condicionamientos y las limitaciones que operan para optimizar una inclusión genuina y significativa de la misma.

Lo anterior ratifica que el discurso pedagógico en el aula virtual debe guiar al estudiante de una manera eficiente por ejemplo no debe carecer de reformuladores recapitulativos, que, en conclusión, en resumen, en síntesis; en una palabra, en dos palabras, en pocas palabras en fin; total -que se usa de como operador discursivo para reforzar el argumento discursivo que introduce.

En este discurso pedagógico, se debe tratar al estudiante con mucho respeto en tanto él está aprehendiendo modos de actuación pedagógica. Muy importantes son los marcadores conversacionales, que se refieren a nociones que guardan relación: con la posibilidad o con la necesidad, con la evidencia, sobre todo a través de los sentidos; de manera que frases como: en efecto, por lo visto, entre otras, no deben obviarse en el discurso pedagógico soportado en la Web académica. Supera las barreras del tiempo, el espacio físico y la presencialidad de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



De modo que se asume que el aula virtual como medio de enseñanza es integrador desde módulos o herramientas (Guía de Aprendizaje, **Foro Virtual, Chat, etc.**), favorece el discurso pedagógico en el contexto socioeducativo actual y se destacan entre sus ventajas didácticas, la utilidad para la ejecución de actividades de aprendizaje, de exámenes con variantes, así como para el desarrollo de clases prácticas, seminarios y talleres, además de que facilitan el seguimiento y control del proceso del aprendizaje así como de su evaluación, con atención y tratamiento individual y grupal.

Las acciones interactivo-comunicativas revelan que todo discurso produce una subjetividad que es capaz de reconocerse en sus marcas simbólicas, en el universo de sentido que produce a la vez que es efectivo en sus operaciones. El efecto subjetivo específico que produce el discurso informacional, es el de inscribir la impresión de un mundo en constante modificación. Así es que todo se modifica menos la lógica del discurso.

Acciones interactivo-comunicativas con muestras del discurso pedagógico en condiciones de virtualización:

1. Publicar y difundir trabajos de a través de Blogs, sitios web personales y/o de portales de una comunidad,
2. crear ejercicios interactivos a través del ordenador (test, puzzles, asociaciones, etc.),
3. Acceder y consultar bases de datos documentales, enciclopedias, web especializados, diccionarios y otras obras de referencia, portales web de consulta (wikipedia, diccionario RAE) y enciclopedias en CD-ROM (Encarta y similares),
4. Realizar búsquedas temáticas sobre un tópico específico en Google académico,
5. Exponer públicamente un trabajo, proyecto o contenido,
6. Mantener correspondencia estudiantil entre años, grupos a través de foros virtuales, preguntas o intercambio de mensajes telemáticos
7. Generar guiones para videoclips, documental, software de edición audiovisual, entre otros:

Ejemplos concretos desde el aula virtual

1. Localiza en el aula virtual el texto de Cassany. Dedícate unos minutos a leer y releer el Título. ¿Qué sugiere?
2. Lee los artículos **Correo y chat**. Correo electrónico. Coloquialidad. Análisis de chat. Sobre la arquitectura conversacional. Registro y sintaxis. Sobre la ortotipografía. Impacto cognitivo y social y **Navegando con timón crítico**. La navegación. El timón crítico. Reflexiones
3. Analiza y toma notas acerca de los aspectos tratados por Cassany en ambos artículos,
4. Reflexiona sobre lo que acontece con la tecnología desde tus vivencias y cómo te preparas para asumir esos planteamientos durante tu formación



profesional en función de enseñar en la escuela la asignatura Español-Literatura..

5. A partir de este análisis, organiza la búsqueda de contenidos, relacionados con la enseñanza de la Lengua y la Literatura en uno de los navegadores de acceso desde la Web académica de la Universidad de Oriente o desde la RED de redes
6. Propón actividades de aprendizaje que se puedan desarrollar con el uso de uno de los navegadores.

Lee la siguiente afirmación

Leer en la red es más complicado que en una biblioteca, donde basta con conocer el sistema universal de clasificación de libros, o con preguntar al encargado. Ahora, no hay encargado. Tienes que sumergirte tú, en la red, navegar, encontrar y evaluar. Cassany (2002)

¿Qué opinas de lo planteado en la aseveración? Relaciona tus criterios con la inserción del aula virtual en el proceso de enseñanza aprendizaje que se conduce cada día.

Descarga el libro de Área (2009), lee y responde:

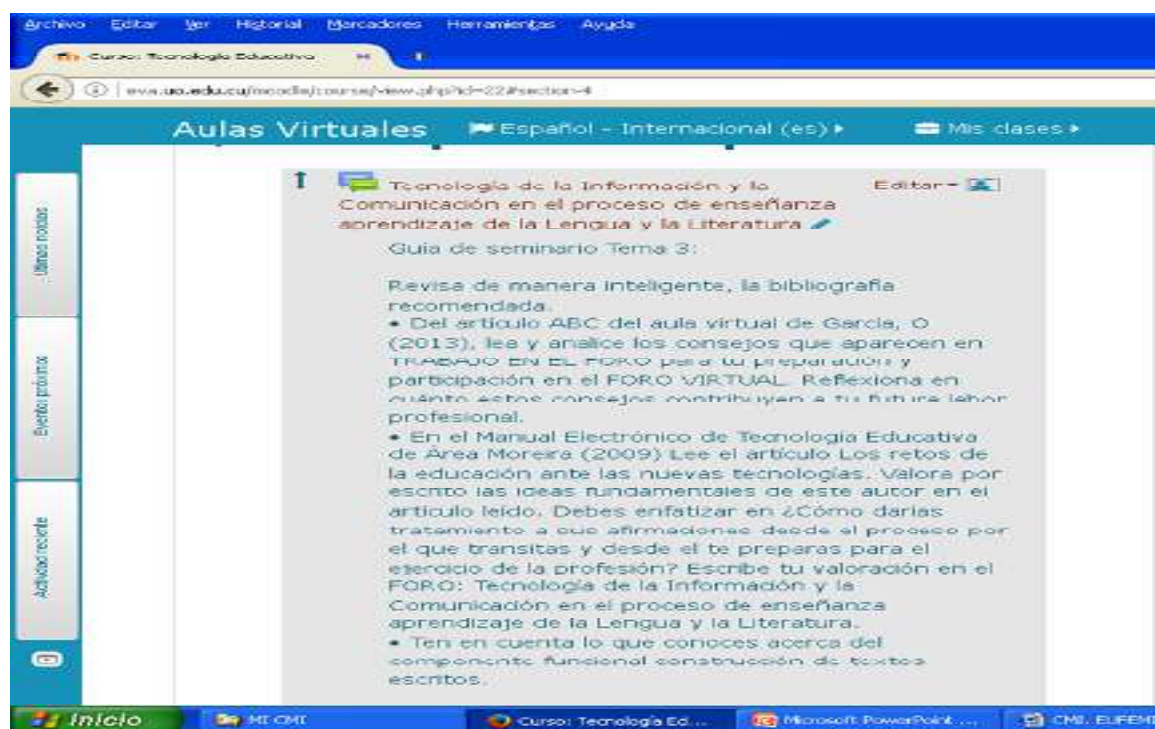


Figura 3. Visualización del Aula Virtual

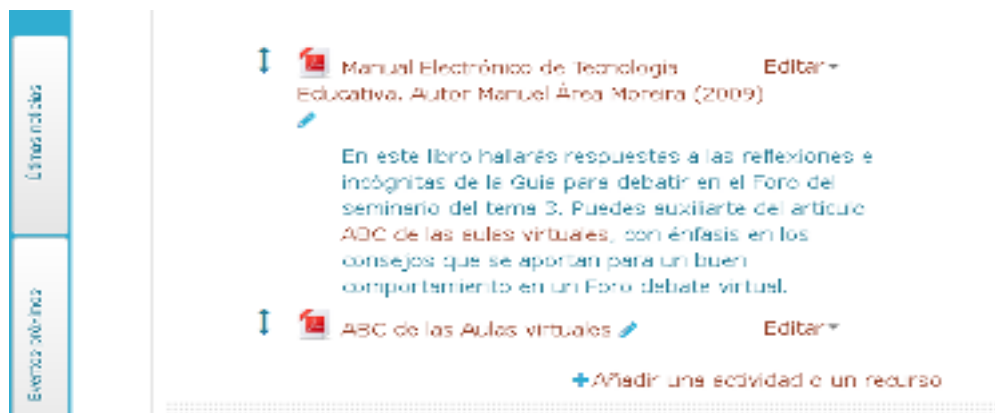
Fuente. Autor

1. ¿Por qué se constituye en un decálogo? ¿Qué importancia le atribuyes para tu preparación profesional? Fundamenta.



2. Localiza el ABC del Aula virtual en la bibliografía. De manera específica lee el capítulo IV- **¿Cómo realizar las actividades de aprendizaje en el aula virtual?**
3. Contextualiza al ejercicio de tu profesión, ¿cómo es y debe ser el comportamiento para espacios parecidos en el **trabajo en FORO DEBATE?**
4. Escribe, en el FORO del AULA VIRTUAL de la asignatura Tecnología Educativa, un **texto convincente** en el que opines acerca de cómo se ponen en práctica los consejos para participar en un foro.
5. Ten en cuenta lo que conoces acerca del componente funcional construcción de textos.

Revisa la bibliografía que se muestra en el Aula virtual.



Ver Fig. 2. Visualización del Aula virtual

Fuente: Elaboración de autores

Del Decálogo de las buenas prácticas para la utilización de las TIC, responde:

1. ¿Por qué se constituye en un decálogo? ¿Qué importancia le atribuyes para tu preparación profesional? Fundamenta.
2. Localiza el ABC del Aula virtual en la bibliografía. De manera específica lee el capítulo IV- **¿Cómo realizar las actividades de aprendizaje en el aula virtual?** Contextualiza al ejercicio de tu profesión, ¿cómo es y debe ser el comportamiento para espacios parecidos en el **trabajo en FORO DEBATE ?**

Escribe, en el FORO del AULA VIRTUAL de la asignatura Tecnología Educativa, un **texto convincente** en el que opines acerca de cómo se ponen en práctica los consejos para participar en un foro. Ten en cuenta lo que conoces acerca del componente funcional construcción de textos.

CONCLUSIONES

El diseño y la utilización del aula virtual como una opción diferente y novedosa para el discurso pedagógico, requiere de una constante superación, de la adaptación a los vertiginosos cambios de la tecnología y de un pensamiento abierto y flexible si se pretende alcanzar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje con la inserción de medios y herramientas digitales.



Desde la experiencia, se puede declarar cómo este discurso pedagógico permite al estudiante, superar las barreras del tiempo y del espacio, las barreras de la timidez en tanto puede colocar la respuesta que sea visible solo para el docente, puede participar en el Foro al dejar su comentario de manera espontánea a la vez que cuida de su ortografía, de su ética pues debe respetar el criterio de otros, proponer acciones diferentes a las que se le sugieren, ayudar a otros en el intercambio, puede revisar lo que otros opinan y aplicar metodológicamente lo que es adaptable a otros contextos.

REFERENCIAS

- Área, M.M. (2009). *Manual electrónico de Tecnología Educativa. Decálogo para las buenas prácticas de la tecnología educativa*. España: Editorial Universidad a Laguna.
- Cassany, D. (2009). *Tras las líneas del texto*. (Material en soporte digital)
- Carvajal, G. (2012). Sobre el discurso tecnológico de la modernidad. Revista Colombiana de *Filosofía de la Ciencia*, 12, núm. 25, julio-diciembre. Universidad. El Bosque. Bogotá, Colombia
- Cobo, C. (2016). Internet y la pedagogía red. En revista *Educación y virtualidad*.
- Dijk, V. (2002). *Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*. Ensayos en honor a Marianne Peronard. Valparaíso, Chile: U. Católica.
- Horrutinier, S. P. (2009). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Universitaria, ISBN 978-959-16-0676-
- Leal, A. (2009). *Introducción al discurso pedagógico*. Horizontes Educativos, Vol. 14, N° 1
- Sabich, M. A. (2014). El discurso pedagógico en tiempos de internet: Aproximaciones sociosemióticas al estudio de los portales educativos, [Recuperado de http://www.educ.ar/](http://www.educ.ar/)
- Soler, R. y Figueroa, E. (2019). Contexto Audiovisual. Una aplicación en m-learning para la formación del maestro. En revista *ATENAS*, 2 (46)



LA INFOGRAFÍA UNA HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA EN LA INGENIERÍA DE LAS TELECOMUNICACIONES

INFOGRAPHY A TEACHING TOOL IN TELECOMMUNICATIONS ENGINEERING

Luis Mario De La Paz Vizqueira luismariodelapaz708@gmail.com

RESUMEN

La infografía una herramienta de enseñanza en la carrera de Ingeniería de las Telecomunicaciones, describe la experiencia didáctica y pedagógica del autor en su utilización en el proceso docente educativo de forma continua y sistemática en beneficio del rendimiento académico de los alumnos.

PALABRAS CLAVES: infografía, didáctica, tipografía, enseñanza, Pedagogía.

ABSTRACT

The infografia a tool of the teaching in the run of engineering of the telecommunications describes the didactic and pedagogic experience of the author in your use in the educational process of run - in shape and systematic in benefit of the academic throughput of the pupils.

KEY WORDS: infografía, didactic, typography, teaching, Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

La infografía se define en la literatura como:

(...) un diseño gráfico realizado en computadoras en el que se combinan textos y elementos visuales, gráficos, estadísticas e imágenes con el fin de significar información precisa sobre variadas temáticas científicas, deportivas, culturales y literarias usado en la prensa y la publicidad para comunicar un mensaje concreto y conciso cuyo “principal objetivo es funcionar como una herramienta de análisis y mejorar su comprensión”. (Cairo, 2008, p.12)

Sus inicios datan al final de la década del 80 cuando la prensa escrita la incorporó como una herramienta para gestionar la información y visualizar el mensaje para la comprensión del público destinatario. Concebir la información presupone diseñarla, conjugar el arte y la ciencia de manera que pueda ser usada por el lector con el objetivo de servir de herramienta para la comprensión del conocimiento.

La infografía está formada por un sistema de técnicas, programas y dispositivos que permiten procesar informáticamente datos que representan imágenes gráficas. Producir infografía es precisamente dar forma a contenidos que por su naturaleza parecen caóticos, complejos e incomprensibles o porque su densidad de datos e información no dejan ver claramente lo esencial de las misma y su interrelación.

Un analista de información tiene como materia prima un conjunto de datos de un sistema determinado y que requiere de un proceso de transformación para convertirlo en información y en conocimiento útil, generalmente en estimados y tendencia del comportamiento del sistema bajo estudio.



Por otra parte, la información es la suma o conjunto organizado de los datos seleccionados con sentido, relevancia y propósito, que en un contexto y a un determinado usuario le son de utilidad, y constituye un mensaje sobre una entidad o determinado fenómeno, siendo a su vez un nuevo conocimiento.

Por lo que existe un símil entre producir infografía y producir inteligencia mediante el análisis de información, dado que ambos producen información comprensible a partir de un proceso mental de abstracción, síntesis, generalización, correlación de los datos y el arte de representarlo de forma visual de manera que facilite su comprensión.

La experiencia de 20 años del autor en la labor de analista de información evidencia que la infografía como herramienta permite visualizar el proceso de análisis de los datos, facilita la comprensión de los mismos, correlacionar o agrupar, identificar nuevas líneas de investigación y obtener caracterizaciones. Esta práctica condujo al diseño y organización del análisis-infografía a partir de objetivos y fuentes de información concretas obteniéndose nuevos conocimientos y la memoria histórica de un fenómeno investigado. En la actualidad es de gran utilidad el uso de la infografía en la docencia, al impartir los cursos de Sistemas de Radio Comunicación, en la FITIB de la Universidad de Oriente.

Antecedentes históricos.

A modo de acercamiento histórico, se considera como los comienzos de la infografía el momento en el que se utilizan las imágenes icónicas con escritura. Uno de los primeros orígenes más relacionados con la infografía son: los jeroglíficos (escritura con signos e imágenes icónicas); los bestiarios medievales podrían estar cercanos; los diagramas de árboles genealógicos; los mapas cartográficos; la ilustración científica en todas sus áreas (medicina, botánica, ingeniería).

Leonardo da Vinci fue el máximo representante y precursor de la infografía moderna, dando un enorme avance con sus textos especulares sobre dibujos explicativos aplicados en varias áreas de conocimiento. También algunas obras de Alberto Durero y Nicolás Copérnico fueron muy representativas. Siguiendo un recorrido histórico hasta nuestros días, se identifica en la infografía periodística a William *Playfair* (Siglo XVIII-XIX) quién inventó la información estadística de datos a través de gráficos. También se destaca a *Charles Darwin*, con sus dibujos y anotaciones sobre la evolución, las ciencias naturales y los mapas. (Albar, 2008).

En el Siglo XIX se desarrollaron infografías relacionadas con la geografía y diagramas de árbol de relaciones evolutivas. En el Siglo XX, el periodista *John Snow* realiza una de las primeras infografías de datos en periodismo, convenciendo a las autoridades locales de clausurar la bomba de agua en *Broad Street* por las muertes producidas en un brote epidémico y cuantificadas en datos. (Cairo, 2011).

Se destaca a *Alexander von Humboldt* con sus ilustraciones científicas o cartografías con carácter icnográfico, así como los primeros planos del metro de Londres de *Harry Charles Beck* en 1933 que han servido de referencia prácticamente en todos los planos de metro del mundo.



La infografía herramienta didáctica en el proceso docente de la Ingeniería en Telecomunicaciones.

Formas de ver y entender la infografía didáctica.

Como comentó Alberto Cairo, (2011) “en nuestro interior, ver y entender son procesos entrelazados y casi indistinguibles. Entendemos porque vemos [...] esa relación causal también funciona a la inversa: vemos porque somos capaces de entender” (Cairo, 2011, p.12).

De ahí, la importancia de este trabajo, donde ver y entender implica también un aprendizaje significativo del docente para encauzar la elaboración del diseño instruccional didáctico en el proceso creativo y la selección de técnicas de representación adecuadas, unido a una actitud investigadora en el estudio del material didáctico.

(...) los símbolos que usamos en nuestros procesos de pensamiento no son siempre de naturaleza verbal o textual, no se expresan únicamente en ese lenguaje interno” [...] al contrario, el cerebro no sólo procesa Información visual captada del entorno; también genera imágenes internas” (Cairo, 2011, p. 13).

Estas imágenes internas se expresarán mediante estrategias de trabajo para generar información didáctica.

Lenguaje verbal y lenguaje visual.

La mutua complementación entre ambos lenguajes- verbal y visual- resulta actualmente obvia. Coincidiendo con Cole (2004) el lenguaje verbal es analítico: divide y compara en etapas que se suceden en el tiempo y la comprensión surge del estudio de las partes y de la aprehensión de sus nexos. El lenguaje visual, al contrario, es más sintético: por la vista se percibe una forma significativa en su globalidad. El proceso de comprensión, aquí, se invierte: se inicia en el conjunto para investigar luego las partes; pero la aprehensión del conjunto es inmediata; se logra en el instante, antes e independientemente del análisis de las partes -que es posible pero no indispensable.

En la investigación de (Minervine, 2005) se demuestra la utilidad de la infografía como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los alumnos resultó más fácil entender, más entretenido e interactivo. Esta técnica les permitió representar visualmente los contenidos facilitando el estudio y comprensión, resultó un material de consulta para el estudio de contenido esencial de forma rápida sobre todo para los exámenes donde realizaron asociaciones visuales de lo gráficos e imágenes con los contenidos facilitando su memorización. Los rendimientos docentes de los 2 grupos de los alumnos que recibieron clases mediante el uso de la infografía fueron superior al grupo de control de los 2 grupos que no las utilizaron durante los tres últimos cursos.

Conformar una infografía educativa.

En esta experiencia vamos a procurar reducir el uso de los procesos de datos y estadísticas, y simplificarlo en el desarrollo de dos conceptos: la imagen gráfico-creativa interactuando con el conocimiento a través de textos-narrativos. Ambos interactuando en un soporte bidimensional.

El hecho de diseñar una infografía didáctica de cualquier tema, implica realizar un proceso de tres simples pasos (Cairo, 2009), el cual hemos asumido para la didáctica de la Carrera de Ingeniería Telecomunicaciones:

- Extraer y seleccionar la información de un tema (Conferencia), profundizando en este, utilizando las fuentes de información adecuadas, lo cual implica una actitud exploradora o investigadora y una ampliación profunda del conocimiento, para filtrar, extraer y esquematizar la mejor información posible (que cumpla con los Objetivos generales de la disciplina o asignatura) y aplicarla o conectarla de forma didáctica con múltiples posibilidades creativas.
- Planteamiento o plan de desarrollo de la información, seleccionando los textos, datos, informaciones adecuadas para expresar de la mejor manera nuestro fin. Este es un trabajo de síntesis comunicativa que implica la extracción esencial de la información y la organización de toda esta información de forma didáctica. Se debe realizar una arquitectura de la información, estableciendo unos principios de Usabilidad del tema.

Estos conceptos, que son utilizados en la elaboración de *webs*, pueden ser muy útiles. Hay que convertir una información múltiple desestructurada en una información estructurada para que genere conocimiento asimilable.

- Elaboración de la infografía, es la parte más creativa que tiene un componente artístico al representar los contenidos esenciales de los Sistemas de Radio Comunicaciones de la carrera de Telecomunicaciones.

Hay que seleccionar las técnicas gráfico-conocimiento más adecuadas al tema a representar, utilizando imágenes generales y de detalle (vistas aumentadas), mediante dibujos, ilustraciones, fotografías, *collage*, utilizando color, secuencias o acciones, esquemas de síntesis, formas geométricas, diagramas, pictogramas, flechas, señales, onomatopeyas visuales, patrones.

Es imprescindible realizar bocetos y borradores con esquemas y mapas conceptuales previos antes de la ejecución final. Hay que utilizar los textos relevantes y gráficos esenciales, descartando la información poco interesante. Este proceso es otra de las claves que puede condicionar la claridad de la información.

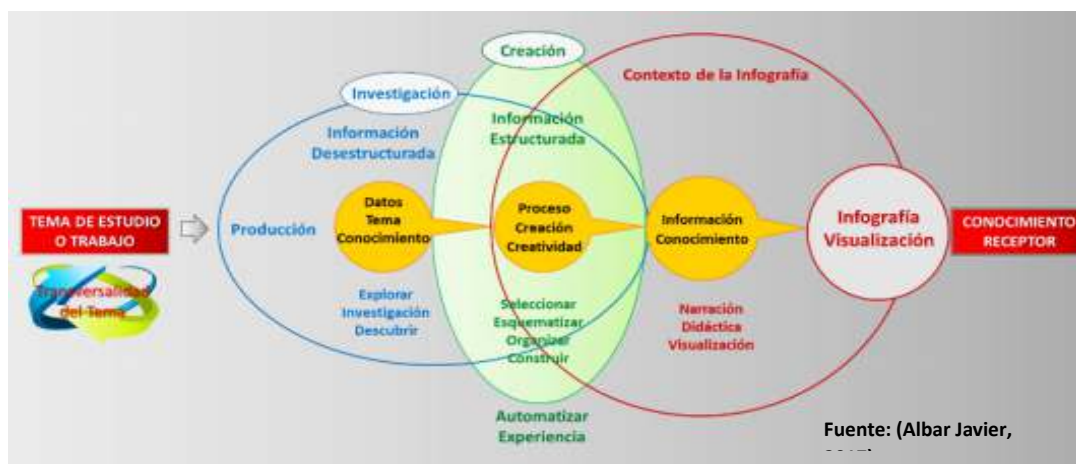


Figura1. Fases desde la creación de la infografía didáctica.



Tipologías y elementos que la conforman.

Al realizar una infografía se debe saber esquematizar la información. Los bocetos nos muestran datos útiles de forma rápida e inmediata. “Los textos explican. Las imágenes muestran, los esquemas, demuestran. Aquí reside su fuerza de convicción” (Costa, 2014, p. 6). El acto mental de ejercitar la capacidad de esquematización por parte del alumno es una forma de crear patrones de organización del pensamiento y de organización del conocimiento.

Representaciones visuales esquematizadas que faciliten lo mejor posible el significado de la información presentada, que ayuden a comunicar dentro de la infografía: Signos, símbolos, iconos, pictogramas, ideogramas. Ejemplo, esquemas en bloque de Sistemas de Radios.

Diagramas y sus diferentes tipologías Pueden ser utilizados y adaptados para que facilite la comprensión de la información de datos, valores, comparativas, posibilidades, probabilidades, variaciones, relaciones, temporizaciones, evoluciones. Por ejemplo, comparaciones de las prestaciones de las diferentes constelaciones de satélites.

Mapas, planos e Itinerarios para contextualizar la información. Por ejemplo, el cálculo de la primera Zona de *Fresnel* en un radio en un radio enlace de microondas.

Ilustraciones: Utilización de buenas ilustraciones que vayan desde la imagen con realidad a la iconicidad, pasando por grados de abstracción o deformación de la imagen, expresada de cualquiera de las representaciones gráficas necesarias para mejorar la comprensión de lo expuesto en la infografía. Ejemplo, ilustraciones de los tipos de orbitas de los satélites.

Formas o figuras geométricas que pueden utilizarse para esquematizar, enmarcar, indicar secuencia de lectura, señalar, asociar y agrupar contenidos en sus recuadros. Son muy útiles las flechas, los paréntesis, llaves y corchetes, así como las figuras que admiten texto dentro de sus marcos.

Texto escrito extracción de la información concreta de cada conferencia-clase, su contraste, tipo de fuente, tamaño y color deben apoyar la narrativa del contenido que se pretende visualizar.

Contenedores de texto: Es beneficioso usar espacios delimitados para incorporar texto, tales como formas geométricas, formas iconográficas con espacio para el texto de manera que facilite la organización de la estructura y secuencia de lectura del alumno.

Actualmente existen dos aspectos básicos en el proceso de creación de la infografía con fines didácticos para el aprendizaje de los alumnos de la Carrera de Ingeniería Telecomunicaciones:

- Carga cognitiva de la infografía como la capacidad de discriminar y filtrar la información de importancia para aprovechar al máximo en conocimiento por encima de la información no relevante.
- Capacidad de síntesis, entendida como la capacidad de determinar el significado más profundo o significativo de lo que se expresa texto-gráfico, mostrando los puntos clave que nos ayuden a crear una visión clara, entendible del contenido de la asignatura.



Herramientas para crear infografías.

La mayoría de las herramientas (*PiktoChart, EaselLy, Infogr.am Creately*) que existen de uso gratis se ofrecen en línea sobre la base de plantillas seleccionables y sólo permiten descargar la infografía terminada. Por lo que se necesita estar conectado a internet todo el tiempo de la creación. Existe *software* para crear infografía que son marcas de propietarios y que indican pagar su descarga y la licencia por un tiempo determinado. Asimismo, existen programas editores de imágenes como *Photoshop* para crear las infografías, sin embargo, las plantillas no se ajustan a las necesidades de contenido técnico y científico. Se comprende que cualquier editor de texto e imágenes podría utilizarlo para la creación de la infografía.

Innovación en la infografía para la enseñanza en la ingeniería.

Según la experiencia del autor se puede obtener una forma rápida, sencilla y práctica de crear una plantilla en una sola hoja formato A4 utilizando *Microsoft Word*. A continuación, se expone los pasos para crearlas:

Preparación de la Plantilla utilizando Office de Windows.

Primer paso: Abrir documento en blanco de *Word* y guardarlo con un nombre.

Segundo paso: Formatear el documento A4 para la infografía: En el menú de *Office Word* escoger posición horizontal, márgenes 2 para los 4 lados del documento, seleccionar borde y marcarlos para limitar el espacio de trabajo de la Infografía (Opcional colorearlo). Elimina el espacio del encabezamiento y pie del documento Poner el cursor al inicio y dar carretón hasta el final del documento, esto permite insertar cajetines de texto e imágenes sin que se corran de lugar.

Tercero paso: Utilizando insertar figuras (*Draw a Shape*) escoger el cajetín de *Tex Box* e insertar el título letra 14.

Cuarto paso: Guardar el documento y lista la plantilla de la infografía. Introducir texto siempre usando el *Tex Box*, gráficos e imágenes.

Se recomienda textos dentro de los cajetines Calibri (*Body*) 10 ó 11, cajetines de texto sin borde y sin relleno, fondo del documento en blanco, para facilitar la impresión. ¡Y en una sola hoja el alumno puede tener lo esencial y comprensible del contenido de la conferencia!

A partir de los objetivos generales de la asignatura y los particulares de cada conferencia se impone un análisis para determinar que contenido llevar a la infografía para facilitar la comprensión del sistema de mensajes a transmitir y que constituya una herramienta de consulta tanto para sistematizar o ampliar conocimientos como guía. En la tabla, se muestra parte del análisis realizado para el Tema de la asignatura: Sistemas de Radio Comunicaciones vía Satélites (SRC II).



Tema I. Sistemas de Radio Comunicaciones vía Satélites (SRC II)		
Conferencias	Objetivos generales	Infografías
C1: introducción, leyes orbitales de los satélites, tipos de órbitas, antena satelital, pisada, reuso de frecuencia, modelo del enlace de subida, modelo del transpondedor, modelo del enlace de bajada, clasificación de los satélites por su modo de estabilización, acceso múltiple de los transpondedores, ángulo de elevación, azimut.	Caracterizar los sistemas satelitales, geoestacionarios y las constelaciones de satélites de alturas medias, bajas y de sus principales servicios. Describir la organización de satélites y de sus constelaciones, sus características técnicas, mecanismos de propagación, bandas de frecuencia empleadas, antenas, atenuación del paso, cálculo de enlaces, zona de cobertura y los principales servicios brindados por estos.	Fundamentos de los SRC vías Satélite. Calculo de los ángulos de elevación y Azimut del satélite
C2: satélites geo, trayectoria de los satélites geo, ventaja de los satélites geo, desventaja de los s. geo. frecuencias empleadas, enlaces, aplicación de los s. geo. Redes VSAT, estación terminal. topología de la red VSAT, aplicaciones de VSAT, ventajas y desventajas, cobertura satelital sobre el caribe, aplicaciones de VSAT en cuba.	Conocer las características del ruido e interferencias que afectan a cada sistema y calcular sus niveles.	Satélites GEO Redes VSAT

Fuente: Elaboración propia.

Existen elementos pedagógicos en la creación de la infografía que hay que tenerlos en cuenta:

- La infografía debe tratar un sólo tema de manera que el alumno en una sola hoja tenga lo esencial y trascendente de la conferencia.
- La secuencia debe ser vertical u horizontal de la información y seguir la lógica de la didáctica para el aprendizaje. En esencia “de lo general a lo particular” y “de lo simple a lo complejo”. Enfocando la infografía con el contenido esencial de la conferencia.
- Los textos deben ser concretos, entendible, sólo para apoyar las imágenes, los gráficos o estadísticas.
- No se deben usar excesos de colores, ni gráficos complejos que al reducirlos para insertarlos en la infografía se pierda información.

En la Fig.2 se muestra una Infografía sobre los Sistemas de Posicionamiento Global (GPS) donde se exponen que son los GPS. Características generales, sistemas en explotación, principios de cálculo de la posición de un receptor, características principales del GPS NAVSTAR. Funciones principales de un Receptor GPS.

Es posible presentar una infografía sobre el cálculo matemático de parámetros de un sistema de radio comunicación como, por ejemplo: Infografía Cálculo de los ángulos de orientación de una antena satelital.

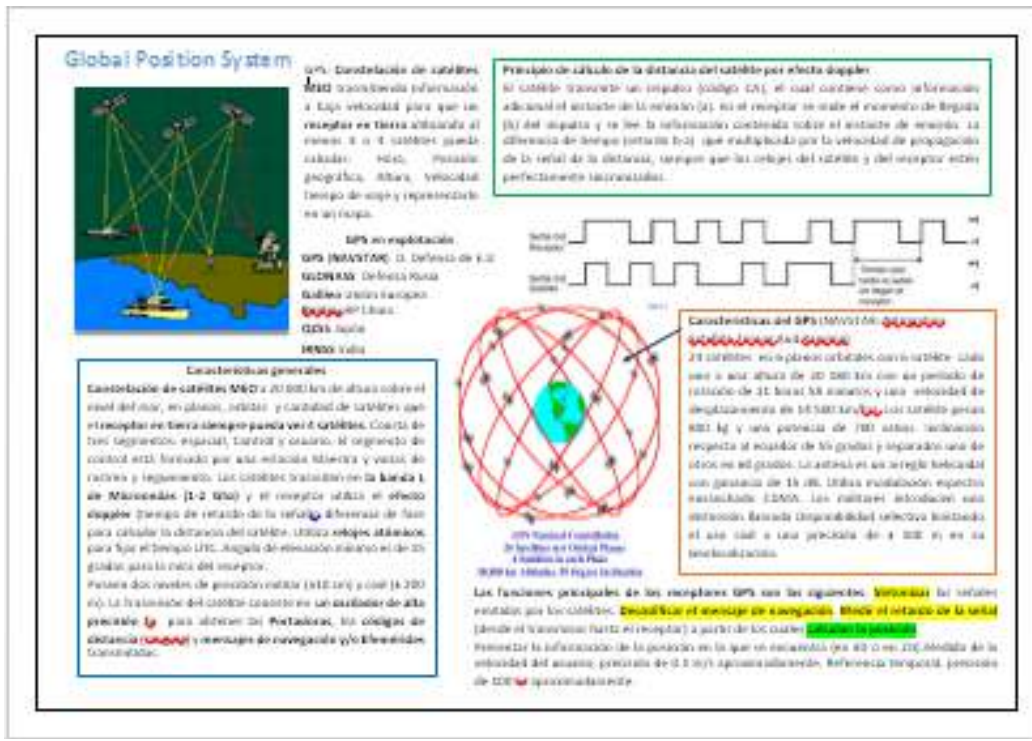
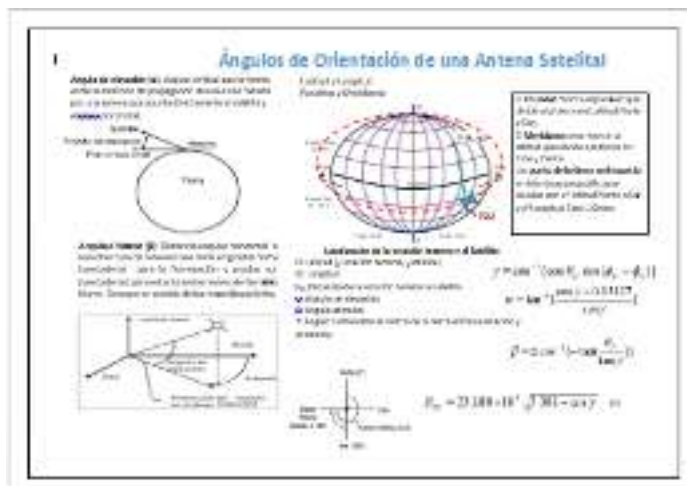


Figura 2. Infografía Global Position System. Fuente: Elaboración propia.

En la infografía anterior se sigue la lógica de definir primero los parámetros de cálculo y su representación gráfica y luego las fórmulas de cálculo de dichos parámetros. Esta misma información si el alumno utilizará el texto de la carrera para estudiarla transitaría por demostraciones matemáticas complejas de dichas formulas, lo que hace que el alumno al final se pierda en una secuencia larga y tediosa que nunca van a usar en la práctica. **Figura 3. Infografía Ángulos de orientación de una Antena Satelital. Fuente:** Elaboración propia.



También se puede llevar a infografía aquellos contenidos que se orientan al alumno como parte de su estudio independiente, para seminarios o prácticas de laboratorios facilitando el aprendizaje. Además, es una herramienta de fácil consulta en todo momento, constituyendo punto de partida para lograr los objetivos propuestos en los diferentes tipos de clases de consolidación de conocimientos. En la siguiente infografía sobre los recursos de un Sistema de Radio Comunicación vía Satélite fue orientado para el estudio independiente y evaluado en la conferencia siguiente. Todos los alumnos lograron exponer ampliamente los recursos escogidos.

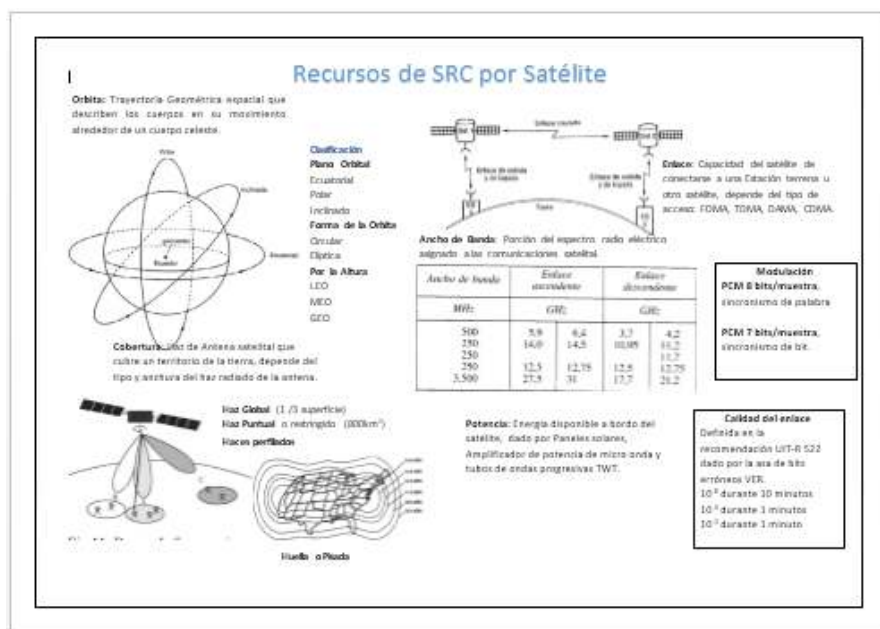


Figura 4. Infografía Recursos de SRC por Satélite.

Fuente: Elaboración propia.

La infografía es muy útil cuando se trata de exponer la metodología de cálculo de un radio enlace de satélite, microondas o inalámbricos acompañándolo de gráficos y estadísticas. También es de gran utilidad para explicar gráficamente principios de funcionamiento de sistemas y dispositivos de radiocomunicación, procesos de comunicación de sistemas de radio, cálculo de enlaces de radio, comparación de sistemas de radio comunicación, estructuras de protocolos y sistemas de modulación.

Por lo general, la creación de una infografía para un tema garantiza que los alumnos adquieran los conocimientos básicos planteados en los objetivos generales, pero existen conferencias que tratan varios contenidos que son predecesor o integrador de otras disciplinas o carreras, que sugieren elaborar varias infografías monotemáticas para asegurar los objetivos propuestos.

El arte de la infografía está en lograr con el texto y las imágenes necesarias conocimiento atractivo y comprensible para los alumnos con un porcentaje alto de retención en sus memorias sobre el tema, constituyendo una herramienta de acceso fácil para consulta, además que invita al alumno a profundizar en los conocimientos.



Es muy útil para el proceso docente y los propios alumnos que ellos adquieran habilidades para crear sus propias infografías lográndose apropiación de conocimientos más duraderos por cuanto deben realizar todo el proceso aquí explicado, que sin duda es un ejercicio de investigación, creación didáctica y artística.

CONCLUSIONES.

Las infografías temáticas en el proceso docente constituyen una herramienta útil para el profesor y el alumno, facilitando la comprensión de los procesos complejos y densos de los sistemas de radiocomunicación. La experiencia obtenida de la práctica revela que la infografía transmite conocimientos e información básica para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La infografía se convierte en un material de consulta rápido y fácil en comparación al uso de textos o sus propias notas de clases. Pone al alumno en condiciones de poder profundizar en su estudio independiente e investigaciones a partir de que han adquirido una base de conocimientos de forma fácil y comprensible. Invita al alumno a desarrollar sus propias infografías constituyendo un ejercicio de investigación y creatividad.

REFERENCIAS

- Albar, J. (2008). *Infografía Didáctica como recurso del aprendizaje*. Recuperado de <http://www.infografiadidactica.com/>
- Albar, J. (2017). *Infografía didáctica como recurso de aprendizaje transversal y herramienta de cognición en educación artística Infantil y Primaria*. Departamento de Educación Artística – Facultad de Arte Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://ojs.artes.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/>
- Cairo, A. (2008). *Infografía 2.0 visualización iterativa de información en prensa*. Recuperado de: <http://www.visualopolis.com/>, Madrid, pp.128.
- Cairo, A. (2009). Visualización y conocimiento. Una breve invitación a la infografía. En *Mosaic*. Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de: <http://mosaic.uoc.edu/2009/06/10/visualizacion-y-conocimiento-una-breve-invitation-ala-infografia/>
- Cairo, A. (2011). *El arte funcional: infografía y visualización de la información*. Madrid. Ediciones Alamut.
- Costa, J. (2014). *El poder de los esquemas*. Recuperado de: <http://www.joancostainstitute.com/publicaciones.html>
- Cole, R. (2004). “Infografía: tipologías”, en *Revista Latina de Comunicación Social*, No 57, (enero-junio, 2004). Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/colle2004/20040557colle.htm/>
- Sancho, J. (2011). *La infografía digital en el comienzo de una nueva manera de informar*. Infografia%20digital.pdf, pp.19, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Minervine, A.(2005). *La infografía como recurso didáctico*. Recuperado de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200506minervini.pdf>



GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA LA COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA ABIERTA

MANAGEMENT OF PERMANENT EDUCATION OF THE UNIVERSITY TEACHER FOR THE COMMUNICATION OF OPEN SCIENCE

María Eulalia Martín Rivero mariaeulalia@uo.edu.cu

Alexander Gorina Sánchez gorina@uo.edu.cu

Isabel Alonso Berenguer ialonso@uo.edu.cu

RESUMEN

En la actualidad las universidades encaminan sus esfuerzos a perfeccionar la gestión de la formación permanente del profesor universitario para la comunicación de la ciencia abierta. El objetivo del trabajo fue la modelación de la referida gestión, con el fin de profundizar en la comprensión de este proceso. La modelación se concibió a partir de la Teoría Holístico-Configuracional. El resultado fue un modelo conformado por diez configuraciones y tres dimensiones, que explica la formación de una competencia comunicativa de la ciencia abierta para el desarrollo sostenible, que está orientada a potenciar un desempeño profesional de excelencia en los profesores universitarios.

PALABRAS CLAVE: Formación permanente, profesor universitario, comunicación de la ciencia, ciencia abierta, desarrollo sostenible.

ABSTRACT

At present, universities are directing their efforts to improve the management of the permanent training of the university professor for the communication of open science. The objective of the work was the modeling of the aforementioned management, in order to deepen the understanding of this process. The modeling was conceived from the Holistic-Configuration Theory. The result was a model consisting of ten configurations and three dimensions, which explains the formation of a communicative competence of open science for sustainable development, which is aimed at promoting a professional performance of excellence in university professors.

KEY WORDS: Permanent education, university professor, communication of science, open science, sustainability development.

INTRODUCCIÓN

El término Ciencia Abierta se usa actualmente para reunir diversas iniciativas de adaptación de la investigación científica y sus sistemas de gestión y transferencia en el mundo digital en red. Esta forma novedosa de practicar la ciencia incluye el acceso abierto a las publicaciones científicas, a los datos de investigación, la evaluación abierta de la ciencia y la ciencia ciudadana (Ramírez y Samoilovich, 2018).

A nivel internacional, muchas universidades se han interesado en participar en esta nueva iniciativa de ciencia abierta, con el objetivo de poder satisfacer las necesidades de información científica para el desarrollo sostenible de la sociedad (Fressoli y Arza, 2018; Anglada y Abadal, 2018). De forma especial han encaminado sus esfuerzos hacia el logro de niveles de excelencia en la comunicación de la ciencia (CC), actividad que

hace referencia a todos aquellos procesos comunicativos que se dan al interior de la comunidad científica y de ésta con la sociedad (Erazo, 2007; Martín y Gorina, 2019).

En el caso de Cuba, las universidades también han dado pasos importantes relacionados con la Comunicación de la Ciencia Abierta (CCA) orientada al desarrollo sostenible (Martín y Gorina, 2017). Sin embargo, todavía se necesita perfeccionar la formación permanente de profesores universitarios en la gestión de la referida comunicación y lograr sustentarla en bases pedagógicas sólidas que les posibiliten un adecuado nivel de profesionalización (Gorina, Martín y Alonso, 2018; Gorina, Sierra, Alonso y Salgado, 2018; Martín, Gorina y Alonso, 2019).

Consecuentemente, el objetivo del presente trabajo fue la modelación de la gestión de la formación permanente del profesor universitario para la comunicación de la ciencia abierta, con el fin de profundizar en la comprensión de este proceso. La misma se concibió a partir de la Teoría Holístico-Configuracional (Fuentes, Álvarez y Matos, 2004), ya que brinda un sistema categorial que facilita fundamentar la naturaleza cualitativa, dinámica y compleja del proceso modelado.

En tal sentido, se comenzará por explicar la primera dimensión del modelo (ver figura 1).

Dimensión pertinencia proyectiva de la superación profesional en CCA

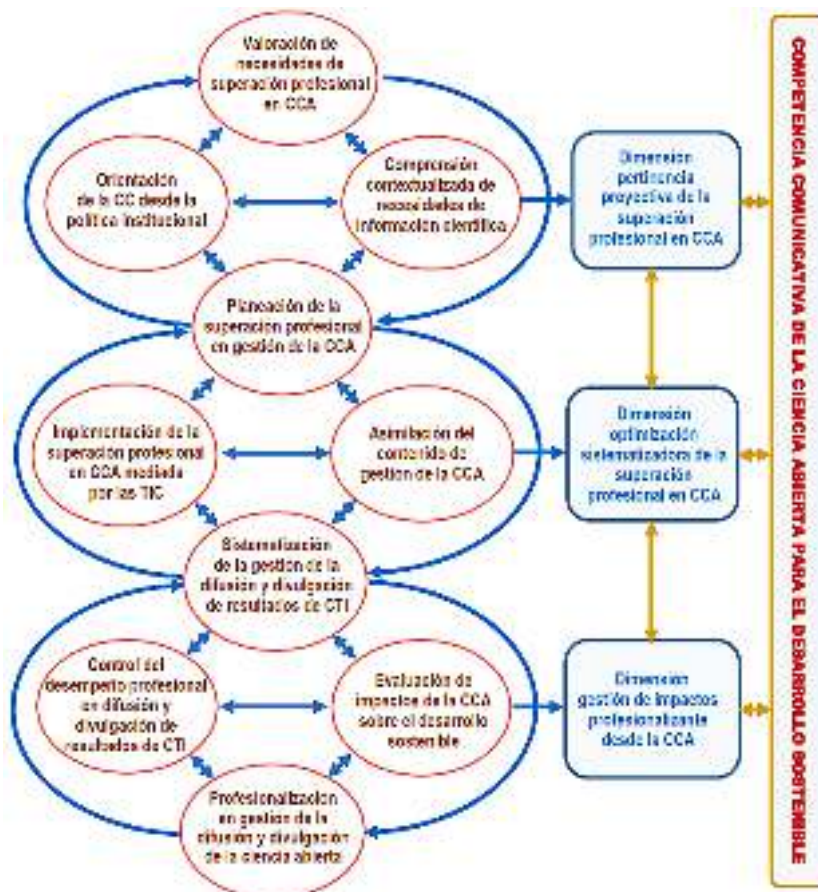


Figura 1. Modelo de la gestión de la formación permanente del profesor universitario para la comunicación de la ciencia abierta orientada al desarrollo sostenible.



La configuración orientación de la CC desde la política institucional, que inicia el movimiento de la dimensión, es expresión del proceso que realizan sus gestores y agentes directivos para facilitar información, guía y asesoramiento a los profesores universitarios, sobre las prioridades identificadas para la comunicación de la ciencia desde la política institucional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI).

A partir de esta configuración se brindarán a los profesores universitarios las directrices fundamentales de la política institucional de CTI, al explicitar las áreas de resultados claves, los objetivos estratégicos, la propuesta de indicadores y criterios de medida para estimar la efectividad de la actividad de investigación, desarrollo e innovación. También se facilitará información a dichos profesores sobre los principales usuarios de información científica, precisando cuáles son sus necesidades identificadas; ya sea en el marco de comunidades científicas determinadas o en otros grupos de la sociedad.

A través de esta orientación los gestores y agentes directivos brindarán asesoramiento a los profesores sobre los principales objetivos estratégicos relacionados con el sistema institucional de CC. Además, presentarán los canales y fuentes de información científico-técnicas existentes, así como los principales emisores, receptores y protocolos institucionales para establecer este tipo de comunicación.

De modo que, esta orientación de la CC es un proceso clave para que los profesores universitarios encaminen sus esfuerzos, a satisfacer diferentes necesidades de información científica relacionadas con el desarrollo sostenible de la sociedad. Sin embargo, se reconoce que este proceso, por sí solo, no posibilita satisfacer suficientemente las mismas, pues se requiere de un nuevo proceso que, a través de la contextualización, permita identificar las características, condiciones y circunstancias representativas que las configuran.

Así, la orientación de la CC desde la política institucional, llevada a cabo por sus gestores y agentes directivos, está dirigida a una comprensión contextualizada de necesidades de información científica, que es una configuración que refleja el proceso de discernimiento que llevan a cabo los profesores universitarios para identificar, desde circunstancias (materiales o abstractas) de un contexto específico, las necesidades de información de alguna comunidad científica determinada, de otros grupos de la sociedad o las suyas propias, con el objetivo de satisfacer las demandas cognitivas de este sistema usuario, relacionadas con el desarrollo sostenible.

Tal comprensión contextualizada exigirá que los profesores capten las principales necesidades de información científica del sistema usuario, tanto objetivas como subjetivas, pudiendo relacionarlas e integrarlas desde diferentes perspectivas. Para ello deberán conocer sobre el nivel de especialización y experiencia de los usuarios, el tipo de actividad que realizan y su objetivo, así como sus intereses y características sociopsicológicas, sus competencias para el análisis de la información, su disponibilidad de recursos informacionales, el ambiente en el que se desarrollan y el sentido y significado previsible que le puedan asignar a la información científica que necesitan.

Cuando se trate de una comunidad científica específica, se deben develar sus principales necesidades de información científica o las procedentes de un subconjunto de sus miembros, las cuales suelen ser de carácter especializado. Para ello se deben utilizar las revistas científicas de prestigio internacional, como fuentes de información



fundamentales. Aunque pueden emplearse otras fuentes como son libros de editoriales internacionales reconocidas, ponencias de congresos científicos, los sistemas de información de patentes, la información producida en redes académicas virtuales y los propios criterios de investigadores expertos.

En el caso de otros grupos de la sociedad, también debe realizarse una comprensión contextualizada de sus necesidades de información científica. Para ellos se debe partir de comprender sus características, intereses, nivel formativo, códigos compartidos y experienciales, saberes, situaciones problemáticas y objetivos que se proyecten.

La relación dialéctica entre la orientación de la CC desde la política institucional y la comprensión contextualizada de necesidades de información científica, se sintetiza en la configuración valoración de necesidades de superación profesional en CCA, comprendida como un proceso de evaluación conjunta, realizado por gestores, agentes directivos y profesores universitarios, respecto a las necesidades formativas de estos últimos en este tipo de comunicación, en función de satisfacer las prioridades institucionales de la política de CTI, las demandas de información científica del sistema usuario y sus propias expectativas profesionales.

Esta valoración constituye un proceso complejo, contradictorio, dinámico y flexible, que se sustenta en aspectos objetivos y subjetivos de sus diferentes actores. Se configura dialécticamente a partir del proceso de evaluación conjunta realizado por los mismos, al reflexionar conscientemente sobre las prioridades de CC identificadas desde la política institucional de CTI, así como a partir de la comprensión contextualizada de necesidades de información científica del sistema usuario y de los intereses grupales e individuales de los profesores universitarios.

Al mismo tiempo, esta evaluación se sustentará en el diagnóstico de conocimientos, habilidades y valores que poseen los profesores universitarios sobre CC. Entre los indicadores pueden utilizarse el nivel de producción científica, la valoración que hacen sobre la importancia de su diseminación y el dominio en el uso de las TIC. A su vez, es provechoso diagnosticar sus habilidades para la estructuración y redacción de artículos científicos, así como sus habilidades para el acceso abierto a revistas, el trabajo en redes académicas y la programación estratégica para la gestión de publicaciones.

Tal valoración sienta pautas importantes para anticipar los requerimientos informacionales de una comunidad científica determinada o de grupos sociales en cierto entorno, además de identificar las principales exigencias profesionales en CC. Todo lo cual ayuda a valorar si los profesores universitarios, y en general la institución universitaria, tienen creadas las capacidades para responder a las necesidades de información científica del sistema usuario, con el fin de promover el desarrollo sostenible.

De manera que dicha valoración, en última instancia, facilitará que los profesores universitarios tomen conciencia de la necesidad de asumir el paradigma de la ciencia abierta, como sustento de la comunicación de sus resultados científico-técnicos. Además, podrán evaluar sus competencias, experiencias y concepciones ético-políticas desde este paradigma y reconocer sus necesidades de superación profesional en este tipo de comunicación orientada al desarrollo sostenible de la sociedad.



Por otro lado, la relación dialéctica descrita anteriormente, también se sintetiza en un primer nivel de la configuración planeación de la superación profesional en gestión de la CCA, comprendida como un proceso de conciliación de diferentes intereses, realizado por gestores, agentes directivos y profesores universitarios, orientado a concebir y proyectar un programa general de acciones con el fin de alcanzar objetivos institucionales, grupales e individuales en este tipo de superación profesional.

Así, los sujetos implicados en esta planeación deberán explicitar sus intereses para poder configurar un programa general de acciones pertinente, que posibilite el cumplimiento de los objetivos institucionales, grupales e individuales. Estos objetivos expresarán las problemáticas de la CCA a las que se les dará respuesta y el universo de profesores que se beneficiarán. Además, se delimitarán los recursos humanos, materiales y financieros disponibles, así como los aprendizajes que alcanzarán los egresados, según las formas organizativas principales de las que se trate, precisando con claridad su contenido.

En estas formas organizativas principales de la superación profesional, se establecerá una adecuada coherencia entre el objetivo y la estructura temática. En adición, el contenido se concebirá haciendo especial énfasis en las habilidades a formar, expresando el saber hacer de los profesores frente a las demandas sociales de la CC. Igualmente, los valores profesionales deben formar parte de los contenidos de CCA, pues propiciarán el crecimiento profesional en el amplio sentido del término, no sólo cognoscitivo, sino también espiritual, valorativo y actitudinal.

En este proceso deben organizarse los recursos humanos que van a realizar las diferentes tareas, seleccionando los más competentes para llevar a cabo este proceso, que garanticen niveles de excelencia en la ejecución de sus principales formas organizativas y en las formas complementarias de superación, que posibiliten el estudio de los avances del conocimiento, la ciencia y la tecnología en materia de CC.

Así, se origina un nuevo movimiento en la gestión de la formación permanente del profesor universitario para la CCA, a partir de las relaciones que se establecen entre las cuatro configuraciones explicadas, lo que deviene en un primer nivel de planeación de la superación profesional, que está dado por la dimensión pertinencia proyectiva de la superación profesional en CCA, que expresa la planeación conjunta de esta superación da respuesta pertinente a las necesidades formativas en CCA, pudiendo orientarse a la satisfacción de diferentes intereses de gestores, agentes directivos y profesores universitarios, como base para satisfacer las demandas de información científica del sistema usuario, dirigidas al desarrollo sostenible de la sociedad (ver figura 1).

Dimensión optimización sistematizadora de la superación profesional en CCA

La configuración implementación de la superación profesional en CCA mediada por las TIC, que inicia el movimiento de esta dimensión, es interpretada como el proceso de ejecución del conjunto de actividades de superación profesional en CCA, que es dirigido por gestores y agentes directivos, con el objetivo de que los profesores universitarios asimilen conocimientos, habilidades y valores para comunicar y compartir colaborativamente diferentes etapas del ciclo de investigación con colegas del ámbito científico y otros grupos de la sociedad, a través del empleo óptimo de los medios digitales y de interacciones sociales que brindan las TIC.



El empleo eficiente de las TIC y en especial de Internet, constituye un aspecto clave de esta implementación de la superación profesional. Pues brinda un sistema mediático que amplía las posibilidades y la efectividad en la comunicación de la ciencia abierta, posibilitando el acceso irrestricto a la información de resultados científico-técnicos, o bien, a algunos de los subproductos o etapas de la investigación científica. Por tanto, los gestores y agentes directivos deben garantizar que la referida implementación se oriente hacia la actualización de los profesores universitarios en materia de la comunicación digital, desde el paradigma de la ciencia abierta.

Esta implementación, al ser la parte más dinámica de la superación profesional en CCA, se realizará a través de las categorías didácticas que le den el sentido formativo a este proceso. Además, se sustentará en una adecuada estructura metodológica, que posibilite desarrollar el conjunto de actividades en plena interacción entre sus principales actores, a fin de lograr los objetivos comunicacionales previstos y de aprovechar tanto las actividades presenciales como las de trabajo independiente y en equipos.

Tal estructura metodológica propiciará el autoestudio, de manera que los profesores en superación sean capaces de aprender con autonomía y autorregular sus aprendizajes, al tiempo que fomentan su sentido de la colaboración. Por lo que las formas organizativas y los métodos seleccionados deben contribuir con la potenciación de la autonomía y la colaboración, como recursos que favorezcan su crecimiento personal y profesional.

Sin embargo, la implementación de la superación profesional bajo análisis, sin un compromiso y disposición al cambio por parte de los profesores en superación, no garantiza sus objetivos y metas planeados. Es por ello que deberá desarrollarse priorizando la asimilación del contenido de la gestión de la CCA, como configuración que da cuenta del proceso de aprendizaje de contenidos de gestión de difusión y divulgación científicas, por parte de profesores universitarios, que posibilita integrar en su base de conocimientos y experiencias, una gama de conocimientos, habilidades y valores para comunicar la ciencia abierta al sistema usuario y satisfacer sus necesidades de información científica para el desarrollo sostenible.

Los profesores asimilarán los contenidos que posibiliten gestionar, con efectividad, la CCA, pudiendo reconocer sus componentes, los principales modelos existentes y sus fortalezas y debilidades comunicacionales. A su vez, comprenderán los principios de la ciencia abierta y su relación con los procesos claves que componen su gestión.

También aprenderán a utilizar con eficiencia las posibilidades que brindan las revistas de acceso abierto y las bases de datos asociadas, así como comprender los indicadores bibliométricos y webmétricos para realizar evaluaciones sobre el impacto científico de las publicaciones especializadas. Igualmente, lograrán una correcta estructuración y redacción de artículos científicos, cumpliendo con diversas normas y criterios editoriales establecidos, tanto en su estructura general como en su contenido, y cuidando de un adecuado rigor científico en sus aspectos teóricos, metodológicos y técnicos.

Estos profesores deberán además asimilar conocimientos, habilidades y valores que les garanticen una adecuada divulgación de la ciencia abierta orientada al desarrollo



sostenible. Por lo tanto, profundizarán en sus funciones, en los principales modelos, técnicas y estrategias de divulgación de la ciencia y en las experiencias más relevantes (nacionales e internacionales). A su vez, asimilarán un conjunto de categorías básicas de las Ciencias de la Comunicación, que les garanticen comprender los rasgos y cualidades de esta actividad, en el marco del sistema de CC.

De modo que la relación dialéctica que se establece entre la implementación de la superación profesional en CCA mediada por las TIC y la asimilación del contenido asociado a la gestión de este tipo de comunicación, se sintetiza en un segundo nivel de planeación de la referida superación profesional, al propiciar el perfeccionamiento de insuficiencias y la conciliación de nuevos intereses de los gestores, agentes directivos y profesores universitarios, que garantizan una constante búsqueda de niveles de excelencia en su concepción y proyección.

Por otro lado, la relación explicada anteriormente se sintetiza también en un primer nivel de sistematización de la gestión de la difusión y divulgación de resultados de CTI, que es la configuración que expresa un proceso secuencial y acumulativo de la ejecución práctica de esta gestión, llevada a cabo colaborativamente por gestores, agentes directivos y fundamentalmente por profesores universitarios, que hace posible en estos últimos, la adquisición progresiva de saberes y experiencias sobre la CCA.

Si bien la implementación de la superación profesional posibilita que los profesores universitarios logren apropiarse de contenidos de gestión de la CCA; es a través de esta sistematización que, de forma progresiva y significativa, ellos podrán aplicar en la práctica estos contenidos. Lo que le permitirá una asimilación más profunda de saberes y experiencias sobre la difusión y divulgación de resultados de CTI desde la ciencia abierta.

La sistematización bajo análisis permite establecer una relación más estrecha entre el contenido de gestión de la CCA y sus valores sociofuncionales en la resolución de problemas de información científica que surgen en el contexto del sistema usuario, con lo que se promueve un proceso de transformación positiva en la manera de valorar, pensar y actuar sobre el citado contenido.

Mediante esta sistematización, los profesores pueden transferir el conocimiento científico desde el lugar donde se generó hasta el contexto del sistema usuario dónde se necesita emplear. Lo que implica el desarrollo de competencias comunicativas al interior de la institución universitaria, para valorarlo, compartirlo y utilizarlo entre sus miembros.

En síntesis, las relaciones dialécticas que se producen entre las configuraciones explicadas, dan lugar a una nueva dimensión, la optimización sistematizadora de la superación profesional en CCA, que es expresión de la efectividad en el cumplimiento de los objetivos formativos de esta superación profesional, a través de la actividad conjunta de gestores, agentes directivos y profesores universitarios y de una gestión óptima de recursos humanos, materiales, financieros y pedagógicos, que garantizan en estos profesores la adquisición de una gama de conocimientos, habilidades y valores para satisfacer las principales demandas de información científica del sistema usuario orientadas al desarrollo sostenible (ver figura 1).



Dimensión gestión de impactos profesionalizante desde la CCA

La configuración control del desempeño profesional en la difusión y divulgación de resultados de CTI, que inicia el movimiento de la dimensión, es interpretada como un proceso de medición del desempeño de los profesores universitarios en esta actividad comunicativa, que es llevado a cabo en un periodo determinado por gestores y agentes directivos, con el fin de comparar los objetivos y metas individuales, grupales e institucionales que fueron proyectados, con los resultados alcanzados.

Un aspecto distintivo de este control del desempeño profesional es que es un proceso sistemático y que se desarrolla periódicamente en las diferentes áreas académicas de forma institucionalizada, para detectar los desvíos y tomar las medidas necesarias para corregirlos. Lo que garantiza que la actividad de difusión y divulgación de resultados de CTI no se aleje de la planeación realizada, y en caso de hacerlo, se buscará comprender las causas de dicha desviación, lo que puede sugerir una corrección en la planeación, retroalimentándola de forma sistemática y haciéndola más pertinente. Por lo que los encargados de este proceso deben tomar conciencia de que este control no es un fin en sí mismo, más bien es un medio para optimizar la gestión de la superación profesional.

Los gestores y agentes directivos controlarán la calidad de las actividades desarrolladas y de sus resultados respecto a los objetivos estratégicos, indicadores y criterios de medida definidos. Se estimará en qué medida la superación profesional en CCA ha incidido en el perfeccionamiento de la difusión y divulgación de resultados de CTI de la institución, revelando los cambios obtenidos y efectos producidos en las necesidades formativas, prioridades institucionales, demandas de información científica del sistema usuario y en las propias expectativas profesionales de los profesores.

Sin embargo, este control del desempeño profesional, por sí mismo, no asegura que se alcance desde el paradigma de la ciencia abierta, una adecuada profesionalización de los profesores universitarios en la gestión de estos procesos. Pues debe desarrollarse en estrecha relación con la evaluación de impactos sobre el desarrollo sostenible que los propios profesores han logrado a través de la satisfacción de necesidades de información científica del sistema usuario, al realizar su actividad de CCA.

Consecuentemente, para que el control del desempeño profesional bajo análisis se realice con efectividad, deberá desarrollarse en estrecha relación con la evaluación de impactos de la CCA sobre el desarrollo sostenible, como configuración que expresa el proceso de valoración de los efectos directos o indirectos sobre el desarrollo sostenible, que se producen desde la actividad de difusión y divulgación de la ciencia abierta llevada a cabo por los profesores universitarios, para satisfacer las necesidades de información científica del sistema usuario.

Los profesores evaluarán los efectos directos o indirectos alcanzados sobre el desarrollo sostenible, centrándose en las transformaciones favorables, sostenibles y relevantes en la economía, la sociedad, el ambiente y el propio conocimiento científico, obtenidos a través de la difusión y divulgación de la ciencia abierta al sistema usuario y expresados en objetivos, indicadores y criterios de medidas que reflejen un impacto identificable a partir de la comparación entre el estado actual y el previsto en la planeación realizada.



Desde una perspectiva cuantitativa, para la evaluación del impacto científico es conveniente que los profesores utilicen indicadores bibliométricos tales como el número de artículos publicados en bases de datos de reconocido prestigio internacional, el número de citaciones que reciben, el factor de impacto de la revista donde publican, el índice h como profesor investigador y otras métricas alternativas (altmétricas).

La relación dialéctica que se establece entre las dos configuraciones se sintetiza en un segundo nivel de sistematización de la gestión de la difusión y divulgación de resultados de CTI, que es potenciada desde la formación permanente de los profesores universitarios en contextos de aprendizajes formales, no formales e informales, que potencian la asimilación de nuevos saberes, aspectos valorativos y experienciales que posibilitan un mayor impacto de estos resultados sobre el desarrollo sostenible.

Además, la relación anterior se sintetiza también en una profesionalización en gestión de la difusión y divulgación de la ciencia abierta, que se concibe como un proceso de formación permanente de profesores universitarios que les posibilita asimilar conocimientos, habilidades y valores sobre gestión de la difusión y divulgación de la ciencia abierta, garantizándoles niveles de excelencia en su desempeño profesional, en función de satisfacer necesidades de información científica del sistema usuario, impactando favorablemente en el desarrollo sostenible de la sociedad.

Esta profesionalización implica una formación a lo largo de la vida de los profesores universitarios, o sea, debe aprovechar integralmente los contextos de aprendizajes formales, no formales e informales, con el fin de garantizarles un desempeño competente en la gestión de la difusión y divulgación de la ciencia abierta. Por lo tanto, en la medida que se efectúa, se incrementarán sus conocimientos, habilidades y valores, así como su autonomía, control y responsabilidad social, demostrando un elevado dominio científico-técnico y compromiso con el desarrollo sostenible de la sociedad.

Por lo que la referida profesionalización no puede comprenderse como el estado final de la formación continua del profesor universitario, más bien constituye un proceso sistemático y de construcción permanente que le posibilita un desempeño profesional de excelencia en la CC desde el paradigma de ciencia abierta, que se adapta a las condiciones contextuales y necesidades de información científica del sistema usuario, en función de la solución de problemas relativos al desarrollo sostenible.

En síntesis, las relaciones que se producen entre las configuraciones explicadas anteriormente, dan lugar a la dimensión gestión de impactos profesionalizante desde la CCA, que es expresión de transformaciones favorables y relevantes sobre el desarrollo sostenible a partir de una profesionalización de los profesores universitarios en la gestión de estas actividades, con el fin de su desarrollo profesional permanente y de satisfacer necesidades de información científica del sistema usuario (ver figura 1).

La interacción dialéctica entre las tres dimensiones explicadas potencian la formación de una competencia comunicativa de la ciencia abierta para el desarrollo sostenible (ver figura 1), competencia profesional que expresa las posibilidades reales que tiene el profesor universitario para comprender y satisfacer las necesidades de información científica del sistema usuario, a partir de sus conocimientos, habilidades y valores sobre gestión de la CCA; demostrando idoneidad, compromiso ético y responsabilidad



social en la difusión y divulgación de sus resultados de CTI y en la correspondiente evaluación de impactos sobre el desarrollo sostenible de la sociedad, integrando y desarrollando sus saberes, modos de actuación y sistema de valores profesionales.

CONCLUSIONES

La modelación de la gestión de la formación permanente del profesor universitario para la CCA orientada al desarrollo sostenible, da lugar a un sistema de relaciones esenciales, que permite interpretar su comportamiento y transformación:

- La orientación desde la política institucional de CTI para una comprensión contextualizada de las necesidades de información científica del sistema usuario, propicia la valoración y planeación de la correspondiente superación profesional de profesores universitarios en CCA, asegurando su pertinencia.
- La implementación de la superación profesional mediada por las TIC para una asimilación del contenido de gestión de la CCA, favorece la sistematización de la gestión de la difusión y divulgación de resultados de CTI realizada por profesores universitarios, garantizando su optimización.
- El control del desempeño profesional en difusión y divulgación de resultados de CTI para una evaluación de sus efectos desde la ciencia abierta, potencia la profesionalización de profesores universitarios en la gestión de estos procesos, propiciando un impacto sobre el desarrollo sostenible de la sociedad.

Estas relaciones tienen como regularidad, la integración sinérgica que se produce entre la planeación de la superación profesional en gestión de la CCA, su sistematización a través de la gestión de la difusión y divulgación de resultados de CTI y la profesionalización en esta gestión, como condición necesaria y esencial para la formación en los profesores universitarios de una competencia comunicativa de la ciencia abierta para el desarrollo sostenible, como garantía de su formación permanente.

REFERENCIAS

- Anglada, L. y Abadal, E. (2018). ¿Qué es la ciencia abierta? *Anuario ThinkEPI*, 12, 292-298.
- Erazo, M. A. (2007). *Comunicación, divulgación y periodismo de la ciencia. Una necesidad imprescindible para Iberoamérica*. Ecuador: Planeta del Ecuador, S.A.
- Fressoli, M. y Arza, V. (2018). Los desafíos que enfrentan las prácticas de ciencia abierta. *Teknokultura*, 15(2), 429-448.
- Ramírez, P. A. y Samoilovich, D. (2018). *Ciencia abierta*. Reporte para tomadores de decisiones. Asociación Columbus: UNESCO.
- Fuentes, H. C., Álvarez, I. B. y Matos, E. C. (2004). La teoría holístico-configuracional en los procesos sociales. *Pedagogía Universitaria*, 9(1), 1-5.
- Gorina, A., Martín, M. E. y Alonso, I. (2018). Gestión universitaria de la difusión y divulgación científica: Dos caras de una misma moneda. *Revista Maestro y Sociedad*, (Especial 4), 151-166.



- Gorina, A., Sierra, G., Alonso, I. y Salgado, A. (2018). Profesionalización de profesores universitarios en la gestión de publicaciones en revistas científicas de las ciencias sociales. *Batey*, 11(11), 134-155.
- Martín, M. E., Gorina, A. y Alonso, I. (2019). Profesionalización de profesores universitarios en la gestión de la comunicación científica para el desarrollo local. *LUZ*, 18(3), 3-17.
- Martín, M. E. y Gorina, A. (2019). Gestión universitaria de la divulgación científica orientada al desarrollo local. *Santiago*, enero-abril, 148, 91-107.
- Martín, M. E. y Gorina, A. (2017). Estrategia de gestión de la divulgación científica para el desarrollo local orientada a profesores universitarios. *LUZ*, 72(4), 5-17.



EL DISCURSO PEDAGÓGICO EN EL AULA UNIVERSITARIA

THE PEDAGOGICAL SPEECH IN THE UNIVERSITY CLASSROOM

María Fidelia Díaz Reyes fideliad@uo.edu.cu

Susana Cisneros Garbey susanacg@uo.edu.cu

RESUMEN

Las situaciones de cada momento en la comunicación docente estimulan el discurso del aula, donde se produce un caudal de lengua, determinado por factores que acuden a él para establecer lo que se denomina *discurso pedagógico*. El propósito de caracterizarlo mediante las prácticas discursivas de profesores universitarios promovió el análisis de un corpus conformado por una muestra de grabaciones de clases de los profesores de la Disciplina Estudios Lingüísticos y Literarios. Se corroboró el alcance de la competencia comunicativa profesional pedagógica con énfasis en la calidad discursiva y el enfoque didáctico-pedagógico significativos para el desempeño profesional.

PALABRAS CLAVE: Discurso pedagógico, comunicador competente, competencia comunicativa profesional pedagógica.

ABSTRACT

The situations of each moment in teacher communication stimulate classroom discourse, where there is a flow of language, determined by factors that come to it to establish what is called pedagogical discourse. The purpose of characterizing it through the discursive practices of university professors promoted the analysis of a corpus made up of a sample of class recordings of the teachers of the Linguistic and Literary Studies Discipline. The scope of the pedagogical professional communicative competence with emphasis on the discursive quality and the teaching-pedagogical approach significant for professional performance was corroborated.

KEY WORDS: Pedagogical discourse, competent communicator, pedagogical professional communicative competence.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el mundo se enfrenta a apresurados cambios en disímiles órdenes. Siendo así, exige de aumento de saberes y aprendizajes importantes, con una constante actualización desde un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador durante la formación de los futuros egresados de los centros universitarios capaces de relacionarse con los demás dentro de la sociedad, estimar y valorar dignamente el medio en que vive como la labor creadora de los individuos.

Es incuestionable el desarrollo del discurso pedagógico durante la interacción entre el profesor y los estudiantes y entre los propios estudiantes. Por tanto, la comunicación es importante para el logro de este empeño, por lo que cada profesor debe ser un comunicador competente, que permita que los futuros egresados puedan desplegarse como ser social e interactuar en cada espacio con sus semejantes, atendiendo a que una vez graduados deben establecer una interacción efectiva y transformadora con sus alumnos, sus semejantes y con todo lo que les rodea.



En el presente trabajo se pretende categorizar el discurso pedagógico en el aula universitaria. En tal sentido, la finalidad consiste en responder empíricamente, a las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuáles son las características del discurso pedagógico en el salón de clase de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente? ¿Existe una relación entre el discurso y la práctica pedagógica de los profesores de la Disciplina Estudios Lingüísticos y Literarios?

Responder a las interrogantes de investigación enunciadas implica reconocer los siguientes conceptos: 1) Función de la Facultad Ciencias de la Educación. 2) Profesión docente. 3) Relación entre el discurso y la práctica pedagógica en el aula.

Función de la Facultad Ciencias de la Educación

La función principal del trabajo universitario se centra en la armonía entre la creación, organización y comunicación del conocimiento, la formación de futuros docentes de la Educación General y la transformación de las condiciones de vida de la comunidad que le rodea. Por otro lado, los saberes que ofrece la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad Ciencias de la Educación en la Universidad de Oriente se atemperan a las formas de organización y circulación, que están estrechamente sujetadas a la cultura académica, a la plática intercultural y al trabajo interdisciplinario.

Relación entre el discurso y la práctica pedagógica para la competencia comunicativa profesional pedagógica en el aula universitaria

En América Latina, el análisis del discurso pedagógico se establece como un espacio distinguido de investigación y discusión de los campos de la Lingüística y las Ciencias de la Educación en casi todas las universidades y centros de investigación. Desde este trabajo se asume la definición que sobre discurso pedagógico aporta Rosales (1998, p. 449):

Pero no es que el *discurso del aula* tenga que ser peculiar por sí mismo (...), sino que los factores que acuden a él se han consensuado para generar lo que denominamos *discurso pedagógico*, una estrategia que, mediante la creación de sus propias convenciones se suele alejar de la función básica de cualquier *discurso natural*, que es la de comunicar sobre un conjunto de supuestos compartidos por los interlocutores.

El discurso pedagógico constituye una demanda de conocimientos compartidos. Se constituye a través de un léxico concreto y básico, adquirido de forma inconsciente. Es la base para el 'conocimiento especializado'. Este último procede de contextos donde socializan especialistas, como la escuela, la universidad, el trabajo. Las sapiencias que comunica el profesor proceden de contextos especializados, cuyos discursos primarios son recontextualizados en el aula (Bernstein, 1999).

Se genera la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), admitido como un medio de intercambio y de soporte para el aprendiente (Lightbown y Spada, 2010). En este sentido, el discurso pedagógico es construido por la unión entre conocimientos de sentido común y conocimientos especializados. Desde este trabajo se asume lo planteado por Bernstein: "El discurso pedagógico es una modalidad de comunicación especializada mediante el cual la transmisión / adquisición (aprendizaje) se ve afectada" (citado por Díaz, 2000, p.39).



El discurso y la práctica pedagógica se concibe en el profesor que, como miembro de un claustro profesoral se adhiere a:

un sistema cultural de interpretación que se concretiza en su práctica, funciona como un sistema en el que se integran: los saberes disciplinarios básicos y de unas formas de relación con él; una concepción sobre lo educativo (...); sobre la enseñanza (...); sobre el aprendizaje de los estudiantes y sobre el rol del educador. (Diseño curricular Pedagogía Infantil, 2005, pp. 45-47).

En el orden apuntado sobresalen investigadores cubanos Cisneros (2018, 2019), Silva (2016). Sin embargo, la comunicación especializada con la que se desarrollan habilidades pedagógicas y su contextualización social admite que se agregue para este tipo de discurso una condición que se define como la exigencia de un comportamiento ético – profesional que prevea el dominio de las ciencias asociadas a su especialidad y promueva “formaciones discursivas” constituidas por conceptos, formas de enunciación y prácticas educativas humanistas, socioculturales y transformadoras.

Se toman en cuenta los resultados de Silva (2016) respecto al discurso pedagógico, que lo entiende como

un conjunto de actos estratégicos; facilita poder expresar con claridad la intención didáctico - formativa de su discurso, expresa la síntesis entre los valores y cualidades morales que caracterizan la esencia humanista de la labor del maestro o profesor y el dominio de la ciencia que enseña, de los métodos y de las habilidades profesionales que garantizan el desempeño de su función. (Cisneros, 2018, p. 2)

Asimismo, el discurso alcanza calidad, en los espacios institucionales que lo originan, reproducen y transforman para el perfeccionamiento de la calidad educativa en los diferentes años de las carreras de las facultades de cada centro universitario para el alcance de la *competencia comunicativa profesional pedagógica*.

La competencia comunicativa profesional pedagógica

La competencia comunicativa que se desarrolla en el espacio pedagógico contribuye a la formación y desarrollo de la personalidad del futuro egresado, por lo que se denomina *competencia profesional*. Es oportuno significar que un comunicador competente en la profesión pedagógica, debe dominar el proceso comunicativo en toda su extensión, también, saber identificar, interpretar, argumentar y abordar diversas situaciones con base en el lenguaje, integrando el saber, el saber hacer y el saber ser y usando correctamente los estilos, métodos y habilidades propios de la comunicación profesional que se relaciona con la competencia comunicativa profesional, de modo que influya directamente en la preparación de los estudiantes para la vida.

Este trabajo forma parte de una investigación favorecida por la Facultad de Ciencias de la Educación y en el que las autoras participaron como miembros del resultado denominado: *Diagnóstico del estado actual del discurso pedagógico en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las asignaturas de la Disciplina Estudios Lingüísticos y Literarios*. Se enmarca en la caracterización del discurso pedagógico a partir del análisis de un corpus conformado por una muestra de grabaciones a profesores de la Disciplina Estudios Lingüísticos y Literarios durante sus clases, de manera que se verifique el alcance de la competencia comunicativa profesional pedagógica con



énfasis en la *calidad discursiva* y el enfoque didáctico-pedagógico significativos para el desempeño profesional.

Marco metodológico

Población

La Facultad Ciencias de la Educación cuenta con 13 docentes de la Disciplina Estudios Lingüísticos y Literarios. La muestra poblacional estuvo compuesta por 3 docentes (23,07%), de los cuales 2 cuentan con la especialización de Español- Literatura (66,6%) y 1 (33,4%) Licenciado en Educación. Primaria; 2 con maestría (66,6%) y 1 con doctorado (33,4%). La experiencia de estos docentes oscila entre 13 y 38 años de servicios. La selección de la muestra profesional se hizo intencionalmente, ajustado al número de profesores ocasionales y de tiempo completo.

El estudio se basa en el análisis del discurso de los datos acopiados de las grabaciones de una clase de los 3 docentes muestreados de la Facultad Ciencias de la Educación. El análisis del discurso pedagógico de los profesores arrojó fortalezas y limitaciones que deben ser atendidas. El discurso de los docentes se grabó durante la observación de 3 sesiones de clase como sigue:

Grabación No 1 (Extensión de la grabación: 90 minutos).

Tipo de actividad: Clase Encuentro.

Características del discurso: Asignatura: Lenguaje y comunicación II. Tema: El texto como unidad básica de comunicación. Sumario: Práctica de construcción de textos escritos descriptivos. Revisión y corrección de los textos construidos). La idea central es la construcción de textos descriptivos a partir de las características del mismo, así como de sus tipos para el control del trabajo independiente orientado con anterioridad en la guía de estudio. La intencionalidad es escribir textos escritos sobre un tema de interés para el mejoramiento de la lengua escrita para su futuro desempeño profesional. Se dirigió a los estudiantes del grupo 2 de primer año (4 años) del CPE de la carrera Licenciatura en Educación Primaria)

Grabación No 2 (Extensión de la grabación: 90 minutos).

Tipo de actividad: Taller.

Características del discurso: Asignatura: Panorama General de la Literatura. Sumario: Análisis de diferentes autores y textos de Santiago de Cuba. La idea central es el análisis de diferentes autores y textos de Santiago de Cuba. La intencionalidad es analizar la vida y obra de diferentes autores de Santiago de Cuba, para el enriquecimiento de sus horizontes culturales con vista a su futuro desempeño profesional, atendiendo al desarrollo de las habilidades comunicativas básicas: *leer, escribir, hablar y escuchar*. Se dirigió a los estudiantes del grupo de cuarto año del CD de la carrera Licenciatura en Educación, Primaria)

Grabación No 3 (Extensión de la grabación: 45 minutos).

Tipo de actividad: Clase de presentación de un nuevo contenido.

Características del discurso: Asignatura: Metodología de la enseñanza de la Lengua Española (CNMS) Asunto: Tratamiento metodológico para el proceso de enseñanza-



aprendizaje de la lectura y la escritura. La idea central es la explicación del tratamiento metodológico para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura sobre la base de las concepciones del enfoque comunicativo y el diseño de un aprendizaje desarrollador, en el que los alumnos son el centro de la actividad docente y el maestro el guía y facilitador. La intencionalidad es aprender el uso del método fónico-analítico- sintético con sus procedimientos a través de los pasos metodológicos para el proceso de lectura en la etapa de adquisición. Se dirigió a los estudiantes del grupo de segundo año del Curso de Nivel Medio Superior que radica en la carrera Licenciatura en Educación. Primaria.)

La información acopiada fue contrastada con la matriz de análisis que contiene tres dimensiones: *formativa*, *afectivo- motivacional* y *social*. La dimensión *formativa* se refiere a los aspectos a considerar por el docente respecto a la asignatura que imparte. La dimensión *afectivo- motivacional* atiende lo relacionado con la cordialidad y los recursos que emplea el docente para la motivación de los estudiantes por el aprendizaje. La dimensión *social* considera lo vinculado con el desarrollo personal y la participación activa del estudiante en el grupo.

A través de la observación directa se pudo constatar que la práctica pedagógica de las asignaturas de la Disciplina Estudios Lingüísticos y Literarios se despliega fundamentalmente en el aula. Se hace una preparación previa de todas las clases por los docentes y los estudiantes. Se asigna una Guía de estudio independiente para cada clase con actividades y la bibliografía básica. Se orienta la consulta por vía internet por correo, a través de mensajes por el celular y la visita al aula virtual en el caso de la asignatura Panorama General de la Literatura, 4 año CD de la carrera Licenciatura en Educación. Primaria. De esta manera, se resuelve la preparación de los estudiantes en los temas de las 3 sesiones de clases de la muestra.

Resultados de las dimensiones establecidas

- *Dimensión formativa*

En el 100% de las grabaciones de las sesiones de clases predomina un espacio conversacional durante la actividad docente con sustento en la interrogación, que se realiza de forma adecuada por cada profesor para favorecer la participación activa de los estudiantes conjuntamente con el docente frente a la problematización de los conocimientos que sirven para la rememoración de los contenidos abordados anteriormente que apoyan el desarrollo de cada clase. Se evalúa las respuestas dadas por los que participan, pero falta la explicación del estudiante del porqué obtiene la calificación obtenida en el caso de la clase encuentro en el 4 año del CPE 5 años de la carrera Licenciatura en Educación. Primaria.

El discurso de los 3 docentes (100%) se mantuvo en función del nivel de los estudiantes y del objetivo específico de cada clase, donde se dio tratamiento al nuevo contenido y se concentró la exposición del tema por parte del docente. Hubo una adecuada organización y estructuración atendiendo al modo en un orden cronológico correcto, y a la situación en la que se desarrolla el discurso (tono, registro, tema, ...). Se enunciaron definiciones, esbozo de ejemplos tomados de la vida diaria; se establecieron causas y consecuencias, explicaciones y demostraciones de afirmaciones de algunas teorías, con el apoyo de presentaciones en power point. Los propósitos o metas de formación



se orientaron al alcance de objetivos instruccionales, de logros -actitudinales, cognitivos, procedimentales- y al desarrollo de competencias.

En el contenido del mensaje abordado por las docentes fueron expresadas con claridad las ideas principales y las complementarias. No hubo improvisación durante el discurso. Se logró una efectiva coherencia semántica a partir de los medios existentes, de modo que los estudiantes con la realización de una comprensión consciente pudieron hacer inferencias del mensaje de la idea temática general. Fue válido el proceso de significación. Lo semántico estuvo al principio y al final del proceso comunicativo, mediado por el proceso de codificación de la realidad como significado y su decodificación como realidad: uno referido a la producción y otro a la interpretación. El vocabulario usado se ajustó al tipo de auditorio al que fue dirigido el mensaje.

Hubo expresión de la lógica de la relación contenido- forma, que fluyó sobre los esquemas formales de los argumentos, para proveer información que sirvió para todos los estudiantes para su desempeño profesional. Prevaleció una indiscutible competencia cognitiva en los docentes que les permitió la enseñanza desarrolladora de la asignatura impartida. La coherencia global se manifestó con las conexiones que se establecieron entre las ideas, en correspondencia con la progresión temática, la pertinencia y el cierre semántico. Cada estudiante, al percibirlo, captó en el discurso de los docentes la existencia de un núcleo informativo fundamental, al que se subordinaron articuladamente los diversos enunciados.

Las ideas abordadas en el discurso de las docentes fueron organizadas y ordenadas convenientemente, lo cual expresa la continuidad lógico- psicológica de su pensamiento (coherencia lineal). Ello se percibió a través del empleo de las clases de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres, conectores), su función y significado según el contexto, y las relaciones existentes entre ellas (concordancia sustantivo-adjetivo, sujeto-verbo, verbo-complementos, conectores intraoracionales); las relaciones entre las oraciones que integran el párrafo (estructura de las oraciones; los medios de cohesión sintáctica (conectores) y cohesión léxica (sinonimia, reiteraciones); las relaciones con lo conocido por el estudiante (semántica y pragmática).

Se pudo apreciar que las docentes tuvieron presente los aportes de los principios de la Pedagogía, tales como:

- El *principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico* que permitió a cada estudiante desarrollar sus capacidades expresivas de forma oral y escrita con la visión científica, ética y estética de la realidad y con una apreciación justa de las relaciones humanas.
- El *principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo* ofreció la posibilidad de que cada una de las actividades que realizaron las docentes en la clase favoreció que los estudiantes hablaran libremente, realizaran preguntas, respondieran a las interrogantes de la profesora con un adecuado razonamiento.
- El principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto mediante las relaciones docente- estudiante, estudiante –docente, estudiante-estudiante, donde se tomó a consideración, la valía de la vía natural por el que el estudiante llega a adquirir la lengua materna. Por tanto, se partió de las



capacidades idiomáticas y habilidades comunicativas básicas: *leer, escribir, hablar y escuchar*, ya logradas por los estudiantes para realizar un trabajo preventivo y correctivo con vista a desarrollarlas, o normalizarlas, a través del papel protagónico activo de los estudiantes durante la ejecución de las actividades asignadas por cada docente durante la clase. Se atendió las diferencias individuales, considerando a los de nivel bajo, medio y alto en el aprendizaje.

La autoevaluación fue insuficiente por la mayoría de los estudiantes. Les faltó más argumentos al desarrollar la autocrítica del trabajo desarrollado, lo mismo ocurre con la coevaluación manifestada por el grupo a cada uno de sus compañeros de aula. Las docentes realizaron un esmerado trabajo individualizado con la práctica de la crítica en la corrección de expresiones incorrectas.

- El *principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador* propició que cada docente pudiera hacer una intervención efectiva sobre la acción expresiva y comunicativa de los estudiantes. Con su ejemplo, acercándose a ser un modelo lingüístico, a partir del uso tono adecuado y pronunciación esmerada, con riqueza en el léxico y con expresiones bien elaboradas se demostró una expresión oral correcta para el desempeño de la profesión. Se notó entre las formas tratamiento a los estudiantes que en dos momentos faltó el uso del pronombre personal *usted* sobre la forma de *tú* para expresar cortesía.

Usando el contenido de la clase, las docentes en el trabajo individualizado con los estudiantes los enseñaban a expresarse oralmente teniendo en cuenta las normas ortológicas y prosódicas, textuales, entre otras para perfeccionar su lengua mediante la expresión oral y escrita, atendiendo a la conducta y los valores que revelan su conocimiento. Se potenció el trabajo interdisciplinario y educativo.

- El *principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo* facilitó que cada estudiante pudiera conocer las insuficiencias y las necesidades de sus compañeros y contribuir a su erradicación. Se favoreció que tanto las docentes como los estudiantes estimularan los logros obtenidos emanados de esas metas, de modo que cada estudiante quedó se convencido de cuáles serían las tareas a trazarse para seguir enriqueciendo y perfeccionando su aprendizaje.
- El *principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad* se logró mediante una comunicación asertiva de cada docente y la mayoría de los estudiantes. Fue insuficiente en las clases la relación entre lo curricular, actividades extracurriculares y de extensión universitaria que permitiera que los estudiantes ejercieran más la práctica como emisores y receptores de la comunicación. Se logró que los estudiantes alcanzaran combinar armónicamente la exigencia, la sinceridad, la cortesía, el buen trato, el control emocional, entre otros aspectos. Se estableció el control de cada docente, de la autoridad, control dominante que hace prevalecer su voz sobre las demás. Las docentes fueron quienes *controlaron, decidieron y dirigieron* el discurso.

Dimensión afectivo- motivacional

La relación entre docente- estudiante fue productora de identificación profesional, afable, de reconocimiento, acompañamiento y complementariedad frente al



conocimiento. Prevalció una expresión técnica adecuada a los saberes de las docentes, encaminado a exaltar la ocupación y la responsabilidad del profesional, los compromisos de su acción y la disposición del comportamiento, durante el desempeño profesional. Ambos debaten, indagan, se corrigen, apoyan o no los argumentos que se muestran relacionado a una temática determinada, lo cual durante la relación cordial entre docente y estudiantes en un contexto formativo profesional va contribuyendo a que tanto el docente como los estudiantes vayan adquiriendo competencias comunicativas, cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales, indispensables para el alcance de un aprendizaje sostenible.

En cada sesión de clase se realizaron las siguientes acciones: Saludo del docente a sus estudiantes, trasteo de sillas, el resumen del tema abordado anteriormente, la enunciación del tema a tratar o la introducción al mismo sin la presentación de una pregunta problémica, la evaluación de las tareas de aprendizaje sin dar explicación del porqué de la calificación obtenida por cada estudiante que ha participado, y no se expresa la finalidad de los propósitos u objetivos a alcanzar. Prevalció la trasmisión de las ideas con fluidez (sin excesivos titubeos, falsos comienzos, etc.)

Hubo corrección (fonética, gramatical, léxica, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado de complejidad (según el nivel de los estudiantes). Se propició que los estudiantes emitieran opiniones sobre el tema abordado. Se hicieron aclaraciones, se matizaron, ampliaron y se resumieron contenidos que iban recibiendo los estudiantes durante la retroalimentación. Hubo un acertado manejo de las intervenciones de los estudiantes en la clase con una adecuada actitud y estado de ánimo. Se consiguió el objetivo del discurso.

Con la voz audible y bien proyectada, adecuado volumen y dominio del énfasis de la entonación logró producir interés por parte de los estudiantes y permitió recalcar ideas y los puntos clave del discurso con una acertada dicción contentiva de un buen dominio de la lengua materna y de la pronunciación de las palabras, una respiración ajustada a la tranquilidad.

Dimensión social

Mientras cada docente explicaba, los estudiantes escuchaban, realizaban las tareas de aprendizaje en forma individual. La socialización ayudaba a los estudiantes a asimilar los elogios, señalamientos y recomendaciones sobre los resultados de las tareas de aprendizaje realizadas para establecer maneras de autocontrol que propician la formación de la autorregulación, aspecto esencial en el desarrollo de su personalidad. A su vez, se consolidaba el aprendizaje y se fortalecían los sentimientos y los valores morales. Cada clase culminó con una de estas acciones: *señalamiento de los ejercicios a resolver, el taller a realizar, la consulta bibliográfica por hacer, el anuncio del nuevo tema o la continuidad del mismo.*

En el discurso, es utilizado el vocabulario especializado de la asignatura que imparte con formas verbales y no verbales en un alto porcentaje. Dos docentes en algunos momentos de la clase emplearon un lenguaje más formal que formativo, para que una minoría del grupo estudiantil, estudie y se preocupe por la calidad de sus respuestas a las tareas de aprendizaje. Este tipo de lenguaje en ocasiones aleja al docente de su objeto de trabajo y lo implica en opiniones de carácter subjetivo mediante la narración



de historias o experiencias personales alejadas de cualquier criterio de argumentación o de posibilidades de confrontación racional.

Se destaca la organización de la actividad y la comunicación que establece el docente con los estudiantes y estos últimos con los demás y la consecuencia que tiene en los resultados de su aprendizaje. La comunicación que se establece entre docentes y estudiantes es bidireccional. La participación es alta. En este espacio las relaciones entre docente y estudiantes se tornan amenas y ello se aprecia por las calificaciones otorgadas a cada estudiante, donde prevalece el 4 y el 5, el cumplimiento del objetivo de la clase, atendiendo al método aplicado, la independencia cognoscitiva de los estudiantes, entre otros.

Los resultados iniciales de la transcripción de las grabaciones muestran la supremacía de la dimensión formativa desde la cual se demuestra el dominio de la asignatura por parte del docente. La dimensión afectivo- motivacional revela que el docente es la figura motivadora para el aprendizaje. La dimensión social en el discurso del docente tiene un sentido humanizado, el cual facilita el desarrollo personal y la participación en colectividad del estudiante. Se detectaron las *insuficiencias* que aparecen citadas a continuación: Pausas indebidas (3 profesores, que equivale a un 70% %). Se utilizan muletillas habituales. Ej. ¿Verdad?," ¿me explico?, "correcto".

CONCLUSIONES

El resultado de la investigación confirma que el discurso y la práctica pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación son primordialmente profesionales, como lo sugiere el modelo del profesional pues existe supremacía de la dimensión formativa desde la cual se demuestra el dominio de la asignatura por parte del docente.

Se puede afirmar que existen relaciones entre el discurso y la práctica pedagógica, de ello es garante la dimensión afectivo- motivacional reveladora de que el docente es la figura motivadora para el aprendizaje. La dimensión social en el discurso del docente tiene un sentido humanizado, el cual facilita el desarrollo personal y la participación en colectividad del estudiante, sin embargo, dichas relaciones no siempre apuntan hacia la transformación de la práctica pedagógica

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1999). *Vertical and Horizontal Discourse: An Essay*. (Material en soporte digital)
- Cisneros, S. y Castro, R. (2019). *Discurso pedagógico y competencia comunicativa*. En Fierro, B. (Presidencia), *Vii Taller Internacional la Enseñanza de las Disciplinas Humanísticas*, Matanzas, Cuba
- Cisneros, S. (2018) Acotaciones en torno a la relación, didáctica e investigación. A modo de conferencia. *Ciencia e Innovación Tecnológica* volumen . Scopus Sello editorial Edacun. Redipe p. 2575-2581
- Díaz, M. F (2015). *A propósito de la sintaxis en la singularidad estilística de la producción de textos escritos mediante la adecuación del método de análisis discursivo- funcional*. En Actas No 2_del XIV Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba: (s.n.).



- Díaz M. (2000). *La Formación de Profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias*. Santa fe de Bogotá.
- Diseño curricular del programa Pedagogía Infantil (2005). Universidad del Quindío.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2010). *How Languages are learnt*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, L. (2016). *El discurso para la investigación en la formación inicial del Licenciado de Cultura Física*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Rosales Vera, Francisco. (1998). *Análisis del discurso pedagógico y natural. Hacia un modelo de interpretación del discurso del aula*. En ASELE. Actas IX. Centro Virtual Cervante
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.



MODELO MULTIDIMENSIONAL DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA REGIÓN ORIENTAL DE CUBA

MULTIDIMENSIONAL MODELO OF COMMUNICATION FOR THE DEVELOPMENT OF THE EASTERN REGION OF CUBA

Maribel Brull González brull@uo.edu.cu

RESUMEN

El modelo multidimensional de comunicación para el desarrollo sostenible se contextualiza en la región oriental de Cuba, ante los efectos del cambio climático. El objetivo de la investigación es contribuir desde la comunicación al desarrollo sostenible del territorio, fortaleciendo las capacidades de resiliencia de la población para mitigar los desastres naturales y las pérdidas humanas. El modelo aporta una construcción teórica y práctica factible como herramienta para el análisis de referencia y la elaboración de productos comunicativos orientados a diversos públicos, escenarios reales y virtuales de este contexto sociocultural. Como resultado de la aplicación del modelo se presenta la agenda de comunicación para la Tarea Vida en formato impreso y digital.

PALABRAS CLAVES: Modelo de la comunicación, agenda comunicacional, desarrollo sostenible, cambio climático, zonas costeras.

ABSTRACT

The model of communication for the sustainable development is located in the Eastern region of Cuba, through the study of the organizations, urban and rural communities located in the coastal zones, in which dangers, vulnerabilities and risks are identified before the effects of the climatic change. The objective of the investigation is to contribute from the communication to the sustainable development of the territory, being fortified the local management and the capacities of resilience of the population to mitigate the natural disasters and the human losses. The model contributes feasible to a theoretical and practical construction like tool for the analysis of reference and communicative the product elaboration oriented diverse public, real and virtual scenes of this sociocultural context. As result of the application of the model appears the agenda of communication for the national program "Task Vida" in printed and digital format.

KEY WORDS: Model of communication, communicational agenda, sustainable development, climatic change, coastal zones.

INTRODUCCIÓN

La política comunicacional para la sostenibilidad de la vida en los territorios y regiones, en lo específico en las zonas costeras de la región oriental de Cuba, constituye una necesidad latente que sugiere perfeccionar las competencias profesionales de los responsabilizados con el sistema informativo y ambiental buscando soluciones estratégicas con el fin de mitigar los impactos del cambio climático.

En la dimensión humana del medioambiente se percibe una relación contradictoria que se produce entre el ser, pensar y actuar provocando un desdoblamiento de conducta que rompe el equilibrio social que se precisa para el desarrollo sano de las



generaciones futuras. Revertir estos comportamientos expresivos ante el debilitamiento de la responsabilidad social es parte de la propuesta de un nuevo modelo comunicacional con fines de generar contenidos actualizados, crear productos audiovisuales sugerentes y dinamizadores que ponderen valores humanísticos.

Los efectos del cambio climático en la región oriental de Cuba constituyen una realidad, el mar se adentra a la tierra extendiéndose por las comunidades provocando enormes variaciones en los ecosistemas terrestres y marinos. Existen bajos niveles de percepción de la población acerca de los riesgos y peligros que pueden presentarse. Los temas de la naturaleza asociados a las conductas humanas están en el orden del día de casi todos los medios, sin embargo, los mensajes requieren de integración sobre la base de la identidad local antes y después de su proyección.

Promover una actitud emprendedora para oficiar relaciones con innovación en cada espacio es una solución estratégica que contribuye al desarrollo de capacidades resilientes, sin embargo, el cumplimiento de los objetivos de sostenibilidad de las ciudades no es posible sin el desarrollo y la sostenibilidad de las organizaciones y comunidades existentes.

De ahí que, la investigación actual se centra en diseñar un modelo de comunicación que facilite el desarrollo de los programas sociales en la región oriental. Modelo de carácter teórico, metodológico y práctico que expresa la interrelación entre el nuevo ecosistema de comunicación y los ecosistemas ambientales al servicio del mejoramiento de las comunidades urbanas y rurales desde la experiencia. El mismo se aplica de forma inicial a través de la Agenda Comunicacional para el Desarrollo de la *Tarea Vida*, publicada en formato impreso y digital.

Estrategia metodológica

El estudio se enmarca en el período del 2017 al 2019. Para la consecución de los objetivos de investigación se asumen los métodos y técnicas del nivel empírico y experimental: inductivo– deductivo, analítico – sintético, análisis de contenido, utilizando las técnicas de revisión documental o bibliográfica, la entrevista semi-estructurada y el diagnóstico comunicacional a cinco provincias orientales: Santiago de Cuba, Guantánamo, Granma, Holguín, Las Tunas.

Como muestra se seleccionaron las comunidades ubicadas en las zonas costeras priorizadas donde se integran los proyectos sociales y varios programas nacionales.

Fig.1. Mapa región oriental de Cuba.





El diagnóstico incluyó el análisis de estructura y contenido de los sistemas de comunicación, entre ellos, 56 productos comunicativos y 24 páginas *web* de organizaciones e instituciones educativas, culturales y científicas; entrevista a 22 especialistas sobre el cambio climático en la región oriental y estudios de comportamientos en las zonas costeras referentes a peligros, vulnerabilidades, riesgos y amenazas.

Análisis del contexto

- Santiago de Cuba: Valora soluciones integrales a la contaminación y la vulnerabilidad costera en determinados lugares como la Bahía. Se visualizan cambios en la dinámica de las playas arenosas con pérdida irreversible de la arena y afectaciones evidentes en los humedales costeros. El municipio Guamá se pronostica como el más vulnerable a la subida del nivel medio del mar y a los eventos hidro-meteorológicos extremos.
- Guantánamo: Presenta vulnerabilidades en las construcciones y la infraestructura debido a la protección costera insuficiente ante eventos meteorológicos extremos. La existencia de ciudades costeras amenazadas por la subida paulatina del mar, tal es el caso de Baracoa quien actualmente presenta un escaso resguardo a la incidencia de los eventos extremos como el oleaje, además del dragado de la bahía para restituir las capacidades operacionales del puerto. Presencia de fuentes contaminantes y desechos acumulados que se descargan en la zona costera; afectaciones a la vegetación marina y erosión de las playas arenosas, así como el desbordamiento de ríos e inundaciones por intensas lluvias en zonas urbanas y rurales.
- Granma: Las ciudades costeras de Manzanillo y Niquero, son bañadas por las aguas del Golfo del Guacanayabo, vulnerables a la subida del nivel medio del mar en las cuales se demanda atención priorizada ante los daños al patrimonio natural que las protege, por la infraestructura y la población amenazada, y por la magnitud de determinadas actividades de servicio e industriales que se desarrollan. Se ratifica la estimación de los movimientos tectónicos verticales recientes en ambas costas que complementan lo proyectado en cuanto al nivel del mar relativo. Además de contar con zonas costeras desprotegidas y sometidas al proceso de intrusión marina donde está comprometido el desarrollo agrícola y de la camaronicultura.
- Holguín: Durante los últimos cinco años, la elevación del nivel mar transcurre de forma acelerada según las mediciones mareo gráficas. Se han incorporado a los estudios el litoral norte de la provincia desde Gibara hasta Antilla con la presencia de playas arenosas con erosión intensa, no contempladas en las zonas anteriores que desaparecerían si son afectadas por eventos meteorológicos extremos; y otras de interés turístico y recreativo.
- Las Tunas: Debido a su condición geográfica y las características de su relieve la provincia presenta prolongados períodos de sequía y la degradación paulatina de los suelos provocada por la erosión y la salinización, fenómenos que comprometen su actividad fundamental económica: la agricultura. Se identifican como municipios afectados Jesús Menéndez y Puerto Padre debido a la vulnerabilidad de los



asentamientos costeros expuestos a la penetración del mar, así como la presencia de playas arenosas con procesos erosivos y la intrusión salina.

Ante esta situación, la comunicación humana precisa de revitalizar sus redes de intercambio de mensajes y sistemas de contenidos para propiciar la transformación y reproducción de sentidos a través de una ciencia más creativa que de paso a la transferencia de conocimientos e información básica para la vida.

El desarrollo sostenible

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015) establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental cuando refiere:

... a la adopción de medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos a través de la incorporación de medidas relativas en las políticas, estrategias y planes nacionales, además de promover mecanismos para aumentar la capacidad para la planificación y gestión eficaces en relación con el cambio climático en los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. (ONU, 2015, p.13)

La adaptación de la población frente al cambio climático implica integrar estrategias para el desarrollo económico, cultural y social con una mayor pertinencia ambiental, a través de un discurso ecológico y persuasivo. Por ello es sustancial que los gobiernos locales trabajen en la planeación comunicativa basada en el conocimiento de las percepciones y su evaluación.

Modelo de comunicación para el desarrollo sostenible

El modelo es una representación de la gestión de la comunicación en coherencia con los objetivos, programas y planes estratégicos del Estado en los territorios. El mismo surge de una realidad territorial en el desarrollo de varias políticas públicas. Sigue un orden funcional y relacional de los subsistemas sociales que se articulan en la sociedad. Tributa al funcionamiento del sistema constitucional.

Características del modelo

Es un modelo conceptual, metodológico y creativo que abarca varias disciplinas de la Comunicación Social, las Ciencias de la Información y las Ciencias de la Naturaleza, asumiendo como perspectiva sistémica la comunicación humana como conducta. Cumple con dos reglas básicas para la investigación comunicológica y la producción comunicativa.

El núcleo del modelo se manifiesta en el hombre, la comunicación y el desarrollo de la sociedad. Se jerarquiza el análisis funcional de la comunidad o entidad objeto de estudio y permite el intercambio informativo entre cada una de las dimensiones que lo forman. Enseña un enfoque integrado de los conceptos, dimensiones y criterios de evaluación que conforman su diseño. Establece ocho pasos metodológicos que guían la creación de los mensajes a presentar. Posee varios principios que se interrelacionan.

En la figura 2, se estructura del modelo se enuncia el mapa conceptual comunicativo, identificado por un esquema de ideas que sirve de herramienta para organizar de manera gráfica y simplificada conceptos.



Se representan las dimensiones y relaciones en lo interno y externo de cada organización, comunidad o actores sociales mediante los campos interactivos de funcionabilidad, sistematicidad, concepción estratégica y visión socio-ambiental de la región, asumiendo las principales aportaciones teóricas de Martín-Serrano (1982) acerca del concepto de sistemas cuando afirmó:

El especialista en comunicación más que la medida cuantitativa de la información le interesa conocer el uso que los actores hacen de la organización de un sistema de señales, con fines comunicativos, en el marco más amplio de un sistema de comunicación. (p. 75)

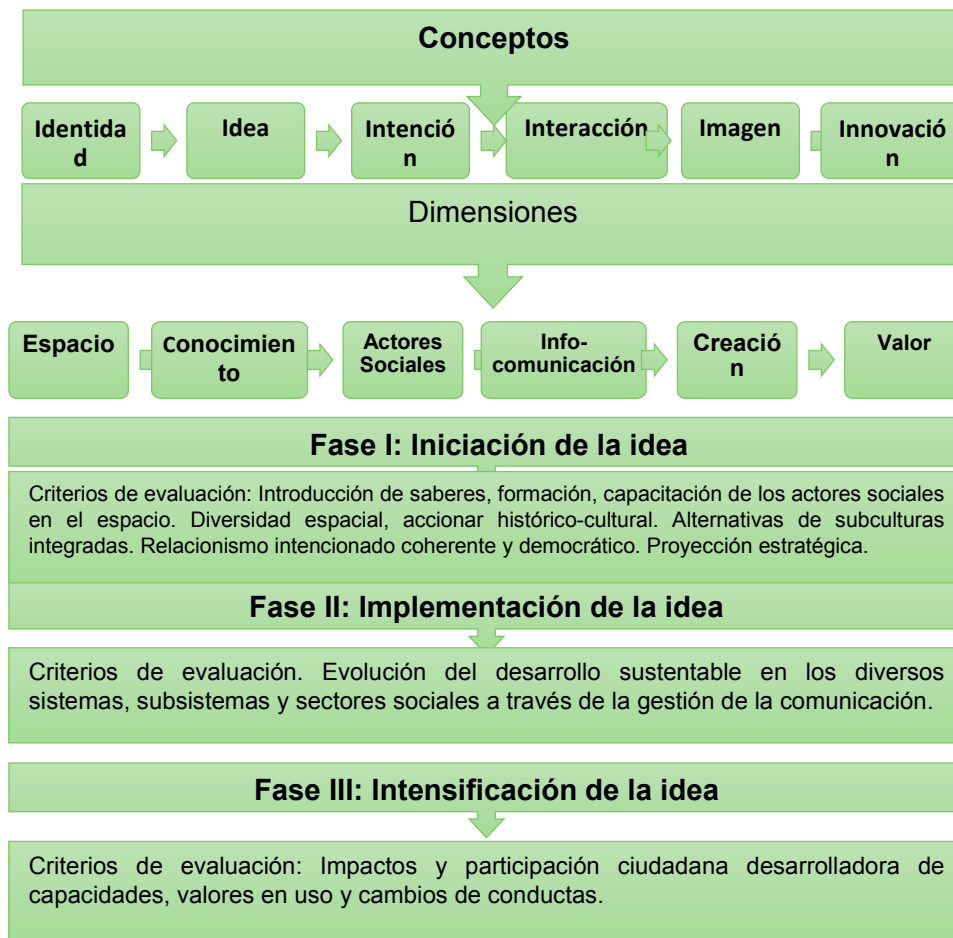


Figura 2.

Para facilitar el análisis sistémico se redefinen las dimensiones ilustradas en la figura 3.



Figura 3. Proceso de integración del modelo. Fuente: Brull (2019, p.14)

Espacio: En este sentido, se asume el criterio del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) y su Dirección de Gestión del Desarrollo Local y Regional:

... lo local hace referencia al espacio más abarcador en el que se inserta (municipio, departamento, provincia, región, nación). Lo esencial es comprender que el desarrollo local es una modalidad de desarrollo que puede tomar forma en territorios de variados tamaños, pero no en todos, dada la complejidad intrínseca del proceso. (Silva, 2003, p.14)

De ahí, se determina el espacio como las zonas geográficas, regiones, organismos, entidades laborales, instituciones, organizaciones gubernamentales voceras de la información, provincia, comunidad urbana o rural, poblado ¿*Dónde dicen?* Asimismo, el ciberespacio: Internet, el espacio real y virtual donde se proyectan los mensajes: sitios *web*, correos electrónicos, redes sociales y otras extensiones.

Conocimiento: Se conceptualizan los saberes relacionados con la naturaleza, la política social, programa nacional o regional que se informa. ¿*Qué dicen?* Aborda el universo de las ideas a proyectar.

Actores sociales: El modelo circunscribe como actores a los profesionales que trabajan liderando o conduciendo actividades de información, comunicación y educación en la fase de su implementación. ¿*Quiénes dicen?* Reconoce y legitima los públicos receptores del sistema de mensajes, los líderes de opinión, gestores de procesos comunitarios, emprendedores, decisores y agentes de cambio como sujetos responsables de la proyección de las políticas sociales.

Info-comunicación: El sistema de información es el conjunto de fuentes de información, metodologías, técnicas, herramientas e instrumentos, archivos, banco de datos, experiencias, memorias históricas, que sirven para ampliar el conocimiento de las



misiones del gobierno local. Este nivel informativo permite analizar y generar juicios sobre la estructura del mensaje.

La gestión de la información “se materializan generalmente en forma de un producto o un servicio, diseñado para una comunidad usuaria (Ponjuán, 2017 p.19). En este caso, la información facilita el aprendizaje para el desarrollo de los procesos organizacionales, gubernamentales y personales; permite la creación de mensajes educativos. De ahí que, la info-comunicación es reconocida por lo *¿que se dice, cómo se dice?*:

...procesos o productos en cuya composición se integran de manera armónica, contenidos teóricos, conceptuales y metodológicos de las Ciencias de la Información y Ciencias de la Comunicación, adaptados apropiadamente para cada caso y que requieren de un abordaje inter y transdisciplinar donde media el desarrollo de las TIC y las narrativas *transmedias*. (Garcés y Del Pino, 2016, p. 27)

Creación: Capacidad intelectual de generar ideas, mensajes. Propicia el contenido de los productos comunicativos y los valores que se deben emitir para obtener de los ciudadanos los comportamientos comunicativos *¿Dónde, cómo, cuándo se dice, qué?*

Valor: Grado de utilidad que se le atribuyen a las personas, cosas o creaciones que expresan bienes tangibles e intangibles, logrando integrar el sistema de mensajes que se proyecta. *¿Por qué y para qué, se dice?* El modelo se evalúa por su valor y el valor de uso que tiene, organizacional y personal, asimismo por la transcendencia en diversos medios, soportes; escenarios reales y virtuales.

Pasos metodológicos para la creación de contenidos

- 1) Proceso organizativo: Compila, clasifica datos y fuentes sobre el tema asumido.
- 2) Proceso de análisis funcional: Explora el comportamiento de las funciones de comunicación en los espacios asumidos. Realiza estudio del sistema comunicacional.
- 3) Proceso de orientación estratégica: Estudia el sistema comunicativo, resume el tema en coherencia con el programa social.
- 4) Proceso de solución estratégica: Analiza diversas fuentes primarias. Consulta a expertos, contacta públicos, categoriza resultados, identifica fortalezas, debilidades y oportunidades.
- 5) Proceso de decisión estratégica: Determina el sistema comunicativo y los recursos para su desarrollo en relación con otros subsistemas sociales que se articulan.
- 6) Proceso de creación: Diseña el prototipo de la idea expresada
- 7) Proceso de retroalimentación: Presenta y promueve el producto de comunicación.
- 8) Proceso de visibilización: Rediseña el producto en formato impreso y plataformas *web*.

Los procedimientos permiten diseñar mensajes y elaborar productos comunicativos. En lo cognitivo, los contenidos objeto de investigación; en lo interactivo, las formas, niveles, medios, soportes y relaciones de los actores sociales; en lo estratégico, la gestión de la comunicación en función del comportamiento humano, educación y



cultura que posee la organización o comunidad; en lo creativo, representa elementos simbólicos, propios de la identidad cultural del espacio.

Modelación teórica y práctica

Para evaluar la pertinencia del modelo se determinó como tema los efectos del cambio climático en las zonas costeras de la región oriental; la selección de la agenda como producto viable para transmitir mensajes. Para ello, se realizó un estudio previo de los elementos conceptuales que la forman y los tipos de agendas; diseño de la agenda comunicacional para la *Tarea Vida*, modelación práctica en formato impreso y digital, simulación de un *software* y elaboración final de la agenda en formato *apk* para tecnologías móviles, *tables* y celulares.

Con fines académicos se define la agenda comunicacional partiendo del concepto y las posibilidades de reconvertirla en un producto que exprese valor y valor de uso atendiendo a la diversidad cultural de los públicos y organizaciones:

Agenda de comunicación constituye una herramienta de trabajo donde se plasman las directrices, tareas y apuntes que en el orden del día indican qué hacer a los actores sociales en un espacio determinado, tanto personal como organizacional. Se caracteriza por su funcionabilidad e integración de las actividades del sujeto en el proceso de interacción con la naturaleza, la sociedad y el desarrollo de un pensamiento crítico, atendiendo a la necesidad local de guiar, orientar y gestionar un sistema de comunicación que propicie la participación ciudadana. (Brull, 2019, p. 5)

La aportación del concepto, cumple con las necesidades de estudiar e instrumentar el objeto agenda como modelo que interactúa con el medio ambiente y que está vinculado al sistema social para favorecer la educación y la capacidad de resiliencia de la población en la región.

Diseño y aplicación de la Agenda Comunicacional

El diseño de la Agenda de Comunicación para el Desarrollo se realizó en función del programa nacional (*Tarea Vida*, 2017). Esta plataforma documental tiene como objetivo crear un sistema de acciones integrales con vistas a reducir los riesgos, vulnerabilidades, amenazas y peligros en las zonas costeras de la región oriental de Cuba.

- **Identidad/Espacio:** La agenda está diseñada para espacios reales y virtuales. organizaciones, instituciones, comunidades urbanas y rurales de las zonas costeras de la región oriental de Cuba.
- **Idea/Conocimiento:** La agenda trasmite a los ciudadanos saberes sobre el cambio climático y el desarrollo sostenible de la vida en las comunidades costeras. Ilustra la diversidad de ecosistemas: *Ecosistemas Terrestres* (Marino – costero. Cuencas hidrográficas. Montaña) *Ecosistemas Acuáticos* (Ecosistemas de Agua Dulce. Ecosistemas de Agua Salada) *Ecosistemas transformados por el hombre*. Asimismo, difunde 63 acciones estratégicas para promover la educación y la cultura del tema. Contiene datos estadísticos de referencias históricas.



Fig. 4. Portada de la Agenda

- **Intención/Actores sociales:** Propone tareas, métodos y técnicas para los profesionales de la comunicación, ambientalistas, gestores de las administraciones públicas o cualquier ámbito organizacional, institucional o empresarial responsabilizado con los objetivos de desarrollo sostenible de los territorios y sus niveles de relaciones.
- **Interacción/Info-comunicación:** Contiene los objetivos y acciones estratégicas de comunicación para el desarrollo de los territorios guiando a los actores sociales en las ejecuciones y expresiones de comportamiento a través de redes, canales, medios y soportes. Establece los Objetivos de Comunicación para el Desarrollo Sostenible. (OCDS).

	1. Contribuir con proyectos de capacitación ambiental a través de un programa de comunicación para el desarrollo local en sectores y comunidades claves que ayuden a mejorar las condiciones de vida de la población y reducir vulnerabilidades.
	2. Estimular la creación de estructuras de comunicación del gobierno en los sectores, comunidades y empresas para facilitar la cooperación del programa de gestión comunicacional para el enfrentamiento al cambio climático en los territorios.
	3. Elaborar un plan incentivo para la protección y recuperación de las costas, playas amenazadas y con uso turístico.
	4. Elaborar un programa de educación ambiental para el uso racional de agua y prevención de la sequía.
	5. Fomentar los niveles de conocimiento y actitudes sobre el valor de la reforestación y aprovechamiento de los recursos naturales a través de los medios de comunicación.
	6. Contribuir a la mejor comprensión del público de los procesos e interconexiones en el ambiente marino y los diversos impactos a los arrecifes de coral.
	7. Examinar, generar y difundir información para mitigar los peligros y riesgos ante los desastres naturales, segmentando los mensajes por públicos, impartiendo conocimientos prácticos y técnicos en todos los niveles, acerca de la manera de organizar y fomentar la participación popular para la reducción de las pérdidas humanas y materiales.

	8. Sistematizar la información sobre las medidas para la adaptación de la población ante el cambio climático y el ahorro de energía.
	9. Creación de sistemas de monitoreo de los mensajes para evaluar su impacto, calidad y estado de opinión.
	10. Promover la comunicación ambiental en todos los sectores de la sociedad para elevar la percepción del riesgo y aumentar el nivel de conocimiento alcanzando sinergias de participación en toda la población para la adaptación al cambio climático y una cultura que fomente el ahorro del agua.
	11. Divulgación de los programas y proyectos de colaboración para las inversiones nacionales y extranjeras con destino al financiamiento de los programas sociales de desarrollo comunitario.

Figura 5. Infografía de comunicación para la Tarea Vida. Fuente: Brull (2019, p.18)

- Imagen/Creación: La agenda se elabora con un sistema de símbolos y señales. El *slogan*: *Cambia tu mente y cambiará el mundo: Conéctate con el planeta*. Es un mensaje que invita a los receptores o destinatarios a vincularse con el entorno, enlazarse y comunicarse. La mascota *Elem*, es una representación artística que personaliza una especie que habita en las aguas del Caribe. En su composición están presentes los cuatro elementos que componen la vida: la tierra, el aire, el agua y el fuego, de ahí el origen de su nombre. El *logotipo* está formado por un sistema de ondas que simulan el latir del corazón simbolizando la vida y a su vez describe el movimiento dinámico y constante de las olas del mar para enfatizar en el accionar el programa por la protección y el manejo costero.

...conéctate con el
planeta
Slogan.



Mascota



Logotipo

Fig. 6. Símbolos de la agenda comunicacional. Fuente: Brull (2019)

- Innovación/ Valor: La agenda se presenta como un producto comunicativo que facilita la gestión organizacional y comunitaria para el desarrollo e implementación de las políticas sociales en los territorios. Expresa valor y valor de uso en diversos formatos y soportes impresos y digitales.

CONCLUSIONES

El modelo multidimensional de comunicación para el desarrollo en la región oriental de Cuba responde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas relacionados con los efectos del cambio climático en los países de América Latina y el Caribe. Reconoce la gestión de la información y la comunicación para el análisis de



referencias y la elaboración de productos comunicativos asociados a los requerimientos de innovación sociocultural y tecnológica de esta generación.

La agenda comunicacional constituye una herramienta educativa para generar nuevas capacidades de resiliencia en la población ante los posibles desastres naturales. Es el punto inaugural de un producto regional, la cual no excluye otras realizaciones y experiencias en la creación de mensajes con fines ambientales.

El modelo y el producto agenda pueden perfeccionarse a través de la práctica cultural de las personas y organizaciones en dependencia del criterio de uso que se elige, sin desestimar las posibilidades de adaptación o hibridación que pueda tener en cada localidad, pueblo o nación.

REFERENCIAS

- Brull, M. (17 de julio de 2019). *Modelo de Agenda de Comunicación para el Desarrollo de las Políticas Públicas en la región oriental de Cuba*. Programa de la I Conferencia de Gestión Sociocultural para el Desarrollo Cuba - Corea. *Paper* (pp.1-15) Santiago de Cuba. Universidad de Oriente.
- Folleto informativo (2017). *Plan de Estado al Enfrentamiento al Cambio Climático. Tarea Vida*. Consejo de Ministro. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Citma. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu/etiqueta/periodico-26>
- Garcés, R. y Del Pino, T. (2016). *Gestionando la infocomunicación en la práctica rutas, tropiezos, certidumbres*. La Habana. Recuperado de <http://Prisma.com>
- Martín Serrano, M. (1982). Modelo Dialéctico para el estudio de los sistemas de comunicación. Teoría de la Comunicación. Epistemología y análisis de la referencia. II Edición. *Cuadernos de Comunicación, III*, p. 75. Madrid: A. Corazón.
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Acuerdo de París*. Naciones Unidas. Recuperado de <http://unfccc.int/files/convention/application/pdf/spanishparis>
- Ponjuán, G. (2017). *Introducción a la gestión de información*. La Habana: Félix Varela.
- Silva, I. (2003). *Metodología para la elaboración de estrategias de desarrollo local*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). Dirección de Gestión del Desarrollo Local y Regional. CEPAL: Serie Gestión Pública.



AGENDA DIGITAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

DIGITAL AGENDA FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Marino Borrero Sánchez marino@uo.edu.cu

Maribel Brull González brull@uo.edu.cu

RESUMEN

Cuba cuenta con más de cuatro millones de usuarios de dispositivos móviles, por lo que una buena forma de hacerles llegar información valiosa es mediante aplicaciones que sean accesibles desde sus teléfonos inteligentes y tabletas electrónicas. La *Agenda Digital para el Desarrollo Sostenible* procura ser una herramienta que además de brindar las funcionalidades comunes de las agendas digitales, permita a los usuarios obtener información relacionada con el Programa nacional del Estado para el Enfrentamiento al Cambio Climático (*Tarea Vida*, 2017) y de otra naturaleza a fin con el cuidado del medio ambiente y el desarrollo sustentable de la sociedad en particular en la región oriental del país. Para la implementación de la aplicación se usaron las técnicas de programación híbrida, estas permiten que en un futuro se pueda migrar el código fácilmente a otras plataformas como IOS. Se utilizó como Entorno de Desarrollo Integrado (IDE) *Android Studio* por ser el IDE oficial de esta plataforma. Se trabajó con el editor avanzado *Notepad++*, el IDE *NetBeans* y como metodología de desarrollo ágil *Extreme Programming (XP)* por ser la más destacada en este ámbito. La aplicación cuenta con un módulo para ejecución del lado del servidor, desarrollado en el lenguaje *PHP* que permite el consumo de nueva información mediante llamadas asíncrono (*AJAX*) en formato *JSON*. Entre las principales funcionalidades está un menú lateral desplegable que permite navegar por las diferentes secciones, guardar notas al pie, un buzón de notas relevantes de cada día y un *block* de notas extenso.

PALABRAS CLAVE: Agenda digital, aplicación Android, comunicación para el desarrollo, Tarea Vida, Infocomunicación.

ABSTRACT

Cuba counts with more than four million users of movable devices, reason why a good form to make them get valuable information is by means of applications that are accessible from their intelligent telephones and electronic tablets. *The Digital Agenda for the Sustainable Development* tries to be a tool that besides to offer the common functionalities of the digital agendas, allows the users to obtain data related to the national Program of the State for the confrontation to the climatic change: (*Task Life*, 2017) and of another nature to aim with the care of the medio ambient and the sustainable development of the society in individual in the Eastern region of the country. For the implementation of the application the techniques of hybrid programming were used, these allow that in a future the code to other platforms can be migrated easily as *IOS*. Were used like Surroundings of Integrated Development (IDE) *Android Studio* to be the official IDE of this platform. In addition one worked with advanced publisher *Notepad++*, the IDE *Net Beans* and like methodology of agile development *Extreme Programming (XP)* being most outstanding in this scope. The application counts on a module for execution of the side of the servant, developed in the language *PHP* that allows the consumption of new information by means of asynchronous calls (*AJAX*) in



format *JSON*. Between main the functionalities it is a drop-down lateral menu that allow to sail by the different sections, to keep footnotes, an excellent note mailbox of every day and an extensive notepad.

KEY WORDS: Digital agenda, android application, communication for the development, Task Life, infocommunication.

INTRODUCCIÓN

Las agendas digitales son herramientas efectivas a la hora de ordenar y clasificar la información. Además, pueden ser de especial ayuda en la recepción de tareas ya que permiten almacenar un gran cúmulo de información de manera gráfica. La versatilidad de estas aplicaciones llega a tal punto que es posible transmitir un mensaje mediante imágenes, audio y video. Este potencial ha sido puesto en funcionamiento en la *Agenda Digital para el Desarrollo Sostenible*, una aplicación móvil para el sistema operativo *Android* de fácil instalación e interfaz intuitiva que agrupa un conjunto de directrices del gobierno cubano para la implementación del Programa nacional de Enfrentamiento al Cambio Climático: Tarea Vida.

En las dos últimas décadas, Cuba experimenta un auge en el uso de dispositivos móviles, considerado su crecimiento en más de 4 millones de terminales con *Android*. Este sistema es el más usado a nivel mundial, con una cuota de mercado de más del 50%. Actualmente existen más de mil millones de aplicaciones disponibles en la tienda oficial Google Play.

Según el presente estudio Cuba no cuenta con una agenda digital que aproveche las potencialidades de la tecnología móvil para transmitir información relacionada con el cuidado del medio ambiente y la Tarea Vida. Atendiendo a esta necesidad, se ha decidido desarrollar una aplicación para el sistema operativo *Android* que además de brindar las funcionalidades comunes de las agendas digitales también permita la recepción de información relacionada con el desarrollo sostenible.

Dentro de la amplia gama de herramientas y tecnologías para el desarrollo de aplicaciones móviles se utiliza el lenguaje *Java* que es uno de los lenguajes más usados para aplicaciones móviles. Dentro de sus características principales se encuentra que es orientado a objetos. Esto permite la reutilización del código y una base más estable para el diseño del *software*. *Java* es independiente de la plataforma ya que cuenta con una máquina virtual que interpreta y ejecuta el código.

Asimismo, se utiliza como Entorno de Desarrollo Integrado (IDE) *Android Studio* por ser desde 2013 el *IDE oficial de Android*. Este entorno posee diversas características positivas que facilitan el trabajo del desarrollador. Por ejemplo, la renderización de las interfaces en tiempo real, que permite visualizar el diseño en forma gráfica mientras se escribe el código *XML*. También existe el soporte para la construcción basado en *Gradle*. Además del uso de *Web View* para el desarrollo de aplicaciones híbridas.

Las aplicaciones híbridas poseen un gran auge debido a que es posible aprovechar al máximo las bondades de la tecnología *web* así como de la tecnología móvil. Por ejemplo, una aplicación desarrollada con una interfaz *HTML* puede ser fácilmente migrada a cualquier plataforma como *IOS* o *Windows*.



Dentro de los servicios más utilizados para el desarrollo de aplicaciones híbridas se encuentran *Phone Gap de Apache* y *Xamarin*. Ambos poseen ventajas y desventajas que serán analizados en profundidad más adelante.

Sistema de herramientas y tecnologías

Para el desarrollo de la aplicación se usó un conjunto de herramientas que facilitan el trabajo del equipo de desarrollo. En primer lugar, se utilizará *Android Studio* como *IDE* principal. Este fue lanzado en 2013 en la Conferencia *Google I/O* y desde entonces ha sido el *IDE oficial de Android*. Está basado en *Intelli J* y puede ser usado en los sistemas *Windows*, *MacOS* y *Linux*. Su avanzada consola permite visualizar estadísticas de uso, consejos y errores en tiempo de ejecución. Posee herramientas *Lint* para detectar problemas rendimiento, usabilidad y compatibilidad. Permite además el uso y desarrollo de plantillas para modelos comunes de aplicaciones móviles.

En conjunto al IDE se encuentra el SDK (*Software Development Kit*), que incluye un depurador de código, bibliotecas y un simulador de móviles para probar las aplicaciones. El SDK se actualiza periódicamente en conjunto al sistema Android. Las herramientas de desarrollo son componentes descargables de Internet que pueden ser instalados a petición. También se aplicó el Editor de texto Avanzado *Notepad++* para la edición de código *HTML*, *CSS* y *JavaScript*. Este editor permite la codificación de forma simple ya que posee sintaxis y coloreado de acuerdo al lenguaje utilizado. Es posible ampliar sus funcionalidades mediante *plugins* y tiene soporte para una amplia gama de lenguajes.

Para la codificación en *PHP* se utilizó *NetBeans*, un popular IDE con una amplia comunidad de usuarios. Dentro de sus principales características están:

- Gestión de la interfaz de usuario (menús y barras de herramientas)
- Gestión de configuración de usuario.
- Gestión de almacenamiento (guardar o cargar algún tipo de dato).
- Gestión de ventana.
- Marco Asistente (soporta diálogos para cada paso).
- Librería visual de *Netbeans*.
- Herramientas de desarrollo integrado.

Metodología de desarrollo

Por otro lado, se dispuso de la Metodología Ágil Extreme Programming. Este método fue formulado por *Kent Beck* en su manifiesto Ágil en el año 1999, y desde entonces se ha convertido en un estándar para el desarrollo ágil de aplicaciones. Dentro de sus principales ventajas se encuentra el enfoque de la codificación y la poca generación de artefactos innecesarios. En sus primeras fases se centra en la comunicación del usuario y el equipo de desarrollo, plasmando en las historias de usuario las necesidades del cliente. Estas historias de usuarios luego serán interpretadas por los desarrolladores para ir agregando funcionalidad al *software*. *XP* pone especial énfasis en la simplicidad, se facilita el diseño para agilizar el desarrollo y facilitar el proceso de mantenimiento. Esta lógica también se aplica a la documentación, de forma que se comente el código



poco, pero que este a su vez esté autodocumentado mediante el uso de nombres sugerentes para variables y funciones. Esta metodología divide el proceso de desarrollo en cuatro fases exploración, planificación, codificación y pruebas. Durante la planificación y exploración se documentan las funcionalidades. Luego en la fase de codificación se implementan dichas funcionalidades para luego ser probadas de forma modular en la fase de pruebas.

La *Agenda Digital* se elabora siguiendo el modelo multidimensional de comunicación para el desarrollo sostenible de la región oriental de Cuba, elaborado por (Brull, 2019), el cual asume un sistema conceptual factible para la investigación de la comunicación y la realización de productos comunicativos, con la intención de transmitir mensajes proactivos que promuevan la capacidad de resiliencia de los ciudadanos ante los peligros, vulnerabilidades y riesgos que se enfrentan ante el cambio climático.

Alternativas para el desarrollo de aplicaciones híbridas

Existen varias alternativas para desarrollar aplicaciones híbridas pero las más destacadas son *Xamarin* y *PhoneGap*. Este último es un servicio libre creado inicialmente por *Nitobi* que fue comprado luego por la compañía *Adobe*. *PhoneGap* permite el desarrollo utilizando tecnología web que incluye *HTML*, *CSS* y *Java Script*. En la tercera versión incluye una consola de comandos que simplifica el proceso de codificación. Además, incluye una API que permite la interacción con el *hardware* (cámara, acelerómetro). A pesar de estas características, el servicio tiene como desventaja que es necesario contar con una conexión de banda ancha a Internet ya que todo el proceso de ensamblaje se realiza en un servidor en la nube. Esta característica fue causa de descarte para su uso en el presente trabajo.

En otra dirección, se encuentra el principal competidor *Xamarin*, que es un servicio pago que permite el ensamblaje de aplicaciones móviles utilizando el lenguaje C# de Microsoft. Esta librería posee diversas ventajas, las cuales están ligadas en su mayoría al potente *Framework .Net* y al *IDE Visual Studio*. La principal desventaja de este servicio consiste en que se debe pagar una licencia para su uso, por esta razón se hará uso de *Android Studio* y el componente *Web View* para el desarrollo de la aplicación. Esta decisión se basa en los principios de la igualdad y equidad de la información para todos los ciudadanos, ya que el principal objetivo es transferir conocimientos y educación para la toma de decisiones, promoviendo cambios de comportamientos a favor de la calidad de vida.

Diseño de la interfaz gráfica

Para el diseño de las interfaces de usuario se utilizará *HTML* para el maquetado y *CSS* para los estilos. Además de hará uso del lenguaje *Java Script* para la interacción con el *hardware* mediante una interfaz web implementada en el lenguaje *Java*. También se hará uso del popular *framework Bootstrap3*, el cual incluye un conjunto de herramientas web que facilitan el diseño de las interfaces. Este *framework* basa todo el diseño en rejillas de doce celdas, lo que garantiza una interfaz responsiva (que se adapta a dispositivos con diversas resoluciones).

La figura 1, muestra la interfaz de inicio. Como se puede apreciar posee una barra superior que incluye el logo y el nombre de la App. Además de un menú desplegable en la parte derecha y un botón para compartir la aplicación.



La agenda mantiene su diseño en formato de impresión y de fácil apropiación de los contenidos que ella posee. Se refuerza en la barra superior el logotipo a modo de orientación ya que mantiene su identificación en la parte inferior izquierda de la portada.



Figura 1: Interfaz Inicial.

Funcionalidades de la aplicación

Dentro de las principales funcionalidades se encuentra la posibilidad de registrar los datos personales del usuario. Asimismo, el menú lateral permite acceder de forma rápida a las diferentes secciones.

DATOS PERSONALES

Nombre y apellidos

Dirección

Teléfono

Móvil

Email

Carnet de Identidad

Centro Trabajo/Estudio

Dirección Centro Trabajo/Estudio

Teléfono Grupo Ambiental

Ecosistema Ambiental



Figura 2: Registro de datos personales. Figura 3: Menú.



El directorio de contactos permite llamar a las diferentes instituciones estatales que están relacionadas con el medio ambiente. La integración con el *hardware* se realiza mediante una interfaz que permite realizar llamadas directamente desde la aplicación.

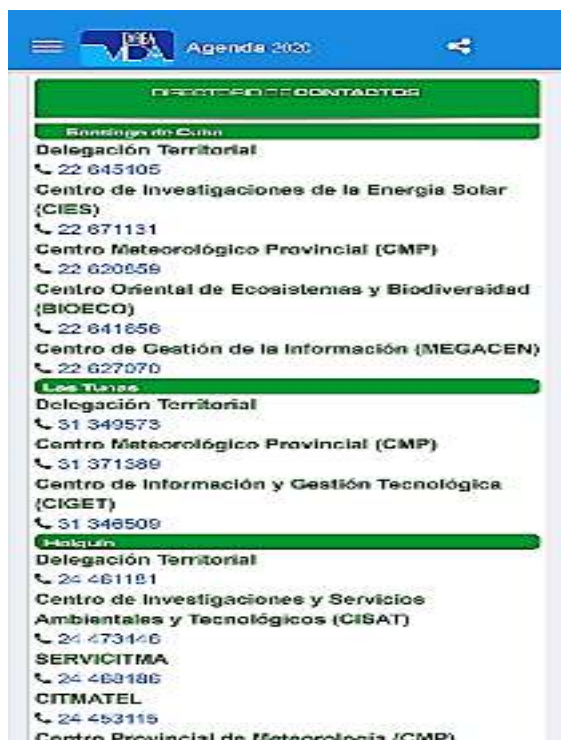


Figura 4: Directorio. Figura 5: Comunicación.

También se incluyen las secciones de información, calendario ambiental, tipologías de ecosistemas y estadísticas sobre el tema del cambio climático. Las secciones dedicadas a mostrar los objetivos y tareas de comunicación para la Tarea Vida. Todas las secciones incluyen un campo de texto para escribir notas al pie relacionadas con las acciones estratégicas propuestas dejando un margen interactivo de los usuarios para crear o elaborar nuevas ideas o acciones sobre el tema.

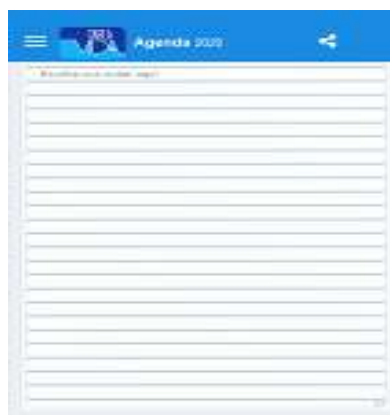


Figura 6: Buzón y Bloc de notas.



Por otro lado, se encuentra el buzón que permite agregar notas relacionadas con los eventos más importantes del día y el cuadernillo de notas para escribir textos extensos.

CONCLUSIONES

La *Agenda Digital para el Desarrollo Sostenible* constituye una herramienta educativa para generar nuevas capacidades de resiliencia en la población ante los posibles desastres naturales. La misma se elabora sobre la plataforma teórica, metodológica y práctica de (Brull, 2019), y el uso de técnicas de programación híbrida que permiten el acceso en diversos dispositivos.

Debido al auge de los dispositivos móviles en Cuba, la *Agenda* diseñada es un producto comunicativo útil para la comunicación relacionada con la Tarea Vida y el cuidado del medio ambiente. De esa forma, es posible llegar a una mayor cantidad de usuarios, sobre todos aquellos que utilizan dispositivos de *Apple (iPhone, iPad, Mac PC)*. La aplicación desarrollada permite el registro de los datos del usuario, realizar llamadas a los centros relacionados con el medio ambiente a nivel nacional, visualizar cada una de las tareas y tomar notas al pie. Además de visualizar un completo calendario interactivo de los eventos más importantes relacionados con el medio ambiente. También existe la posibilidad de un módulo del lado del servidor que le brinda a la aplicación móvil la posibilidad de consumir información nueva mediante *AJAX* y *JSON*.

REFERENCIAS

- Android Studio Release Notes/Android Studio (2019). *Developer*. *android.com*. Recuperado de <https://elandroidelibre.elespanol.com/2018/12/curiosidades-google-play aplicaciones.html>
- Brull, M. (17 de julio de 2019). *Modelo de Agenda de Comunicación para el Desarrollo de las Políticas Públicas en la región oriental de Cuba*. Programa de la I Conferencia de Gestión Sociocultural para el Desarrollo Cuba - Corea. *Paper* (pp.1-25). Santiago de Cuba. Universidad de Oriente.
- Etecsa (2019). Cinco millones de líneas móviles en Cuba. Recuperado de <http://www.etecca.cu/inicio/alcanzamos los 5 millones de lineas moviles activas en cuba/>
- Editor de texto Avanzado (2019). Notepad++. Recuperado de <http://Notepad++Primera Parte>
- Folleto informativo (2017). *Plan de Estado al Enfrentamiento al Cambio Climático. Tarea Vida*. Consejo de Ministro. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Citma. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu/etiqueta/periodico-26>
- Ghatol, R. y Patel, Y. (2012). *Beginning PhoneGap*. New York: Apress Media.
- Hassan, A., Abbasi, A. y Zeng, D. (2013). Twitter sentiment analysis: A bootstrap ensemble framework. *International Conference on Social Computing*. IEEE, p. 357-364.
- James G., Bill J., Guy, S. y Gilad B. (2005). *The Java language specification*. Tercera Edición. Addison-Wesley.



- Kent, B. (1999). *Metodología Ágil de desarrollo*. Recuperado de <http://www.extremeprogramming.org/>.
- Hermes, D. (2015). *Xamarin mobile application development: Cross-platform c# and xamarin. Forms fundamentals*. Apress.
- Laínez, J. R. (2015). *Desarrollo de Software ÁGIL: Extreme Programming y Scrum*. IT Campus Academy.
- Letelier, P. y Penadés, M^a C. (2012). *Metodologías ágiles para el desarrollo de software: extreme Programming (XP)*.
- Organización Naciones Unidas (2015). *Acuerdo de París*. Naciones Unidas. Recuperado de <http://unfccc.int/files/convention/application/pdf/spanishparis>
- Sitio web oficial de NetBeans (2019). Recuperado de <https://netbeans.org/>



EL TRATAMIENTO A LAS FUNCIONES DE LA LITERATURA INFANTIL A TRAVÉS DE LAS CARTAS DE JOSÉ MARTÍ A MARÍA MANTILLA

THE TREATMENT OF THE FUNCTIONS OF THE CHILDREN LITERATURE THROUGH THE LETTER OF THE JOSÉ MARTÍ TO MARÍA MANTILLA

Mercy Yanelis Burgos Mourlot mercybm@uo.edu.cu

Yoannys Duharte Enamorado

RESUMEN

La formación de niñas y niños a partir del estudio de la obra de José Martí motivó el tema, cuyo objetivo es: promover el tratamiento a las funciones de la literatura infantil como símbolo de valores a través de las cartas de José Martí a María Mantilla. La realidad en que se vive, exige de la aprehensión de un paradigma ético que tiene en la obra martiana la versión más adecuada a los requerimientos del país. La asunción del legado martiano se hace imprescindible ante los desafíos mediatos e inmediatos, al fundamentar los principios que sustentan la identidad y la construcción desde ella, de un modelo de desarrollo humano sostenible, concretándose en cada una de las direcciones en el trabajo de la sociedad.

PALABRAS CLAVES: Valores, Martí, cartas.

ABSTRACT

The upbringing of boys and girls inspired by the work of José Martí, which objective is to promote the treatment of the functions of the children literature as symbol of values through the letter of José Martí to María Mantilla. The reality in which we live demands the comprehension of the ethic paradigm that the word of José Martí has the most proper requirements of the country. The assumption of Martí's legacy is necessary before the immediate or mediate challenges to base the principles that support the identity and the construction from themselves a sustainable human development model, developing in each direction of the society word.

KEY WORDS: values, Martí, letter

INTRODUCCIÓN

El presente artículo ofrece una alternativa para el trabajo con las funciones de la literatura infantil, sin perder de vista que esta literatura, se considera también para la etapa juvenil, por las características que tipifican su desarrollo y la necesidad constante de orientación educativa. En este sentido se propone un sistema de actividades lúdicas en torno al reflejo de funciones y el desarrollo de sentimientos identitarios a través de algunas de las cartas de José Martí a María Mantilla.

Su validez se expresa en los siguientes elementos: las actividades lúdicas, ya sea total o parcialmente, pueden ser incorporadas al proceso docente- educativo en distintas formas: en las clases sistemáticas de Lengua Española, en las actividades de lecturas extractadas, en las aulas martianas, en talleres de reflexión, matutinos; por su amplia, precisa y confiable información para estimular la reflexión individual y colectiva en un marco interactivo.



Estos contextos donde el escolar se desarrolla estimulan a la solución de tareas de aprendizaje con responsabilidad y compromiso personal; con la marcada intención de contribuir en el cultivo de saberes, habilidades, y valores desde un escenario reflexivo, de comunicación abierta y socialización necesaria, donde aprenda a prepararse para la vida.

En las observaciones realizadas, se constató que aún se desaprovechan textos variados que propicien de forma sencilla y realista el tratamiento a las funciones de la literatura infantil y los valores que tanto requieren los escolares desde el inicio de su pre- adolescencia, lo que presupone una formación ciudadana responsable.

En este sentido, el maestro primario requiere de vías diversas para el tratamiento a la identidad y los valores a partir de la comprensión y variedad textual, lo que demuestra el nivel de actualización y desarrollo de su labor pedagógica, el dominio de los contenidos y su metodología así como las capacidades para aprovechar con la mayor eficiencia las potencialidades educativas de dichos textos y las diversas vías en la escuela primaria. Solo la sistematización de saberes a través de lo curricular, extracurricular, es capaz de promover modos de actuación y reflexiones para la vida en los escolares.

Por ello resulta inminente, proponer algunos ejemplos de actividades lúdicas que favorezcan el tratamiento a las funciones de la literatura infantil para el logro de sentimientos identitarios a través de las cartas de José Martí a María Mantilla.

Esta propuesta contribuye al cumplimiento del Programa Nacional Martiano, como la ley básica de la educación cubana, pues, como aparece expresado en los documentos, se debe educar a las nuevas generaciones como defensores de la patria socialista a partir de un desarrollo armónico, espiritual, físico y una sólida preparación político-ideológica que garantice la formación ciudadana de modo que se pueda enfrentar objetivamente distintas formas de dogmatismo e intolerancia, de manera que se facilite la comprensión de dicha formación, esto es, el sentido de pertenencia, la defensa de la identidad nacional, la formación de valores desde la literatura infanto juvenil.

Asimismo, se potencia el desarrollo de cualidades tales como: ser crítico, culto, responsable, creativo, sensible, espontáneo, imaginativo, abierto al cambio con un verdadero espíritu de investigación y que sepa valorar las producciones literarias martianas desde una adecuada comprensión lectora y el desarrollo de valores morales y potencialidades de modo que exprese con espontaneidad sus ideas.

La obra martiana. Importancia. Cartas a María Mantilla

En 1950 apareció en La Habana una edición que recogía los facsímiles de las cartas a la querida niña, o sea, su reproducción fotográfica. La edición de Gente Nueva y el Centro de Estudios Marianos en común empeño hacen una nueva publicación en 1982, que añade frente a cada fotocopia, la transcripción correspondiente.

El epistolario martiano fue uno de los recursos más utilizados por él para la comunicación asertiva, familiar y revolucionaria en su vida. En ella no se desprende el hombre de sus ideales, de sus emociones e ideas revolucionarias, así como está presente el valor educativo, ético y estético en cada uno de estos textos.



Las cartas recogen ideas y conceptos que tienen extraordinaria importancia para transmitirlos a los niños y jóvenes; así se está privilegiando una educación en valores, tan necesaria en la sociedad cubana de hoy, lo cual significa dar integridad a la personalidad, a partir de su reconocimiento como ser cubano, de su identidad que se resume en la trilogía: dignidad humana, intransigencia e intolerancia ante la dominación extranjera, y la solidaridad humana; lo que constituye un elemento esencial para la potenciación de los sentimientos identitarios y las funciones de la literatura infanto juvenil.

El estudio de las cartas facilita una mayor comprensión de la lectura y que tengan la posibilidad de conocer cómo eran realmente esos textos, que un extraordinario hombre escribió a una niña, cuando él se encontraba en la preparación hacia la “guerra necesaria”, en la cual entregó la vida a su patria.

Son muchas las razones que, unidas a la calidad del autor, confieren especial significación a las cartas. Ella era la hija más pequeña del matrimonio de Manuel Mantilla y Carmen Miyares, nació el 28 de noviembre de 1880, poco antes de la muerte del padre. Ellos eran los dueños de la casa de huéspedes donde mejor acogida encontró el Héroe cubano durante su ardua estancia en Nueva York. Lejos Martí de su esposa e hijo, de quienes lo separó la total dedicación a la lucha revolucionaria, fue encontrando en la niña—cuyo retrato lo acompañaba cuando murió en Dos Ríos, la persona en quien depositara la ternura inmediata de su amor paternal. En el hogar de María tuvo el Héroe lo que fue, tal vez, el único sosiego de los últimos quince años de su vida. Carmen Miyares le dedicó atenciones especiales y decisivas para él, cuya quebrantada salud reclamaba el reposo y los cuidados que le imposibilitaba su constante gestión al servicio de la libertad de Cuba y América.

En enero del 2003, en ocasión del 150 Aniversario del natalicio de José Martí visitaron el país y participaron en las actividades conmemorativas, los familiares de María Mantilla, quedaron gratamente impresionados por la obra de la Revolución que el Héroe cubano forjó.

En las bellísimas cartas, junto con la orientación inmediata y afectiva dedicada por Martí a la niña que quiso como verdadera hija, aparecen los destellos de la universalidad y actualidad que hacen de la obra de Martí un tesoro inagotable de permanente validez. El mensaje ético y estético presente, la orientación educativa dirigida a cómo ser mejor en la vida, son pilares de este tratamiento de Martí en sus cartas. En consecuencia, se considera que una vía para llevar al niño de una manera amena y motivada, las ideas de José Martí contenidas en las cartas seleccionadas que escribiera a María Mantilla, es a través de la actividad lúdica, es decir, el juego.

Las funciones de la literatura infanto juvenil son, la cognoscitiva, la ética, estética y lúdica, estas cuatro contribuyen a la formación del escolar desde edades tempranas, pues a partir de la comprensión lectora reciben mensajes educativos de gran valía, lo cual lo hacen reflexionar, analizar, valorar y transformar sus modos de conductas y necesidades lo que contribuye al desarrollo de sus capacidades e inteligencia. Desde esta perspectiva entonces, se sistematiza un tratamiento a la literatura infantil con obras que no están recogidas en los textos de la escuela primaria y que expresan un mundo de significados y sentidos para los escolares, quienes requieren a esta edad de



orientaciones educativas de gran valor. Por eso, la significación del juego, para interactuar con algunas de estas cartas después de un proceso de comprensión lectora.

El juego en la formación y desarrollo de la personalidad

Son muchos los criterios que se han aportado acerca del juego, por ejemplo: Dorta Sasco ofrece la importancia del juego desde el punto de vista psicológico, pedagógico y sociológico, cuando señala:

El niño, al entregarse a las actividades lúdicas y vivirlas intensamente, acumula una experiencia de orden subjetivo y objetivo que es estimulada incluso, cuando observa a otros jugar con independencia de la edad en que se encuentra transitando; además, el escolar, al desarrollar la capacidad de jugar, lo manifiesta siempre a lo largo de su vida como prueba de una juventud permanente. (Dorta, 1984, p.55)

Al respecto, estudios realizados por la autora y en correspondencia con la labor que realiza y los propósitos trazados: el juego didáctico es una actividad lúdica con una secuencia de acciones animadas, alegres y de confrontación, que parten de una idea y un propósito: aprender a hacer de un modo sugerente, una atractiva fuente inagotable de estimulación.

Propuesta de actividades

I. “Identidad, valores éticos en la formación ciudadana”

- Objetivo: Identificar términos relacionados con la identidad, los valores éticos en la formación ciudadana, que deben distinguir al ser cubano.
- Materiales: Pancarta con el acróstico, texto.
- Tipos de lectura: En silencio y oral.
- Texto: Cartas de José Martí a María Mantilla.
- Esencia del juego:

Es un acróstico, donde los alumnos deben identificar términos relacionados con la identidad, la ética y la formación ciudadana.

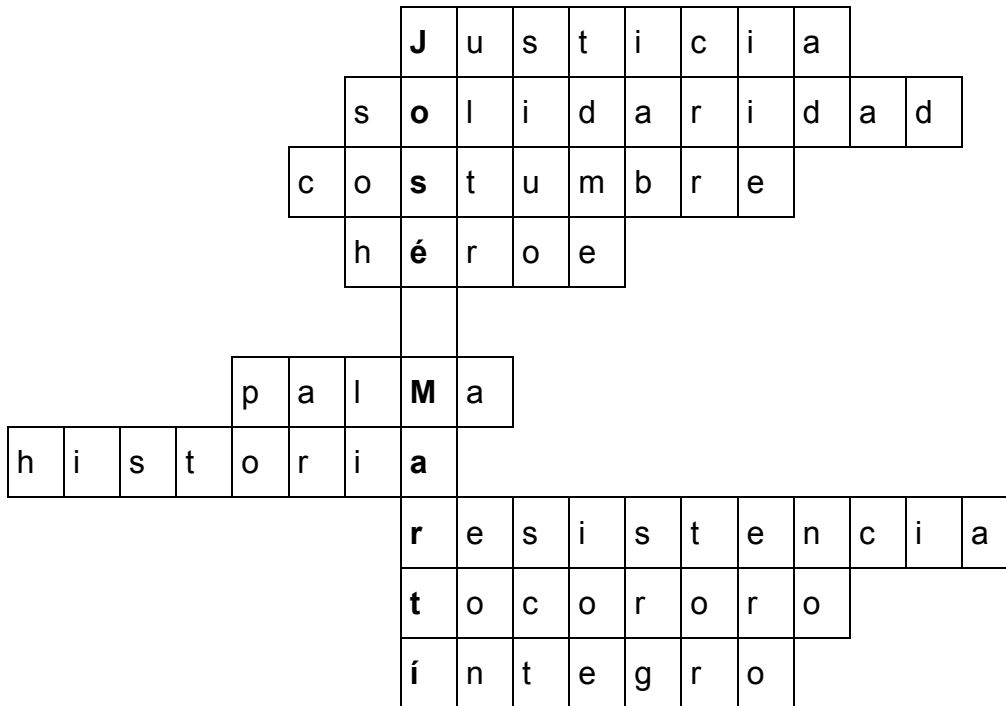
- Metodología:

La conductora lee el acróstico, explica que con cada palabra inicial deben escribir un término relacionado con la identidad, la ética y la formación ciudadana. En las pistas están las definiciones.

Cada equipo debe seleccionar su representante. Serán reconocidos los mejores alumnos y equipos.

“Acróstico”

Resuélvelo. Verticalmente te damos el nombre del Maestro de todos los cubanos.



Pistas

1. Lo que nos hace dar a cada cual lo que le corresponde.
2. Sentimiento que inclina a los hombres a prestarse una ayuda mutua.
3. Inclinationes y usos que forman parte del carácter de un país.
4. El que se distingue por su grandeza.
5. Atributo Nacional.
6. El proceso de lucha del pueblo cubano.
7. Defensa en el ataque.
8. Atributo Nacional.
9. Se destaca por su actitud ante todas las tareas.

Preguntas de comprensión para la reflexión

1. Después de leer la carta, cómo Martí expone a la niña que debe ser el amor por su Patria.
2. Menciona las grandes figuras, de ayer y de hoy, que han defendido nuestra identidad y que no han permitido que se profanen los valores autóctonos.
3. ¿Qué debes hacer para defender la identidad?
4. Selecciona el fragmento de la carta que más te gustó. Cómo contribuye a tus conocimientos y al disfrute estético de la lectura. Ejemplifica con dos frases en sentido figurado.



5. En el discurso de Fidel del 2 de diciembre del 2001, en ocasión del 45 aniversario del desembarco del Granma, él hace un llamado a las nuevas generaciones como continuadoras de la Revolución y la soberanía nacional. ¿Cuál es tu compromiso con la Revolución y Fidel?
6. ¿Por qué son ustedes, pioneros cubanos, la Revolución misma?

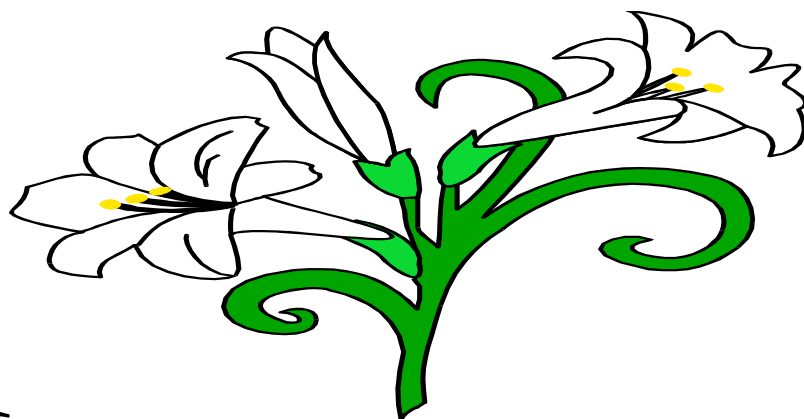
II. "El deber humano"

- Objetivo: Determinar ideas importantes planteadas por José Martí.
- Materiales: rompecabezas y texto.
- Tipos de lectura: en silencio y oral.
- Texto: Carta de José Martí a María Mantilla, 2 de febrero de 1895.
- Esencia del juego: Son dos rompecabezas, uno por equipo, formar dos flores blancas como símbolos de pureza, integridad y cubanía, es la flor mariposa.
- Metodología: La guía presenta los rompecabezas que forman la flor mariposa y explica que hay escrito un párrafo, al armarlo, cada uno de los equipos sabrá el mensaje que transmite Martí, así como las ideas tan importantes para la nueva generación que determina uno de los deberes del hombre para conducirse en la vida. El equipo ganador será estimulado.

Preguntas de comprensión para la reflexión

1. ¿Cuáles son los deberes del hombre según criterios de José Martí?
2. ¿Cuál es tu principal deber como pionero?
3. Lee el fragmento siguiente de una de las cartas y comenta a través de un texto argumentativo cómo está presente el valor ético, estético y cognoscitivo de la carta.

Procurará mostrarse alegre, y agradable a los ojos, porque es deber humano causar placer en vez de pena, y quien conoce la belleza la respeta y cuida en los demás y en sí. Pero no pondrá en un jarrón de China un jazmín: pondrá el jazmín solo y ligero, en un cristal de agua clara. Esa es la elegancia verdadera: que el vaso no sea más que la flor.



La Flor Mariposa



No se precisan con exactitud cuáles cartas, porque se deja una opción al maestro para seleccionar en cada una de ellas, en correspondencia con los valores que manifiestan sus párrafos. Además, solo se muestran dos ejemplos, sin obviar, la importancia del tratamiento a los tres niveles de comprensión que tanto requieren los escolares, para alcanzar niveles superiores en el conocimiento.

CONCLUSIONES

Las cartas de José Martí a María Mantilla, como fenómeno estético, representa una vía idónea para ampliar la cultura del niño, y la formación en valores, a partir de lo cognoscitivo, pues en ellas se proponen excelentes normas éticas que son formidables guías para la acción y por tanto, la formación ciudadana.

La comprensión lectora a partir de los tres niveles de comprensión permite transitar al escolar por dominios superiores del conocimiento y asimilación, lo que trae consigo su desarrollo a partir de la instrucción y educación, donde el juego cobra el rol esencial a partir de los diferentes contextos de actuación de los escolares.

REFERENCIAS

- Dorta Sasco, A. F. (1984). *Nociones de psicología de la educación física y el deporte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martí Pérez, J. (1998). *Cartas a María Mantilla*. La Habana: Gente Nueva.
- Martí Pérez, J. (2000). *La Edad de Oro*. La Habana: Gente Nueva.



CONSIDERACIONES PARA LA REVISIÓN DEL TEXTO ESCRITO

CONSIDERATIONS FOR REVISION OF THE WRITTEN TEXT

Midelkys Ramírez González midelkis.ramirez@uo.edu.cu

Yoandra Fontanills Gimeno yoandra@uo.edu.cu

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo actualizar a los profesores de Español-Literatura en los principales procedimientos para la revisión de un texto escrito. Para lograr dicho objetivo se parte de los problemas detectados en su construcción y las causas esenciales que lo provocan. Se enfatiza además en la tercera etapa de la construcción textual (revisión, mejora y post-escritura) y se proponen indicadores en función de esa revisión.

PALABRAS CLAVES: Construcción, revisión, texto, escrito.

ABSTRACT

This paper aims to update Spanish-Literature teachers in the main procedures for the revision of a written text. To achieve this objective, we start from the problems detected in its construction and the essential causes that cause it. It also emphasizes the third stage of textual construction (review, improvement and post-writing) and indicators are proposed based on that revision.

KEY WORDS: Construction, revision, text, written.

INTRODUCCIÓN

La construcción de textos escritos constituye una de las principales dificultades comunicativas de los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, por lo que exige una mayor atención de los docentes, fundamentalmente los que imparten la asignatura Español-Literatura.

Investigar las principales causas que inciden en los problemas que presentan los estudiantes en la construcción de textos escritos y los posibles modos de eliminarlos, es una preocupación en el quehacer de estos docentes.

La capacidad para emplear la lengua escrita no resulta espontánea, y está sujeta a principios didácticamente concebidos para su desarrollo; sin embargo, la manera en que se interpreta esto ha llevado a considerar a muchos especialistas de la lengua materna que debe enfatizarse, por encima de todo, en la corrección de lo escrito y no en la creatividad demostrada en ello. Con esto se manifiesta un noble propósito: enseñar al alumno a revisar lo que escribe.

La revisión constituye uno de los momentos esenciales del aprendizaje de la construcción de un texto, sin embargo, es insuficientemente empleada la revisión colectiva de los textos escritos como una de las actividades de mayor interés didáctico, en función del desarrollo de habilidades para la autorrevisión y la autocorrección.

En tal sentido, no se ofrecen suficientes ayudas por parte del profesor de Español-Literatura al orientar la revisión de textos escritos, para el señalamiento individualizado y colectivo de aciertos y errores (Sales, 2004). Será muy importante además de brindar



los niveles de ayuda necesarios, tener en cuenta la toma de decisiones (Cisneros, 2018), componentes estos de la orientación didáctica, no suficientemente abordados en la revisión del texto escrito.

Una de las causas de las insuficiencias antes mencionadas es que en la literatura especializada y los comportamientos docente-metodológicos en la asignatura Español-Literatura, no se hace suficiente énfasis en la revisión del texto escrito, de acuerdo con las exigencias del sistema educativo, por lo que es preciso en esta investigación ofrecer maneras de dar tratamiento a la tercera etapa de la construcción textual.

La revisión: una vía para lograr el éxito en la escritura

La revisión constituye la tercera etapa de la construcción textual, sin embargo, no siempre es atendida suficientemente en los diferentes niveles de enseñanza, tradicionalmente se le ha dedicado más tiempo a la construcción que a la revisión propiamente dicha.

Domínguez (2013) considera que revisar es tomar decisiones de cómo quiere mejorar lo escrito; mirar el escrito desde una perspectiva o punto de vista diferente; escoger fragmentos o frases en los que la escritura puede ser más clara, más interesante, más informativa y más convincente.

Propone además preguntas que un escritor se formula cuando está durante el proceso de revisión de un texto: ¿Qué cambios se deben hacer?, ¿Se manifiesta la intención?, ¿Es coherente el texto?, ¿Es creativa la forma de abordar el tema o el estilo?, ¿El lenguaje es adecuado?, ¿Puedo determinar la introducción, el desarrollo y las conclusiones de mi texto?, ¿Cómo?, ¿Estoy satisfecho con el texto?, ¿Cómo he logrado la coherencia? (Domínguez, 2010)

La revisión posibilita al que escribe poner en claro lo que quiere decir, por ende, las buenas ideas emergen y se aclaran gradualmente, después de varias reescrituras. Quienes tienen experiencia en escribir revisan su trabajo muchas veces antes de considerarlo bueno.

Para que la revisión sea efectiva no debe realizarse inmediatamente después de escribir el texto. Es recomendable, dejarlo “reposar” y luego volverlo a mirar con “ojo crítico”. No debe mediar demasiado tiempo entre la escritura y la revisión porque puede ocurrir un olvido de la necesidad de lo escrito (Domínguez, 2013).

La citada autora es del criterio de que es conveniente separar el momento de revisión de la primera versión de un texto y el momento de reescritura de la versión definitiva, para facilitar la toma de distancia de la versión inicial y una mayor libertad de acción del texto definitivo.

Como la construcción textual constituye el punto culminante de la enseñanza y conocimiento de la lengua escrita, se hace necesario lograr que los educandos aprendan a organizar lo que piensan, a partir de la selección de las estructuras lingüísticas, según el contexto y la intención comunicativa: a comunicarse mejor en diferentes situaciones; lo que significa, hablar, escuchar, leer y escribir, empleando correctamente los medios que la lengua pone a su disposición.



En este sentido el acto de escribir debe ir precedido de la práctica oral. Si la práctica oral previa a la ejecución de la construcción es insuficiente, también lo será la redacción que resulte de ella. Por eso se requiere del profesor de Español-Literatura una atención suficiente (etapa de orientación) antes de que el alumno, solo, en la etapa de la ejecución, se enfrente a la difícil tarea de construir el texto, y luego debe velar porque el escrito sea revisado cuidadosa y convenientemente, (etapa de control).

La pobreza y las insuficiencias del lenguaje influyen negativamente en el desarrollo del intelecto, lo que afecta el estudio de la lengua materna y su utilización en diferentes situaciones comunicativas.

Para lograr una buena construcción textual, hay que saber seleccionar el tema y delimitar las ideas principales de las secundarias, lo que permitirá una correcta estructuración de las oraciones y de los párrafos; luego hará lo mismo con el vocabulario que empleará y la forma en que lo hará, esto garantizará su propio estilo al escribir.

Además de tener en cuenta lo que se ha planteado anteriormente, es recomendable efectuar una revisión minuciosa, detallada del texto escrito, tarea que no es realizada generalmente por los estudiantes, si no reciben una buena orientación didáctica del profesor de Español-Literatura. Así se encuentran con frecuencia, ideas inconclusas o repeticiones de vocablos y hasta frases enteras en la incesante búsqueda de un texto más largo.

La revisión de un texto escrito presupone un proceso donde el alumno deberá lograr que la construcción le quede bien organizada, bien estructurada, y que exprese el mensaje con claridad. El desarrollo de tan importante habilidad debe ser atendida desde los primeros grados de la enseñanza primaria, desde que se comienza a escribir.

Domínguez (2013) considera que la construcción textual atraviesa por diferentes etapas: planeación, textualización y autorrevisión. En la planeación incluye la búsqueda de información y la elaboración del plan; en la textualización se desarrolla el plan elaborado en la primera etapa, ya sea en forma oral o escrita, donde debe tenerse en cuenta el orden lógico de las ideas, la correcta selección del vocabulario y que el texto debe estructurarse en tres partes fundamentales: introducción, desarrollo y conclusiones; en la autorrevisión (que transita por todas las etapas) se revisará todo el texto o por partes y se reelaborará si se considera necesario.

Otros estudiosos del tema (Roméu, 2013; Sales, 2004) proponen tres etapas: orientación, ejecución y control, que no difieren de las anteriores, lo que cambia es la terminología; en la de orientación el alumno, con la ayuda del profesor, y hasta de los demás miembros del grupo, acumula información, escucha puntos de vista, criterios, comienza a organizar sus ideas en la conformación del plan del texto, aclara posibles dudas sobre el vocabulario, sobre el tratamiento que se debe dar a las estructuras gramaticales y sintácticas, sobre las características formales y estilísticas del tipo de texto que se empleará, de manera que responda a la situación comunicativa.

En la etapa de ejecución el alumno construye su texto, teniendo en cuenta el plan elaborado en la primera etapa con la presencia del profesor o sin ella. Es aquí donde la autorrevisión por el estudiante debe alcanzar su plenitud.



En dicha etapa muchas veces son obviadas las actividades de autorrevisión y autocorrección y cuando se acometen los estudiantes no muestran habilidades al respecto, generalmente se limitan a atender la presentación y la ortografía y no están preparados para profundizar en elementos como la comparación del texto con las ideas del plan, la correspondencia del texto con la situación comunicativa, la adecuada delimitación de párrafos y oraciones y el uso correcto de las categorías gramaticales.

La autorrevisión no solo se hace en esta etapa. Sus orígenes están en la misma selección de las palabras que se van a emplear en la construcción escrita hasta las combinaciones más diversas que pueden lograrse en unidades superiores (sintagmas, oraciones, segmentos o párrafos constitutivos de los propios textos) y termina en la de control, donde se comprueba la calidad del trabajo, el cumplimiento del objetivo. Aquí el profesor señala los errores cometidos para su corrección, antes de la revisión colectiva.

El profesor de Español-Literatura deberá brindar los niveles de ayuda necesarios, orientando actividades dirigidas al desarrollo de habilidades para la construcción textual y posteriormente la revisión de estos textos. Para eso deberá conocer cuáles son las incidencias negativas más frecuentes en el proceso de construcción textual (ortografía, usos de los signos de puntuación, coherencia, entre otros elementos).

Ese proceso debe hacerse de forma consciente, teniendo en cuenta los aspectos fundamentales relacionados con la construcción escrita, tales como la estructuración y delimitación de oraciones, la coherencia, la calidad y claridad de las ideas, el uso adecuado de todas las categorías gramaticales, así como la ortografía correcta, la presentación, y la correspondencia entre las formas de presentar el texto y los elementos que las caracterizan.

Todo lo anterior implica que el estudiante deberá realizar una lectura en silencio, despacio y detallada del texto escrito para ir descifrando cada palabra, comprobando si es la precisa y si está en el lugar que mejor corresponde; ahí descubrirá si le falta alguna, si existen errores de ortografía que pueda detectar, si hay alguna falta de concordancia, repeticiones innecesarias, si han quedado inconclusas algunas ideas o si hay incoherencia.

Luego el estudiante deberá adiestrarse en la búsqueda del error y en la posible solución del mismo a partir de la lectura del texto tantas veces como lo considere necesario.

Las situaciones comunicativas en función de la construcción textual

Para lograr que el estudiante construya sus propios textos escritos y luego los revise, el profesor de Español-Literatura se apoyará en preguntas, problemáticas actuales que preocupan e inquietan a los adolescentes y en situaciones comunicativas que provoquen el diálogo, el intercambio, así como la participación independiente de los alumnos en la solución de estos problemas.

El profesor creará situaciones comunicativas. Estas permitirán a los estudiantes asumir nuevos roles comunicativos y contribuir a formar valores morales en ellos. Con la puesta en práctica de estas situaciones "...el sujeto se apropia de las herramientas que le permiten operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora" (Addine, 2004, p. 53).



Las situaciones comunicativas pueden clasificarse en dos grupos: las estructuradas y las no estructuradas. Se tuvieron en consideración las estructuradas, "...que son aquellas que se realizan con una previa planificación de acuerdo con un plan en el que se tiene en cuenta el tema, el grupo y los resultados que se quieren lograr" (Fernández, 2002, p. 21)

La propuesta consta de cinco situaciones donde se exponen problemáticas o conflictos que se les suelen presentar a los jóvenes en su vida diaria; con el fin de que realicen una valoración crítica y expongan sus criterios por escrito a través de un texto.

Situación 1

Dos jóvenes conversan acerca de las relaciones de pareja. Martha le comenta a Ivette que le molestan las muchachas que tienen su pareja estable y aceptan salir con otra persona para romper la rutina. Ivette le responde que ella ve bien ese tipo de comportamiento, pues los hombres siempre mantienen otras relaciones, y si ellos lo hacen las mujeres también pueden.

Situación 2

Alicia se entera que su novio la engaña con otra y le pide consejo a sus amigas Gretel y Mariana. Gretel le aconseja que se haga de la vista gorda, pues los hombres en su gran mayoría son infieles. Mariana le aconseja que termine la relación pues la infidelidad no es saludable para la pareja.

Situación 3

Tres amigas hablan de lo siguiente:

Juliet expresa que uno puede tener dos novios a la vez, lo importante es que los demás no se enteren. Karla le dice que a ella no le importa que los demás sepan, lo esencial es que ninguno de los novios lo descubra. Daniela que las está escuchando les dice que no está de acuerdo con ninguna, lo fundamental es actuar siempre bien, pues la infidelidad no es correcta venga de donde venga.

¿Con cuál o cuáles de los personajes que intervienen en estas situaciones estás de acuerdo? Expresa tu criterio por escrito en cada una de ellas.

Para tratar el tema del amor en los jóvenes y otros temas de actualidad que inquietan a los adolescentes, el profesor podrá utilizar las siguientes:

Situación 4

Una madre le aconseja a su hija que deje a su novio de muchos años por un hombre maduro que prácticamente acaba de conocer, pero de muchas posibilidades económicas y que puede ofrecerle, a su modo de ver, un futuro mejor.

¿Qué deberías hacer ante una situación de este tipo?

¿Qué aconsejarías tú? Expresa tu criterio por escrito.

Situación 5

Un grupo de jóvenes conversan acerca de las relaciones que mantienen con sus novias y lo importante que es demostrar el cariño y el respeto, contando siempre con la opinión



del otro para que la relación fluya. Esto los ayudará a llevarse bien y a mantener una relación estable. Sin embargo, no todos los criterios concuerdan:

- Alberto dice que lo importante es llevarse bien, pero dejando claro que en las decisiones que se tomen, el hombre siempre tiene la última palabra.
 - Mario expresa que para llevarse bien no es necesario dar tantas demostraciones de cariño y afecto, pues la pareja puede malinterpretar esto y tomar la delantera en las decisiones.
 - Frank plantea que a él no le molesta llevarse bien y dar demostraciones de afecto, que en definitiva su novia tiene que hacer lo que él diga.
1. ¿Cuál de estas opiniones compartes? Si no estás de acuerdo con ninguna de las opciones expresa por escrito cómo actuarías tú.
 2. Crea otras situaciones comunicativas en las que se evidencie tu manera de pensar en cuanto a las relaciones de pareja.

Para facilitar la revisión de los textos que los estudiantes construyan a partir del empleo de estas situaciones comunicativas y la creación de otras, el profesor de Español-Literatura podrá proponer indicadores, que contengan algunos elementos a tener en cuenta siempre que se vaya a revisar cualquier escrito.

Indicadores para la revisión del texto escrito

1. Lectura del texto tantas veces lo considere necesario.
2. Intención comunicativa del texto.
3. Correspondencia del texto con la situación comunicativa
4. Tipo de texto atendiendo al código (orales, escritos, icónicos o simbólicos), la función (informativa o referencial, conativa o apelativa, expresiva o emotiva, poética), la forma elocutiva (expositivos, descriptivos, dialogados, narrativos y argumentativos) y al estilo de comunicación (coloquiales, científicos, literarios, oficiales y publicistas).
5. Estructura del texto (organización lógica del texto en introducción, desarrollo y conclusiones, y la adecuada división del texto en párrafos).
6. Presencia de las características de la textualidad: la progresión temática (modelos de progresión temática), la coherencia (compatibilidad entre los mensajes) la pertinencia y el cierre semántico (se arriba a conclusiones).
7. Ajuste: medirá el grado en que los estudiantes se ciñen a la orden. Comprenderá el grado de ajuste al tema y a las demás condiciones que impone el ejercicio.
8. Unidad de sentido: evaluará la secuencia lógica de las oraciones en el párrafo y de los párrafos en el texto; se tendrá en cuenta la pérdida o fragmentación de las ideas centrales de los párrafos, que queden ideas en suspenso o incompletas en el párrafo; además, se medirá la adecuación al contexto comunicativo (uso del registro adecuado etc.)
9. Suficiencia: evaluará el uso de argumentos apropiados y la matización de las ideas.



10. Cohesión: medirá el uso de los medios lingüísticos (conjunciones, conectores discursivos, pronombres, adverbios, etc.) que marcan las relaciones entre oraciones y unidades mayores del texto.

La oportuna intervención del profesor de Español-Literatura y la utilización de los indicadores, en esta etapa, pueden propiciar la sistematización de aquellos contenidos en los cuales los estudiantes pudieran presentar dudas.

Como puede apreciarse, se insiste en la necesidad de leer cuantas veces se considere necesario para desarrollar tan importante habilidad.

Una vez realizada la autorrevisión del texto escrito, el alumno está en mejores condiciones para pasar a la etapa de control. Aquí se comprueba si se cumplieron los objetivos propuestos, si se les dio atención a las dificultades que señaló el profesor antes de efectuar la revisión colectiva. Por último, cada alumno volverá a escribir su texto, teniendo en cuenta los análisis realizados durante el control.

Si bien estos procederes sirven para que el profesor incida de manera positiva durante el proceso de revisión de los textos escritos, a las operaciones descritas no se les puede circunscribir un orden en tanto el emisor hace y rehace constantemente, planifica y replanifica, escribe, corrige y regresa a cualquiera de ellas en función de mejorar su texto.

CONCLUSIONES

Esta propuesta muestra, de una manera coherente, el carácter cíclico y recursivo del proceso de revisión, además de que favorece el perfeccionamiento de los borradores antes de llegar al texto final.

El modo en que los estudiantes enfrentan la revisión del texto escrito tiene su origen en insuficiencias de carácter didáctico que afectan su tratamiento desde una perspectiva funcional y lo circunscriben a la textualización.

Desde el punto de vista didáctico durante todo el proceso el profesor debe ofrecer diferentes niveles de ayuda que le permitan al estudiante enfrentarse al proceso de construcción y posteriormente a la revisión del texto escrito, teniendo en cuenta los indicadores para dicha revisión.

La utilización de situaciones comunicativas como recurso de orientación didáctica permite que los estudiantes interactúen en contextos reales o imaginados, con lo cual se logra la construcción de textos con diferentes intenciones y finalidades comunicativas. El empleo de las mismas posibilita la comprensión y producción de significados.

La creatividad como elemento básico en la tarea de escritura se pone de manifiesto a partir de las situaciones propuestas; con estas se les brinda la posibilidad de elegir, valorar opciones, se les estimula a polemizar, hay incitación al descubrimiento y a la reflexión; todo ello a partir del método de trabajo independiente productivo.



REFERENCIAS

- Addine, F. (2004). ¡Didáctica! ¿Qué didáctica? En F. Addine, *Didáctica: teoría y práctica* (pp. 1-20). La Habana: Pueblo y Educación.
- Cisneros Garbey, S. (2018). *Obra científica*. Compendio. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.
- Domínguez García, I. (2010). *Comunicación y Texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Domínguez García, I. (2013). *Lenguaje y Comunicación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, A. (2002). Habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa. En A. Fernández y coautores, *Comunicación Educativa* (pp.49-55). La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura*. Tomo II. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sales Garrido, L. (2004). *Comprensión, Análisis y Construcción de textos*. La Habana: Pueblo y Educación.



LA FORMACIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ: RETO DE LA EDUCACIÓN

THE FORMATION OF A CULTURE OF PEACE: CHALLENGE OF THE EDUCATION

Pedro Oscar Pérez Batista pedrop@uo.edu.cu

Santa Gloria Bernal Armenteros gloriab@uo.edu.cu

RESUMEN

Este trabajo presenta, a manera de resumen reflexivo, al tomar en consideración las insuficiencias existentes en el proceso docente educativo en la formación de una Cultura de Paz, en los estudiantes en formación pedagógica. Se hace un análisis del proceso docente-educativo el punto de vista gnoseológico, filosófico, psicológico, pedagógico y metodológico. La sistematización teórica del término Cultura de Paz desde los métodos: análisis y síntesis, inducción-deducción, análisis documental, para fundamentar la paz empleados en la investigación, permitieron determinar las insuficiencias que existen. Se revisan planteamientos de la UNESCO, se invita a repensar el papel de las instituciones educativas desde lo pedagógico, lo metodológico, la actividad flexible, la comunicación y a través de la interacción escuela-familia-comunidad como promover la apertura de espacios de diálogo, aprendizaje significativo y acción. Se ofertan algunas alternativas para realizar la labor formativa de los futuros profesionales de la educación que se caracterizan por tener una forma de organización dinámica, flexible, atractiva y significativa.

PALABRAS CLAVE: Paz, valores, familia, escuela, comunidad.

ABSTRACT

This work presents, by way of reflexive summary, in consideration the existent inadequacies in the educational process in the formation of a Culture of Peace, in the students in pedagogic formation. It is made an analysis of the educational process the point of view gnoseological, philosophical, psychological, pedagogic and methodological. The theoretical systematizing of the term Culture of Peace from the methods: analysis and synthesis, induction-deduction, documental analysis, to base the peace used in the investigation, they allowed to determine the inadequacies that exist. Positions of UNESCO are revised, it is invited to think the paper of the educational institutions from the pedagogic thing, the methodological thing, the flexible activity, the communication and through the interaction school-family-community like to promote the opening of dialogue spaces, significant learning and action. Some alternatives are offered to carry out the formative work of the professional futures of the education that for characterized to have a form of dynamic, flexible, attractive and significant organization.

KEY WORDS: Peace, values, family, school, community.

INTRODUCCIÓN

La formación de una Cultura de Paz: reto de la educación

La paz mundial y el bienestar general de la humanidad, son objetivos a los que contribuye la Unesco, a través de sus normas para la educación, la ciencia, la cultura, las ciencias sociales, la comunicación y la información. La misión esencial de la Unesco



es: “La construcción de una Cultura de Paz” (Manifiesto 2000). “Ella es un cauce para el diálogo, puesto que puede crear conciencia y promover la comprensión de los derechos humanos esenciales, el respeto por el “otro” y los conocimientos especializados para crear y mantener una Cultura de Paz” (UNESCO 2008, p. 57, citado por Salazar, 2013).

El reto que enfrenta la humanidad hoy, no debe ser solo la prevención de conflictos armados, sino encontrar los medios que posibiliten el cambio definitivo de valores, actitudes, y comportamientos que se traduzcan en paz, equidad, igualdad, libertad, justicia social, seguridad, solidaridad, diálogo intercultural, respeto y comprensión mutua, valoración de la diversidad y de las diferencias, tolerancia, y la solución no violenta de los conflictos desde un enfoque de derechos humanos y de ciudadanía, principios democráticos sobre los cuales se sustenta el desarrollo sostenible.

El Presidente de Cuba, Miguel Díaz-Canel Bermúdez, durante su intervención en la Cumbre de Paz “Nelson Mandela” en la sede de la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU), 24 de septiembre de 2018, afirmó: “No puede haber desarrollo sin paz y estabilidad, ni paz y estabilidad sin desarrollo”.

Actualmente, el concepto ha ido englobando otros aspectos como la resolución de conflictos y el desarme, el desarrollo socioeconómico, los derechos humanos y los problemas medioambientales. La paz ya no se considera como aquel estado posterior al fin de un conflicto. La paz tiene un sentido positivo con un triple objetivo: lograr la satisfacción de las necesidades básicas de todos los seres humanos, la eliminación de todo tipo de violencia (estructural, familiar, conyugal) y el respeto efectivo de todos los derechos humanos.

Tener y habitar en paz no solo quiere decir vivir sin guerra, sino que implica la satisfacción de las necesidades básicas, un desarrollo económico, social, político y cultural garantizado; el respeto al medio ambiente y la exigencia de la justicia y conocimiento de la verdad, así como el asilo. De este modo, la paz es el resultado de la satisfacción y objetividad de los otros Derechos Humanos y, por ende, también fundamental a todo ser humano.

La escuela materializa las exigencias de la sociedad. Cada estado, cada país le encomienda a la escuela la preparación de las futuras generaciones, que deciden en buena medida el porvenir de una nación; aunque no todos los estados cumplen esta fórmula para todos sus ciudadanos.

Es indiscutible, que el sistema educativo y las instituciones educativas están llamadas a convertirse en espacios que amplíen la capacidad creativa y afectiva de los seres humanos, y en lugares donde sea concebido como valor básico, la cultura de paz, en el que tienen lugar los aprendizajes que a su vez se hacen extensivos a la familia y a la comunidad.

Esta reciente concepción implica, entonces, considerar la paz como un derecho individual pero también colectivo, puesto que las personas, los grupos, los pueblos y toda la humanidad tienen el derecho inalienable de una paz justa, sostenible y duradera, condiciones garantizadas, entre otros, por parte de los estados.



Precisamente, el objetivo de este trabajo es someter a análisis crítico a algunas de las ideas más relevantes en la actualidad sobre este problema, con el fin de extraer lo más valioso y tratar de adecuarlo a nuestras condiciones socio-educativas.

Por tanto, tema sobre la cultura de paz va dirigido a todas aquellas personas que trabajan con estudiantes, especialmente a los educadores, que tienen que realizar una labor formativa y desarrolladora con los que le rodean.

Los programas educativos cubanos promocionan y consolidan la implementación de la educación ambiental, la educación en valores morales, la educación para la paz y los derechos humanos, como parte de la batalla de ideas y el trabajo político ideológico, que tienen como fin la formación ciudadana, así como la reafirmación en los niños y jóvenes desde las edades tempranas de los conocimientos, procedimientos y normas de conducta, que le permitan proyectarse como ciudadanos pacíficos en todas las dimensiones y áreas de socialización donde estos se desarrollan.

Desde el punto de vista pedagógico, la formación de una cultura de pazes un problema de la educación de la personalidad que debe valorarse no solo por la institución escolar, sino también por la familia, la comunidad y otras organizaciones sociales. La escuela tiene que aprovechar a través de su proceso docente-educativo todo lo que el estudiante ha aprendido del hogar, el barrio, los medios de comunicaciones sociales.

En lo metodológico se deben establecer estrategias para promover la Paz, desde nuestras experiencias personales y sociales. Que permitan la reflexión, el aprendizaje y la acción, la necesidad de establecer nuevas formas de convivencia y de llegar a consensos dentro de las escuelas, familias y comunidades.

Por otro lado, las actividades que se planifiquen y se ejecuten deben ser flexibles, que favorezca el carácter científico e ideológico en el proceso de educación de la personalidad; la unidad de lo cognitivo y lo afectivo; la unidad de la actividad y la comunicación; la unidad de lo instructivo y lo educativo y el enfoque desarrollador en el proceso de educación de la personalidad y la vinculación de la educación con la vida en.

Entre muchos elementos habría que destacar los referidos a la comunicación entre el profesor y el estudiante, lo que constituye una vía eficaz para ampliar en el educando su sensibilidad hacia muchos aspectos de la vida que, si no adquieren sentido para él de forma espontánea, lo adquieren en la comunicación con el otro, proceso esencial de socialización.

El proceso de comunicación, es esencial para la personalización de una cultura de paz, pues de forma paralela se producen reflexiones y emociones muy diversas que se integran en la diferenciación de múltiples sentidos psicológicos para el estudiante en las cuales aparecen nuevos valores morales duraderos.

En La práctica pedagógica se ha comprobado la necesidad de preparar al colectivo pedagógico, de manera que a partir del aprovechamiento de todas las potencialidades educativas que brinda la escuela y la comunidad, estos contribuyan desde esta perspectiva a compensar las necesidades y carencias del sistema de valores morales, conocimientos, actitudes, modos de actuación e incentivar el protagonismo de los estudiantes para convivir en una Cultura de Paz.



De igual modo, es importante que los estudiantes en formación inicial pedagógica, sean dotados de los sustentos teórico-metodológicos indispensables para la transformación formativa en una cultura de paz en correspondencia con su contexto socio cultural donde desarrollen su desempeño profesional.

A pesar que para la formación inicial pedagógica existe un curso optativo sobre: Educación para una Cultura de Paz y de Derechos Humanos, se evidenció que es insuficiente.

Dada la importancia que tiene para los futuros profesionales de la educación, cuyo desempeño es guiar el proceso docente educativo y realizar la labor formativa de las nuevas generaciones, se incluye este tema en la asignatura Trabajo de Educación Patriótica para resolver esta situación.

Resulta necesario en las instituciones educativas crear un clima favorable para:

- La práctica de la tolerancia.
- Formar sentimientos de armonía.
- Reflexionar.
- Encontrar la paz interior.
- Vivir alegre, a pesar de las dificultades.
- Ser solidario.
- Ser generoso.
- El optimismo.
- Prestar atención a aquellas cosas que dan energía positiva.
- Respetar y ser respetado.
- Crear un ambiente de paz, tranquilidad y buen trato.
- La generosidad y la compasión.
- La igualdad en la diversidad.
- La conciencia ambiental.
- La autoestima, empatía y afectividad.
- La formación de valores y normas de convivencia.
- El ejercicio de la ciudadanía.
- La creación de un saber significativo.
- El derecho a la no discriminación, en ninguna de sus manifestaciones.
- La aceptación de la propia identidad y la de los demás.

Cada 21 de septiembre, la ciudadanía mundial festeja el Día Internacional de la Paz, marco propicio para realizar diferentes actividades para familiarizar, motivar, invitar al diálogo, la formación y a la acción por una educación de cultura de paz a nuestros



estudiantes, familias y comunidad; a través de: matutinos especiales, jornadas científicas, talleres, exposiciones, concursos (fotos, pintura, poesías, música), maratones, difusión (radio, televisión), propagandas en los murales, etc.

CONCLUSIONES

Educar para una cultura de paz y la convivencia es un objetivo propuesto por todos los sectores de la comunidad educativa, al aprender a resolver o transformar conflictos por vías pacíficas. Por ello, es importante que los estudiantes en formación pedagógica adquieran herramientas y procedimientos para este fin y que asuman valores morales que se traduzcan en actitudes y hábitos de convivencia. Educar para la paz es una forma particular de educar en valores.

Educar para la paz desde el curriculum escolar implica darle una dimensión transversal de forma que afecte a todos los contenidos de todas las disciplinas y también a la organización del centro.

Un aspecto básico es la comunicación, pues sin el intercambio consciente e inconsciente de ideas, actitudes, opiniones y vivencias afectivas no es posible lograr una cultura de paz. El propósito de la cultura de paz traspasa los límites de los conflictos internacionales y se hace extensivo a las escuelas, familias, la comunidad y todos aquellos lugares que generan una convivencia social. Lo que implica la comprensión y el respeto hacia las demás personas, rechazando la violencia, en todas sus manifestaciones, como una seria amenaza a la paz.

REFERENCIAS

- Díaz-Canel, M. (24 de septiembre de 2018). Intervención en la Cumbre de Paz “Nelson Mandela” en la sede de la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU).
- Salazar, I. (2013). *Conflicto y construcción de paz en el marco de las relaciones internacionales*. Antioquia. UNESCO.



PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO PARA UNA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL ENVEJECIMIENTO FÍSICAMENTE ACTIVO

COMMUNITY EDUCATIONAL PROJECT FOR A SOCIAL REPRESENTATION OF PHYSICALLY ACTIVE AGING

Raquel Morasén Cuevas rmorasenc@uo.edu.cu

.Iralis Lazo Creme ilazo@uo.edu.cu

Josefa Negret Fuentes jnegretf@uo.edu.cu

RESUMEN

El fenómeno del envejecimiento ha estado presente en todas las etapas del desarrollo social, en la actualidad son cada vez más el número de personas que arriba a la tercera edad y se convierte en un reto para la acción de todos los gobiernos y naciones. La ausencia de una definición sociocultural del conjunto de actividades específicas para los ancianos les hace sentirse inútiles y sin reconocimiento social. Durante la labor profesional de la autora en la circunscripción n° 77 del Consejo popular “Guillermón Moncada” en Santiago de Cuba, pudo percibir y luego comprobar que son insuficientes las actividades en la comunidad que permiten la socialización de los adultos mayores con los demás miembros. Lo antes expuesto condujo a proponer un conjunto de actividades educativas para contribuir a la formación de una representación social del envejecimiento físicamente activo, lo cual permitió dar un vuelco al fenómeno del envejecimiento, así como un nivel de socialización superior que garantizó el mejoramiento de la calidad de vida del adulto mayor, a partir de la interacción con el contexto comunitario. Para el desarrollo del trabajo se realizó una fundamentación teórica y se emplearon varios métodos, procedimientos y técnicas adecuadas que permitió corroborar en la práctica la existencia de la problemática.

PALABRAS CLAVES: Representación Social, envejecimiento

ABSTRACT

The phenomenon of aging has been present in all stages of social development, nowadays there are more and more the number of people who reach old age and it becomes a challenge for the action of all governments and nations. The absence of a sociocultural definition of the set of specific activities for the elderly makes them feel useless and without social recognition. During the professional work of the author in the constituency No. 77 of the Popular Council “Guillermón Moncada” in Santiago de Cuba, she was able to perceive and then verify that the activities in the community that allow the socialization of older adults with the other members are insufficient. The aforementioned led to propose a set of educational activities to contribute to the formation of a physically active social representation of aging, which allowed the phenomenon of aging to turn around, as well as a higher level of socialization that guaranteed the improvement of quality of life of the elderly, from the interaction with the community context. For the development of the work, a theoretical foundation was made and several appropriate methods, procedures and techniques were used that allowed to corroborate in practice the existence of the problem.



KEY WORDS: Social Representation, aging

INTRODUCCION

Si bien el envejecimiento, es un fenómeno moderno ya que nos acompaña desde el día en que nacemos, lo que si se transforma en algo novedoso es la cantidad de personas mayores que hoy en día componen este grupo etario en nuestras sociedades y como estas personas tienen que enfrentar desde sus distintas dimensiones el ser viejo o vieja en una sociedad donde los paradigmas de juventud, belleza y salud son los reinantes (Jorquera, 2010 p.15).

Este fenómeno del envejecimiento avanza con extraordinaria rapidez y ha impulsado a las organizaciones internacionales y a las organizaciones políticas gremiales, entre otras a analizar el tema y a adelantar planes y acciones que puedan dar respuestas adecuadas y económicamente factibles a los efectos de dicho envejecimiento.

Los beneficios de la actividad física han sido descritos en varias ocasiones siendo de carácter físico, psíquico, funcional y social. Las ventajas físicas derivadas de las prácticas deportivas modernas son quizás las más conocidas por todos. La promoción de la actividad física en el adulto mayor es indispensable para disminuir los efectos del envejecimiento y preservar la capacidad funcional del anciano, permitiendo la socialización de estos con los demás miembros del grupo, incrementando el círculo de sus relaciones sociales lo cual estimula su papel activo en la familia y la sociedad.

La noción de representación social se ajusta a este objetivo del envejecimiento porque es capaz de propiciar una visión global de la vejez. Se puede entonces describir y analizar la información, la interpretación, la actitud y la forma como el adulto mayor concibe su propia vejez ya que para mejorar la calidad de vida de los mayores es necesario comprender lo que significa ser anciano, cómo estos se ven a sí mismos y la naturaleza de su ancianidad, pero también se incluye como se representan los demás sujetos (otras generaciones) este proceso, manifestándose, grado de información, comportamiento y tratamiento de estos hacia las personas mayores.

Se necesita de elaborar propuestas que contribuya a formar e su propio beneficio y en el de la sociedad personas sanas fuertes y resistentes física y espiritualmente que sobrepasen la esperanza de vida de su generación a la vez que sirva de herramienta para que los profesores de cultura física desarrollen su trabajo con el adulto mayor conjuntamente con los demás factores en la comunidad llegando a su objetivo supremo que es el mejoramiento paulatino de la calidad de vida.

Por estas razones hemos elaborado una propuesta de actividades educativas para la incorporación de los adultos mayores conjuntamente con otros grupos etarios de la comunidad para garantizar una representación social del envejecimiento por una vejez saludable para todos sus miembros. La propuesta de actividades educativas en la comunidad objeto de estudio es la posible solución que presentamos para resolver la problemática abordada.

Durante la labor pedagógica y el seguimiento a la circunscripción ° 77 perteneciente al Consejo Popular “Guillermón Moncada” en Santiago de Cuba ,luego de un estudio realizado en el año 2014 ,se observó que no se proyectan actividades a nivel comunitario que les permita a los ancianos mantenerse físicamente activos en



interacción con los demás miembros durante las mismas que los conlleve a aceptar el proceso de envejecimiento y los prepare para una vejez activa de la que se propone el siguiente objetivo: elaborar un proyecto de actividades educativas para contribuir a la formación de una representación social del envejecimiento físicamente activo en los sujetos de la circunscripción nº 77 del Consejo Popular “Guillermón Moncada”.

FUNDAMENTACION TEÓRICA

Varias corrientes y escuelas en psicología y otras ciencias sociales son reconocidas por el vínculo estrecho con la teoría de las representaciones sociales. Las valoraciones sobre los contenidos y magnitud de la influencia tienen matices diversos y a su vez contrapuestos.

En cualquier caso, existe consenso en reconocer el propio Moscovici, que la evolución de la psicología social ha transcurrido por etapas asociadas a conceptos, procesos, actitudes, cogniciones sociales y representaciones sociales, los que han dejado claras huellas en el devenir histórico de la disciplina en general y de la teoría en particular que ocupa esta investigación.

Las primeras realizaciones de Moscovici (1979) en cuanto a esta teoría afirmaban

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos, es un corpus organizado de conocimientos y una de las actitudes psíquicas gracias a los cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (p.11)

De este primer acercamiento se deduce que las representaciones sociales permiten analizar la intersección entre lo psicológico y lo social, es decir, va aportando elementos para entenderla difícil, y a veces, desentrañable relación existente entre el pensamiento y el comportamiento.

Más adelante expone:

“Por representaciones sociales nosotros entendemos un grupo de conceptos enunciados y explicaciones originadas en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones. En nuestra sociedad se corresponde con los mitos y los síntomas de las sociedades tradicionales, incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común” (p.22)

Jodelet (1966) otra de las autoras que trata de acercarse a la definición de representación social va incorporando otros elementos que van aclarando dicha teoría, consideraba...que la representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan, la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

El término socialización es una de las nociones más básicas de la sociología y en términos generales se utiliza para hacer referencia a los procesos mediante los cuales el ser humano se le inculcan las formas de comportamiento sociales (valores, normas, costumbres, pautas, gustos, lenguajes, ideas, ideologías, visión del mundo y otros



aspectos). Aunque existe consenso entre los sociólogos en cuanto al carácter del proceso de socialización sin embargo no existen paradigmas en cuanto a la teoría que trata de explicar el fenómeno. De ahí la adopción de la perspectiva del interaccionismo simbólico.

Quizás el producto resultante más importante de los procesos de socialización desde el punto de vista interaccionista simbólico, es la persona que emprende a utilizar la interacción con sus semejantes.

Según este autor el “mi”, es el resultado de la “internacionalización” de las normas de conducta, de las normas de conducta que adquieren un valor socializador por el individuo y de las cuales por imitación, no por imposición normativa, se deriva la noción social de identidad.

Carlos Marx, parte de que el ser humano solo se puede desarrollar como individuo formando sociedad con sus semejantes, es decir enfatiza en la importancia de la práctica social para la relación entre los hombres y para garantizar su desarrollo.

Marx critica a Feuerbach y lo incluye en el materialismo contemplativo no orientado a la acción práctica. “La esencia humana no es algo abstracto, e inherente a cada individuo, es en realidad el conjunto de las relaciones sociales” Marx C. (1978 p. 25).

De esto resulta que el estudio de las representaciones sociales consideradas como formas de saber del sentido común, social y psicológicamente elaboradas contribuyen por su circulación social a establecer una visión del mundo común a un grupo social o cultural definido, permiten responder a cuestiones que se plantean en diversos campos de indagación dentro de los cuales la salud y la educación se destacan por la importancia del uso del concepto y sus modelos de estudio.

La representación social tiene como objeto de estudio, el conocimiento del sentido común, es el mundo de la vida cotidiana aquel que se da por establecido como realidad. A partir de este sentido se abordará la representación social del envejecimiento.

El concepto de ancianidad varía de acuerdo a la cultura, es distinto a lo largo del tiempo y dentro de cada sociedad, existe variabilidad no solo en el término sino también en el sentido para lo cual es utilizado, abuelo, geronte, añoso, persona de edad avanzada, jubilado, longevo, senil, incluso se emplean términos poco habituales y a veces hasta ofensivos, matusalén, momia, viejo verde, entrado en años, de la pelea pasada, sesenta, setenta, ochenta Lolas (2000, p.51).

La mayoría de tales vocablos tienen connotaciones despectivas en el sentido de que definen el viejo solamente por el hecho de ser mayor (condiciones biológicas). Sin considerar las características sociales y culturales. Además contienen en sí mismas una interpretación negativa que alude a la incapacidad. Lo anterior tiene claras implicaciones peyorativas y despectivas respecto a un grupo.

La Cultura Física se enriquece y se actualiza con el actuar de los sujetos y sus actividades tanto individuales como colectivas. El trabajo en la comunidad es una fuente directa para desarrollar todas las esferas de actuación de esta sugerente cultura.

La comunidad ha sido definida por varios autores, como Gutiérrez (2009) la conceptualiza como “ el conjunto de personas, bien escolar, laboral, de vecinos o familiar que constituye objeto de atención por parte de la psicología, la economía, la



política, la geografía y la sociología entre otras ciencias. Es decir, para poder hablar de comunidad debe partirse de la existencia y consolidación de lo “común” a un grupo de lo que une, ubicado siempre en un espacio geográfico dado y con un mismo fin.

Termino muy singular al de los otros autores que ven a la comunidad humana desde un enfoque antropológico, sociológico, exaltando a los grupos sociales como unidades integradoras de la sociedad que se desenvuelven en diversos espacios, entre ellos el comunitario o de vecinos, creadora y portadora de la cultura, teniendo al hombre como centro transformador y a transformar haciendo de la cultura un bien tangible, con un transcurrir en el tiempo y con una historia que se lega de una generación a otra con la práctica histórico social.

A decir de Caballero (2004), el trabajo comunitario, no es solo un trabajo para la comunidad, ni en la comunidad, ni siquiera con la comunidad, es un proceso de transformación desde la comunidad, soñado, planificado, conducido, ejecutado y evaluado por la propia comunidad.

LA ACTIVIDAD FÍSICA RECREATIVA

Durante el proceso de envejecimiento se producen una serie de transformaciones en el individuo, las cuales son inevitables y pueden tener su manifestación desde el punto de vista físico y psicológico, pero pueden ser modificados con la aplicación de actividades físicas de forma sistemáticas.

La actividad física en la tercera edad contribuye al mejoramiento y activación del organismo de los practicantes, permite la socialización de estos con los demás miembros del grupo aumentando el círculo de relaciones sociales y estimula a potenciar su papel activo en la familia y la sociedad así como constituye motivo para sus participantes.

En este sentido Ceballos, (2002) en su libro “El adulto mayor y la actividad física plantea:

“Un factor que ha influido de forma relevante en el aumento de la expectativa de vida y su calidad en la población es la actividad física sistemática y bien dirigida, educando y desarrollando así la voluntad y la capacidad física donde ejerce un importante papel en la personalidad y el mejoramiento de su organismo” (p.18)

La realización de ejercicios y actividades deben hacer llegar a la población a una vida eficaz y fácil para encontrar el sendero más favorable con el propósito de alcanzar una vejez sana y vigorosa. Oroza, (1997) al referirse a este proceso plantea que “la motivación es la causa del comportamiento del organismo o razón por lo que un organismo lleva a una actividad determinada”

En resumen es necesario entender que sin la práctica de la actividad física y recreativa, no se puede garantizar un estado de vida saludable, tanto biológico como psicológico donde el adulto mayor pueda brindar y aportar un servicio más útil a la sociedad, al respecto el comandante en jefe Fidel Castro (2001) plantea “la salud y el desarrollo del cuerpo humano son fundamentales para el bienestar de las personas conocerlo, desarrollar facultades psicomotrices y adquirir hábitos sanos desde temprana edad, facilita la adquisición de valores, actitudes y el desarrollo integral del individuo. “Así mismo la, práctica habitual de la actividad física tiene un impacto favorable sobre la vida



social en la medida en que contribuyen a estrechar lazos en la familia y la comunidad del sentido de pertenencia a la localidad, a una región y a un país ya que alienta la convivencia y la solidaridad la identidad y el orgullo nacional todas con un mismo objetivo. (p.69)

Encontrar la vía más rápida y sana de alcanzar felicidad. Más adelante Fidel Castro (1992) planteó. “La práctica de la actividad física es y debe ser uno de los medios más eficaces con que cuenta la sociedad para contribuir al fomento y bienestar de la salud de los ciudadanos ,para el desarrollo del espíritu de superación para el cultivo de una mayor calidad de vida, en una palabra para la realización plena del ser humano”(p.2)

MUESTRA Y METODOLOGÍA

En el presente subtópico se exponen los métodos científicos empleados en la investigación la realización del diagnóstico del estado actual del problema objeto de investigación, así como los del nivel empírico y las técnicas, observación, entrevistas además del cálculo porcentual en el procesamiento estadístico para el diagnóstico. También se explica la propuesta de actividades educativas, para la formación de una representación social del envejecimiento, en lo cual se tuvo en cuenta los diferentes presupuestos teóricos explicados anteriormente.

Esta investigación se realizó en la circunscripción nº 77 del Consejo Popular “Guillermón Moncada” en Santiago de Cuba, perteneciente al Combinado Deportivo Aurelio Yanet Torres, donde de una población de 841 habitantes de ellos, se escogió como muestra de manera intencional a 20 jóvenes adolescentes de preuniversitario,5 estudiantes universitarios,24 niños de primaria y secundaria básica,20 del círculo infantil y 20 adultos mayores del círculo de abuelos, además se escogió como muestra a 8 familias, dos enfermeras y dos médicos de la familia, el delegado de la circunscripción, tres presidentes de CDR y tres secretarías de la FMC, para un estudio más centralizado y respondiendo a necesidades investigativas, para profundizar en el problema, sus causas y como darle solución de manera objetiva, diferenciada y contextualizada, desde una perspectiva socializadora.

FUNDAMENTACION DE LAS ATIVIDADES EDUCATIVAS

Las actividades educativas propuestas serán aplicadas por la autora de esta investigación de conjunto con especialistas de Cultura Física del Combinado Deportivo Aurelio Yanet Torres, con una frecuencia de una vez al mes algunas y dos veces a la semana otras, en un período de septiembre de 2013 a junio de 2014. Antes de ser aplicadas deben ser preparados los técnicos, dándole a conocer las actividades y los objetivos que se persiguen con las acciones desarrolladas en las mismas. Después de revisado y analizado a fondo el programa nacional del adulto mayor, llegamos a la siguiente conclusión: que las actividades propuestas se encuentran muy general en su gran mayoría y no responden a los gustos y preferencias de los participantes. Es por ello que en este trabajo se elabora y se aplican estas actividades teniendo en cuenta para su elaboración la opinión directa de sus participantes.



ACTIVIDADES

1. TALLERES DE CREACIÓN

OBJETIVO: Demostrar las capacidades creativas del adulto mayor a través de su vinculación activa con los diferentes factores de la comunidad.

Forma de ejecución: En esta actividad los adultos mayores a través de una exposición expondrán sus creaciones variadas e intercambiarán sus experiencias, en la confección de objetos artesanales, incluyendo además el arte culinario. De esta experiencia podrán salir propuestas comunitarias de servicios a la población.

Período: marzo y julio de 2014

Frecuencia: Trimestral

Participan los adultos con la familia

2. MESAS REDONDAS SOBRE RELACIONES INTERGENERACIONALES.

OBJETIVOS: Identificar los puntos de interés que pueden coincidir entre el adulto mayor y las otras generaciones para una participación activa en la comunidad.

Forma de ejecución: Serán citados a un local adecuado los participantes, luego de prepararse la actividad y con la dirección de especialistas invitados, se desarrollarán temas de interés para la comprensión y asimilación del fenómeno del envejecimiento

Período: Septiembre a julio 2014

Frecuencia: mensual

Participantes: Personas de todas las edades

3. ACTIVIDADES CULTURALES RECREATIVAS

OBJETIVO: Favorecer las relaciones interpersonales para una mayor calidad de vida.

Forma de ejecución: Se coordinará la actividad, previendo recursos y medios que se necesiten para su ejecución contando con el apoyo de las autoridades y factores de la localidad las cuales pueden ser.

-Cumpleaños colectivos

-Paseos a lugares de recreación

-Visitas a lugares bailables

Participantes: Adultos mayores, adultos jóvenes y niños

Período: Septiembre a julio de 2014

Frecuencia: mensual

4. MARATONES DEPORTIVOS RECREATIVOS

OBJETIVO: Elevar el nivel de socialización y las capacidades físicas en la comunidad para un envejecimiento saludable.

Forma de ejecución: En coordinación con el Combinado deportivo, así como los diferentes factores de la comunidad se establecerá un plan de actividades variadas que



se ejecutarán en los marcos del maratón, tanto culturales, deportivas, recreativas, con carácter competitivas, para ello se preparará un lugar espacioso y de amplio acceso.

Período: Abril y julio de 2014

Frecuencia: Mensual.

Participan: Todos los miembros dela comunidad

5. CHARLAS EDUCATIVAS

Objetivo: Explicar la importancia de la promoción y realización dela actividad física para el envejecimiento.

A través de esta actividad que tendrá la posibilidad de ser impartida por un especialista se expondrán e intercambiarán elementos que contribuyan a consolidar más la aceptación, comprensión y asimilación por parte de los diferentes factores de la comunidad del proceso de envejecimiento.

1. ¿Cómo contribuyen los factores socioculturales al funcionamiento de las redes de apoyo para la promoción de la actividad física en el adulto mayor?
2. ¿Cómo debe aceptarse a sí misma la persona envejecida e integrarse a la vida social activa?

Período: Enero a julio de 2014

Frecuencia: Semanal

Participan: Todos los miembros de la comunidad

Podrán proponerse otras actividades

1. Intercambia conmigo
2. Por una sociedad más ecológica.
3. Festival de baile
4. Visita a lugares históricos económicos y de interés social
5. Cine debate

VALORACIÓN PARCIAL DEL CONJUNTO DE ACTIVIDADES PROPUESTAS

Con la aplicación parcial del conjunto de actividades educativas en la circunscripción nº77,del Consejo popular “Guillermón Moncada “de Santiago de Cuba perteneciente al Combinado Deportivo Aurelio Yanet Torres, se pudo corroborar a través de criterios que la aplicación de las mismas permitió que los abuelos se concientizaran de la necesidad de incorporarse a las actividades ofrecidas para mejorar su estado de salud y al mismo tiempo prolongarle los años de vida, así como los demás miembros compartirlas con ellos. Después de aplicadas las actividades educativas fueron sometidas a la valoración de los directivos del combinado deportivo y otros especialistas.

El 100% de los entrevistados consideran las actividades novedosas motivantes y formativas, orientadoras, integradoras; ya que las mismas fueron estructuradas y organizadas de manera lógica y cumplieron con los objetivos de la investigación,



incorporar a los ancianos y a todos los miembros de la comunidad a las actividades, además de comprometerlos socialmente con ellas.

CONCIUSIONES

1. Los fundamentos teóricos permitieron corroborar la importancia del proceso de formación de una representación social del envejecimiento físicamente activo en los diferentes grupos etarios.
2. El diagnóstico aplicado permitió corroborar que existen insuficiencias en el proceso de formación de una representación social del envejecimiento físicamente activo, en los sujetos de la circunscripción nº77 del Consejo Popular “Guillermón Moncada”.
3. El proyecto de actividades educativas que se propone, contribuye a la formación de una representación social del envejecimiento físicamente activo en los sujetos de la circunscripción nº77 del Consejo Popular “Guillermón Moncada”.
4. La valoración hecha por los especialistas permitió corroborar la importancia del proyecto de actividades propuestas y su contribución a la formación de una representación social del envejecimiento físicamente activo en los sujetos de la circunscripción nº 77 del Consejo Popular “Guillermón Moncada”.

REFERENCIAS

- Castro F. (2001). *Fidel y el Deporte*. Ciudad de la Habana. Editorial Deporte
- Castro F. (1992). *Discurso inaugural del Centro Iberoamericano para la tercera edad*. La Habana.
- Caballero, M T (2004). *El trabajo comunitario rural. Valoraciones teóricas de su realización en la realidad cubana actual*. Camagüey. Acana.
- Ceballos, J, L (2002) en su libro. *El Adulto Mayor y la actividad física*. Materiales bibliográficos (CD ROOM). La Habana ISDF. Manuel Fajardo.
- Gutiérrez D. (2009). *Estrategia de intervención socio-educativa terapéutica para tratar a los pacientes con enfermedad Renal Crónica de la Comunidad de “Santa María” del poblado Boniato*
- Jodelet, D. (1986). *La representación social. Fenómeno, concepto y teoría* en Moscovice. Psicología Social II Ediciones Paidós
- Jorquera, P (2010). *Vejez y envejecimiento. Imaginarios Sociales presentes en los textos escolares, oficiales del MINEDUC (Año 2009)*. Tesis de maestría (en línea) <http://www.tesis.uchile/2010/csJORQUERA-P/html/indexframes>.
- Lolas F.(2000). *Bioética y Antropología Médica* .Santiago de Chile, Mediterráneo.
- .Moscovici, S.(1979) *Representaciones sociales dominios en expansión* n.D .Jodelt (org Las representaciones París: PUF1ra edición.
- Marx C y Engels, F. (1978). *Tesis sobre Feurbach* en Obras Escogidas en tres tomos, tomo único. Editorial Progreso. Moscú
- Oroza Fraiz, T (1997). *Psicología General y desarrollo*. La Habana: Editorial Deporte,



REFLEXIONES ACERCA DE LA RELACIÓN LECTURA INSTRUMENTAL-RECREATIVA, EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO EN LA ADOLESCENCIA

REFLECTIONS ABOUT THE relation INSTRUMENTAL RECREATIONAL READING, THE LANGUAGE And THE THOUGHT IN THE ADOLESCENCE

Ignacio Delás Colás ig.delas@uo.edu.cu

Alina Coca Vidal alicoca@uo.edu.cu

RESUMEN

Se abordan aspectos significativos esenciales de la compleja relación entre la lectura instrumental-recreativa, el lenguaje y el pensamiento en la adolescencia, que a juicio de los autores, son esenciales para comprender la naturaleza de los procesos extrínsecos e intrínsecos que motivan el proceso de lectura y su impacto en el desarrollo de la personalidad del adolescente. Se emplean métodos empíricos como el análisis documental y teóricos como el análisis y síntesis. Tiene como objetivo reflexionar acerca de la importancia de la lectura instrumental-recreativa en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento en la adolescencia.

ABSTRACT

The essay addresses significant essential aspects of the complex relationship between instrumental-recreational reading, language and thinking in adolescence, which in the opinion of the authors, are essential to understand the nature of the extrinsic and intrinsic processes that motivate the Reading process and its impact the development of the personality of the adolescent. Empirical methods such as documentary and theoretical analysis such as analysis and synthesis are used. It aims to reflect on the importance of instrumental-recreational reading in the development of language and thinking in adolescence.

PALABRAS CLAVES: lectura instrumental-recreativa, lenguaje, pensamiento, adolescencia.

KEY WORDS: instrumental reading-recreational, language, thinking, adolescence.

INTRODUCCIÓN

En Cuba, el fin de la secundaria básica se dirige, según el Modelo de esta educación, al logro del desarrollo de la personalidad y la formación integral de cada educando, así:

(...) El modelo educativo de esta enseñanza enfatiza en el estudio étéreo que comprende a los adolescentes entre 12 y 15 años, en consecuencia, se valora en la formación de la adolescencia el nivel superior de afianzamiento en la sistematización y ampliación de los contenidos del proceso educativo, con un pensamiento científico investigativo, en correspondencia con los ideales patrióticos, cívicos y humanistas de la sociedad socialista cubana en su desarrollo próspero y sostenible, todo lo cual se expresa en sus formas de sentir, pensar, actuar, de acuerdo con sus particularidades e intereses individuales, aspiraciones, necesidades sociales y formas superiores de independencia y de regulación en la participación activa ante las tareas estudiantiles y de su organización, que le permita asumir gradualmente una concepción científica del mundo (MINED, 2006, p.8)



El desarrollo de la personalidad y la formación integral de cada educando, en particular la formación lectora como base de las tareas de aprendizaje, no ocurre de forma espontánea, sino en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la relación estrecha de la escuela con la familia y la comunidad. La escuela como institución social debe promover el desarrollo cognitivo, comunicativo y sociocultural de los estudiantes a partir de un aprendizaje desarrollador.

La cultura humana entendida como el acervo material, artístico, estético y espiritual acumulado por el hombre en su devenir histórico, es atesorada en gran parte en los textos escritos en diferentes formatos. De ahí que el estudiante de todos los niveles de enseñanza deberá convertirse en un lector activo para acceder a los conocimientos necesarios para la vida en la sociedad.

La relación entre la lectura el lenguaje y el pensamiento en la edad escolar y particularmente en la adolescencia, ha sido objeto de investigación de psicólogos y pedagogos de diversas escuelas de pensamiento como la Escuela Histórico Cultural de Vigostky, (1985)

En la actualidad los profesores de secundaria básica prestan especial atención al proceso de lectura, a partir de la comprensión y su relación con el análisis y la construcción de textos; sin embargo, aún no se considera en todas sus aristas al lector-estudiante con sus características, intereses, motivaciones y estrategias como centro del proceso de lectura.

El objetivo del presente trabajo consiste en reflexionar acerca de las complejas relaciones entre la lectura instrumental-recreativa, el lenguaje y el pensamiento en la adolescencia.

Desde una posición dialéctico-materialista se asume la lectura como la relación activa entre el lector y el texto en un contexto dado, el pensamiento como producto superior de la materia dotada de una organización especial: el cerebro y proceso activo en que el mundo objetivo se refleja en conceptos, juicios, teorías, y el lenguaje como fenómeno social y sistema de señales de cualquier naturaleza física que cumple una función cognoscitiva y una comunicativa (de relación) en el proceso de la actividad humana.

Lectura y adolescencia

La lectura constituye un acto consciente, cuyo sustento básico está dado en los conocimientos previos que contribuyen al desarrollo de un proceso de comprensión eficaz. En tal sentido, la relación con el pensamiento y el lenguaje resulta imprescindible.

Según Vigotsky (1985) el pensamiento en sí se origina a partir de las motivaciones, los deseos, los intereses y emociones del individuo, considerando que detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva que implica la respuesta al último porqué del análisis del pensamiento.

Desde esta perspectiva, al analizar el curso del pensamiento verbal desde las relaciones dialécticas entre pensamiento-lenguaje y pensamiento-palabra, advierte el tránsito desde el motivo que engendra el pensamiento a su estructuración, primero en lenguaje interiorizado, luego en significados de palabras y finalmente en palabras.



Reconoce que el lenguaje escrito es el más alto grado de elaboración del lenguaje y establece la unidad y diferencia entre el lenguaje escrito (para los otros) y el lenguaje interiorizado (para sí), significando el carácter predicativo del segundo y la ley de expresión de los sujetos y predicados en el primero.

A partir de la comprensión del carácter social e históricamente determinado del surgimiento y desarrollo del lenguaje, considera la lectura y la escritura como procesos y funciones psicológicas superiores avanzadas; critica el idealismo, el tradicionalismo de psicólogos y maestros sobre la enseñanza de la lectura en la edad escolar y plantea la cuestión central del estímulo-motivo y el carácter electivo de la respuesta del escolar.

Aunque las observaciones y estudios experimentales de Vigostky (1985), se realizan con escolares menores de 10 años, es factible su aplicación para el análisis de la relación dialéctica entre la lectura, el lenguaje y el pensamiento en la adolescencia. En este sentido en el Modelo de la Secundaria Básica en Cuba, citado por García, (2005), hace referencia a las características generales de los adolescentes en su tránsito por cada uno de los grados, y las tareas fundamentales del proceso de enseñanza, precisando que:

(...) En el séptimo grado comienza el tránsito de un nivel de enseñanza a otro, y por lo tanto una tarea principal del mismo es la familiarización con nuevas formas del trabajo docente, el aumento de la responsabilidad individual y de la toma de decisiones y de apreciaciones sobre la vida escolar y familiar, unido a los cambios cada vez más notables en la personalidad y aspectos fisiológicos y psicológicos de los adolescentes. En este grado, comenzarán nuevas formas del trabajo docente y del trabajo pioneril como elementos de la socialización y la formación del estudiante.

En el octavo grado se acentúan las diferencias de madurez entre niños y niñas, y los comportamientos de los estudiantes se notan más inestables y a veces irrespetuosos con las normas y costumbres escolares y sociales; aumenta el rigor de los estudios y los trabajos de sistematización del contenido son diferentes, se revela la necesidad de enfatizar el trabajo pedagógico y educativo, previendo la consolidación de las formaciones valorativas en los casos ya elaborados y atendiendo diferenciadamente a los que presenten mayores dificultades. El trabajo en este grado es esencial para estabilizar la atención a los alumnos y alcanzar los fines de la educación en este nivel, esto hace compleja y peculiar la labor pedagógica en el mismo.

El noveno grado es un grado en el cual se requiere de un tratamiento diferente de la labor pedagógica, ya que los alumnos han alcanzado muchos de los rasgos de su desarrollo como adolescentes, en el momento mismo en que deben adoptar decisiones sobre su vida personal y social futura en diversos aspectos de la misma. Se deberá elevar la responsabilidad individual y la educación en la toma de decisiones de diversos tipos, por lo que aumentan las labores independientes y la asignación de las tareas para desplegar sus potencialidades y encauzarlas hacia su mejor empleo (García, 2005, p.8).

En esta etapa la lectura como proceso y función psicológica superior avanzada, ocupa un lugar central en la vida del adolescente pues la misma contribuye al perfeccionamiento del lenguaje y al desarrollo de su pensamiento verbal, ya que constituye la base del resto de las tareas de aprendizaje y la fuente fundamental de información y conocimiento. Además contribuye al desarrollo del gusto estético y a



generalizaciones de carácter axiológico que conforman la concepción del mundo y de la vida del individuo.

En consecuencia, debe mobilizarse el aprendizaje de los estudiantes hacia la realización de una lectura planificada y autorregulada. Al respecto debe considerarse el criterio de Arias, (2010), relacionado con la motivación intrínseca en el desarrollo de actividades de lectura y la incidencia de los conocimientos, las habilidades, la experiencia y la disposición anímica del individuo para desarrollar este tipo de motivación. p.98

En este particular, es incuestionable el papel del profesor como ente fundamental de la motivación extrínseca en el proceso de lectura, que en el orden didáctico-metodológico induce la motivación hacia la comprensión lectora, de este modo, se forman lectores capaces de recepcionar, interpretar y descubrir nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, adquieren una mayor diferenciación los motivos de la lectura: entre la lectura que se realiza para cumplir tareas académicas (escolares) y la que se realiza con carácter electivo, por intereses específicos o recreación. Esta diferenciación no pasa inadvertida para autores como López, (2014), quien considera dos tipos de motivación para los actos de lectura: una motivación extrínseca que parte de una exigencia social a la que el lector debe responder por estar mediada a partir de actos evaluativos de la escuela o la familia y una motivación intrínseca que parte de los íntimos deseos, necesidades e intereses del lector.

Esta clasificación no advierte explícitamente que la motivación intrínseca tiene su base al igual que la extrínseca en las interinfluencias entre el contexto histórico-cultural concreto con sus tendencias y demandas y la singularidad del lector. Sin embargo, es determinante para realizar una aproximación a las estrategias lectoras de los adolescentes en cada caso.

En la lectura con propósitos escolares (académicos) la libertad electiva del lector se ve restringida por el acto evaluativo. Al plantearse la lectura del texto escrito como parte de sus tareas escolares, el lector-alumno adapta sus estrategias de lectura a las exigencias de los enunciados tareas que le indica el profesor. La lectura es una búsqueda de información y respuestas específicas. El curso de la misma transita de la decodificación y comprensión del texto escrito (con su ley de expresión de sujetos y predicados), al lenguaje interiorizado (con su ley de predicación) y de estos al pensamiento verbal. En este punto, se transita en sentido inverso a la formulación de un nuevo texto oral o escrito que surge del dialogo activo entre la cultura del lector y la cultura del texto, por tanto, se responde a la exigencia social planteada a través de los enunciados tareas previos a la lectura.

En las últimas décadas el valor de la lectura que realiza el lector-alumno por intereses específicos o de recreación, ha sido abordado desde opiniones diversas en la literatura científica y en la enseñanza. En este sentido, García (1992): refiere que:

(...) es fácil distinguir la lectura como medio y como fin. Como medio sirve para obtener información y específicamente para aprender mediante la lengua escrita. Como fin termina en su comprensión e interpretación y en su disfrute, como ocurre en la lectura de la obra literaria. Se lee un periódico, un texto científico como medio para informarse



o para saber, pero se lee un poema, un cuento, una novela, por el placer estético e intelectual, y la operación de leer termina en sí misma, no trasciende a otra esfera del conocimiento (García, 1992, p.117)

Desde esta perspectiva, la lectura instrumental-recreativa es una habilidad comunicativa empleada por los seres humanos para recepcionar conocimientos a través del goce estético y la diversión que proporcionan los textos escritos, lo cual contribuye al desarrollo de la formación cultural del individuo.

Sin embargo, Rodríguez, (2014) considera que:

(...) cuando está organizado en forma literaria el lenguaje tiene un uso muy distinto que cuando lo empleamos para satisfacer necesidades de la vida diaria, y esa clase de organización es la que necesitamos dominar para enfrentarnos a las exigencias de experiencia, de expresión, de estudio, de pensamiento y de información que nos aguardan en la vida (Rodríguez, 2014, p. 24)

Los autores que coinciden con Rodríguez (2014) estiman que a través de la lectura con fines recreativos, el punto de partida del lector-estudiante se identifica como una motivación intrínseca que surge de una necesidad sentimental, estética o intelectual. En este caso el lector-estudiante no está limitado por la exigencia social contenida en los enunciados tareas, pero a su vez el ejercicio instrumental académico de la lectura ha contribuido al desarrollo de su lenguaje y pensamiento, favoreciendo la autonomía suficiente para emprender este tipo de lectura.

La lectura de textos escritos con fines recreativos, transita el mismo curso inicial de la lectura académica, hasta la formulación del pensamiento verbal, pero el hecho de no estar mediada por la exigencia de solución de tareas para exteriorizar en el lenguaje oral o escrito, no significa su desconexión con otras esferas de “conocimiento”. En ella el foco de interés pasa de la selección de información necesaria propia de la lectura académica, a presentar múltiples focos de interés que pueden incrementarse o disminuir durante el proceso de lectura, acercarse o alejarse del motivo inicial de la misma. El resultado de esta lectura es un proceso de reducción e internalización de conocimientos y experiencias significativas, que enriquecen gradualmente la concepción del mundo del lector-estudiante y tiene una influencia indirecta pero relevante en aspectos como el desarrollo de la inteligencia emocional y social y su orientación vocacional.

En el complejo proceso de relación entre la lectura recreativa, tanto literaria como de textos expositivos-argumentativos, el lenguaje y el pensamiento están mediado por la naturaleza de los textos escritos, las áreas del conocimiento a la que ellos pertenecen, las características de los lectores y la interacción dialógica que se establece entre ellos. Lo expresado es posible por la adaptación de las estrategias de lecturas que emplea el lector y los variados tipos de comprensión textual que se establecen en la adolescencia.

Entre los tipos de comprensión textual que se desarrollan en la adolescencia, Gassó, (2013) considera que:

(...) la comprensión empática que permite entender los sentimientos y emociones de los otros, lo que conlleva una vida mental e intencional; la comprensión orientada a una meta se nutre de un conocimiento social y cultural compartido, pero en este caso la



conducta humana del otro se comprende en términos de motivos, propósitos e intenciones y la comprensión simbólica y conceptual que se relaciona completamente con el lenguaje y sus significados (afecta a un dominio general) en todos sus niveles (léxico, gramatical, conceptos, metáforas, moraleja (Gassó, 2013, p. 236)

También abarca la comprensión de la estructura, la organización y estilo del discurso e incluso, de otros símbolos que, como los religiosos o ideológicos, condicionan la comprensión final de lo leído.

Como se infiere, a lo largo de su vida, los conocimientos y experiencias, interiorizados por el lector-estudiante, en el proceso de lectura con carácter instrumental-recreativa, se perciben en el nivel de desarrollo de su lenguaje oral y escrito y de la estructuración lógica del pensamiento, erigiéndose en referentes axiológicos, estéticos e ideológicos para la toma de decisiones relevantes en el contexto de sus relaciones interpersonales y sociales.

Implicaciones didácticas de la lectura instrumental-recreativa

El reconocimiento de la relación dialéctica entre la lectura instrumental y la lectura recreativa, así como su impacto en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento en la adolescencia implica el reto de nuevas adecuaciones didácticas desde los fundamentos teóricos del enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura.

La concepción del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, parte de la concepción dialectico-materialista, que define el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social, defiende la concepción de la cultura como un sistema de signos en el que la lengua desempeña un papel protagónico, se apoya en los resultados de las investigaciones acerca de los procesos cognitivos en los que interviene el lenguaje.

En este sentido, en dicho enfoque se propone un modelo didáctico de tres dimensiones, en el que asume en la dimensión sociocultural las concepciones de la lengua como ideología, así como los componentes afectivos, motivacionales, creativos y axiológicos que se revelan a través de ella en los diferentes contextos de interacción social.

Sugiere además un modelo de clase de excelencia en la asignatura Español-Literatura, que considere la orientación comunicativa de los componentes didácticos y concibe el carácter desarrollador del tratamiento de los componentes funcionales (comprensión, análisis y construcción textual), así como el tratamiento integrado de las cuatro macrohabilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir).

Esto implica la formación teórico-didáctica del docente, para apreciar la motivación lectora del estudiante, no solo desde la visión de la motivación como componente didáctico para el estudio del texto escrito, sino también desde la perspectiva de la naturaleza intrapsicológica e interpsicológica del aprendizaje del lector y su contexto sociocultural vivencial, lo que condiciona el grado de valoración de la utilidad de la lectura.

Denota una actitud proactiva del docente en la selección de los textos que conforman el contenido de la enseñanza, acorde con las exigencias del modelo de la educación



y los objetivos del grado, su cultura pedagógico-didáctica y lectora y las motivaciones, destrezas e intereses de los estudiantes para la lectura; es importante destacar los progresivos niveles de ayuda que les ofrece el docente en función del desarrollo de estrategias de lectura propias para cada tipo de texto y la autonomía para seleccionar lecturas, en correspondencia con la exigencia social y el interés personal.

Se considera pertinente atender en el contexto cultural el predominio del texto escrito y sus vínculos con la cultura digital; las prácticas de alfabetización permanente de los estudiantes de secundaria básica son prácticas organizadas y estructuradas institucionalmente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que estos alcanzan la perfección en la velocidad, fluidez, precisión y expresividad de la lectura oral y silenciosa, como eslabón primario, que antecede los procesos de comprensión análisis y construcción textual.

A partir de lo referido, en la secundaria básica debe enseñarse la lectura instrumental-recreativa, con la orientación de la búsqueda de textos que motiven al lector adolescente a disfrutar y recrearse con los textos que seleccionen, escogidos en varios formatos (impresos en soporte papel y digital). De esta forma, los textos leídos constituyen un instrumento básico para el aprendizaje y desarrollo de la formación cultural del lector.

Resulta significativo la socialización de lo aprendido a partir de los intereses del lector, sus múltiples interpretaciones y lo significativo del contenido del texto en el orden individual; de esta forma, se desarrolla el gusto estético y las concepciones éticas.

Como parte de esa implicación didáctica deben organizarse talleres de lectura cuyo objetivo sea la referencia de experiencias obtenidas a partir de la selección personal de los textos y donde se valore el nivel de satisfacción y disfrute con la lectura realizada.

Se sugiere partir de la realización de un estudio psicológico y sociocultural de los grupos seleccionados y su entorno.

Se propone realizar un estudio sincrónico individualizado del habla y la producción textual de cada educando. Se deben precisar los nexos existentes entre estas y los contextos: Instrucción recibida, nivel del hábito de lectura, uso de la función poética del lenguaje y proceso de socialización en los ambientes: escolar formal, escolar informal, familiar y comunitario.

Se aplicará un nivel pragmático para:

- El análisis de las ventajas y desventajas de la concepción metodológica predominante en los programas: Director de la Lengua Materna y Español-Literatura.
- El análisis crítico de las posibilidades de complementación de ambos programas con el paradigma de los talleres de lectura, dentro de la dinámica del proceso pedagógico y socio-comunitario.



- La selección de pequeños módulos de obras literarias y de divulgación científica, que tengan un mayor vínculo con los ideales, las motivaciones y las necesidades de aprendizaje de cada educando.

Se instrumentará la inserción del paradigma de los talleres de lectura en el proceso pedagógico.

En este sentido se tendrá en cuenta como concepción general para impartir el programa de Español - Literatura:

- La formación de equipos de trabajo con líneas temáticas afines entre los educandos
- La negociación con los educandos de módulos de obras literarias y de divulgación científica
- La realización de análisis lingüísticos-literarios de las obras en cada equipo.
- La presentación de ponencias

En tanto la concepción de la implementación en el Programa Director de la Lengua Materna, se debe centrar en:

- La formación del Taller de Lectura
- Los encuentros debates del Taller
- Los recitales y presentación de libros

A partir de que Internet no sólo ha modificado las formas de obtener la información y tratarla, sino que se proyecta sobre sus posibles usuarios como una gran malla abierta a nuevas actitudes colaborativas, a formas cada vez más novedosas de intercomunicación y participación. Herramientas como los blog, los wikis, las redes sociales y otros elementos de la Web 2.0, permiten la creación de comunidades virtuales que pueden tener también su sitio en las bibliotecas y centros educativos; se pudieran crear las condiciones para un taller virtual para el debate de determinados libros como:

- El Principito, de Antoine de Saint-Exupéry
- La noche, de Exilia Saldaña
- Geografía sorprendente, de Alexis Schachter
- *Enamórate de las ciencias*, de Armando José Sequera
- Maldita Física. Alicia en el País de las Ciencias, de Carlo Frabetti
- Maldita Matemática, de Carlo Frabetti
- Calvino, de Carlo Frabetti
- Abdicación, de Carlo Frabetti
- Oros viejos, de Herminio Almendros



- Otros textos de interés individual alusivos a los diferentes géneros literarios que sean sugeridos por lo estudiantes

CONCLUSIONES

En la adolescencia se producen cambios fisiológicos y psicológicos cada vez más notables en la personalidad del individuo y comienzan a hacerse más fuertes las contradicciones entre la toma de decisión de los futuros estudios y las aspiraciones individuales, familiares y sociales, debido al desarrollo de su pensamiento lógico y habilidades intelectuales. En el lenguaje y pensamiento del adolescente ocurre una transformación ascendente completándose los rasgos distintivos del lenguaje externo y el lenguaje interiorizado y la relación indisoluble entre palabra y pensamiento.

El propio lenguaje da lugar a otros procesos y funciones psicológicas superiores avanzadas como la lectura. La lectura instrumental (académica) y su relación con el lenguaje y el pensamiento ha sido centro de atención de psicólogos y pedagogos de diferentes escuelas. Sin embargo, se requiere profundizar en la importancia de la lectura electiva (recreativa) en su relación con la lectura instrumental (académica) y con el lenguaje y el pensamiento.

En resumen, existe una interrelación dialéctica entre la lectura instrumental-recreativa, el lenguaje y el pensamiento en la adolescencia, lo que propicia la adecuada formación cognitiva y cultural del adolescente en la enseñanza Secundaria Básica.

REFERENCIAS

- Arias, G. (2010). La escuela y la formación de lectores. En J. R. Montaña (Comps.), *Re(novando) la enseñanza aprendizaje de la lengua española y la literatura*, (págs. 45-64) La Habana: Pueblo y Educación
- García, E. (1992) *Lengua y Literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, L. (2005) *Curso 3. El Modelo de Secundaria Básica*. Recuperado de: www.cubaeduca.cu/media/
- Gassó, O y León, B (2013) El papel de la comprensión textual como esencia de la lectura. Sugerencias metodológicas. En I. Domínguez (Comp) *Lenguaje y Comunicación*. (págs. 241-248) La Habana: Pueblo y Educación.
- López, J.A. (2014) Una aproximación al lector. En *Lecturas y lectores*. La Habana: Gente Nueva.
- MINED (2006) Proyecto de escuela Secundaria Básica. Recuperado de www.cubaeduca.cu/media/
- Rodríguez, L. (2014) *Lecturas y Lectores*. La Habana: Gente Nueva.
- Roméu, A. (2014) Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua. *Revista Varona, enero-junio(58)*, 6-10
- Vigotsky, L.S. (1985) *Obras completas. Tomo 3*. La Habana: Pueblo y Educación.



EL DESARROLLO DE HABILIDADES TEATRALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. EDUCACIÓN ARTÍSTICA

THE DEVELOPMENT OF THEATRICAL ABILITIES IN THE INITIAL FORMATION OF RACE BACHELOR'S DEGREE IN EDUCATION. ARTISTIC EDUCATION

Reinier Arce Rivera reinier.arce@uo.edu.cu

Yulianne Rodríguez Zorrilla yuliannerz@uo.edu.cu

RESUMEN

Los futuros profesionales de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística (E. Musical o E. Plástica) deben expresar en sus modos de actuación el sentido crítico ante las diferentes manifestaciones artístico-culturales, lo que potenciará el ciclo vital de la cultura artística y su relación con la Extensión Universitaria. En consecuencia, la adquisición de conocimientos sobre el teatro y el desarrollo de habilidades teatrales constituyen una necesidad para ellos. De ahí, la presente investigación, cuyo objetivo es la elaboración de un proyecto artístico-cultural que contribuya al desarrollo de habilidades teatrales en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística (E. Musical o E. Plástica) desde la Extensión Universitaria Pedagógica. Para su desarrollo se emplearon métodos: teóricos, empíricos y estadísticos. Su éxito radica en la implementación del proyecto, en el que se vincula la teoría con la práctica, garantizándose en los estudiantes una adecuada formación ético-estética, una sólida cultura general integral; y que sean capaces de posicionarse como artistas educadores frente a la sociedad y la educación actual, así como resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional.

ABSTRACT

The Professional futures of race Bachelor's Degree in Education. Artistic Education (E. Musical or E. Plastic arts) must express in his manners of performance the felt critic in front of the different artistic cultural manifestations, what will increase the power of the life cycle of artistic culture and his relation with the Universitaria Extension. In consequence, the acquisition of knowledge on the theater and the development of theatrical abilities constitute a need for them. From there, show it investigation, whose objective elaboration comes from an artistic cultural project that Bachelor's Degree in Education contribute to the development of theatrical abilities in the students of race. Artistic Education (E. Musical or E. Plastic arts) from the University Pedagogic Extension. For his development they used methods: Theorists, empiricists and statisticians. His success consists in the implementation of project, in the one that links the theory with the practice itself, taking guarantees in the students an adequate ethical esthetic formation, a solid general integral culture; And that they be able to place oneself like educating artists in front of the society and the present-day education, as well as resolving with efficiency the problems of professional practice.

PALABRAS CLAVES: Proyecto Educativo Artístico-Cultural, habilidades teatrales, formación inicial, Extensión Universitaria.

KEY WORDS: Educational Artistic Cultural project, theatrical abilities, initial formation, Extensión Universitaria.



INTRODUCCIÓN

La escuela al ser considerada como una institución cultural debe trabajar en función de que los estudiantes adquieran una formación artístico-cultural, en lo que concierne a música, danza, artes dramáticas y artes plásticas, que tengan en cuenta las características propias de medios de expresión como el teatro, el cine, la radio, la televisión y realicen una valoración justa de las posibilidades artísticas de estos medios. Además debe lograr el establecimiento de un ambiente culto, que ofrezca a los estudiantes obras que les proporcionen impresiones artísticas duraderas, el descubrimiento de las tradiciones nacionales y revolucionarias del pueblo y lo mejor del legado artístico universal; lo que contribuye a que adopten una concepción científica del mundo, se les ennoblezca el carácter y los sentimientos y tengan una orientación correcta para conducirse en nuestra sociedad.

En estas circunstancias adquiere una importancia vital la formación de un profesional que promueva la educación artística, con un sentido crítico, desde lo curricular y lo extracurricular en las distintas enseñanzas y desde las diversas manifestaciones artísticas. La preparación de estos licenciados tiene como propósito fundamental, formar a un educador artístico que esté en condiciones de resolver los problemas de la profesión mediante la acertada dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las manifestaciones artísticas y el trabajo cultural en particular, en los diferentes escenarios, públicos y formas organizativas que desarrolla y además ofrecer un modelo para el desarrollo de la labor pedagógica que debe ser contextualizada, materializada y enriquecida a partir de la experiencia acumulada por cada centro.

Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso de formación inicial de dichos estudiantes, en el curso diurno, estará dirigido al perfeccionamiento de la preparación político-ideológica, la formación pedagógica, la técnico-metodológica, la científica-investigativa, la ético-humanista y las habilidades artísticas básicas, para que aplique creadoramente la Política Cultural del país en el Sistema Nacional de Educación y a que desarrolle su papel en la sociedad, desde la concepción de que es un educador por el arte que tiene el deber de salvaguardar los valores más genuinos de nuestra identidad nacional.

Hechas estas consideraciones se debe resaltar que a pesar de la especialización que este educador del arte debe adquirir en Educación Plástica o Educación Musical, deberá expresarse artísticamente en las restantes manifestaciones (Danza, Teatro), pues el dominio de ambas también es fundamental para que tengan un desempeño profesional eficiente, exitoso y de calidad, y no solo se preparen para la vida laboral sino además para el acceso y disfrute de formas superiores de cultura y de vida social.

En cuanto a la enseñanza del teatro como manifestación artística ha sido incorporada al sistema educativo de muchos países, incluyendo Cuba, ya que posibilita fomentar la afición en los estudiantes, educarlos como espectadores y ciudadanos críticos; ciudadanos que participen, actúen, que sean protagonistas, que se expresen con el cuerpo y con las palabras, que piensen, lean, critiquen y desarrollen la iniciativa y la creatividad; y que a su vez, en el caso específico de los que estudian para licenciarse en Educación Artística, sean portadores en su desempeño profesional de los valores humanos y revolucionarios que requiere la sociedad cubana, con énfasis en el trabajo artístico-cultural con los alumnos, la familia y la comunidad.



Por tanto, se valora que la educación por el teatro constituye una exigencia determinada por el mundo actual que demanda un personal altamente calificado; así como, el desarrollo de las habilidades teatrales una práctica pedagógica necesaria para la formación de estos profesionales con una actuación competente en la dirección y organización del trabajo cultural en la escuela y la comunidad.

Con respecto a las habilidades teatrales se puede plantear que contribuyen al desarrollo global de cada estudiante: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad; y al fortalecimiento de la imaginación, creatividad, conocimientos, valores, vivencias, logrando un disfrute personalógico, constructivo, desde la apreciación y expresión artística y la correcta comprensión y utilización de los lenguajes expresivos del arte. Estas habilidades posibilitan en los estudiantes el conocimiento y la comprensión de los problemas relacionados con el arte, las obras y los artistas, la capacidad de dar forma visual, sonora y audiovisual a las ideas en todos los contextos de su actuación profesional, la motivación de su espíritu de cooperación, el otorgamiento de terreno para hacer efectivas sus aptitudes creativas, y un desarrollo más integral de su personalidad.

Atendiendo entonces a lo vital que resulta lo anteriormente planteado para la formación de un educador por y para el arte, que en su tarea pedagógica se convierta en agente de transformación de su entorno, se debe trabajar en las universidades de manera responsable en la constante búsqueda y perfeccionamiento de vías diversas que contribuyan al desarrollo de estas habilidades.

En tal sentido, resulta factible el proceso sustantivo de Extensión Universitaria en la formación inicial de este profesional pues el mismo enriquece la formación cultural por diferentes vías, al favorecer un entorno donde el estudiante se sienta y comporte como universitario en el plano de su disfrute cultural e ideológico, con un alto nivel de sensibilidad y de identidad con su centro, su facultad y su carrera. Al mismo tiempo, convierte al estudiante en sujeto-objeto de la promoción cultural en el territorio, al introducirlo como factor de cambio en la comunidad y recibir de esta los mejores valores que se han conservado y enriquecido mediante su propia historia.

Esto implica, por una parte, un efecto derivador que asegure la determinación y planificación en los niveles de Facultad, Departamento y Carrera de proyectos, actividades y acciones extensionistas necesarias para cumplir los objetivos propuestos, y por otra parte, la articulación de los mismos con los propósitos y las iniciativas que surjan de los colectivos estudiantiles en las brigadas. Esto demuestra que, en la enseñanza superior el desarrollo de las habilidades teatrales, puede tener nuevas formas de realización, las cuales deben partir de la situación problemática surgida por el propio proceso de la práctica, que lleve al estudiante y al profesor a reflexionar acerca de las formas de solucionar la misma.

Se propone entonces como **objetivo**: la elaboración de un Proyecto Educativo Artístico-Cultural para el desarrollo de habilidades teatrales en la formación inicial de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística (E. Musical o E. Plástica) desde el proceso sustantivo de Extensión Universitaria.



Para el desarrollo de la investigación se utilizaron los siguientes métodos investigativo:

Del nivel teórico: Inductivo-deductivo: para analizar enfoques y concepciones sobre el desarrollo de habilidades y la elaboración de proyectos artísticos culturales; y para estudiar la situación actual del desarrollo de habilidades teatrales en la formación inicial desde la extensión universitaria. **Análisis y síntesis:** en la decodificación y procesamiento de la información contenida en la bibliografía y otros documentos oficiales y de carácter teórico-metodológico consultados; y de los resultados obtenidos con la aplicación de otros métodos y técnicas. **Sistémico estructural funcional:** con el objetivo de organizar y desarrollar coherentemente las etapas del Proyecto Educativo Artístico-Cultural y las relaciones que se establecen para determinar niveles de esencialidad entre ellas, además para la elaboración del informe escrito.

Del nivel empírico: La observación: se utilizó durante la identificación fáctica del problema científico con el fin de: valorar las acciones de los estudiantes en los contextos de actuación y apreciar las transformaciones operadas en los incorporados al proyecto artístico-cultural. Relacionado con este método se utiliza como **técnica: el diario del investigador principal**, donde se hacen anotaciones sobre lo observado en cada sesión de trabajo, durante la aplicación del proyecto y recogida de criterios de factibilidad y pertinencia.

Entrevista individual: Al Jefe de Departamento de Educación Artística, al Coordinador de la carrera, al Profesor Principal de Año Académico de 1er año, al Profesor Principal de la Disciplina Educación Artística y al profesor de la asignatura El lenguaje del teatro, para constatar su opinión sobre el valor que le conceden al tratamiento del teatro como manifestación artística y al desarrollo de habilidades teatrales para la formación artístico-cultural de los estudiantes, y las deficiencias que estos presentan en cuanto al conocimiento y dominio del lenguaje teatral, así como la validez que le confieren a la implementación de un proyecto artístico-cultural para el desarrollo de habilidades teatrales en su carrera.

Entrevista grupal: A docentes de los Departamento de Educación Artística y de Promoción Cultural para valorar la efectividad del Proyecto Educativo Artístico-Cultural “Habiteatro” para el desarrollo de habilidades teatrales desde el proceso sustantivo de Extensión Universitaria.

Encuesta: Al docente representante de Extensión Universitaria del Departamento de Educación Artística, a otros docentes miembros de este Departamento y del de Promoción Cultural para conocer la importancia que le otorgan al desarrollo de habilidades teatrales para elevar la calidad de la formación inicial de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística (E. Musical o E. Plástica) mediante un proyecto educativo artístico-cultural. A estudiantes de la carrera para comprobar el nivel de conocimiento que tienen sobre el teatro, la motivación para su aprehensión mediante la incorporación a un proyecto educativo artístico-cultural. A los estudiantes que se incorporaron al Proyecto Educativo Artístico-Cultural “Habiteatro” para conocer su valoración y el nivel de satisfacción que tienen con el desarrollo del mismo.

Criterio de especialistas: Especialistas en temas relacionados con la investigación y el Consejo de dirección de la Facultad de Educación en Ciencias Sociales y



Humanidades, para corroborar la factibilidad y validez del aporte de la investigación y perfeccionarlo desde sus opiniones críticas.

Métodos estadísticos-matemáticos: la **estadística descriptiva:** se empleó en la organización, procesamiento tabulación e interpretación de los resultados obtenidos mediante la aplicación de instrumentos y técnicas aplicadas para el diagnóstico y la valoración de la efectividad de la propuesta.

El desarrollo de habilidades teatrales en la formación inicial de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística (E. Musical o E. Plástica) desde el proceso sustantivo de Extensión Universitaria.

En la pedagogía cubana, la formación del hombre se concibe, como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que le permiten poder actuar consciente y creadoramente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo; hacerlo capaz de transformar el mundo en que vive y transformarse a sí mismo.

En relación, Fuentes, (2009) destaca que la formación del profesional es “un proceso social intencional, que se debe desarrollar a través de la construcción de significados y sentidos entre los sujetos implicados, en el tiempo y el espacio, en una construcción dialéctica y coherente, orientada hacia una formación profesionalizante, desde la investigación de avanzada y la gestión socio-cultural. En estrecha relación con esta se encuentra la formación inicial, definida por Guilarte (2015) como un micro-proceso configuracional, que forma parte del macro-proceso anterior, y que se diseña atendiendo a los aspectos distintivos ya precisados y contentivos en el modelo teleológico o del profesional.

Para el logro de la calidad de la formación del profesional y la transformación de los modos de actuación de los estudiantes para avanzar hacia una sociedad próspera y sostenible es importante el trabajo de extensión universitaria, pues como función y como proceso universitario, que promueve el desarrollo cultural, tiene el reto de contribuir a la formación de profesionales con una cosmovisión y concepción del mundo a partir del establecimiento de las disímiles relaciones entre la cultura, las artes como una de las expresiones de esta y el devenir histórico, social, económico.

De ahí que, la extensión universitaria tenga como soporte fundamental la promoción cultural en su concepción más genérica, lo que complementa la formación artística y el desarrollo de valores, conocimientos y habilidades en el proceso formativo del profesional de la educación, acordes con los propósitos educativos previstos y los diversos contextos sociales en que interactúa.

En esto, las actividades extensionistas, que pueden comprender actividades artísticas, juegan un papel fundamental, pues los que participen en ellas comprenderán mejor la realidad circundante, avivarán su sensibilidad por el color, el movimiento, el sonido, la palabra y la imagen; enriquecerán su representación del mundo y serán capaces de interpretar y valorar las manifestaciones artísticas. A partir de estas actividades con contenidos más específicos se pueden desarrollar en los estudiantes habilidades teatrales para el dominio pleno de esta manifestación artística, pero desde la vinculación de la teoría con la práctica, en las que valoren y disfruten de las obras



teatrales como una manifestación artística que forma parte del patrimonio cultural de los pueblos y participar activamente en su mantenimiento, desarrollo y proyección.

Teniendo en cuenta las reflexiones de Márquez, (1995) las habilidades son formaciones psicológicas mediante las cuales el sujeto manifiesta en forma concreta la dinámica de la actividad, con el objetivo de elaborar, transformar, crear objetos, resolver situaciones o problemas, actuar sobre sí mismo: autorregularse. Estos modos de actuación se caracterizan por ser útiles en diferentes contextos, ya sea aplicando conocimientos y acciones ya conocidas, ya sea experimentando, extrapolando o elaborando nuevas combinaciones sobre la base de viejos estereotipos y experiencias.

Según (Fuentes, Mestre & Repilado, 1995) la habilidad es el modo de interacción del sujeto con el objeto, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza, integradas por un conjunto de operaciones que tienen un objetivo y que se asimila en el propio proceso. Se debe, precisar que la estructura de una habilidad está conformada por un sistema de acciones y operaciones, mediante las que se manifiestan el dominio de determinados conocimientos, con un objetivo definido, ya sea resolver un problema o sencillamente ejecutar una tarea.

Ahora bien, a pesar de haber realizado una búsqueda exhaustiva de definiciones sobre habilidades teatrales, no se pudo encontrar ninguna en las distintas fuentes consultadas por lo que se decidió proponer una, teniendo en cuenta los intereses del investigador y objetivos planteados en esta investigación:

Las habilidades teatrales constituyen el dominio de un complejo sistema de acciones psíquicas, dramáticas necesarias para la apreciación y representación de la obra teatral en sus diferentes posibilidades de materialización, asumiendo diferentes roles, tareas y responsabilidades a partir de considerar los diferentes sistemas, medios y códigos de significación escénica y los aspectos involucrados como son la música o el soporte sonoro, la escenografía y el espacio escénico, el maquillaje, la indumentaria y la ambientación lumínica.

Se proponen como habilidades teatrales las siguientes:

- Habilidad para el dominio de las técnicas de actuación.
- Habilidad para la utilización de los medios expresivos vocales y corporales y los recursos gestuales.
- Habilidad en el dominio de los géneros dramáticos.
- Habilidad en el dominio de las funciones dinamizadoras del teatro y roles técnicos teatrales.
- Habilidad en dirección escénica y dramática.
- Habilidad en la utilización de la escenografía, el maquillaje, la indumentaria y la utilería.
- Habilidad en la utilización recursos técnicos del edificio teatral.
- Habilidad en la selección y utilización de efectos de iluminación sonido, música, espacio y soporte sonoro.
- Habilidad en la adaptación o versión de una obra dramática.
- Habilidad en el dominio, manipulación y creación de los diferentes tipos de títeres.
- Habilidad en la presentación de obras teatrales para niños.
- Habilidad para la presentación y la creación individual y colectiva de una obra teatral.



Para el desarrollo de estas habilidades desde la extensión universitaria es factible la realización de un proyecto artístico cultural que suscite la articulación entre los componentes: académico, laboral e investigativo y extensionista, y que propicie en los educadores artísticos en formación la apreciación del teatro no solo como un espectáculo popular de entretenimiento sino como un espacio formativo, de apreciación y creación artística, de enriquecimiento espiritual, donde se puede despertar el gusto artístico, facilitar el goce estético y atender las demandas crecientes de conocimientos sobre el arte y la cultura en general.

Al asumir los elementos aportados por Justis (2014), se pueden entender los proyectos como una unidad del proceso de investigación, que tienen la finalidad de prever, orientar, preparar, ejecutar y valorar la implementación práctica y gradual del aporte teórico de la investigación pedagógica.

Se define al Proyecto Educativo Artístico-Cultural según el autor de esta investigación como el sistema planificado y organizado de actividades extensionistas para el conocimiento, dominio y promoción de las diversas manifestaciones artísticas y la revaloración, rescate o difusión de obras artísticas representantes de estilos de vida, formas de convivencia, sistemas de valores, tradiciones y creencias de la sociedad, que con intencionalidad se desarrollan desde diferentes contextos y circunstancias con vistas a alcanzar resultados y objetivos que contribuyan a los procesos de cambio educativo, potenciando una formación en correspondencia con el encargo de las políticas culturales del estado y la sociedad cubana.

Proyecto educativo artístico-cultural para el desarrollo de habilidades teatrales en la formación inicial del Licenciado en Educación. Educación Artística.

Este proyecto propone un conjunto de habilidades teatrales, cada una con su sistema de acciones, para desarrollarlas mediante actividades extensionistas, de manera paulatina según, los estudiantes implicados, transiten por los años académicos. Tiene en cuenta etapas para su correcta introducción en la práctica y una orientación adecuada de las actividades a desarrollar por el investigador principal y por los estudiantes, ellas son: preactiva, activa y proactiva.

ETAPA 1. PREACTIVA

Objetivo: Concientizar al colectivo de docentes y de estudiantes de la necesidad e importancia del desarrollo de habilidades teatrales en la formación inicial desde el proceso sustantivo de Extensión Universitaria a partir de la aplicación de un Proyecto Educativo Artístico-Cultural mediante talleres de autorreflexión-reflexión grupal.

En esta etapa se precisan como acciones fundamentales las siguientes: la concientización y sensibilización de los profesores y estudiantes y la concepción del anteproyecto.

ETAPA 2. ACTIVA

Objetivo: Proceder a la elaboración, presentación y perfeccionamiento del Proyecto Educativo Artístico-Cultural.

Título: Proyecto Educativo Artístico-Cultural “Habiteatro”.



Participantes directos: miembros del colectivo pedagógico de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística (E. Musical o E. Plástica) y estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística (E. Musical o E. Plástica).

Objetivo General: Desarrollar habilidades teatrales que conduzcan al conocimiento y dominio del teatro como manifestación artística, a partir de la modelación de actividades extensionistas en atención a momentos de orientación-colaborativa y de socialización formativa.

Fases de la etapa activa:

Fase I. Diseño de las actividades extensionistas del Proyecto Educativo Artístico-Cultural “Habiteatro”.

Objetivo: Diseñar las actividades extensionistas que propicien el desarrollo de habilidades teatrales.

Fase II: Ejecución y perfeccionamiento del Proyecto Educativo Artístico-Cultural “Habiteatro”.

Objetivo: Implementar el plan de actividades extensionistas del Proyecto Educativo Artístico-Cultural “Habiteatro”, a partir del seguimiento a la factibilidad de las actividades con vista a su perfeccionamiento constante.

ETAPA 3. PROACTIVA

Objetivo: Evaluar el cumplimiento del plan de actividades extensionistas y su significación en la transformación de los comportamientos de los estudiantes y de sus modos de actuación a partir de las habilidades teatrales adquiridas.

En esta etapa se sugiere iniciar desarrollando una sesión de reflexión grupal. En esta se procede a evaluar el plan de actividades extensionistas contentivas en el Proyecto Educativo Artístico-Cultural para el desarrollo de habilidades teatrales en la formación inicial de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística (E. Musical o E. Plástica) desde el proceso sustantivo de Extensión Universitaria. Se desarrollará atendiendo a lo siguiente:

Plan de actividades extensionistas del Proyecto Educativo Artístico-Cultural “Habiteatro”.

En un primer momento, el grupo de actividades que se presenta poseen como nexo común el siguiente tema: “Aprendiendo y practicando la actuación”.

Actividad # 3 Seminario de conversación detallada: para abordar las técnicas de actuación de Stanislavsky.

Para la ejecución de este seminario cada estudiante buscará informaciones precisas y detalladas sobre Konstantín Serguéievich Stanislavsky y sus técnicas de actuación, método o sistema Stanislavsky como se nombra en algunas fuentes bibliográficas, ya sea en la Enciclopedia Encarta, Wikipedia, Internet u otras fuentes en cualquier soporte. Se conformará un gran equipo a partir de la ubicación de los estudiantes en forma de círculo, se establecerá una conversación entre todos con disciplina, levantando la mano para pedir la palabra cuando deseen intervenir y sin interrumpir a ningún compañero,



respetando el turno en el habla y lo que expresan los compañeros y haciendo un uso correcto de la expresión oral y la dicción.

En esta conversación detallada y gigantesca los estudiantes también deberán dar opiniones sobre los principios de las técnicas de actuación de Stanislavsky, la trascendencia que han tenido hasta la actualidad, qué les pareció este aporte y qué importancia tiene para los artistas en particular y los aficionados en general que participan o asisten a la puesta en escena de una obra teatral.

Actividad # 4 Visionaje de una obra teatral grabada

Para su ejecución el investigador principal deberá, con anterioridad, realizar una serie de coordinaciones con el fin de que se realice el visionaje de la obra en un cine o una sala de video para que exista una mejor apreciación por parte de los estudiantes. De no ser posible se coordinará con el Departamento que atiende medios audiovisuales o recursos tecnológicos para su realización en uno de los teatros de la Universidad. Para realizar el visionaje se le entregará previamente una guía de observación en la que se le pedirá tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Título de la obra y autor.
- Tema que aborda.
- Nombre y apellidos de los actores que participan.
- Personajes que representan.
- Época que representa la obra.
- Análisis detallado de los componentes de la actuación: órganos de la atención, tarea escénica, fantasía e imaginación creadora, improvisación, acciones físicas, fé y sentido de la verdad, objetivo y superobjetivo, caracterización interna y externa, el conflicto y acción transversal de un personaje.
- Valoración del rol técnico teatral de los personajes.
- Valoración de cómo aprecian el empleo de las técnicas de actuación de Stanislavsky por los actores para el desempeño de su personaje.
- Enseñanza que transmite e impresión que le causó.

Para la evaluación del cumplimiento de esta guía los estudiantes deberán entregar un informe escrito contentivo de todos los elementos anteriores. El informe se debe entregar impreso, no debe exceder las 10 páginas al expresar las conclusiones. Debe escribirse en: papel tamaño carta; letra arial, tamaño 12; a 1,5 espacios; márgenes de 2,5 cm por cada lado; y estructurarse en: introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía y si lo creen necesario anexos. Los mejores trabajos se propondrán para la realización de Exámenes de premio y la participación en eventos que aborden temáticas sobre el arte.

Existe además un segundo grupo de actividades que tienen como nexo común el tema: “el poder de los medios expresivos vocales y corporales y los recursos gestuales.”

Objetivo: Valorar la importancia de los medios expresivos vocales y corporales y los recursos gestuales para la comunicación y la actuación.

El proyecto se considera viable para el desarrollo de habilidades teatrales que, además posibilita el logro de una preparación cultural con énfasis en el contenido de las diferentes asignaturas que reciben los estudiantes referidas al teatro; y a su vez



garantiza la apropiación de las habilidades básicas para la labor de los profesores en la dirección del proceso educativo en correspondencia con los objetivos de año y la solución de los problemas profesionales y potencia en ambos la necesidad de considerarla para la toma de decisiones conjuntas y favorecer los modos de actuación profesional pedagógico.

CONCLUSIONES

La investigación desarrollada, pone en evidencia las insuficiencias epistemológicas en atención al desarrollo de habilidades teatrales desde el proceso sustantivo de Extensión Universitaria en el proceso de formación inicial del profesional de la educación de la carrera Licenciatura en Educación. Educación Artística (E. Musical o E. Plástica), al poner en el epicentro del análisis las necesidades de los estudiantes en cuanto a la puesta en práctica de los conocimientos que adquieren sobre el teatro y las aspiraciones de formar a un profesional en esta área del saber que desde el proceso de enseñanza-aprendizaje promueva la educación desde las manifestaciones artísticas.

El Proyecto Educativo Artístico-Cultural, al considerar el desarrollo de habilidades teatrales desde la Extensión Universitaria resuelve por una parte potenciar la formación artístico-cultural de los estudiantes a través de la apropiación de un conocimiento amplio sobre el teatro y por otra, incidir en su formación humanista e integral, partiendo de las vivencias, experiencias y situaciones de la sociedad; lo que permite afianzar un mejor conocimiento de sus raíces culturales, de su tradición regional y, sobre todo, de la dinámica artístico-cultural de su presente.

La introducción parcial del proyecto en la práctica y los resultados alcanzados permitieron reconocer la factibilidad y pertinencia del mismo para la transformación y el perfeccionamiento de la formación inicial atendiendo a los diferentes contextos de actuación en que se desarrollan los estudiantes.

REFERENCIAS

- Fuentes, H. C., Mestre, U., Repilado, F. (1995). Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente.
- Fuentes, H. C. (2009). Pedagogía y didáctica de la Educación Superior. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente. Centro de estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran". [Soporte Digital].
- Guilarte Castillo, E. (2015). La comunicación intergeneracional en la formación inicial pedagógica. Tesis de doctoral. Santiago de Cuba: UCP "Frank País García".
- Justis Katt, O. (2014). La cultura escolar en la toma de decisiones pedagógicas del grupo de docentes en el proceso pedagógico del preuniversitario. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: UCP "Frank País García".
- Márquez Rodríguez, A. (1995). Habilidades: reflexiones y proposiciones para su evaluación. Centro de estudios "Manuel F. Gran": Universidad de Oriente.



LA ORIENTACIÓN DIDÁCTICA LECTORA EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO LOGOPEDA

THE ORIENTATION DIDACTIC READER IN THE TEACHER'S FORMATION LOGOPEDA

Yamilé Coello Sánchez yamilecs@uo.edu.cu

Susana Cisneros Garbey susanacg@uo.edu.cu

Félix Huepp Ramos

RESUMEN

La formación profesional del maestro logopeda es un requerimiento social que demanda de la orientación didáctica por parte del claustro en función de contribuir a su preparación competente. La lectura en la formación profesional del maestro logopeda, encargado de la orientación, prevención, corrección y o compensación de los trastornos del lenguaje asociados o no a discapacidades, tiene un papel primordial, por lo que se hace necesario el desarrollo de habilidades lectoras específicas para este profesional como: la fluidez, la dicción, la pronunciación y la comprensión.

Considerando que leer, como habilidad comunicativa, tiene una influencia importante en el proceso de desarrollo de la personalidad y que constituye un factor esencial de educación permanente, se propone un modelo de orientación didáctica, que contribuya al desarrollo de habilidades lectoras imprescindibles para el maestro logopeda

PALABRAS CLAVES: Habilidades lectoras orientación didáctica logopeda

ABSTRACT

The technical training of the master speech therapist is a social requisite that it demands of didactic orientation for part of the cloister in terms of contributing to its competent preparation. The reading in the technical training of the master speech therapist, person in charge of orientation, prevention, correction and or associated compensation of upsets of language or no to disabilities, a primary paper, so that the development of abilities becomes necessary has specific scanners for this professional like: The fluidity, the diction, the pronunciation and the understanding.

Considering that to read like communicative ability communicative, he has an important influence in the process of development of personality that constitutes a prime factor of permanent education, intends a model of didactic orientation, that he contribute to the development of abilities essential scanners for the master speech therapist and

KEY WORDS: Abilities scanners didactic orientation speech therapist

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la sociedad demanda de un profesional que demuestre modos de actuación en correspondencia con la calidad de las exigencias de la universidad cubana de hoy, vista desde la perspectiva que la iguala a los estándares mundiales de formación profesional. Las carreras que se insertan en el perfil pedagógico mantienen un alto nivel de exigencia, su resultado se retroalimenta directamente de la sociedad, de la formación de estos profesionales depende el futuro de la misma. El maestro se



considera un modelo en todos los órdenes, la comunicación que logra establecer con los alumnos es la vía para transmitir conocimientos, cultura y saberes, si el maestro no ha logrado el desarrollo necesario en su preparación resultará difícil la formación de educandos según exige a su vez la sociedad.

La formación profesional del maestro logopeda.

El proceso de formación tiene un encargo social importante, al respecto el investigador Horruitiner (2009) se refiere al proceso de formación como un proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria. Supone no solo brindar los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, sino también tener en cuenta otros aspectos como son las dimensiones para caracterizar el modo en que puede ser atendido en este caso dicho proceso.

Las dimensiones instructiva, desarrolladora y educativa justifican que este proceso se sustente en dos ideas fundamentales la unidad entre educación y la instrucción y la vinculación del estudio con el trabajo. Se considera imprescindible el vínculo entre las dimensiones instructiva, desarrolladora y educativa, porque en la actualidad se pretende formar un profesional integral, que se desempeñe luego de su egreso, demostrando el empleo de habilidades adquiridas vinculadas en la unidad de lo instructivo y formativo al mismo tiempo que en el estudio y el trabajo, lo que se evidencia a través del plan de estudio actual con el trabajo desde el colectivo de año académico y la disciplina principal integradora, en relación con una orientación didáctica desde el proceso docente educativo que contribuya al mismo.

La formación de maestros logopedas en Cuba antes del triunfo revolucionario era inexistente, la atención logopédica era escasa, se conoce de la atención a sordomudos según los tratamientos al lenguaje a nivel internacional lo que no fue generalizado solamente se beneficiaban personas adineradas y de la capital del país.

Después del triunfo de la Revolución en la década del 60 se comenzó la preparación de maestros logopedas, a través de cursos en la URSS, posteriormente se creó la carrera de Licenciatura en Educación Especial, Especialidad Defectología, con enfoque clínico que incluye otras especializaciones. Luego, en el curso escolar 1990-1991 con el plan de estudio C, la formación profesional muestra un mayor enfoque pedagógico pero aun generalizador sin especificar en las habilidades lectoras y la necesidad de su desarrollo en la formación de este profesional. Al comenzar el plan de estudio D, curso 2009- 2010 se particulariza en la especialidad de Logopedia con una intención en el desarrollo de habilidades comunicativas de manera general, más tarde, en el curso escolar 2015 - 2016 se comienza a implementar el Plan de estudios E, como parte del nuevo perfeccionamiento en la Educación Superior; en correspondencia con los objetivos que se persiguen en la formación de este profesional según las necesidades de su ubicación laboral cuyas generalidades se manifiestan en una formación profesional que particulariza en la especialidad de Logopedia con una intención en el desarrollo de habilidades de manera integrada con todas las disciplinas del currículo en menos tiempo con énfasis en el estudio independiente pero aun sin especificar en las habilidades lectoras necesarias para este profesional



Dentro de los objetivos generales de la carrera vinculados estrechamente a la presente investigación se encuentra: dominar la lengua materna que se manifieste en la comprensión de lo que lee o escucha; en hablar correctamente, en escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción y en el dominio de formas alternativas de comunicación, lo que le permite servir como modelo lingüístico y lograr una comunicación eficaz con niños, adolescentes y jóvenes que presentan trastornos del lenguaje y la comunicación. Lo que refleja que no se particulariza en el desarrollo de habilidades lectoras específicas, sino de habilidades comunicativas, sin embargo aun la lectura no se aprecia como una herramienta imprescindible en la formación de este profesional.

Habilidades lectoras en el logopeda.

En el proceso de formación profesional entre las habilidades que se deben desarrollar se encuentran las habilidades comunicativas hablar, leer, escribir y escuchar de forma tal que se evidencie su competencia comunicativa a través del empleo coherente del lenguaje y la construcción de significados en contextos variados tanto en forma oral como escrita.

Como categoría didáctica la habilidad se sustenta en acciones y operaciones, determinadas por la actividad a realizar, en lo que adquiere un alto nivel de influencia la motivación del individuo hacia la realización de dicha actividad, teórica o práctica y el conocimiento que de la misma se posea.

Con relación a la orientación se puede expresar que su importancia radica en que mediante ella se precisa el qué y el cómo proceder, sin los cuales no se podría ejecutar correctamente, a través de la misma se asegura la selección de los medios que se deben emplear para garantizar los posibles resultados, como expresión de una verdadera orientación, la que propicia y favorece la ejecución de las actividades y tareas con la finalidad de lograr la asimilación del contenido con la calidad requerida.

La lectura como actividad que se realiza a través de tres acciones fundamentales: la identificación de signos y de relaciones entre signos, se refiere al reconocimiento de los signos y a la comprensión inicial de su significado denotativo: de qué trata y qué dice el texto. La interpretación, se refiere a la dialéctica de la explicación y la comprensión en la que la primera constituye un proceso analítico, permite avanzar de un nivel de comprensión inicial a un nivel superior que es la expresión de la síntesis de la apropiación por el lector del significado y sentido del texto. La valoración, es la comparación y evaluación del significado del texto desde la perspectiva de los conocimientos previos y vivencias del lector.

Leer como habilidad comunicativa, tiene una influencia muy importante en el proceso de desarrollo de la personalidad de los estudiantes porque, no solo modifica las particularidades de su pensamiento, sino que también influye en su carácter. El docente, al enseñar a leer, actúa sobre toda la personalidad del estudiante, formando su inteligencia, creándole hábitos mentales y estimulando a la vez todos sus valores afectivos, sociales y éticos.

Resulta necesario ver la habilidad de leer como el conjunto de operaciones que consisten en apropiarse de la estructura del objeto (el texto) y convertirlo en un modo



de actuar, en un método para el estudio de dicho objeto. Estas operaciones se realizan en los diferentes niveles de la lengua a través de un proceso psicológico.

La formación y desarrollo de habilidades lectoras, constituye un factor esencial de educación permanente. La aproximación del hombre a la lectura debe estar inmersa del conocimiento de lo que este pueda y debe proporcionarle, la afición por la lectura, la convicción de su utilidad, el poblar la mente de ideas es fundamental en la educación intelectual, moral y estética en la formación del hombre con una cultura general e integradora.

La misma involucra las capacidades: de percepción, la imaginación, la memoria, la comprensión, la creatividad y la capacidad para resolver situaciones que intervienen en la experiencia mental de la lectura. Cuanta más agilidad para leer se desarrolle, más capacidad se tendrá para tratar con una gran diversidad de textos de diferente tipología y mayores serán los objetivos que se proponga el lector.

Esta habilidad, se relaciona directamente con factores lingüísticos, cognitivos y socioculturales; de hecho los incluye en el proceso de lectura, donde el lector debe asegurarse de captar la información literal y ser capaz de explicar lo que el texto ofrece.

Las habilidades lectoras son aquellas capacidades y destrezas que logra el lector durante el proceso de lectura que le permite a partir de los procesos psíquicos del pensamiento y la relación de este último con el lenguaje interactuar con el texto desde diferentes aristas, fónica, sintáctica, semántica, pragmática y sociocultural, posibilitando la construcción de sus propios significados.

Se determinan como habilidades lectoras fundamentales en el nivel fónico, la pronunciación, fluidez, dicción y expresividad. En el nivel sintáctico se consideran la coherencia en las ideas expresadas, el reconocimiento de estructuras cohesivas. En el nivel semántico la comprensión del texto atendiendo a los niveles de interpretación del significado del texto de forma explícita e implícita y aplicación de los contenidos del texto. En el nivel pragmático la contextualización del contenido del texto. De las anteriores habilidades se considera de fundamental importancia en el nivel semántico la comprensión del texto atendiendo a los tres niveles, al reconocer que la misma integra necesariamente al resto.

La comprensión a su vez como habilidad lectora fundamental por constituir un núcleo integrador de operaciones lógicas, incluye la interpretación y la extrapolación como niveles, sin embargo la autora de esta investigación considera que la extrapolación es el proceso que permite determinar que realmente la lectura ha resultado exitosa cuando el lector es capaz de integrar los saberes adquiridos en la construcción de nuevos significados donde logre expresar: “empleando las estructuras lingüísticas adquiridas como modelos de nuevos significados”. Coello, (2010 p.3) en consonancia con el criterio de Díaz, (2016) quien ve la extrapolación como un proceso articulador de la comprensión y producción de textos, en la enseñanza del español y la Literatura en el preuniversitario.

En la formación del profesional de logopedia se hace imprescindible que este análisis no solo corresponda al profesor encargado de las disciplinas Estudios lingüísticos y Estudios literarios, sino que se hace necesario que constituya una herramienta de trabajo colectivo en el claustro de la carrera y el año, siendo este último la célula



fundamental donde se organiza el trabajo metodológico a partir del currículo y el plan de estudios.

Se considera la aplicación de las estrategias como una necesidad para lograr la comprensión de textos y en consecuencia la construcción de nuevos significados como muestra de una comprensión exitosa en cualquier tipo de texto. Lo que evidencia un nexo interactivo entre el conocimiento que se posee y los nuevos conocimientos que aporta la lectura del texto.

En tal sentido Montaña, J. (2006) se detiene en analizar y determinar niveles de comprensión y estrategias que posibilitan dicha comprensión en momentos diversos de la interacción con el texto centrando la enseñanza de la lectura por parte del maestro como proceso que implica conducir a los alumnos a explorar el texto, interrogarlo, ello conduce a determinar la lectura como un proceso psicológico complejo donde interactúan el pensamiento y el lenguaje a través de acciones lógicas que realiza el lector para descifrar e interpretar un contenido que puede aplicar a su modo de actuación profesional y personal en determinados contextos a partir de los saberes que ha logrado acumular.

Durante este proceso el lector adquiere patrones o modelos lingüísticos que promueven la posterior construcción de sus propios significados. Para ello debe conocer de qué se habla, de manera más profunda, aplicando la inteligencia y el conocimiento previo al contenido de cualquier texto; convirtiendo así a la lectura en un acto interno y personal a través del cual se adquiere una cultura general, que favorece la elevación del nivel intelectual y lingüístico de los sujetos, a su vez contribuyendo a la formación de asociaciones por lo que mientras más familiarizado esté el lector con las palabras de un texto, ideas o situaciones a que se refiere, serán mayores las asociaciones que se establezcan.

En el proceso de lectura interviene la asociación del sonido con la visión de las palabras, la aprehensión de los símbolos de la escritura, la percepción de las palabras y frases leídas en silencio, además de los procesos motores que permiten desarrollar la lectura oral. Desde el punto de vista sociológico constituye una herramienta básica para que los sujetos aprehendan la riqueza de la cultura universal acumulada por la humanidad logrando así su plenitud como sujetos sociales.

Desde la psicología influye en todo el conjunto de procesos psíquicos de la personalidad ya sea en el pensamiento como en la esfera afectiva y motivacional. En lo pedagógico contribuye a educar al individuo como ser social en altos valores humanistas que influyen directamente sobre las emociones, juicios, razonamientos y conductas determinados por dicha influencia. Desde lo lingüístico contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa por permitir a aquellos lectores asiduos un dominio mayor del lenguaje evidenciado en un amplio vocabulario y una mejor sintaxis al estructurar las ideas.

La lectura constituye una de las actividades más importantes en la formación cultural del ser humano. Sus efectos abarcan la actividad intelectual, educacional y psicológica del individuo. Es por ello que constituye una actividad instrumental, puesto que tras ella existe una finalidad, un propósito: el deseo de conocer y profundizar, de fomentar la comunicación entre los hombres. Su valor estriba, no en el acto mecánico de leer, sino



en los fines a que se pueda dedicar lo logrado, en su influencia provechosa en la vida humana.

La orientación didáctica en el proceso de lectura.

Como vía de adquisición de saberes y cultura, la lectura ocupa un lugar importante en el proceso de formación del profesional de Logopedia, lo que requiere de la ayuda y conducción del profesor, por lo que se considera indispensable referirse a la orientación didáctica por la importancia que la misma reviste en este proceso de formación del profesional.

Al analizar los criterios de Cisneros, (2018) quien manifiesta la interrelación de ayuda profesional que puede establecerse a través de relaciones comunicativas a través del proceso docente mediante las diferentes formas organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje y centra su atención en tareas y situaciones comunicativas en las cuales se precisan ofrecer niveles de ayuda que ofrezcan la toma de decisiones.

Toma como referencia la teoría de la actividad de Leontiev lo que permite identificar a la orientación como una actividad de ayuda profesional con carácter secuencial, sistémico y comunicativo.

Se traduce lo anterior en la interacción sujeto – sujeto durante el diálogo establecido en clases a través de las diferentes formas de docencia establecidas, en las cuales el profesor ofrece determinados niveles de ayuda, que posibilitan el cumplimiento del objetivo propuesto, de ahí su denominación como proceso de carácter secuencial, sistémico y comunicativo. La interacción que facilita el ofrecer niveles de ayuda tiene su centro en la actividad.

Se considera no solamente esta orientación didáctica a través de la interacción durante las diferentes formas organizativas del proceso docente, sino que, teniendo en cuenta que es un proceso concomitante al de formación profesional, esta orientación didáctica se extiende además a otras actividades como la práctica laboral y sistemática, la actividad científica e investigativa donde el alumno requiere para su desarrollo de la conducción certera del maestro o profesor, para aplicar en estas actividades que se vinculan de forma estrecha con la clase y donde debe intercambiar sentimientos, valores motivaciones, aspiraciones y conocimientos a través de la actividad comunicativa sujeto – sujeto que puede desarrollarse profesor – alumno o viceversa en un mutuo intercambio de saberes que se enriquece de forma sistemática.

La orientación didáctica lectora en el proceso de formación del logopeda se determina teniendo en cuenta el estado actual del desarrollo de las habilidades lectoras en la carrera Licenciatura en Educación. Logopedia teniendo en cuenta como indicadores el comportamiento de las habilidades lectoras en el proceso de formación del logopeda y el tratamiento didáctico – metodológico al desarrollo de habilidades lectoras en la formación del logopeda desde el colectivo pedagógico.

En instrumentos aplicados pudo conocerse que los estudiantes demuestran deficiencias en cuanto al reconocimiento de la tipología textual, redactan oraciones de forma correcta sin embargo repiten las palabras textuales extraídas del texto, es decir no llegan a traducir con sus propias palabras lo que contiene el texto, repiten palabras textuales en los argumentos que ofrece en su respuesta, no coinciden de manera



general en un mismo algoritmo que los conduzca a la comprensión del texto a través de los tres niveles, al realizar la lectura expresiva del texto cometen errores de retroceso, pausas innecesarias, en la dicción tienen dificultades, es de resaltar que pertenecen a los municipios de Santiago de Cuba, Palma Soriano y Julio Antonio Mella.

Los profesores reconocen en orden de prioridad, los problemas fundamentales de la lectura en la articulación, en la entonación, en la comprensión y en la expresividad. Los instrumentos aplicados demuestran que existen dificultades en el conocimiento de cuáles son las habilidades lectoras, cuales deben priorizarse en el logopeda y que sin dudas la comprensión es la habilidad en la que se presentan mayores dificultades.

Modelo de orientación didáctica lectora

Lo anterior condujo a proponer un modelo que contribuya al desarrollo de habilidades lectoras en el profesional de Logopedia. Este modelo se caracteriza por su objetividad. Desde el punto de vista materialista dialéctico, refleja la unidad de lo objetivo y lo subjetivo, la unidad material del mundo, la definición del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social. Se sustenta en los fundamentos del enfoque histórico- cultural de Vigotsky,(1988), aquí se tienen en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), expresada por la distancia o diferencia entre lo que el sujeto es capaz de hacer por sí mismo y aquello que puede hacer con niveles de ayuda; como el proceso consciente que realiza el estudiante para realizar acciones que contribuyan a desarrollar las habilidades lectoras correspondientes con el profesional de Logopedia teniendo en cuenta el modo y las esferas de actuación de dicho profesional.

Muestra carácter Sistémico que se expresa en las relaciones de coordinación y subordinación que se manifiestan entre sus subsistemas y componentes. Se debe partir de las relaciones entre las diferentes disciplinas del currículo a partir del trabajo integrado desde el año académico, teniendo en cuenta las características del nuevo Plan de Estudio E, Un Plan de Estudio que potencia el trabajo integrador interdisciplinar desde la labor orientadora del colectivo de año académico y la DPI. Por lo que lo sistémico se revela en la articulación entre la práctica en estrecha unidad con los otros componentes organizacionales del plan de estudio: académico e investigativo.

El carácter comunicativo se evidencia al tener en cuenta el desarrollo de habilidades comunicativas como un objetivo general del modelo del profesional de Logopedia que además tiene en cuenta la estructuración de los niveles de la lengua desde dos puntos de vista diferentes, lingüístico y logopédico, teniendo en cuenta que este último ofrece un tratamiento a los niveles de la lengua teniendo en cuenta otra clasificación a partir de la cual se determinan y agrupan los trastornos del lenguaje a nivel: voz, habla y lenguaje.

Su carácter didáctico radica en que ofrece un acercamiento desde esta perspectiva para ofrecer vías procedimentales para el trabajo con las habilidades lectoras y el *carácter Integrador se observa* teniendo en cuenta el Plan de estudios E donde se desarrolla la investigación se considera la integración de los nodos conceptuales o núcleos interdisciplinarios.

El primer subsistema significa la integración de sus componentes en el proceso de apropiación del contenido y tiene la función de contribuir a la formación del profesional



revelando los saberes correspondientes a las habilidades lectoras definidas para el logopeda en función de su modo y espacios de actuación.

El segundo subsistema denominado *Subsistema procedimental del logopeda* implica la integración de sus componentes en función de los procedimientos a emplear para el logro del desarrollo de las habilidades lectoras en este profesional al aludir en primer lugar a la esfera de actuación del logopeda, teniendo en cuenta los espacios en que este se desenvuelve, a la vez que devela la interrelación con los trastornos del lenguaje asociados o no a discapacidades y que se relacionan estrechamente con la lectura teniendo en cuenta los niveles del sistema de la lengua determinados en el primer subsistema, donde pudiera mencionarse la dislexia, fundamentalmente.

El componente que denota la función principal de este subsistema es el de procedimientos cuya intención implica que a través de los mismos se logre el Proceso de aplicación profesional, que se manifiesta a través de los diferentes espacios de desarrollo de la actividad docente: las formas de docencia, la actividad investigativa y la práctica laboral.

El modelo sintetiza las características de la lectura profesional para el logopeda en función del desarrollo de habilidades lectoras para su formación particular.

El primer subsistema denominado *Subsistema para el desarrollo lectoprofesional* tiene la función de organizar los componentes para la apropiación del contenido desde la lectura, para ello se estructura en tres componentes: Habilidades lectoras, niveles del sistema de la lengua y Estrategias de comprensión y producción.

Como su nombre lo indica el desarrollo lectoprofesional determina aquella lectura propia de este profesional encargado de ofrecer tratamiento a niños adolescentes y jóvenes con trastornos del lenguaje asociado o no a discapacidades, para lo cual debe poseer habilidades lingüísticas que posibiliten un pensamiento desarrollador.

El primer componente incluye las habilidades lectoras que se han determinado para el profesional de Logopedia tomando como referencia su encargo social, estas habilidades son: Pronunciación, dicción, fluidez, articulación y comprensión.

La pronunciación es la acción y efecto de pronunciar, articular y emitir sonidos para hablar, nombra el modo o la manera en que se expresan las palabras. Se corresponde con la correcta realización de los sonidos de la lengua y en la lectura se manifiesta a través de errores como la omisión de sonidos al final de sílabas y palabras, cambio de sonidos por semejanza en la pronunciación o en la escritura.

En la pronunciación pueden aparecer errores propios del habla característica de regiones específicas que constituyan dislalias, sin embargo, el logopeda no debe incurrir en errores de este tipo sino que debe respetar y utilizar la lengua de forma correcta teniendo en cuenta que en su radio de acción constituye un modelo de pronunciación para el resto de las personas, específicamente aquellos niños, adolescentes y jóvenes a los que ofrece ayuda para corregir o compensar trastornos del lenguaje.

La dicción, es la forma de expresarse que tiene una persona, se manifiesta a través de la forma en que un sujeto emplea las palabras lo que le permite formar oraciones. Se



vincula a la manera en que se pronuncian las palabras; cuando se pronuncia cada término de manera clara, se realiza la acentuación correcta y las pausas indicadas.

La fluidez es la capacidad de un discurso de expresarse correctamente con cierta facilidad y espontaneidad. Se manifiesta en la capacidad para crear o reproducir ideas, la capacidad para producir, expresar y relacionar palabras y la capacidad para conocer el significado de las palabras.

El proceso de la fluidez se relaciona con la velocidad en la lectura y la entonación lo que se vincula con la comprensión lograda del contenido del texto; como habilidad lectora que se evidencia en gran medida a través de la lectura expresiva no solo se manifiesta en la misma, sino que deviene en estrecha unidad dialéctica en su vínculo con la pronunciación y la dicción. No puede lograrse la fluidez si no se han logrado la dicción y pronunciación correcta. Se necesita la corrección de los sonidos para lograr su pronunciación en cada nivel de la lengua.

La articulación se evidencia en la abertura lograda en los órganos articulatorios que permiten la realización correcta de los sonidos. En vínculo estrecho con la pronunciación, la dicción y la fluidez, complementándose entre ellas en una relación bidireccional. Las habilidades lectoras se pueden observar de forma clara en la oralidad, pero están presentes en la lectura oral y expresiva; sin embargo, no sería posible evidenciarlo en la lectura expresiva si en la lectura silenciosa no se llegará a concientizar el valor y significado de aquello que se lee.

La comprensión como habilidad lectora constituye la suma del resto de las habilidades anteriores porque la misma contribuye al logro de las habilidades restantes y se puede lograr en la medida en que las mismas se realicen y se desarrollen correctamente. Incluye un sistema de acciones que devienen operaciones del pensamiento, desde el reconocimiento de los signos gráficos hasta su relación con el significado propio de cada uno de ellos. Comprender no solo implica que se descifre el significado, sino que a partir de la puesta en práctica de estrategias aplicables en cada momento de la lectura se penetra en el contenido del texto con sus significados, en estrecha relación con el pensamiento.

En este sentido se hace necesario desde el reconocimiento de la tipología textual, autor, tema, establecimiento de redes temáticas y de contenido, sin despreciar la relación entre la estructura sintáctica de las palabras y expresiones junto al significado que adquiere por sí solas, en conjunto y en un contexto determinado.

Tal caso explica la necesidad de entender la comprensión desde la visión sintáctica, léxico - semántica y pragmática. Es innegable comprender cualquier texto sin prestar atención a estrategias que contengan en su algoritmo las vías de acercamiento al texto.

El subsistema Niveles del sistema de la lengua, incluye aquellos niveles a los que se refiere la lingüística como ciencia, en este se encuentran el nivel fonológico, el nivel morfológico, el nivel lexical, el nivel sintáctico y el nivel textual.

El nivel fonológico se refiere a la representación de cada sonido y su realización, el fonema y el fono, es necesario reconocer cada grafía y su correspondiente representación fonética (fonema) junto a su realización fonológica (fono o sonido). El conocimiento de este nivel permite y garantiza el dominio del vocabulario y la ortografía,



estableciendo una relación imprescindible para el dominio del idioma español y es la relación grafía, fonema y fono.

El nivel morfológico inmediatamente superior al nivel fonológico incluye a su vez a este anterior por lo que en su análisis ha de tener en cuenta tanto a la realización del sonido como a su representación fonética, todo lo cual contribuye al conocimiento de la estructura correcta de otro nivel inmediatamente superior, el nivel lexical, el morfema contiene en su significado el valor semántico del nivel lexical, el desconocimiento del nivel anterior no permitiría identificar que un cambio de fonema trae consigo un cambio de significado en el nivel morfológico y de hecho posteriormente en el nivel lexical.

El nivel sintáctico que a su vez contiene a los niveles anteriores encierra una mayor carga de significado sin embargo este significado no sería posible si estructuralmente no se concibe de forma correcta este nivel. Llámese estructuralmente al respeto establecido entre la correcta sintaxis de los elementos del lenguaje vistos en los denominados niveles de la lengua.

El nivel textual en su composición estructural se manifiesta en la complejidad alcanzada por los niveles anteriores de la lengua manifiesta en sus posibilidades de expresar significados completos a través de una sintaxis coherentemente lograda que revertirá dicha coherencia en la comprensión cabal del significado del texto.

La relación que se establece entre los subsistemas habilidades lectoras y niveles del sistema de la lengua se expresa en el vínculo indisoluble entre ambos. No es posible lograr pronunciación, articulación, fluidez, dicción y comprensión si no existe un dominio de los niveles de la lengua.

Se expresa esta relación en que si no se conoce los sonidos y su representación fonética no sería posible pronunciar los mismos de manera correcta, agrupados en conjunto que contengan un significado coherente y sintácticamente estructurado. No solo la pronunciación, sino el proceso de decodificación que necesariamente requiere del conocimiento de las particularidades de cada fonema de la lengua lo que contribuye a la comprensión de los significados teniendo siempre en cuenta el contexto.

La relación de ambos subsistemas se evidencia al explicar que estos niveles de la lengua determinan el desarrollo de las habilidades lectoras, al ser el lenguaje el punto de encuentro de los mismos a través de la lectura.

El tercer subsistema que interactúa en una relación de coordinación con los anteriores se denomina estrategias de comprensión y construcción, el mismo es contentivo de las estrategias de comprensión que sistematizadas posibilitan el acercamiento al texto desde diferentes momentos; antes, durante y después de la lectura del texto. Las estrategias de construcción se complementan con las anteriores al complementar la extrapolación como proceso que evidencia la total comprensión textual.

Las estrategias de comprensión ya establecidas son susceptibles de sistematizar, las mismas se diseñan para otras enseñanzas precedentes, sin embargo, se demuestra en las insuficiencias que condujeron a la investigación que se necesita de retomarlas en la formación del profesional de Logopedia, por ser el encargado de la prevención, orientación, corrección y o compensación de los trastornos del lenguaje.



En la especialidad de Logopedia resulta necesario el empleo de textos artísticos en los que se aprecie la presencia de recursos literarios como metáforas, símiles y otras que constituyan traslación de sentido y significado.

La relación de los subsistemas anteriores con los componentes que la conforman permite el desarrollo de las habilidades lectoras que se evidencia en un egresado con dominio del lenguaje como modelo dentro de la sociedad, capaz de orientar, prevenir, corregir y o compensar los trastornos del lenguaje tanto a la familia, la comunidad y la escuela.

CONCLUSIONES

La lectura deviene una necesidad en la formación del profesional de Logopedia, que demanda de aplicar las estrategias y algoritmos establecidos a través de la integración del trabajo en el colectivo de año, partiendo de una adecuada orientación didáctica con un enfoque comunicativo que incluyendo niveles de ayuda contribuya a la formación del profesional desde la perspectiva integradora.

El modelo de orientación didáctica lectora propone un mayor desarrollo de las habilidades lectoras en el profesional de logopedia al acercarlo a la lectura del texto teniendo en cuenta los niveles de la lengua, las estrategias de comprensión y construcción textual, los posibles trastornos del lenguaje de forma que se preparen profesionalmente desde el primer año de su carrera.

REFERENCIAS

- Cisneros, S. (2018). *La orientación didáctica en la formación de profesores de Español-Literatura.* (Tesis doctoral en Ciencias). Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Coello, Y. (2010). *La lectura, una vía para la construcción de comentarios escritos en el profesor de Secundaria Básica.* Tesis de maestría. Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
- Díaz, S. (2016): *La extrapolación desde una visión didáctica en el preuniversitario.* Tesis doctoral. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Horrutinier, P. (2009). *La Universidad Cubana: El Modelo de Formación.* La Habana. Editorial Universitaria.
- Montaño, J. R. (2006) *La Literatura y, en, desde, para la escuela.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* La Habana: Edición Revolucionaria.



ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

SOME STRATEGIES FOR THE CONSTRUCTION OF WRITTEN TEXTS

Yanara Sarmiento Feraud yanaras@uo.edu.cu

Susana Cisneros Garbey susanacg@uo.edu.cu

Yoandra Fontanills Gimeno yoandra@uo.edu.cu

RESUMEN

En este trabajo se hace referencia a la construcción de textos escritos. Su objetivo esencial es presentar determinados procederes didácticos que favorezcan la eficiencia durante este proceso. Entre los métodos científicos empleados se encuentran: análisis-síntesis, inducción-deducción, sistémico estructural-funcional, observación, revisión documental. Como resultado se presentan algunas de las estrategias para el trabajo con la construcción de textos escritos, su incidencia en las etapas de este proceso y particularidades de su implementación en aras del perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

PALABRAS CLAVES: Estrategias, construcción textual, texto escrito

ABSTRACT

This work is referred to the construction of written texts. Your main objective is to present certain didactic conducts that favor the efficiency during this process. The methods we used in this investigation were: analysis-synthesis, induction-deduction and systemic-structural-functional, also the observation and the documental revision. The result is some strategies for the construction of written texts, its incidence in the stages of this process and its implementation in the improvement of the learning teaching process.

KEY WORDS: Strategies, textual construction, written text

INTRODUCCIÓN

La escritura tiene como objetivo esencial comunicar ideas, sentimientos, puntos de vista que quedan como constancia para otros o para quien construye el texto. Cuando se escribe, el emisor debe activar en su memoria conocimientos previos de carácter semántico y lingüístico que le permitan organizar mentalmente aquello que quiere transmitir para luego transcribirlo y de esta manera conformar el texto escrito. Al mismo tiempo, debe tener en cuenta el contexto y la finalidad de la comunicación, lo cual implica centrar la atención en las características del receptor y determinar el registro lingüístico a emplear, el tipo de texto a construir, entre otros aspectos

Durante el proceso de construcción de textos escritos se desarrollan de modo simultáneo tareas globales y locales que demandan responder a múltiples exigencias que podrán ser cumplidas en mayor o menor medida según la competencia comunicativa del emisor, su cultura, sus vivencias, su nivel de experiencia en la escritura; pues al redactar no se transita por una secuencia lineal de estadios, sino que hay que llevar a cabo varias acciones que remiten a comportamientos cíclicos y recursivos asumidos de manera individual, cada uno de los cuales incide en el logro del producto ya concluido (Domínguez, 2010).



Lo anterior explica el hecho de que para hablar de madurez en la construcción textual hay que haber desarrollado un gran número de habilidades que responden a diferentes niveles de complejidad y procesamiento, y que no sólo implican estrategias cognitivas como: determinar el tema de escritura, recolectar y ordenar la información, determinar el tipo de texto y el registro a emplear, elaborar el plan o esquema general del escrito, escribir el texto en correspondencia con lo previsto, revisar y mejorar el texto a partir de la corrección de los errores detectados; sino saber proyectar, de manera consciente, qué hacer en cada uno de estos momentos para transitar de modo más eficiente por el proceso de escritura y de esta manera obtener un mejor resultado.

Cuando se alcanza ese dominio, esos conocimientos que permiten regular las operaciones para redactar un texto, se habla de metaescritura, entendida como “la habilidad específica de ser consciente y controlar los elementos textuales, cognitivos, afectivo-emocionales y contextuales, que se activan y movilizan al momento de escribir” (Hernández & Serpas, 2009, p.141); y en consecuencia se emplean estrategias metacognitivas entre las que se encuentran: adecuar lo que se escribe al contexto y finalidad de la comunicación, emplear los recursos pertinentes para lograr una mejor expresión, evaluar si las prácticas que se están llevando a cabo propician o no el resultado esperado, tomar decisiones de mantener o cambiar el modo de proceder a medida que se va avanzando en el cumplimiento del objetivo.

Es por ello que en la construcción de textos escritos es imprescindible valerse de estrategias cognitivas¹ y metacognitivas² que permitan al emisor regular, evaluar, corregir y reflexionar sobre su propio proceso de escritura y de esta manera alcanzar el resultado esperado.

La construcción de textos escritos. Algunas estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen el tránsito por este proceso.

La escritura atraviesa por tres etapas, subprocesos o fases esenciales, cada una de las cuales se materializa en una serie de acciones que permiten ir avanzando en el proceso en pos de un resultado final: el texto acabado. Estas acciones tienen un carácter cíclico y recursivo, pues si bien se cree que el emisor debe transitarlas cumpliendo un “orden” preestablecido, este puede realizar más de una acción a la vez o volver a cualquiera de ellas si lo considera necesario.

Las etapas de la enseñanza-aprendizaje de este proceso son las siguientes:

- Etapa previa a la escritura

Para el alumno o emisor esta debe ser esencialmente una etapa de motivación, búsqueda y organización. Lo ideal es que tenga claro el tema a abordar, se sienta atraído por el mismo y decodifique adecuadamente la orden de redacción; esto facilitará la planificación o consecución de la vista previa del texto a construir, en

¹ Estrategias cognitivas: acciones que propician la búsqueda, el ordenamiento y la evaluación de la información necesaria para el desarrollo de una tarea determinada a partir de aprendizajes previos y en pos de nuevos aprendizajes.

² Estrategias metacognitivas: acciones que propician la regulación, la reflexión y el control del propio aprendizaje, de manera que puedan seleccionarse, planificarse, aplicarse y evaluarse las estrategias más adecuadas para alcanzar un objetivo.



correspondencia con las características del receptor, la finalidad comunicativa y la tipología textual.

La función del docente es incentivar, movilizar el pensamiento, activar esquemas previos, sugerir procedimientos, entrenar modos de actuación, promover la toma de decisiones, potenciar la creatividad, alertar sobre posibles errores; siempre teniendo en cuenta la proyección semántica, formal y pragmática del texto. Puede que en algún momento el alumno dude y se desanime ante la complejidad de la tarea, ya sea porque se enfrente a un tema o a un tipo de texto del que conoce medianamente o muy poco, o a una situación comunicativa inusual; sin embargo depende de la adecuada orientación del profesor y los niveles de ayuda que este ofrezca para que el estudiante inicie, mantenga o retome el interés.

El tránsito adecuado del alumno y el docente por esta etapa es vital, pues los prepara para afrontar con mayores niveles de éxito el recorrido por el resto de las fases de la escritura. Su resultado pueden ser: bocetos; textos iniciales, incipientes; redes de palabras; lluvia de ideas; apuntes sencillos o desplegados; borradores; mapas conceptuales; plan de preguntas, de enunciados o de tesis; notas; esquemas.

Estrategias cognitivas y metacognitivas que se ponen en práctica en esta etapa:

Estrategias cognitivas

- Decodificar concienzudamente la situación comunicativa o la orden de redacción.
- Determinar el tema sobre el que se va a redactar, el tipo de texto a escribir, el destinatario y sus características, el registro que se empleará.
- Buscar información suficiente, en diversas fuentes, acerca del tema de redacción y la tipología textual.
- Organizar la información (determinar lo esencial, lo relevante, lo secundario, lo prescindible, lo implícito, y analizar la conveniencia de la información de acuerdo al núcleo temático a desarrollar y al tipo de texto a redactar. Por ejemplo, si es una noticia, por muy interesantes que puedan ser algunos juicios o valoraciones acerca del tema, deben ser excluidos del texto final, pues solo ha de aparecer información clara, precisa y objetiva).
- Determinar el tipo de plan a elaborar (según su competencia comunicativa (Cisneros, & Castro., 2019) quien redacta decidirá si necesita apoyarse en un plan escrito y qué tipo de plan. Hay emisores que pueden confeccionar su plan a nivel mental).
- Concebir el plan o vista previa del texto que se escribirá.

Estrategias metacognitivas

- Reflexionar sobre el nivel de comprensión de la situación comunicativa.
- Valorar la calidad, suficiencia y pertinencia de la información encontrada y decidir si es necesario consultar nuevas fuentes o, a modo de profundización, volver sobre las ya estudiadas (apoyarse en estrategias de muestreo).
- Analizar la eficacia del ordenamiento de la información en aras de mantenerla, completarla, reorganizarla.
- Evaluar el plan elaborado (determinar si su concepción se ajusta a la situación comunicativa y si a partir de su proyección se puede redactar un texto intermedio lo más cercano a la versión final).



- Repasar las estrategias implementadas y determinar si fueron las adecuadas, si deben corregirse o cambiarse.
- Escuchar alternativas seguidas por otros y valorar las posibilidades de reajuste de las mismas a los procedimientos asumidos hasta ese momento.
- Ser autocrítico al valorar el tránsito por las acciones de la etapa (qué faltó, qué se puede mejorar, qué otro camino tomar para ser más eficaz,...)

- Etapa de escritura o redacción del texto

Es la fase en la que el alumno escribe el texto y para ello debe tomar como punto de partida los resultados de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la etapa anterior, los cuales devienen recursos imprescindibles para la textualización. Si la redacción se produce en el aula, podrá consultar dudas y enriquecer ideas con el profesor o compañeros de clase; si se realiza fuera de esta, es conveniente que tenga a mano diccionarios, libros de consulta, notas de clase que pudieran ayudarle en esta tarea.

La misión del profesor es orientar, encaminar, guiar al alumno, de manera que éste se mantenga motivado, concentrado en la tarea de redacción y sepa cómo reaccionar ante certezas, desaciertos, indecisiones. Es oportuno que le haga saber que, aunque el propósito es obtener un texto final lo más acabado posible, esto no se consigue desde el primer intento, lo más común es que se realicen cambios para mejorarlo y perfeccionarlo.

El resultado de esta etapa son: versiones cercanas al texto final, textos inacabados, textos provisionales, textos intermedios.

Estrategias cognitivas y metacognitivas a realizar durante la etapa:

Estrategias cognitivas

- Redactar el texto atendiendo al plan elaborado.
- Comprobar, a medida que se va construyendo el texto, si lo que se escribe se ajusta a las condiciones de la orden de redacción en cuanto al tipo de texto, características del receptor, registro a emplear, entre otros aspectos.
- Introducir variaciones necesarias que no fueron previstas en el plan (sustituir, suprimir, añadir).
- Retomar los recursos que en otras redacciones favorecieron el avance del tema, la coherencia y cohesión de las ideas, la concepción de la estructura semántica y formal en ajuste a la tipología textual (puede servir de mucho “tener a mano” otros textos con los que se pueda establecer relaciones intertextuales ya sea por el tema que abordan, por la intención y finalidad comunicativas, el destinatario, entre otros aspectos; estos pudieran servir para establecer comparaciones y aplicar conocimientos previos a nuevas situaciones).
- Predecir posibles errores a partir de señalamientos y correcciones en redacciones anteriores.

Estrategias metacognitivas

- Reflexionar sobre lo escrito y evaluarlo de forma crítica.
- Repasar las estrategias implementadas y valorar si fueron las adecuadas, si deben corregirse o cambiarse.



- Decidir los cambios a realizar y determinar las acciones a seguir con tal propósito.
- Escuchar alternativas seguidas por otros y valorar las posibilidades de reajuste de las mismas a los procedimientos asumidos hasta ese momento.

- Etapa de revisión y reescritura

Como su nombre lo indica en esta etapa el alumno realiza acciones de control, corrección y evaluación de lo escrito, en aras de obtener un texto que cumpla con las exigencias de la orden de redacción y con las características de la textualidad.

El profesor debe orientar una primera revisión individual; otra en dúos, tríos o por equipos; y por último realizar revisiones colectivas. Para ello puede proponer determinados parámetros que sirvan de guía a los alumnos a la hora de revisar y corregir los trabajos de otros y sus propios trabajos. Sobre este particular se sugiere tener en cuenta las siguientes ideas:

1. Analiza y compara el plan previo con el escrito final en cuestión para que puedas introducir algún cambio necesario o suprimir algún detalle redundante.
2. Relee varias veces el escrito para detectar errores de concordancia, en el uso de los signos de puntuación y de la delimitación de ideas, párrafos y segmentos del texto, en el uso de los tiempos verbales.
3. Distingue las partes fundamentales de la estructura del texto.
4. Mejora la transición entre las ideas y entre los párrafos y segmentos del texto. Para ello realiza un uso adecuado de las palabras relacionantes (preposiciones, conjunciones, frases preposicionales y conjuntivas, adverbios, etcétera).
5. Valora la coherencia y cohesión de las ideas, de las oraciones, de los párrafos y del escrito en sentido global (Montaño et al., 2005, p. 38).

El resultado de esta fase son los textos finales, concluidos.

Estrategias cognitivas y metacognitivas a seguir en esta etapa:

Estrategias cognitivas

- Comparar el texto final con el plan de redacción y realizar los cambios pertinentes.
- Leer y releer minuciosamente el texto para detectar y corregir los errores que afecten la estructura semántica o formal del texto.
- Reflexionar acerca de los errores cometidos con mayor frecuencia al redactar este u otro tipo de texto y la solución adoptada en cada caso.
- Intercambiar opiniones acerca de las alternativas a seguir para mejorar el texto.
- Registrar los errores detectados en la autorrevisión y la revisión y las vías de solución.
- Autoevaluar y evaluar los escritos en lo cualitativo y cuantitativo (establecer los parámetros)

Estrategias metacognitivas

- Valorar la efectividad de las estrategias puestas en práctica para la revisión, corrección y mejora del texto.
- Determinar el nivel de satisfacción con la implementación de las mismas y realizar los reajustes convenientes si fuese el caso.



- Escuchar alternativas seguidas por otros y valorar las posibilidades de contextualización en correspondencia con lo escrito.
- Evaluar el nivel de profundidad en la crítica y la autocrítica de lo que se escribe.
- Realizar una valoración general del resultado final y de las acciones llevadas a cabo para alcanzarlos (establecer los parámetros).
- Proponer nuevas acciones que pudieran favorecer el alcance de mejores resultados en próximas tareas.

Estas estrategias no deben ser del dominio exclusivo del docente, sino que han de formar parte del quehacer diario de los alumnos, pero para ello deben enseñarse y practicarse con sistematicidad. De igual manera, profesores y alumnos deben conocer que su puesta en práctica no obedece a un orden preestablecido y esquemático aparejado a un tránsito lineal por las etapas de la escritura; pues como el proceso mismo al que sustentan tienen un carácter cíclico y recursivo.

Es solo penetrar un poco en este fenómeno para comprender que la planificación, aunque predomina en la primera etapa, se extiende por el resto de las fases o subprocesos (el plan que se concibe puede cambiar al textualizar y al revisar lo que se escribe, ello permite mejorar el texto y alcanzar un mejor resultado final); lo mismo sucede con la redacción propiamente dicha (se está redactando el texto desde que se tiene el plan, las anotaciones, los esquemas, los apuntes y se termina de perfeccionar al corregir los errores) y con la revisión (este subproceso comienza desde que estamos recolectando y organizando la información para decidir qué va a formar parte o no de nuestro plan, se continúa revisando constantemente durante la textualización y hay un momento de cierre, luego de que se subsanan todos los errores y se llega al texto final).

Acciones que favorecen la puesta en práctica de las estrategias cognitivas y metacognitivas

- Enfrentar a los alumnos a diversas situaciones de comunicación y entrenarlos para su adecuada decodificación (que a partir de la lectura de la orden sepan determinar: tipo de texto a redactar, posible destinatario y reflexionar sobre sus características, registro a emplear, extensión del texto, intención y finalidad comunicativa, tema que abordará).
- Discutir acerca de las diversas vías a considerar para la búsqueda y organización de la información necesaria para redactar el texto. Reflexionar sobre la importancia de su empleo para garantizar un tránsito adecuado por las etapas de la escritura.
- Poner ejemplos de varios tipos de planes y su utilidad en correspondencia con las características del emisor.
- Trabajar con textos modelos y analizar su estructura de manera que pueda advertirse la funcionalidad de las estructuras lingüísticas y los recursos de los que se vale el emisor para lograr la textualidad.
- Reflexionar acerca de los errores más comunes que se cometen al redactar el tipo de texto en cuestión y de las insuficiencias individuales según el diagnóstico.
- Promover el debate, el intercambio de estrategias, la crítica y la autocrítica.
- Demostrar la importancia de la revisión y corrección cuidadosa de lo que se escribe.
- Establecer parámetros para la autoevaluación, explicarlos y poner ejemplos de cómo se materializan a partir del análisis de un texto dado.



- Demostrar el papel que juega el emisor en la propia autorreflexión y autorregulación del proceso de escritura.
- Promover la capacidad de análisis, que no se tenga miedo a empezar otra vez, a realizar cambios, a replantearse nuevos caminos.

CONCLUSIONES

En la construcción de textos escritos intervienen diversas estrategias de índole cognitiva y metacognitiva que contribuyen a un mejor tránsito por el proceso; dichas estrategias no solo deben conocerse, sino enseñarse y entrenarse para que alumnos y docentes obtengan resultados satisfactorios al término de la compleja tarea que constituye la redacción.

REFERENCIAS

- Cisneros, S. & Castro, R. (2019). Discurso pedagógico y competencia comunicativa. En Fierro, B. (Presidencia), *Vii Taller Internacional la Enseñanza de las Disciplinas Humanísticas*, Matanzas, Cuba.
- Domínguez García, I. (2007). Hacia la orientación de la escritura mediante un modelo didáctico. En A. Roméu Escobar. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 184-211). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez García, I. (2010). *Comunicación y texto*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández Julio, Y. & Serpas, Y. (2009). *Programa holístico de escritura para fortalecer la competencia textual y emocional en estudiantes de noveno grado del centro educativo "Mimbres" del municipio de Ciénaga de Oro*. Tesis de Maestría. Universidad de Córdoba, Colombia.
- Montaño Calcines, J., Escalona Rubio, M., Quintana Valdés, A., Ibáñez Fernández, M., Báez Arbesú, L., Rodríguez Aruca, M., et al. (2005). ¿Enseñamos a escribir a nuestros alumnos? En *La enseñanza-aprendizaje de Español, Matemática e Historia (Cartas metodológicas al Profesor General Integral)* (pp. 34-46). Molinos Trade, S.A.



EL DESARROLLO DEL GUSTO ESTÉTICO DESDE EL ANÁLISIS LITERARIO DE OBRAS MARTIANAS

THE DEVELOPMENT OF THE AESTHETIC TASTE FROM THE LITERARY ANALYSIS OF WORKS AND JOSE MARTÍ'S MASTER PIECE

Yaranay López Rodríguez varanay.lopez@uo.edu.cu

Liette Gámez Rodríguez liette.gamez@uo.edu.cu

RESUMEN

La educación en Cuba tiene como encargo social preparar al hombre en todas las esferas de la vida. En este sentido, dentro del fin de la Política Educacional Cubana está formar en las nuevas generaciones elevados sentimientos y gusto estético. Esta aspiración se materializa en cada uno de los niveles de enseñanza por los cuales transita el estudiante, de ahí que exista la necesidad de contribuir a dicha aspiración desde las instituciones educacionales con que cuenta la sociedad. Se señala que es insuficiente el tiempo que dedican los estudiantes a la lectura y análisis literario de las obras martianas, y la capacidad de los estudiantes de apreciar los valores estéticos de las obras literarias. De esta manera, el objetivo de la presente investigación es: la elaboración de una propuesta de actividades que conduzcan al desarrollo del gusto estético desde el análisis literario de obras martianas.

PALABRAS CLAVES: desarrollo, gusto estético, obras martianas

ABSTRACT

The education in Cuba has like social responsibility to prepare the man in all the spheres of the life. In this sense, to form in the new generations elevated feelings and aesthetic pleasure is inside the Politics's Educational Cuban end. This aspiration is materialized in each one of the teaching levels by which the student, with the result that the necessity exists of contributing to this aspiration from the educational institutions with which it counts the society. It is pointed out that it is insufficient the time that the students dedicate to the reading and literary analysis of the works and Jose Martí's master piece and the capacity of the students of appreciating the aesthetic values of the literary works. This way, the objective of the present diploma work is: the elaboration of a proposal of activities that you/they lead to the development of the aesthetic pleasure from the literary analysis of works and Jose Martí's master piece.

KEY WORDS: development, like aesthetician, and Jose Martí's master piece

INTRODUCCIÓN

En el análisis literario se debe apreciar que la belleza en sí, aislada del verdadero ser existencial del hombre, resulta superflua, estéril. En Martí la "belleza" externa, desvinculada de una cultura de los sentimientos, fundada en el amor y la bondad, no constituye un valor definidor de la naturaleza humana. Una persona, aunque "bella externamente" si no es portadora de sentimientos nobles, de solidaridad humana, desinterés, justicia y dignidad personal, no se realiza como hombre, genéricamente hablando y su conducta resulta rechazada por la propia sociedad en que vive. (...) Al



Maestro, le interesa el hombre, su subjetividad en relación con la naturaleza y la sociedad (Valmaseda, 2007: 48).

El Apóstol consideraba que: “Es el efecto de la cultura en la mente humana mirar a lo real como fenómeno, y no como sustancia: lo real, accidente y efecto: y el espíritu, de indispensable existencia” (Martí, 1973:305), en esa relación coherente de sensibilidad, espiritualidad, esencias y existencia se mueve la dinámica del pensamiento martiano con relación al arte y la literatura. Para él, el aporte fundamental del arte, al igual que el de la literatura, está en la esencia que llega a la sensibilidad de las almas y las hace ser mejores. La sensibilidad hacia el arte y la literatura en la transformación del hombre es una constante en la obra martiana. En ella se puede encontrar una sistematización de la propagación de la cultura como estrategia de formación humana, pues está construida sobre la relación retroalimentada entre significado axiológico y el sentido estético, dinamizada por el sentido cultural que le otorga el significado cultural, es por ello que Martí convoca, convence, al tratar que un contenido, una idea, una acción adquiera significado personal, que sólo puede lograrse con el desarrollo de una sensibilidad humana en que lo ético-estético se funda para adquirir connotaciones complementarias entre sí.

Acercarse al pensamiento martiano es necesario para el desarrollo del gusto estético, en particular el desarrollo de la sensibilidad humana, la comprensión de la literatura en toda su dimensión y alcance, el mejoramiento humano del estudiante, identificando una vía para la transformación social.

La obra martiana es indispensable para el desarrollo de la educación estética. Lo bello está presente para Martí en cualquier momento de la vida, en todo lo que rodea al hombre y con todo con lo que se relaciona. En cada una de sus obras. Martí enfatiza en la sencillez como una cualidad básica del ser humano, como máxima expresión de la belleza. José Martí siente veneración por el arte, ama lo bello en todas sus formas, y confiere al mismo un poder purificador que edifica y afina el espíritu.

El propósito de este trabajo es profundizar en el desarrollo del gusto estético desde el análisis literario de obras martianas.

El gusto estético en las obras martianas

El gusto estético es una categoría de la Estética que quizás es tan antigua como el hombre mismo. Respecto a su surgimiento se distinguen dos caminos: el recorrido por el hombre para llegar a adquirirla y hacer uso de ella, y el que transcurre desde que pensó y teorizó al respecto (Colectivo de autores)

Al valorar una u otra obra de arte o la belleza de las formas naturales, se afirma que la apreciación del gusto corresponde a la concepción y valoración de aquellas por todos los demás. Sin embargo, la universalidad de la apreciación estética del gusto es solo una faceta, un aspecto de su caracterización (Nóvikova, L., 1986:126.)

En sentido general, se señala que su proceso de formación es complejo y en él están presentes todos los factores biológicos, psicológicos y sociales que condicionan la vida de los seres humanos, los que a su vez posibilitan el desarrollo personal. Se puede enseñar al estudiante de 9. grado a comprender los principios de la obra literaria, a distinguir corrientes o movimientos artísticos, a dar definiciones y ejemplos de lo bello,



lo trágico, lo cómico; pero en tanto esos conocimientos no sean asimilados, interiorizados por estos, o sea, incorporados al sistema de su actividad emocional sensitiva, actuarán de modo puramente externo sobre su gusto; el estudiante solo rendirá tributo a la moda o se inclinará ante la autoridad.

En las investigaciones referidas al gusto estético se reconoce que su estudio conduce a posiciones diversas. No obstante, a partir del proceso investigativo realizado, se pueden señalar como sus características fundamentales (Bouzal. 1999:22-23) las siguientes:

- Es histórico.
- Es individual.
- Es inmediato.
- Constituye un sistema de preferencias.

Se debe señalar, además, que en el desarrollo del gusto estético juega un papel importante la apropiación estética de la naturaleza, el mundo de las cosas y el arte, la que ocurre a partir de formas concretas (Kagan Moisei, S., 1984:120.) como: lo bello y lo feo, lo sublime y lo grotesco, lo trágico y lo cómico. Estas categorías surgen como resultado de la correlación entre la realidad de la vida y los ideales humanos, poseen carácter histórico-social, varían a lo largo de las épocas, las clases sociales, los países y se manifiestan de manera individual en cada estudiante.

Lo bello (Kagan Moisei, S., 1984:120-121.) es una cualidad de carácter general, en la que se da la correspondencia entre el ideal y el objeto evaluado. De ahí que cuando el estudiante percibe la interrelación de la estructura o la forma del objeto con su ideal, dicho objeto le parece bello, en cambio cuando ocurre lo contrario, le parece feo y repulsivo. La belleza es una característica de un ente real, imaginario o ideal cuya percepción constituye una experiencia de placer, revelación de significado, o satisfacción. La belleza es estudiada como parte de la estética. En su sentido más profundo, la belleza puede engendrarse a partir de una experiencia de reflexión positiva sobre el significado de la propia existencia.

Por otra parte, un objeto, fenómeno o proceso resulta sublime cuando consiste fundamentalmente en una belleza extrema, capaz de arrebatarse al espectador a un éxtasis más allá de su racionalidad, o incluso de provocar dolor por ser imposible de asimilar. De igual forma, se aprecia lo trágico (Kagan Moisei, S., 1984:174) si al percibir un acontecimiento se experimenta dolor, sufrimiento, compasión, como reacciones emocionales ante la muerte y los padecimientos.

Pero si se percibe la fealdad, lo bajo y aparece la burla, la ironía, el sarcasmo o la sonrisa, entonces se manifiesta lo cómico. Por lo general es siempre creación o invención, los personajes actos o situaciones creados tienen que ver siempre con la comicidad en la vida real como vertiente esencial de la existencia humana lo cómico en el arte adquiere una representación realista de lo real, la comicidad artística o literaria es siempre inventada, imaginada o creada no produce el efecto natural espontáneo o intenso que produce lo cómico en la vida real.

No todos los sujetos perciben igual un mismo fenómeno, ni sienten similares emociones al estudiar determinada obra literaria.



El desarrollo del gusto estético se sustenta en la Teoría marxista del reflejo. Su punto de partida es el principio materialista del reflejo, según el cual los resultados del conocimiento deben ser relativamente adecuados al original y se logran a través de una apropiación activa de los datos sobre este y la exclusión de los innecesarios accesorios. Esta teoría concibe el reflejo, como proceso complejo y contradictorio, de interacción del conocimiento sensorial y el racional y de la actividad mental y la práctica, por lo que el hombre no se adapta pasivamente al mundo exterior, sino que influye sobre este, lo transforma de acuerdo con sus fines. (Razinkov O., 1981:365.)

El desarrollo del gusto estético parte de esta teoría, pues el sujeto conforma su gusto a partir de su interacción con la obra literaria como reflejo de la realidad objetiva. En este proceso se conjugan sus conocimientos con sus sentimientos, sus vivencias, sus emociones, sus experiencias, de acuerdo con el ideal estético de la sociedad. Piénsese, además, que a partir de las influencias recibidas, se enriquece su espiritualidad como ser social.

El gusto estético tiene su génesis en los primeros momentos de la vida del individuo, en el que desempeñan un papel esencial los padres y adultos de manera general, quienes le guían al elegir su vestuario, el tipo de música a escuchar, la literatura a leer, entre otros aspectos. Al interactuar y apreciar el mundo que le rodea irá conformando sus propias características individuales, sus preferencias. Esto permite ir alcanzando el desarrollo del gusto estético de forma paulatina.

El desarrollo del gusto estético se sustenta en el enfoque histórico-cultural de Lev Semiónovich Vigotsky, en particular en la Ley General de Formación y Desarrollo de la Psiquis Humana o Ley de Doble Formación. Este autor señala en su teoría que la cultura es el producto de la vida y de la actividad social del hombre, la que se expresa a través de los signos y símbolos, reconocidos como mediadores (Razinkov O., 1981:365.).

La Ley General de la Formación y Desarrollo de la Psiquis Humana o Ley de Doble Formación plantea que: “[...] en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, entre personas (de manera interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica). Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos.” (Castellano, 2002:19-29.)

Se coincide con Castellanos, quien asegura que esta ley es el fundamento básico de la escuela histórico-cultural, pues el desarrollo humano sigue una pauta que va de lo externo, social e intersubjetivo, hacia lo interno, individual e intrasubjetivo. Esto ocurre en todas las etapas de la vida.

Es por ello que, para el desarrollo de la personalidad debe existir intercambio social, en el que el individuo se apropie de la cultura. El estudiante se educa esencialmente en la escuela, forma parte de grupos sociales, vive en familia y reside en una comunidad, de manera que está en constante intercambio con lo externo, para dar paso a lo interno y conformar su propio gusto estético.

Se toma como otro presupuesto de esta investigación el principio de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, como principio básico de la función reguladora de la personalidad y el del papel rector de la enseñanza respecto al desarrollo. Dicho de otro modo, la



enseñanza guía, conduce, va delante del desarrollo, cuestiones que sustentan las concepciones de la educación cubana desde hace varias décadas.

En Cuba, uno de los que ha abordado el gusto estético es José Julián Martí Pérez, para él el gusto estético está relacionado con la actitud, la conducta que asume el hombre ante la vida, postulados con los que concuerda las autoras de esta investigación. Son significativos estos fragmentos:

"Pero nunca es un niño más bello que cuando trae en sus manecitas de hombre fuerte una flor para su amiga, o cuando lleva del brazo a su hermana para que nadie se la ofenda" (Martí, J., 2007:5.)

"A Bolívar, y a todos los que pelearon como porque la América fuese del hombre americano. A todos: al héroe famoso, y al último soldado, que es un hombre desconocido.

El Maestro siente veneración por el arte, ama lo bello en todas sus formas, y confiere al mismo un poder purificador que edifica y afina el espíritu. Lo bello se sitúa en el centro de esta concepción martiana como armonía de las cosas y el espíritu creador humano. Las reflexiones de Martí sobre qué debe ser el arte, qué papel desempeña en la existencia humana, encierran también el papel educador del arte.

A modo de ejemplo, se pueden apreciar algunos pasajes donde se refleja su concepto del arte y de lo bello:

"La belleza es la única cosa que el tiempo no acaba. Mueren las filosofías, extingúense los credos religiosos; pero lo que es bello vive siempre y es joya de todos los tiempos, alimento de todos y gala eterna" (Martí, José., 1963.t. XV. p. 366).

El estudio del pensamiento martiano debe ser un universo abierto a la cultura, la vida en el mundo, la ciencia, la literatura, el conocimiento de historia patria, los valores humanos, el arte, la sensibilidad y la definición de la política humanista de la Revolución Cubana. La obra martiana es indispensable para el desarrollo de la educación estética de los estudiantes.

La selección de la figura de José Martí y sus obras no ha sido fortuita para esta investigación. Se ha tenido en cuenta, en primer lugar, la axiología martiana; pues en toda su obra se ponen de manifiesto sus concepciones acerca "del deber ser" vinculando lo ético a lo estético: "Se ha de cuidar de la hermosura, como de la libertad, porque las verdades mismas andan más de prisa por los caminos bien atendidos; y el oro enfangado, o labrado burdamente, no es como aquel donde recorta águilas y palomas el orífice" (Martí 1973: 51, t. 5). Y, en segundo lugar, el empleo en sus escritos de un estilo artístico lleno de recursos literarios para ofrecer su acendrado humanismo expresado en conceptos tales como: amor, bondad, justicia, honestidad, entre otros; demostrando con ello un exquisito dominio de la lengua. Es entonces la palabra escrita de quien revolucionó las letras hispanoamericanas, quien habla por sí sola de las características que debe tener la poesía, no tan alejada de sus concepciones sobre las artes plásticas: "lo que ha de hacer el poeta de ahora es aconsejar a los hombres que se quieran bien, y pintar todo lo hermoso del mundo de manera que se vea en los versos como si estuviera pintado con colores, y castigar con la poesía, como con un



látigo, a los que quieran quitar a los hombres su libertad, o roben con leyes pícaras el dinero de los pueblos” (Martí, 1973: 349, t. 18).

La obra literaria de José Martí, reflejo de su praxis revolucionaria alcanzada por todos, y une a los cubanos en una fuerte simbiosis ideológica y práctica que convoca a la preservación y desarrollo de la sociedad por sus concepciones humanistas.

Estas valoraciones sobre la trascendencia de la obra y vida martianas impulsaron a emplear esta figura y su obra emblemática como eje central para el desarrollo del gusto estético en los estudiantes de 9. grado desde la asignatura Español-Literatura.

UN ACERCAMIENTO AL ANÁLISIS LITERARIO DE LAS OBRAS MARTIANAS EN 9. GRADO

Para el análisis de los textos martianos por parte de los estudiantes de 9. grado, se asume la secuencia metodológica diseñada por Revilla. (2012:37), ya que se adecua a los propósitos de esta investigación, posibilita jerarquizar el análisis en relación con los otros componentes (comprensión y construcción), pues desentraña la funcionalidad de las estructuras de la lengua para significar.

Se seleccionó este grado porque es donde se inicia el análisis literario en la enseñanza media y se profundiza en el estudio de la obra del más universal de los cubanos.

Ejemplo del proceder:

Título: El valor de la mujer en las cartas a María Mantilla.

Objetivo: Analizar literariamente fragmentos de la carta de Martí a María Mantilla a partir de actividades variadas que permitan el desarrollo del gusto estético en los estudiantes de 9. grado.

Orientaciones metodológicas:

Esta actividad se realiza en el aula, de manera frontal. Se requiere que los estudiantes reflexionen sobre las ideas que expresa el texto, expongan sus criterios, puntos de vista; así como su experiencia personal. El docente orientará de estudios independientes actividades que favorezcan la comprensión del texto. Con anterioridad se les indicará a los estudiantes la lectura previa de la obra. Indagarán en diccionarios u otras vías todas aquellas palabras de significado desconocido.

El fragmento de la obra escogida que se sugiere es un verdadero pretexto para fomentar buenos valores y sensibilidad humana, así como trabajar el valor de la mujer acorde a la sociedad que se forja en Cuba. Por lo que estas nuevas actividades pueden permitir un acercamiento a muchos de los problemas sociales con respecto a la juventud de hoy, dígame preferentemente las adolescentes y que indiscutiblemente están referidos en la estrategia educativa del grado. El docente debe tener presente la complejidad de la sociedad cubana actual y, sobre todo, la caracterización psico-social realizada al inicio de curso. Es importante crear un clima agradable, distendido de manera que el estudiante no

Se cohíba para expresar sus criterios, puntos de vista. Enfatizar lo necesario que debe ser el respeto a la mujer y el valor que debe tener cada ser humano, de igual manera contribuir a buscar vías adecuadas para resolver los problemas detectados.



Actividades

Realiza una lectura minuciosa de los fragmentos escogidos de una de las cartas de Martí a María Mantilla, 9 de abril de 1895, [Cabo Haitiano, 1895], que aparece en el Cuaderno Martiano II para Secundaria Básica, página (101-104). (Ver Anexo 1).

1. Extraiga del texto las palabras de significados desconocidos, y busque su significado en un diccionario para una mayor comprensión y análisis del texto.
2. De forma oral diga qué Martí desea transmitirle a la niña en dicho fragmento.
3. Varios son los consejos que ofrece Martí a María Mantilla. Seleccione uno y ofrezca su opinión acerca de él, teniendo en cuenta las vivencias de la juventud de hoy.
4. Una frase que merece la atención en el fragmento es:

“Yo amo a mi hijita. Quien no la ame así, no la ama. Amor es delicadeza, esperanza fina, merecimiento, y respeto”.

- a) Reconozca las formas verbales y diga el tiempo y el modo en que Martí las ha escrito.
 - b) ¿Por qué cree que empleó ese tiempo y ese modo?
 - c) ¿Qué sentimiento nuestro Héroe Nacional expresa en la primera y segunda oración?
 - d) ¿Con qué intención cree que Martí, primeramente, expone su sentimiento hacia su hijita, y luego es que le da un concepto de amor?
 - e) ¿De qué palabras Martí se vale para calificar al amor?
 - f) ¿Está de acuerdo con el criterio que Martí da de amor? ¿Por qué?
 - g) ¿Se atrevería a dar su propio concepto de amor? Elabore uno.
5. Lea la siguiente expresión extraída del fragmento, para que observe el verdadero poder de la mujer:
- “Un alma honrada, inteligente y libre, da al cuerpo más elegancia, y más poderío a la mujer, que las modas más ricas de las tiendas. Mucha tienda, poca alma”.
- a) ¿Cree adecuada la intención de nuestro Apóstol? ¿Por qué?
 - b) ¿Opina que esta frase puede servir de consejo a una de sus compañeras del aula? Argumente su respuesta.
 - c) Lea la segunda oración y diga qué tipo de palabras son las que se contraponen.
 - d) ¿Con qué intención cree que se ha utilizado la contraposición de estas palabras?
 - e) Según lo analizado en la frase qué le sugieren los sustantivos que aparecen contrapuestos en esta frase: tienda y alma.
 - f) Conoce alguna persona, que posea estas cualidades a la que hace alusión la frase, elabore un consejo, el que le daría para mejorar su conducta.
6. Uno de los recursos que logra dar belleza expresiva y carga de sentimientos a la carta es: “pondrá el jazmín, solo y ligero, en un cristal de agua clara”



- a. El recurso es el que esta subrayado, clasifíquelo.
- b. ¿A qué está haciendo referencia este recurso? Interpretelo.
- c. ¿Con qué intención Martí lo ha utilizado en el texto?

7. José Martí expresó: “es deber humano causar placer en vez de pena”. ¿Por qué?

8. El autor utiliza dentro del fragmento un juego de palabras que comienzan con una conjunción copulativa, para demostrarle a la niña que en una mujer lo que debe de resaltar son sus valores, su sencillez, su dulzura, su inteligencia y su belleza interior por encima de todas las cosas, y no los atuendos más caros que utiliza para embellecerse y resaltar su belleza física.

- a. Extraiga esas oraciones que reflejan ese juego de palabras.
- b. Dentro de este mismo juego de palabras, hay un recurso literario, extráigalo y clasifíquelo.
- c. Enlace la columna A con la columna B.

Relacione los elementos de una columna con la otra, según lo analizado en el juego de palabras analizado anteriormente:

Columna A

-Jarrón de China.

-Margarita.

- cristal de agua clara
a

-Jazmín

Columna B

-Se refiere a los atuendos que incorporamos de forma exagerada para resaltar la belleza física.

- Hace referencia a la sencillez al vestir la, la pureza y permite a la mujer resaltar su cualidades y valores.

-Nombre que se utiliza para referirse a la mujer por la delicadeza que posee, la sencillez de sus pétalos y por su aroma.

9. Redacte una carta en el que resalte los valores y cualidades que debe poseer un ser humano, sin la necesidad de portar atuendos innecesarios. Puede estar dedicado a una amiga(o). Apóyese en todos los consejos que Martí le brinda a su hijita y en los ejercicios analizados anteriormente.

a) Sea creativo.



Forma de evaluación:

El docente tendrá presente los siguientes indicadores para apreciar la actitud de los estudiantes respecto al valor que se le da a la mujer en las catas a María Mantilla y en la sociedad.

- ☐ las características psicológicas individuales.
- ☐ la aceptación,
- ☐ el reconocimiento,
- ☐ la comprensión de la variabilidad de diferencias del desarrollo entre hembras y varones

Expresión escrita: ajuste al tema, suficiencia de ideas para sustentar el tema, coherencia y comprensión de lo leído.

Calidad de la expresión oral: el tono de la voz, la expresividad, entonación y coherencia de los elementos oracionales.

El gusto estético.

-Emotividad al leer el texto literario.

-Sensibilidad por el aspecto de la realidad que se analiza.

CONCLUSIONES

Para Martí, el cubano más universal, todo tiene un sentido más completo, más profundo y duradero si está presente el arte en todas sus manifestaciones, de ahí la importancia de enseñar al estudiante a cultivarse para ser mejor. El Héroe Nacional fue un profundo conocedor de las artes, sobre todo de la literatura, la música y la plástica, por la claridad con la que valoró obras, figuras y movimientos artísticos, cuya visión no ha sido suficientemente divulgada ni aplicada hasta hoy día. Utiliza de forma rigurosa y bella las distintas combinaciones de significados que pueden ofrecer las palabras empleadas y organizadas por él; pero en especial va en busca de los significados originales desde el punto de vista etimológico, es decir las significaciones primitivas para estructurarlas, la sintaxis utilizada por excelencia es la de mezclar vocablos de diferentes rangos gramaticales y de significaciones por lo que su estilo se sustenta en el empleo de la metáfora y el símil.

Con la propuesta se logra desarrollar el gusto estético, él aborda el problema de la belleza sin acotar su objeto a un campo determinado e incluso trata las relaciones existentes entre el arte y la literatura. Lo bello es tal porque en él relumbra la idea que lo determina y que nos transporta más allá de la apariencia inmediata.

REFERENCIAS

Bouzal, V. (1999). *El gusto*. Madrid: Visor Dis, S.A.

Colectivo de autores (S/F) El oficio de pensar. Breve introducción al estudio de la Filosofía.



- Castellanos, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Kagan, M. (1984). *Lecciones de estética marxista-leninista*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Martí J. (1963). *Obras Completas*: tomo 15, 22,25. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí (1975). *Obras Completas*: tomo.22. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí. (2007). *A los niños que lean La Edad de Oro*. La Edad de Oro. La Habana: Editorial Gente Nueva.
- Razinkov, O. (1981). *Diccionario de Filosofía*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Revilla Martínez, E. (2012). *Tratamiento metodológico al componente funcional análisis en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español- Literatura en el séptimo grado de la Secundaria Básica*. (Tesis de maestría, no publicada). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Valmaseda V., J. (2007). *Revelación axiológica y formación humana*. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

ANEXOS

Anexo 1

Cabo Haitiano, 9 de abril, 1895

A mi María

Y mi hijita ¿qué hace, allá en el Norte, tan lejos? ¿Piensa en la verdad del mundo, en saber, en querer,-en saber para poder querer,-querer con la voluntad, y querer con el cariño? ¿Se sienta, amorosa, junto a su madre triste? ¿Se prepara a la vida, al trabajo virtuoso e independiente de la vida, para ser igual o superior a los que vengan luego, cuando sea mujer, a hablarle de amores,-a llevársela a lo desconocido, o a la desgracia, con el engaño de unas cuantas palabras simpáticas, o de una figura simpática? ¿Piensa en el trabajo, libre y virtuoso, para que la deseen los hombres buenos, para que la respeten los malos y para no tener que vender la libertad de su corazón y su hermosura por la mesa y por el vestido? Eso es lo que las mujeres esclavas,-esclavas por su ignorancia y su incapacidad de valerse,-llaman en el mundo "amor". Es grande, amor; pero no es eso. Yo amo a mi hijita. Quien no la ame así, no la ama. Amor es delicadeza, esperanza fina, merecimiento, y respeto. (...)

Es como la elegancia, mi María, que está en el buen gusto, y no en el costo. La elegancia del vestido,-la grande y verdadera,-está en la altivez y fortaleza del alma. Un alma honrada, inteligente y libre, da al cuerpo más elegancia, y más poderío a la mujer, que las modas más ricas de las tiendas. Mucha tienda, poca alma. Quien tiene mucho adentro, necesita poco afuera. Quien lleva mucho afuera, tiene poco adentro, y quiere disimular lo poco. Quien siente su belleza, la belleza interior, no busca afuera belleza prestada: se sabe hermosa, y la belleza echa luz. Procurará mostrarse alegre, y agradable a los ojos, porque es deber humano causar placer en vez de pena, y quien



conoce la belleza la respeta y cuida en los demás y en sí. Pero no pondrá en un jarrón de China un jazmín: pondrá el jazmín, solo y ligero, en un cristal de agua clara. Esa es la elegancia verdadera: que el vaso no sea más que la flor. Y esa naturalidad, y verdadero modo de vivir, con piedad para los vanos y pomposos, se aprende con encanto en la historia de las criaturas de la tierra.

Tu Martí.



PREPARACIÓN PARA EL EMPLEO: EXIGENCIA DEL PLAN E EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL-LITERATURA

PREPARATION FOR EMPLOYMENT: REQUIREMENT OF PLAN E IN THE DEGREE IN SPANISH-LITERATURE EDUCATION

Yoandra Fontanills Gimeno yoandra@uo.edu.cu

RESUMEN

Se proyecta la Preparación para el empleo como una de las etapas para lograr una aplicación consecuente del proceso de formación continua de los profesionales, de manera que se vincule eficazmente con la sociedad. Se planifican los procedimientos en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Oriente, como encargada de coordinar con las entidades laborales, dicha etapa. Para el desarrollo de la investigación se emplearon la observación, el intercambio, las encuestas y entrevistas, además de las revisiones a la documentación de la carrera. El resultado es el diseño de cursos y otras modalidades de capacitación para perfeccionar el trabajo docente-metodológico y científico-metodológico del egresado.

PALABRAS CLAVES: Formación continua; entidades laborales; egresados; modos de actuación profesional

ABSTRACT

Preparation for employment is projected as one of the stages to achieve a consistent application of the process of continuous training of professionals, so that it effectively links with society. The procedures are planned in the Degree in Spanish-Literature Education of the Universidad de Oriente, as coordinator with the labor entities, this stage. For the development of the investigation, observation, exchange, surveys and interviews were used, in addition to revisions to the career documentation. The result is the design of courses and other training modalities to improve the teaching-methodological and scientific-methodological work of the graduate.

KEY WORDS: Continuous training; labor entities; graduates; professional acting modes

INTRODUCCIÓN

El actual plan de estudio E para las carreras universitarias en Cuba, responde a una nueva concepción curricular dirigida por el Ministerio de Educación Superior y fomentado por el proceso de integración de las universidades, a partir de concentrar la formación del nivel superior en cuatro años de formación, desde la vinculación armónica y coherente del pregrado, la preparación para el empleo y la formación postgraduada, teniendo en cuenta los principios de la unidad entre la educación y la instrucción, la vinculación del estudio con el trabajo como principio pedagógico y la unidad dialéctica de la teoría con la práctica en el proceso de formación profesional para la Educación.

Una de las premisas fundamentales para el diseño de los planes de estudio E y amprada por el Ministerio de Educación Superior (2019) es el proceso de formación continua de los profesionales cubanos. Desde el documento base (2016) se precisa que hay necesidad de lograr una aplicación consecuente del proceso de formación continua de los profesionales vinculado eficazmente con la sociedad y que conste de tres etapas:



- ✓ **Formación de pregrado en carreras de perfil amplio**, que asegure una profunda formación en los aspectos básicos y básicos específicos de cada profesión, y desarrolle en el egresado modos de actuación que le permitan brindar respuestas, de manera innovadora, a los problemas más generales y frecuentes que se presentan en el eslabón de base de la profesión, y erigirse germen y actor de las transformaciones que necesita la sociedad. En esta etapa la mayor responsabilidad recae en las universidades, unido a un rol no despreciable de los organismos formadores.
- ✓ **Preparación para el empleo**, concebida y ejecutada en las entidades laborales con el propósito de continuar desarrollando y perfeccionando en el recién egresado los modos de actuación profesional específicos relacionados con su puesto de trabajo. En esta etapa la mayor responsabilidad recae en las entidades laborales, en coordinación con las universidades.
- ✓ **Formación de postgrado**, que asegure la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, el desarrollo de altas competencias profesionales y avanzadas capacidades para la investigación y la innovación, así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

Todo ello se concreta mediante la participación de los profesionales en actividades de especialización, reorientación, actualización, capacitación y superación permanente (cursos, diplomados, especialidad de posgrado, maestría y doctorado). En esta etapa la responsabilidad se comparte entre las universidades y los organismos empleadores.

PROYECCIÓN DE LA ETAPA PREPARACIÓN PARA EL EMPLEO

En la Universidad de Oriente, la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, está abocada a organizar la etapa Preparación para el empleo, pues la primera graduación del plan de estudio E será en julio del 2020.

Para iniciar el análisis de la concepción de lo que se debe lograr en esta etapa se emplearon métodos e instrumentos que permitieran la obtención de informaciones como el intercambio con Responsable de asignatura, metodólogas provinciales y asesores; las encuesta a directivos, a estudiantes y a docentes de la carrera, las entrevista a tutores de las entidades laborales; las revisiones de preparaciones de las asignaturas y disciplinas. y de la documentación de la carrera sobre actividades docentes y extracurriculares, colectivos de disciplinas, asignaturas o años, actividades metodológicas y su control; además del intercambio con los Profesores Principales de Disciplinas y por último el registro de informaciones

Esto posibilitó que se previera un algoritmo de trabajo:

1. Caracterización de los contenidos a desarrollar
 - Trastornos del lenguaje
 - Gramática
 - Fuentes de nominación



- Texto verbo-icónico
- Nuevas tendencias lingüísticas
- Comunicación educativa
- Apreciación literaria
- Tratamiento didáctico de la revisión de textos escritos en diversos formatos
- Estrategias de orientación vocacional y profesional pedagógica
- La construcción de textos con el uso de las nuevas tecnologías

2. Determinación de las modalidades

- Conferencias especializadas
- Cursos de posgrado
- Diplomado
- Entrenamientos
- Todas las formas de trabajo docente-metodológico y científico-metodológico para el Sistema Nacional de Educación

3. Precisión de los escenarios

- Entidades laborales de base
- Universidad de Oriente

DETERMINACIÓN DE LAS ACCIONES DE LA ETAPA REPARACIÓN PARA EL EMPLEO

Se considera que lo primordial para un adecuado adiestramiento laboral del profesional de la educación es la autopreparación del profesor.

Una autopreparación eficiente del profesor exige:

- Dominar el contenido y funcionalidad de los documentos rectores para la impartición de la asignatura.

Estos documentos son:

1. Programa de la asignatura

Teniendo en cuenta los contenidos relacionados en el programa el profesor de Español Literatura, tendrá el conocimiento preliminar sobre las obras y los autores que aparecen en los libros de textos. A partir del mismo se establecerá la preparación gradual que necesita para impartir la asignatura; es sabido que su nivel de información tiene que ser mayor que el del estudiante, por tanto debe abordar el panorama histórico cultural donde se enmarca la obra objeto de estudio y otros aspectos que puedan facilitar la comprensión de la misma.

2. Las orientaciones metodológicas

Estas son de gran utilidad para la autopreparación del profesor, pues le ofrecen una guía desde el punto de metodológico, en la cual se tienen en cuenta los avances de los



estudios lingüísticos literarios y el abordaje de la asignatura como macro eje transversal que propicia la relación con el resto de las asignaturas del currículo.

3. El conocimiento de libros de textos, antologías y materiales de interés profesional

Para la preparación del profesor es de suma importancia el trabajo con la bibliografía, de esta manera obtiene elementos que le permiten saber dónde encontrar la información precisa sobre un contenido determinado. Establece además las relaciones interdisciplinarias, transdisciplinarias así como la intertextualidad en el momento de planificar las diferentes tareas docentes.

➤ La organización y confección de los medios de enseñanza

La confección y posterior utilización de medios de enseñanza le permiten al profesor enriquecer su autopreparación y lograr una mayor motivación con respecto al proceso de adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes.

* El tratamiento metodológico de la clase

El profesor de Español-Literatura en su autopreparación para la clase debe organizar el trabajo, de manera que profundice y amplíe en los conocimientos teórico-metodológicos sobre el tema de la clase, de modo que sus pautas de actuación se correspondan con los avances alcanzados por la ciencia desde el punto de vista didáctico.

Otra modalidad que contribuye a la preparación para el empleo es la Asesoría Pedagógica Tutorial

- ❖ **Asesoría Pedagógica Tutorial**, como dice el artículo 56 de la Resolución 200 del 2014, predomina en la atención de los maestros y profesores en formación, los docentes noveles y aquellos que se incorporan a un área o asignatura por primera vez.

Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación

- Resolución 304/2015
- Manual de trabajo de campo-experimento
- Objetivos de las asignaturas *Español y Literatura* y *Literatura y Lengua*

La primera persigue dotar a los educandos de herramientas para el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas que les permitan: escuchar, hablar, leer y escribir, para comunicarse adecuadamente y la segunda tiene como propósito central el estudio de la literatura como proceso históricamente condicionado, se orienta igualmente al desarrollo de habilidades para la comprensión, el análisis y la construcción de textos, así como al perfeccionamiento de las cuatro macrohabilidades lingüísticas básicas.

Período: septiembre 1. año

Se desarrollará en la entidad laboral

Se hará énfasis en las escuelas seleccionadas:

Municipio Santiago de Cuba ESBU Orlando Fernández, IPU Cuqui Bosch, IP Pepito Tey

Municipio II Frente ESBU 11 de Marzo, IPU Rolando Matos, IP Julio Casas Regueiro



Se ampliará para el curso 2019-2020 a todos los municipios, el único que no tendrá la extensión es Santiago de Cuba, se queda con las escuelas que tiene.

Los talleres metodológicos se desarrollarán en las entidades laborales

❖ **Taller Metodológico *Las estrategias de orientación vocacional y profesional pedagógica***

Período: octubre 1. año

Se ejecutará a través de todo el sistema de actividades curriculares diseñado en el currículo: docentes, extradocentes y extraescolares y desde la teoría del modo de actuación profesional con enfoque integrador y contextualizado

La introducción del estudiante en el mundo laboral se consolida bajo la acción educativa de la escuela. Lo anterior indica, que desde diferentes vías se debe lograr la ampliación de sus intereses hacia la actividad productiva y consolidar motivos que lo lleven al estudio de una profesión, en correspondencia con los intereses sociales del país. Por tanto, la formación vocacional y la orientación profesional están llamadas a orientar y ayudar al educando a elegir consciente y responsablemente la carrera que desea o que tiene potencialidades para estudiar, a desarrollar intereses profesionales y también a ir fortaleciendo el valor de la laboriosidad, entre otros. El reto es estimular la incorporación de los estudiantes a las carreras pedagógicas, las cuales son vanguardias en la lucha por la formación de las generaciones presentes y las venideras, firmes defensoras del socialismo y las conquistas del país. En esta dirección, se propone el diseño de variadas actividades en función de que promuevan en los estudiantes el conocimiento de las carreras pedagógicas, la búsqueda y el descubrimiento de su importancia social para que adquieran sentido personal para cada uno de ellos, se garantice por su parte, la toma de decisiones respecto a su estudio y reconozcan lo honrosa que es la labor de los docentes.

❖ **Taller Metodológico *La comunicación no verbal para la socialización entre los seres humanos***

Período: diciembre 1. año

❖ **Taller Metodológico *La construcción de textos y las nuevas tecnologías***

Período: febrero 1. año

❖ **Taller Metodológico *El tratamiento didáctico de la revisión de textos escritos en diversos formatos***

Período: marzo 1. año

El proceso de construcción textual atraviesa por diferentes etapas. Una de ellas es la revisión, la cual debe ser enseñada, ya que constituye uno de los momentos fuertes del aprendizaje de la producción de un texto. Es conveniente separar el momento de revisión de las primeras versiones de un texto y el momento de reescritura de la versión definitiva, para facilitar la toma de distancia de la versión inicial y una mayor libertad de acción del texto definitivo. Se deben atender con especial interés las diferentes formas de revisión para llegar finalmente a la autorrevisión, habilidad importante de la lengua en que la reflexión metacognitiva individual se ejercita y puede llegar a constituirse



habilidad. Por lo referido se propone sistematizar la caracterización de esta etapa de la construcción y su ejemplificación en el diseño de clase

❖ **Taller Metodológico *La promoción literaria***

Período: mayo 1. año

Se abordará la promoción literaria de obras y autores correspondientes al canon literario escolar de la enseñanza media.

La promoción literaria se desarrollará en correspondencia con los conocimientos obtenidos en la impartición de la asignatura *La promoción literaria en el contexto escolar*, para lo cual deben organizar presentaciones de libros, talleres y otras actividades destinadas a la promoción, apreciación y creación en dichos talleres.

❖ **Taller metodológico *El tratamiento a la apreciación y el análisis literarios a través de los componentes funcionales comprensión, análisis y construcción de textos***

- Apreciación de las obras literarias a partir de las categorías de la estética.
- Tratamiento a las categorías del análisis literario a partir de las orientaciones metodológicas dadas para cada grado de la enseñanza media y media superior.

Período: junio 1. año

El egresado, analizará en los programas de la asignatura y realizará un estudio de las categorías a valorar en el análisis de las obras literarias que se orientan. De la misma forma, el programa de Español-Literatura orienta el inicio del análisis literario con el estudio de categorías específicas en los tres géneros literarios, lo cual se le demuestra en el análisis de los componentes funcionales.

En la apreciación y análisis literario se desarrollan habilidades intelectuales y docentes que permitirán a los estudiantes la asimilación, de forma sólida y consciente, de los conocimientos específicos del grado para que puedan operar con ellos de forma independiente y continuar enriqueciendo por sí mismos su formación cultural. En relación, la clase de literatura ha de ser concebida como un proceso de análisis y valoración del texto literario en el que los estudiantes se expresen de forma oral y escrita en el acto de producción de significados, y apliquen y enriquezcan los conocimientos adquiridos sobre la lengua, lo que hace preciso que se tengan en cuenta las características de los géneros literarios y de las formas genéricas a las que correspondan los textos y las obras que son objeto de análisis literario. Por ello, se propone la ejemplificación, el diseño de situaciones de aprendizaje, secuencias metodológicas y clases para el tratamiento al análisis literario.

Ciclo de conferencias (Universidad de Oriente)

❖ **La concepción desarrolladora y orientadora de la clase. Papel del docente como mediador**

Período: noviembre 1. año

Las exigencias que el desarrollo científico y social impone a la educación supone la concepción del PEA desde una visión integral, que reconozca sus componentes



estructurales y las relaciones que se establecen entre ellos y entre el propio proceso como un todo, en función de la formación de una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y de transformar su realidad en un contexto histórico determinado, a partir de su aspiración a potenciar el dominio de conocimientos, habilidades y capacidades en estrecha armonía con la formación de motivos, sentimientos, cualidades, actitudes, ideales y valores de alta relevancia personal y social. En tal sentido el profesor actúa como mediador, en la medida en que su función fundamental es garantizar las condiciones y las tareas necesarias y suficientes para propiciar en los estudiantes el tránsito gradual del desarrollo desde niveles inferiores hacia niveles superiores, o sea, el trabajo con la zona de desarrollo próximo (ZDP). De ahí, que se propone sistematizar la concepción desarrolladora y orientadora de la clase, así como el proceder del docente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador a partir, primero, de la caracterización de estos aspectos y luego de su ejemplificación en el diseño de clases.

❖ **La profesionalización del contenido y el trabajo independiente profesionalizado**

Período: enero 1. año

Una de las necesidades principales de los sistemas educativos es lograr una enseñanza vinculada con la vida, con la práctica social y en especial con el entorno social y productivo del territorio donde se encuentra la escuela, lo que a su vez resulta un problema clave para la ciencia pedagógica en lo que respecta a su fundamentación y aplicación práctica.

Para lograr ese encargo es preciso que el PEA se relacione estrechamente con el entorno social y productivo del territorio donde se encuentra la escuela, que se lleven y discutan en el aula los problemas cotidianos que se presentan en la práctica social, en la vida fuera de los marcos de la escuela, que se busquen soluciones a esos problemas a partir de la aplicación del contenido de enseñanza, que el enfoque laboral esté presente en la enseñanza de cualquier asignatura, tratando de lograr un proceso de enseñanza productivo y en esencia laboral, lo que permite el desarrollo de la orientación profesional, el respeto al trabajo y hábitos de la conducta laboral, valores y normas de relación con el mundo, donde el individuo piense y actúe creadoramente.

Se propone sistematizar la práctica de que el docente debe explicar el contenido de enseñanza que se va a desarrollar, buscando siempre la aplicación que tiene el mismo en la práctica social o en aquellas actividades laborales que realizan los estudiantes y demostrar su aplicación en nuevas situaciones, tratando de encontrar una situación problemática o un problema que provoque la reflexión, meditación y aplicación de los conocimientos; además debe lograr la ejemplificación en el diseño de clases y de trabajos independientes.

❖ **El diseño de las situaciones de aprendizaje**

Período: abril 1. año

Abordar esta problemática presupone estudiar, investigar y profundizar sobre la importancia que tiene la concepción y formulación de las actividades de aprendizaje para poder dirigir con mayor eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje



desarrollador en particular y el educativo en general. Para ello se requiere conocer y dominar los atributos y características que se deben tener en cuenta al concebir las tareas, las cuales se diseñan de acuerdo con las especificidades de los objetivos, contenidos, problemas profesionales, diagnóstico de los estudiantes, preparación del profesor; y se conciben como una actividad vinculada a la búsqueda de los conocimientos y de información necesaria para comprender, el trabajo diferenciado con el vocabulario y su ejercitación, el desarrollo de habilidades del pensamiento lógico, de trabajo con las fuentes de información, habilidades de comunicación y del intelecto en general. En su orientación, deben indicarse las operaciones a realizar y tener en cuenta su diferenciación a partir del diagnóstico. Por lo expresado se propone sistematizar la caracterización de las situaciones de aprendizaje y su ejemplificación en el diseño de clases.

❖ **Curso de posgrado *Comunicación educativa***

- La educación como proceso de interacción en América Latina
- La comunicación en la educación
- La comunicación en el grupo

Fondo de tiempo de 48 horas

Período: septiembre-noviembre 2. año

Otorgará 1 crédito

12 lectivas y 36 de trabajo independiente

❖ **Curso de posgrado *Actualización en estudios literarios***

- Incidencia de la metacognición en la enseñanza de la literatura
- Incidencia de la metacognición en los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos
- La teoría de la recepción y el discurso literario
- La hibridación genérica
- Carácter dialógico del discurso: la polifonía

Fondo de tiempo de 48 horas

Período: diciembre-febrero 2. año

Otorgará 1 crédito

12 lectivas y 36 de trabajo independiente

Estos aspectos se impartirán desde la alusión a obras de los diferentes géneros literarios y el estudio de los componentes funcionales de la lengua, en tal sentido se procederá al estudio de las tendencias contemporáneas para interpretar las obras literarias.

❖ **Diplomado *Estudios de la lengua***

Total de créditos: 15



Duración máxima: 5 meses

Período: marzo-julio 2. año

Modalidad: Tiempo parcial

Cantidad de horas 720

180 horas lectivas y 540 de trabajo independiente

- Diagnóstico y tratamiento de algunos trastornos del lenguaje (Dislalia funcional, Dislexia óptico-espacial, Disgrafía óptico-espacial)

Se trabaja en el pregrado las características fonéticas de la variante nacional cubana del español y las principales pseudodislalias culturales que aparecen en los hablantes pero los estudiantes de la enseñanza media pueden padecer de esos trastornos.

- Temas de profundización de gramática española

Los conocimientos gramaticales deben impartirse para que se empleen de forma adecuada, a las exigencias de la significación, en determinadas situaciones comunicativas, en las que la intención comunicativa del hablante hace prevalecer determinados usos según la tipología textual. Por ser estos contenidos del ejercicio de la profesión es preciso orientar su reconocimiento, caracterización y clasificación semántica, sintáctica y pragmática, así como determinar y analizar sus significaciones, estructuras y funciones, en estrecha vinculación con el diseño de los componentes didácticos desde la articulación armónica con los componentes funcionales de la asignatura. Por tales motivos se precisa la demostración de cómo se realiza la caracterización y clasificación semántica, sintáctica y pragmática de las diversas estructuras gramaticales, así como su empleo; y el diseño de situaciones de aprendizaje y clases para el tratamiento de dichos contenidos gramaticales.

- Temas de lexicología Española (procedimientos para la formación de nuevas unidades léxicas, relaciones inter e intralexeméticas)

Este contenido se trabaja en el tema 2 de Lexicología Española con un total de 12 horas, por tal motivo se sugiere la profundización de este contenido.

- Estilística de la lengua (comprensión del texto verbo-icónico)
- Las nuevas tendencias de la lingüística (Macrocorrientes en la lingüística contemporánea: el formalismo y el funcionalismo; la lingüística cognitiva, la psicolingüística, la pragmática, la sociolingüística)

Curso	Créditos
Diagnóstico y tratamiento de algunos trastornos del lenguaje	2
Temas de profundización de gramática española	3
Temas de lexicología Española	3



Estilística de la lengua	1
Las nuevas tendencias de la lingüística	2
Defensa del trabajo	4

Se considera que se pueden potenciar la participación en eventos científicos, esencialmente en los talleres científico-metodológicos *Lengua y Comunicación*

Se prevé la evaluación de esta etapa con la valoración que se haga de la estrategia de atención a egresados.

CONCLUSIONES

Las entidades laborales deben incorporar en su trabajo diversidad de estrategias dentro de un modelo de formación que se basa en la reflexión sobre la práctica, dado que las realidades sociales, humanas y profesionales con las que se encuentra son también muy diversas.

Es importante, a su vez, mantener la coherencia entre los contenidos a desarrollar, las modalidades a emplear en esta etapa y la interrelación entre los escenarios de formación (entidades laborales y Universidad)

El fin de la preparación para el empleo deberá ser el de lograr un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de combinar el trabajo de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, pero fomentando la diversidad latente entre los estudiantes, y de saber trabajar integrado en un equipo.

REFERENCIAS

- MES. (2016) *Documento base para el diseño de los planes de estudio "E"*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
- MES. (2019) *Resolución No. 138 /19*.
- MINED. (2014) *Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación Resolución 200 del 2014*. La Habana: MINED
- MINED. (2015) *Reglamento para el Experimento en el Perfeccionamiento de Sistema Nacional de Educación. Resolución 304/2015*. La Habana: MINED



ALTERNATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO CIENTÍFICO POR LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPAÑOL- LITERATURA

ALTERNATIVE FOR THE CONSTRUCTION OF THE SCIENTIFIC TEXT BY LICENSE STUDENTS IN SPANISH EDUCATION - LITERATURE

Yusmila Felipe Puebla yusmilafp@uo.edu.cu

Eufemia Figueroa Corrales

Alejandro Arturo Ramos Banteurt

RESUMEN

La presente investigación responde a la necesidad de implementar una alternativa que facilite la construcción del texto científico por los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español- Literatura. Se fundamenta a partir de los resultados del diagnóstico fáctico, así como de su valoración causal, lo cual permitió poner en práctica un conjunto de acciones que propiciarán su validación. Fueron utilizados métodos teóricos y empíricos, los cuales son expresión de las acciones a desarrollar para dicha elaboración. La propuesta está estructurada por etapas con recomendaciones metodológicas y acciones a desarrollar en cada una de ellas. Estas acciones se encuentran dirigidas básicamente a la correcta utilización de los resultados obtenidos a partir de las investigaciones desarrolladas por los estudiantes y que deben tener como propósito fundamental su divulgación. Por tanto, se evidencia la necesidad de resignificar nuevas relaciones teóricas y metodológicas que conduzcan a reconocer la necesidad del desarrollo de la formación epistemográfica del estudiante.

PALABRAS CLAVE: Construcción, Texto Científico Argumentativo, Proceso Enseñanza Aprendizaje, Formación Epistemográfica

ABSTRACT

This research responds to the need to implement an alternative that facilitates the construction of the scientific text by the students of the Degree in Spanish-Literature Education. It is based on the results of the factual diagnosis, as well as its causal assessment, which allowed to implement a set of actions that will facilitate its validation. Theoretical and empirical methods were used, which are an expression of the actions to be developed for this elaboration. The proposal is structured in stages with methodological recommendations and actions to be developed in each of them. These actions are basically aimed at the correct use of the results obtained from the research carried out by the students and which should have as their main purpose their dissemination. Therefore, the need to resignify new theoretical and methodological relationships that lead to recognize the need for the development of the student's epistemographic training is evidenced.

KEY WORDS: Construction; Argumentative Scientific Text; Teaching Learning Process, Epistemographic Training

INTRODUCCIÓN

El impetuoso avance de la Revolución Científico-Técnica en la actualidad, reclama de una comunicación del proceso científico investigativo cada vez más eficiente, de modo



que alcance a su vez, una participación más activa de los profesionales de la salud para elevar la cultura científica, según refiere Díaz (1995). Sobre la base de que la inmensa mayoría de la información cultural, científico-técnica y artística, se difunde por escrito en el ámbito mundial, es de enorme importancia la escritura para acceder al gran caudal de información existente.

El procesamiento de la información científico-técnica se incrementa en primer lugar, por el gran número de personas que acceden a la educación superior y que aspiran a la obtención de títulos académicos y grados científicos, y en segundo lugar, al interés por la obtención y producción de información científica, para lo cual las instituciones educativas no siempre garantizan la preparación necesaria.

Pues, la tarea de construir textos científicos ha quedado un tanto a la espontaneidad e interés de cada cual, lo que ha influido en que algunas personas no dispongan de las herramientas lingüísticas, discursivas y estratégicas para comunicarse con el estilo propio de la ciencia, de ahí que el estudio de esta problemática constituya una necesidad de estos tiempos.

Otro elemento importante a tener en cuenta en la construcción del texto científico, al decir de Milán (2012) es la concisión, claridad y precisión, como criterios básicos en la comunicación científica, los cuales son ignorados actualmente con creciente frecuencia.

La construcción del texto científico ha sido abordada por diferentes autores tales como: Roméu, (2004), Jiménez (2007), Robert (2008), Sánchez (2008), Dios (2009), Matos. (2009), Suárez (2010), Rojas (2011), entre otros. Cada uno de ellos enfoca la construcción del texto científico desde diferentes puntos de vista y contextos, aunque coinciden en la necesidad de profundizar en aspectos que marcan nuevas perspectivas. Es decir, los constructos teóricos y metodológicos de los autores anteriores han revelado diferentes propuestas que se han ido sistematizando en el proceso formativo para facilitar la representación escrita del conocimiento científico.

En correspondencia con ello, el proceso formativo no puede estar distanciado de los cambios vertiginosos de la sociedad del conocimiento, ni de la variedad de información que se genera con el desarrollo de la ciencia y la técnica. Por tal razón, se desarrolla gradualmente en la educación superior a partir de las modificaciones el proceso de formación del Licenciado en Educación Español- Literatura.

Sin embargo, no existe una correspondencia entre la publicidad de los resultados científicos que se obtienen a partir de las investigaciones que se desarrollan en las diferentes asignaturas que se imparten durante la carrera, así como en las modalidades de la culminación de estudio.

En este sentido, diversos autores concuerdan en que los profesores universitarios no han asumido en su proceso pedagógico la enseñanza de estrategias necesarias para la sistematización de la construcción del texto científico, lo cual propiciaría el incremento motivacional por la investigación.

Por tanto, puede afirmarse que la preparación científica para enfrentar los nuevos adelantos de la ciencia y la técnica se dificulta, al no existir un desarrollo educativo que lo integre.



A decir de Gell (2003), particularmente el estudiante inicia su preparación como investigador desde el proceso de enseñanza aprendizaje del pregrado, aunque luego debe perfeccionar sus conocimientos en cursos de superación continua y académica. Sin embargo, se ha de destacar que, durante esta formación, no son suficientes las intenciones de los docentes para destacar la importancia de algunos elementos que son necesarios para el logro de una buena construcción del texto científico, el cual debe y puede ser evaluado desde las diferentes asignaturas.

Los programas recibidos en el pregrado, no son asumidos con la visión de que proporcionan las herramientas para socializar en la práctica los conocimientos y aportes relacionados con la ciencia y la técnica. Según plantea Rodríguez (2011), por lo regular, se domina o prestan mayor atención (en el momento de la redacción) a los elementos relacionados con la estructura metodológica y no a los que propician una buena redacción, o sea, que el texto cumpla con los requisitos.

Teniendo en cuenta los retos actuales, es importante que en la continuidad de su formación se perfeccione la preparación y que se corresponda con las exigencias de la contemporaneidad, por tal razón, se realizó un diagnóstico fáctico en la carrera de Licenciatura en Educación Español- Literatura en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba.

La interpretación de esos resultados reveló que existen:

1. Insuficiencias en la elaboración de artículos con el empleo de un vocabulario científico preciso, que limita el proceso de comunicación de diferentes temáticas.
2. Deficiencias para plasmar expresiones con ideas coherentes, que limita la exactitud, claridad, concisión y originalidad.
3. Ausencia de una clara intención comunicativa de informar, instruir y exponer el conocimiento científico.

La implementación de las nuevas transformaciones a partir de los planes de estudio conlleva al rediseño y a la búsqueda de nuevas alternativas que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje de la construcción del texto científico. Se redimensionan sus funciones, lo cual permite a su vez la delimitación del objeto de su profesión, por tanto, es posible el desarrollo de investigaciones multidisciplinarias que permitan poner en práctica acciones de aprendizaje que sean asequibles para los tecnólogos y que respondan a las necesidades de divulgación del quehacer tecnológico.

Por lo que se declara como *objetivo* Diseñar una alternativa que propicie la formación argumentativa comunicativa a través de la construcción del texto científico.

El proceso de formativo de los estudiantes.

El proceso de formación argumentativo-comunicativo en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español- Literatura, constituye una prioridad en el contexto educativo de la sociedad cubana, por ser uno de los elementos esenciales en los cambios que promueve la educación superior de estos tiempos, por tal razón se coincide con Vega (2003) al referir que siempre ha existido la necesidad de plasmar y argumentar sólidamente las experiencias obtenidas en este sector de la sociedad, que permite crear nuevas pautas para el desarrollo de otras investigaciones.



La práctica de la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje se puede llevar a cabo de forma oral o escrita para relacionarlo con la habilidad y la aprehensión teórica de los usos de la lengua en el desarrollo de la redacción y divulgación del texto científico desde el contexto actual de la educación.

En el contexto académico, el texto es un instrumento mediador para adquirir y brindar información. En el diccionario de L. F. Carreter (1998), se especifica que la palabra texto se deriva del verbo latino texere, texui, textum que significa tejer, por lo que epistemológicamente está ligada a la idea de un objeto construido con elementos entrelazados. Por tanto, en el proceso de redacción de textos científicos el emisor tiene que tejer o entrelazar las ideas y construir nuevos constructos a partir de las informaciones obtenidas.

Desde el punto de vista sociocultural, el aprendizaje de la redacción del texto científico es un fenómeno social, interpersonal. Ello constituye, un medio de comunicación y de participación en discursos específicos (publicitarios, académicos, científicos o disciplinares) y en correspondencia con ello, son necesarias las condiciones esenciales para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje eficiente, conforme a la lógica de los contenidos, la retroalimentación y los estilos de aprendizaje, así como la motivación como elemento básico para aprender hasta alcanzar la significatividad, en este trabajo adquiere valor a partir de la singularidad del texto en la formación argumentativo-comunicativa del estudiante.

La comunicación científico-técnica se concreta por medio del texto escrito, por la necesidad que entraña la ciencia de ser respaldada con fuentes.

Los autores Lorié y Sánchez (2008) coinciden al plantear que los textos científicos son aquellos donde se emplea el lenguaje científico, siendo este el mecanismo utilizado para la comunicación, cuyo universo se sitúa en cualquier ámbito de la ciencia, ya se produzca esta comunicación exclusivamente entre especialistas, o entre ellos y el público en general, en cualquier situación comunicativa y canal en la que se establezca.

Al respecto, otros autores afirman que el texto es la unidad fundamental de comunicación, esta premisa ha continuado enriqueciéndose desde la praxis investigativa de otros autores y se caracteriza por la fundamentación epistemológica asumida por ellos en su contexto histórico social concreto.

Es importante resaltar dentro de la investigación desarrollada por Ramos (2002), que el texto como forma de comunicación se considera como un proceso de producción individual, el cual tiene un espectro irrepetible, tanto como para comprenderlo como para crearlo; pues el grado infinito de su existencia marchará a la par de la cultura que vaya adquiriendo el sujeto, por tanto hay que considerar dentro de esa cultura las experiencias que se van adquiriendo en el amplio campo de las investigaciones desde el punto de vista tecnológico así como los resultados obtenidos que no son socializados en la comunidad científica.

Este proceso funciona favorablemente en los profesionales de la salud que logran aprovechar sus habilidades comunicativas para divulgar sus principales experiencias científicas; sin embargo, no basta; pues algunos estudiantes investigadores, más allá de esta situación, necesitan de otros resortes comunicativos para lograr el desarrollo de la producción científica.



Para dar solución a dicha problemática se propone una alternativa dirigida a perfeccionar el proceso de construcción del texto científico por los estudiantes de dicha carrera.

Para la elaboración de la propuesta se realizó un análisis de las diferentes estrategias y sistemas de acciones de diversos autores, los cuales permitieron perfeccionar dicho proceso, entre ellos se destacan: Gell (2003), Tineo (2009), donde si bien realizan aportes importantes, aún carecen de la visión epistémica en la redacción del texto científico como expresión de la relación entre lo argumentativo, lo comunicativo y lo divulgativo, esta nueva relación requiere un nuevo posicionamiento teórico que propicie la solución de las limitaciones existentes en la formación de estos profesionales.

Alternativa para la construcción del texto científico

En la investigación se utilizaron métodos teóricos propios de la investigación pedagógica como el Histórico-Lógico utilizado en las consideraciones de la evolución del proceso de construcción del texto científico. El Análisis- Síntesis en la revisión de la literatura consultada y para corroborar las insuficiencias en el proceso de formación epistemográfica de los estudiantes. El Hermenéutico para la interpretación de cada uno de los resultados.

La alternativa propuesta opera a través de una secuencia de etapas donde se concretaron procedimientos de carácter general vinculados y dependientes entre sí jerárquicamente, que pueden ser aplicados bajo la óptica de diversas variantes. *Las etapas son:* Diagnóstico, Planificación, Ejecución, Evaluación.

En la etapa *de diagnóstico* se aplicó entrevistas dirigidas a estudiantes de segundo año de la carrera Licenciatura en Educación Español- Literatura, en este instrumento se tuvieron en cuenta elementos relacionados con la construcción del texto argumentativo-comunicativo que favorezca divulgación de los resultados obtenidos de investigaciones realizadas a partir de problemas existente en las diferentes unidades docentes.

Este instrumento permitió identificar el estado actual del proceso de formación argumentativa comunicativa en la redacción del texto científicos por los estudiantes de la carrera, así como las alternativas organizativas que se emplearán en la aplicación de la propuesta.

El objetivo fundamental de esta etapa fue comprobar el estado actual del problema a resolver, así como el nivel de conocimientos que poseen del proceso de formación argumentativo comunicativo en la redacción del texto científico.

Se diagnosticaron un total de 20 estudiantes, de ellos solo el 16% tenía un mínimo de conocimiento en cuanto a todo lo relacionado con la redacción y divulgación de los resultados científicos, así como de su importancia como futuros profesionales, lo cual evidencia el insuficiente nivel de preparación que poseen los mismos en esta área del conocimiento.

Durante la segunda etapa que es la de *planificación*, se ofrecieron los procedimientos que concretan la propuesta a través de las acciones diseñadas para ponerla en práctica.



Durante la etapa se desarrollaron conferencias orientadoras, talleres científicos y talleres didácticos metodológicos, todo esto contextualizado desde la carrera lo que permite la sistematización de la argumentación, comunicación y divulgación de los textos científicos como una de las vías de socialización de los resultados de las investigaciones desarrolladas.

Durante esta etapa, la actividad fundamental es la redacción de un artículo científico, a partir de la identificación de una de las insuficiencias detectadas en las unidades docentes donde realizan la práctica profesional.

Las acciones diseñadas estuvieron encaminadas a la búsqueda de información que propiciaran la argumentación, comunicación y divulgación a través de la redacción del texto científico.

Dichas acciones permitieron el perfeccionamiento del desarrollo de los textos lo que facilitó además el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje de esta área del conocimiento.

En la etapa de *ejecución* se desarrollaron conferencias orientadoras y talleres científicos, que se planificaron en la etapa anterior para el logro de la sistematización del proceso de formación argumentativa comunicativa en la redacción del texto científico por los estudiantes que constituyeron la muestra.

Las acciones ejecutadas propiciaron la motivación por las investigaciones y a su vez por la redacción y socialización de los resultados científicos obtenidos.

Se utilizaron diversas formas de *evaluación* en la última etapa, tales como: preguntas orales, exposición de las ideas fundamentales a partir de la búsqueda de información, revisión del texto escrito, lo cual permitió fortalecer el tratamiento individualizado de los estudiantes en relación con su aprendizaje en la construcción del texto científico.

Las etapas se encuentran interrelacionadas debido a que cada una de las acciones a desarrollar en ellas, tiene su sustento a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes tareas investigativas.

Fueron evaluados los 20 estudiantes, los cuales obtuvieron resultados satisfactorios con evidencias de socialización tanto en eventos, como a través de los trabajos de curso y de diploma como cierre de las investigaciones.

Los resultados obtenidos permitieron constatar el grado de aceptación de la propuesta, evidenciándose un alto grado de motivación por las actividades desarrolladas. La utilidad de la implementación de la Metodología para el perfeccionamiento del proceso de argumentativo comunicativo y divulgativo en la redacción del texto científico por los estudiantes fue evaluada de satisfactoria.

CONCLUSIONES

La consideración del comportamiento de parámetros vinculados con la construcción del texto científico resulta de gran valía para la formación epistemográfica, el diseño de una alternativa que propicie la formación argumentativa comunicativa a través de la construcción del texto científico por los estudiantes, permite corroborar objetivamente desde el diagnóstico fáctico, así como de las valoraciones causales, la existencia e interpretación de las principales insuficiencias que limitan la calidad de la



representación de las ideas del estudiante-investigador, ello requiere de un nuevo posicionamiento para la determinación de nuevas acciones didácticas metodológicas que favorezca el perfeccionamiento del proceso enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

- Day Robert A, Gastel Day y Bárbara (2008). Cómo escribir y publicar trabajos científicos. Rev. Cubana Salud Pública [revista en la Internet]. [citado 2012 Ene 25]; 34(3): Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000300019&lng=es.
- Díaz del Campo, S. (1995). Problemas y tendencias actuales de la información científico-médica. Revista Cubana Salud Pública. Dic [citado 2018 Ene 26]; 21(2): 16-16. [revista en la Internet]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34661995000200007&lng=es
- Dios Lorente, Jiménez Arias ME, (2009). La comunicación en salud desde las perspectivas ética, asistencial, docente y gerencial [artículo en línea] MEDISAN 2009; 13(1). <http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol13_1_09/san10109.htm
- Gell L. (2003). La construcción de textos escritos. Su desarrollo en los escolares. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Jiménez Arias ME (2007) ¿Qué trato merece la redacción científica? MEDISAN 2007; 11(1). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol11_1_07/san06107.htm
- Lázaro, F. (1998). Diccionario de Términos filosóficos. Editorial Gredos, S. A. Madrid, España.
- Lorié González, O. (2008). Modelo didáctico de la comprensión de textos escritos desde la preparación de los estudiantes de primer año de la carrera de educación primaria. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Matos E. (2008). La complementariedad epistémico-argumentativa contextualizada en la construcción del texto científico. Centro de Estudios de Educación Superior. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Milán Martín ME. (2012) Cultura y Comunicación: Noesis y expresión en la redacción científica: recurrencia vs argumentación. REVISTA SANTIAGO. (134) mayo-agosto. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Ramos Banteurt, AA. (2002). La sistematicidad del nivel Exegético. Una necesidad para la comprensión de textos para los estudiantes de octavo grado. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Rodríguez Gallo, MN. (2011) Desarrollo de la formación de técnicos y tecnólogos de la Salud en Cuba. Humanidades Médicas;11(3):489-503 Centro de Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud.



- Rojas Ochoa F. (2011). Recomendaciones para elaborar y revisar artículos científicos. Rev. Cubana Salud Pública [revista en la Internet]. [citado 2012 Ene 25];37(3):359-361.Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662011000300016&lng=es
- Roméu E, A. (2002). Teoría y Práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. Ciudad Habana.
- Sánchez Arteaga J M (2008). El Lenguaje Tecnocientífico como “lengua secreta”: hacia una hermenéutica superracional de la descripción científica de lo real. [Revista Observaciones Filosóficas - Nº 6](#).- C.S.I.C. España
- Suárez Sorí B, Macías Llanes ME, Torres Lebrato L, Capote Fradera A. (2010). La publicación científica de los profesionales de la Salud camagüeyanos: Conocimiento, motivaciones y cumplimiento de normas éticas. Rev Hum Med [revista en la Internet]. 2010 Ago [citado 2012 Ene 30]; 10(2): Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000200003&lng=es.
- Tineo García, L. (2009). Dinámica constructiva epistémica de la comprensión de textos académicos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Superior Manuel F Gran. Universidad de Oriente.
- Vega Veranes, F. (2003). El aprendizaje de los procesos de composición del texto escrito: una propuesta pedagógica para la escuela media superior. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.

CAPÍTULO 3. CIENCIAS PEDAGÓGICAS



ACERCAMIENTO NECESARIO AL ESTUDIO DE LA PRESENCIA HISPÁNICA EN LA EDUCACIÓN SANTIAGUERA, DESDE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE

NECESSARY APPROACH TO THE STUDY OF THE HISPANIC PRESENCE IN EDUCATION SANTIAGUERA, FROM THE UNIVERSITY OF ORIENT

Liliam Mireya Noriega Villalón liliam@uo.edu.cu

Idalberto Senú González

Odalys Piña Batista

RESUMEN

El presente trabajo es resultado de la tesis de doctorado Presencia hispánica en la educación de Santiago de Cuba donde se destaca lo revelador del patrimonio educativo que atesoran los educadores hispánicos y las instituciones de origen hispano en esta localidad, aprovechando la contribución que brinda dicho estudio en la cultura general e integral de esta nueva generación de profesionales de la educación. De ahí la necesidad de contribuir desde los procesos formativos que se desarrollan en la Universidad de Oriente al rescate de la memoria histórica educativa, teniendo en cuenta que cada estudiante como personalidad, constituye un sujeto activo, que construye y reconstruye sus aprendizajes, autorregula su actividad de estudio en el contexto particular del aula y la vida del grupo docente. Por tanto se pretende reflexionar sobre cómo aprender más y mejor sobre la presencia hispánica en la educación santiaguera en el contexto universitario.

PALABRAS CLAVES: educación, aprendizaje, presencia hispánica.

ABSTRACT

The present work results from the thesis of doctorate Hispanic Presencia in the education of James of Cuba where what's revealing one belonging to the educational patrimony that the Hispanic educators and the institutions of Hispanic origin at this locality, making good use of the contribution that offers the aforementioned study in the general and integral culture of this new educational professionals' generation treasure stands out. From there the need to contribute from the formative processes that develop at the University of Orient to the rescue of the historic educational memory, having in account than each student like personality, constitute an active subject, that you construct and reconstruct your learnings, self-regulate your activity of study in the particular context of the classroom and the life of the teaching group. The refore it is intended to reflect be more than enough how to learn more and better envelope the Hispanic presence in education santiaguera in the university context.

KEY WORDS: education, learning, hispanic presence.

INTRODUCCIÓN

La asignatura Historia de la Educación que se imparte en las carreras pedagógicas de la Universidad de Oriente, debe promover la necesidad de tomar en consideración el análisis histórico pedagógico en su totalidad, incluyendo el patrimonio educativo que las instituciones escolares y los educadores en Santiago de Cuba de origen hispánico



atesoran, como elemento significativo para el conocimiento general de la esfera educacional.

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre qué aprender y con qué recursos sobre la presencia hispánica en la educación santiaguera desde una perspectiva socioeducativa.

Este trabajo puede ser útil en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura referida con anterioridad, así como para el uso de investigadores y profesores, en fin para todos los que estén interesados en desarrollar su cultura general e integral. Los hispánicos que llegaron a Cuba y a la provincia de Santiago de Cuba.

El análisis que se realiza es resultado de la tesis de doctorado de la autora titulada “Presencia hispánica en la educación en Santiago de Cuba durante la República Neocolonial (1902-1958)”.

Alternativas para el estudio de la presencia hispánica en la educación santiaguera en la Universidad de Oriente.

Premisas

En la investigación desarrollada se parte de considerar que *Presencia hispánica en la educación santiaguera* significa en este contexto, tener en cuenta dentro del sistema de influencias que se establece entre el individuo y la sociedad para su socialización y formación integral, a las personas provenientes del área peninsular e insular de España, o de sus descendientes, así como de instituciones, asociaciones hispánicas y maestros hispánicos.

Por lo tanto se estudia la presencia hispánica en la educación santiaguera con un enfoque socioeducativo, es decir, se parte de considerar a la educación como un fenómeno social que trasciende los marcos de la escuela, extendiendo el espectro de agentes socializadores, comprende todas las vías utilizadas en una sociedad históricamente concreta para la educación de las nuevas generaciones tanto formales como las no formales.

Este enfoque se concreta en los procesos socioculturales y escolares. En esta concepción se concibe dentro de las agencias socializadoras la actividad desplegada en la localidad de Santiago de Cuba durante el período de la República Neocolonial de agrupaciones sociales de inmigrantes hispanos y sus descendientes tales como el Centro de la Colonia Española y el Group Radical Nacionalista Catalunya; así como el papel de la familia en la conservación de sus tradiciones culturales.

Se analiza por otro lado la educación en el contexto escolarizado, como un sistema de influencias conscientemente organizado, dirigido y sistematizado, cuyo objetivo más general es la formación armónica e integral del individuo. Se incluye en este sentido el papel desempeñado por un colegio de origen español el Colegio Dolores y por maestros hispanos en Santiago en dicho período histórico. Herminio Almendros Ibáñez, Francisco Prat Puig, Juan Chabás y Martí, José Luís Galbe Loshuertos, Julio López Rendueles y Félix Montiel.

Resulta imperioso fomentar el estudio de la historia educacional local, aprovechando sus potencialidades que en los órdenes político-ideológicos, motivacionales, formativos



y profesional representa en la formación de esta nueva generación de profesionales de la educación, teniendo en cuenta que tienen en sus manos el futuro de la Patria.

La asignatura Historia de la Educación debe promover la necesidad de tomar en consideración el análisis histórico pedagógico en su totalidad incluyendo el patrimonio educativo que las instituciones escolares y los educadores en Santiago de Cuba de origen hispánico como elemento significativo para el conocimiento de la esfera educacional, y el continuo perfeccionamiento de ésta y con ello asumir una actitud comprometida y transformadora ante la práctica pedagógica.

Se parte además de considerar al estudiante como sujeto principal del proceso pedagógico, donde se privilegia el ritmo, los estilos de aprendizaje, los intereses y necesidades del alumno, el nivel de preparación previa, sus motivaciones, y demás características individuales, con vistas al desarrollo integral de su personalidad, en la que ocupará lugar de prioridad la formación de sus actitudes y valores.

De modo que el estudiante se implique conscientemente y con satisfacción en todas las actividades que realice, presentándose las tareas de aprendizaje de forma variadas en correspondencia con sus posibilidades cognoscitivas.

¿Cómo lograr un acercamiento al estudio de la presencia hispánica en la educación santiaguera en la Universidad de Oriente?

Para abordar esta problemática se dan respuestas a cuatro interrogantes:

¿Qué contenidos estudiar?

¿Cómo se van a estudiar?

¿Con qué recursos se puede contar para ese estudio?

¿Qué otras actividades se pueden realizar?

De ahí que se propone:

¿Qué contenidos estudiar?

Para la formación inicial

En los planes de estudio de los estudiantes de las diferentes carreras pedagógicas se inserta la asignatura Historia de la Educación, los contenidos que se sugieren incluir deben instituirse de forma coherente en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura, o elaborarse un curso optativo o electivo a tal efecto.

En esta dirección se sugiere que los contenidos sistematizados en esta investigación se incluyan en cualquiera de dichos niveles, en correspondencia al análisis que se efectuó en los colectivos de disciplina de la Formación Pedagógica.

Propuesta del Curso Optativo: Tradiciones hispánicas en la educación de Santiago de Cuba.

Sistema de conocimientos:

Las formas de enseñanza aportada por la inmigración hispánica, la organización familiar y las asociaciones españolas en el período colonial en Santiago de Cuba.



Las formas de enseñanza, la organización familiar (relaciones familiares, costumbres, educación familiar) y las asociaciones españolas en el período Neocolonial en Cuba y Santiago de Cuba (Las asociaciones: catalana, canaria, gallega y asturiana. El Centro Gallego, La Colonia Española y el Grop Radical Nacionalista Catalunya, su contribución a la formación integral de sus miembros).

Los maestros españoles en la Universidad de Oriente: Herminio Almendros Ibáñez, Francisco Prat Puig, Juan Chabás y Martí, José Luís Galbe Loshuertos, Julio López Rendueles y Félix Montiel.

La preservación de la cultura hispánica en Santiago de Cuba en la actualidad.

¿Cómo se van a estudiar?

El método fundamental de aprendizaje que se empleará es el investigativo, por su valor pedagógico al relacionar al estudiante con el método de las ciencias, con las etapas del proceso general del conocimiento, así como por potenciar el pensamiento creador.

Se debe estimular la utilización de documentos de archivos, del Archivo Histórico Provincial de Santiago de Cuba, consultar las fuentes: Colonia Española, Gobierno Provincial de Oriente, Registro Civil. Fuentes hemerográficas de bibliotecas, tales como revistas, periódicos existentes en la Biblioteca Provincial Elvira Cape, de la Biblioteca Central de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Biblioteca de la sede Versalles, la Universidad de Oriente, Biblioteca Parroquial Mons. Pedro Claro Meurice Estiri Catedral de Santiago de Cuba, entre otras.

En las diferentes actividades que se desarrollen debe prevalecer el intercambio con los profesores y otros estudiantes a través de conferencias especializadas, excursiones, talleres, videos, orientación de trabajos independientes y posterior debate ya que debe primar la discusión, el dialogo y la comunicación de lo investigado.

Al estudiar los maestros españoles en la Universidad de Oriente deben consultar la bibliografía activa de dichos educadores para posibilitar que valoren la trascendencia de la labor desarrollada por estos, a partir de sus propios escritos deben investigar fundamentalmente: Datos generales, actividad específica que desarrollaban, opinión social de la labor desempeñada e impacto de su labor en la educación del territorio.

Se recomienda realizar excursiones para visitar algunos de los principales lugares que tienen relación con la temática investigada: Lugares donde estuvieron ubicados: el Colegio Dolores, el Group Catalunya, la Academia del Centro Colonia Española la Universidad de Oriente, casa donde vivió Francisco Prat Puig, Centro Cultural Francisco Prat Puig donde se atesora parte de su colección de arte, instituciones que fueron restauradas por Prat, entre otras. Esta actividad permite la participación directa del estudiante, la observación de estos hechos en su contexto geográfico y social.

Para la formación continua y permanente:

Se recomienda desarrollar:

- Seminario científico - metodológico: El estudio de la presencia hispánica en la educación santiaguera.



Para los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación considerando la incidencia en todas las carreras de la Universidad, a través de la disciplina Formación Pedagógica General, con la finalidad de contribuir por la vía del trabajo científico metodológico a la preparación de los profesores en la temática que se analiza.

- Taller metodológico: Posibilidades de la asignatura Historia de la Educación para dar tratamiento a la presencia hispánica en la educación santiaguera.

Se propone desarrollar con docentes que trabajan la asignatura Historia de la Educación en las diferentes carreras de la Universidad.

¿Con qué recursos se puede contar para ese estudio?

Dentro de los medios de enseñanza se cuenta con un Portafolio digital *España en la educación santiaguera*. Consiste en un recurso digital de manera que los estudiantes y profesores cuenten con bibliografía sobre el tema para profundizar en los diferentes contenidos a partir de una compilación de trabajos publicados en ECURED, WIKIPEDIA, artículos y una revista elaborada por la autora, así como un libro digital Andaluces en Cuba. Además incluye un documental, un medio sonoro y diferentes fotos.

Se estructura en:

- Biblioteca conformada por las siguientes carpetas:

España. Contiene 11 materiales sobre: Generalidades de España, Guerra Civil, tradiciones españolas, comunidades españolas, Andalucía, Canarias, Cataluña y Galicia, presencia catalana en la educación familiar en Santiago de Cuba y entrevistas a descendientes hispanos. Se incluye el libro Andaluces en Cuba.

Santiago de Cuba. Contiene 3 materiales sobre: Generalidades del desarrollo económico, político, social de Santiago de Cuba, desde su fundación hasta la actualidad, hechos importantes ocurridos en Santiago de Cuba

Cultura. Contiene 6 materiales sobre: cultura, transculturación, etnia, migración, cultura y vida cotidiana, cultura, educación e identidad cultural, el hombre y la cultura.

Colegio Dolores. Contiene 9 materiales sobre: La historia del Colegio Dolores, visión de Fidel Castro sobre dicho colegio, Síntesis biográfica de ex-alumnos del Colegio: Fidel Castro, Antón Arrufat, Eduardo Mesa Llul, Enzo Infante, Soler Puig y Vecino Alegret.

Maestros españoles. Contiene 10 materiales sobre: Francisco Prat, Herminio Almendros, Juan Chabás, José Luis Galbe y Julio López Rendueles, Frank País (maestro de padres españoles)

Galería: Contiene fotos del Colegio Dolores, Centro de la Colonia Española y el Group Radical Nacionalista Catalunya, Francisco Prat Puig y de la primera sede de la Universidad de Oriente.

La Revista "Prat entre nosotros" que persigue profundizar en la figura de Francisco Prat Puig pero con un lenguaje sencillo y ameno, es por eso que su contenido se estructura desde un prisma diferente; se construye a partir de tareas docentes realizadas por estudiantes de la Universidad de Oriente, tal es el caso de las secciones



Los estudiantes y Francisco Prat y Correspondencia; de testimonios de personas cercanas, que lo conocieron como: Entrevista a doña Luisa.

Videos: Conformado por los videos Prat en La historia y los protagonistas y Luisa Prat habla de su padre.

Canciones: Contiene las canciones de Liuba María Hevia Mi abuela canaria y Los hilos de la luna.

¿Qué otras actividades se pueden realizar?

Se pueden realizar múltiples actividades en el marco de todos los procesos formativos que se desarrollan en la universidad, entre estas se sugieren:

Participación en concursos. Por ejemplo: Francisco Prat Puig, su contribución a la educación superior en Santiago de Cuba y/o Herminio Almendros, su contribución a la Didáctica en Cuba y/o La presencia martiana en los maestros españoles exiliados en Santiago de Cuba.

Elaboración de ponencias sobre figuras representativas del magisterio santiaguero de origen español, tales como: Herminio Almendros, Francisco Prat Puig, Juan Chabás y Martí.

Presentación en el marco de la Feria Pedagógica, en el espacio de Tradiciones Culturales, tradiciones de origen español.

Análisis de películas que aborden la inmigración española hacia Cuba. (Ejemplo: Gallego).

Encuentros con profesores, trabajadores del centro, vecinos de la comunidad que puedan aportar conocimientos y vivencias a los estudiantes sobre esta temática.

Debates de libros y artículos seleccionados. (Ejemplo: Gallego de Miguel Barnet). Realización de excursiones para visitar algunos de los principales lugares que tienen relación con la temática investigada.

Proyección y debate del documental y el video sobre Prat Puig.

Promover actividades en Centro Cultural Francisco Prat Puig.

CONCLUSIONES

Estudiar la presencia hispánica en la educación en Santiago de Cuba, constituye una importante vía para potenciar la cultura histórica pedagógica en los estudiantes, condición indispensable para la creación de una cultura general que redunde en la formación de profesionales capaces de comprender su papel como sujeto dentro de la sociedad en que viven y como educador tiene el gran reto de continuar la labor formativa que identifica a las instituciones escolares y al magisterio de Santiago de Cuba.

Si el estudiante se implica en la vida social de la ciudad a partir del acercamiento al estudio de la presencia hispánica, haciendo vida social se vincula con el presente y aprende a amar a su localidad e identificarse con ella. Participar en diversas actividades lo acercan a la historia de la educación y la cultura de su región. Permite por tanto enseñarlo a conducirse socialmente, a comprometerse con su presente, a integrarse a



labor social para el progreso de su realidad. Puede servir asimismo para conformar el ideal profesional de los futuros educadores y enfrentar su tarea en la práctica profesional desde los compromisos heredados tomando como referentes las posibilidades de aplicar en la realidad educativa actual los valores formados en los educadores estudiados.

REFERENCIAS

Barnet, M. (2007) *Gallego*. La Habana: Letras Cubanas.

Franco, A. (2013) Memorias de Ultramar Andaluces en Cuba. *Archivo de la Palabra: Españoles en Cuba*. Volumen VII: Edición Fundación Fernando Ortiz y Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el desarrollo.

Noriega L. (2015) *.Presencia hispánica en la educación de Santiago de Cuba durante la República Neocolonial (1902-1958)*, (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País. Santiago de Cuba, Cuba.



EL DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL DE LOS NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR DESDE LA LÚDICA

THE DEVELOPMENT OF THE VISUAL PERCEPTION OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE THE LEADING DIRECTION

Adis Macia Mariño amacia@uo.edu.cu

Manuel Alejandro Romero León

Lamila Esther Moreno Pérez

RESUMEN

El objetivo fundamental de esta investigación es dirigir la preparación integral de los educadores preescolares para que contribuyan al desarrollo de la percepción visual desde actividades lúdicas. Esta investigación posee como principales antecedentes a: Franco (2004); Escalona (2009), Villalón (2006); Bequer (2010); León (2011); Martínez (2012), sin embargo, estos autores aún cuando realzan la importancia del desarrollo de la percepción visual en los infantes, no abarcan, desde sus propuestas las formas más adecuadas para ello, ni desde la formación del profesional de la Educación preescolar tampoco se les prepara con las herramientas pertinentes para este fin. En la solución del problema se utilizaron diversos métodos: teóricos, analítico-sintético, la observación, las técnicas de investigación entre ellas la entrevista y la encuesta y la estadística descriptiva y la inferencial. Los resultados aportan una mayor percepción visual a partir de actividades independientes y programadas como forma organizativa eficaz para la aplicación de juegos didácticos, los que potencian el desarrollo sensorial en los niños para la estimulación de la percepción visual. Las actividades propuestas contribuyen a la dirección con calidad del proceso educativo, lo cual permite que en el 95% de los niños de la muestra, se logre elevar el desarrollo de los sistemas sensoriales.

PALABRAS CLAVES: dirección lúdica, percepción visual, edad preescolar

ABSTRACT

The fundamental objective of this research is to direct the comprehensive preparation of pre-school educators so that they contribute to the development of visual perception from play activities. This research has as main background a: Franco (2004); Escalona (2009), Villalón (2006); Bequer (2010); León (2011); Martínez (2012), however, these authors, even when they emphasize the importance of the development of visual perception in infants, do not include, from their proposals, the most appropriate forms for this, nor from the training of the preschool education professional. prepares them with the relevant tools for this purpose. In solving the problem various methods were used: theoretical, analytical-synthetic, observation, research techniques including interview and survey and descriptive and inferential statistics. The results provide a greater visual perception from independent and programmed activities as an effective organizational form for the application of didactic games, which enhance the sensory development in children for the stimulation of visual perception. The proposed activities contribute to the direction with quality of the educational process, which allows that in 95% of the children in the sample, the development of the sensory systems is increased.



KEY WORDS: playful direction, visual perception, preschool age

INTRODUCCIÓN

Este estudio se realizó en el Municipio Santiago de Cuba, en el Círculo Infantil Amiguitos del Mundo, que cuenta con una población de 52 niños del cuarto ciclo de los que se escogieron como muestra 25 de preescolar y 10 docentes entre graduados y en formación.

A partir de estas insuficiencias señaladas se planteó como problema científico de la investigación: Insuficiente tratamiento a la percepción visual desde las actividades del proceso educativo para lograr que los niños conozcan el mundo que les rodea. El objetivo de la investigación es la elaboración de actividades lúdicas para el desarrollo de la percepción visual en los niños de 6to año de vida para fortalecer la educación intelectual.

Escalona, (2009, p.15) plantea que "...una de las áreas en la que más dificultades presentan los niños es la de percepción visual, ya que la mayoría necesita ayuda para la percepción de la forma, el establecimiento de semejanzas y diferencias y la organización perceptual." La observación realizada en niños y educadores preescolares en Círculos Infantiles de la provincia Santiago de Cuba, así como los resultados obtenidos a partir de entrevistas y encuestas practicadas a docentes de la especialidad Educación Preescolar de la Universidad de Oriente demuestran deficiencias existentes como las que se relacionan a continuación:

- No se explota desde la planificación de las actividades la estimulación de la percepción visual de los niños. En ocasiones no son bien planificadas las actividades independientes para la atención a niños con niveles de asimilación reproductiva.
- Pobre aprovechamiento de los juegos didácticos como un recurso importante para la motivación hacia el cumplimiento de las tareas de percepción visual. En ocasiones se aprecian insuficiencias en las acciones de estimulación de la percepción analítica, con la utilización de modelos muy sencillos por lo que los niños comparan los objetos con un patrón y no con sistemas de patrones.
- Pobre dominio en las educadoras de las características sensoriales en las diferentes edades (infancia temprana y preescolar). En algunos casos durante el proceso educativo las iniciativas dirigidas al perfeccionamiento perceptual no se sistematizan para el perfeccionamiento de los procesos síquicos de memoria, imaginación, pensamiento, viéndose afectado el desarrollo cognitivo.

El sistema educacional cubano se ha organizado para que las instituciones educativas influyan de manera satisfactoria en la educación de los niños en edad preescolar, de manera que estos adquieran todas las potencialidades desde las edades más tempranas, por constituir esta una prioridad para el futuro desarrollo armónico de la personalidad de los mismos. Por tanto, lo que el niño capta, ve y siente, conforman sus primeras formas de aprendizaje. Para (Villalón, 2006, p. 34) "...todo conocimiento adquirido tiene su origen en las percepciones". Estas nociones nacen de los sentidos, como forma más natural y primitiva de acercarnos y comprender el mundo externo.



Se acrecienta el proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual, de manera que las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo, lo que sitúa a los infantes en condiciones de desarrollo superior a otras generaciones.

En la Educación Preescolar se brinda la atención educativa a la primera infancia a través de dos modalidades de atención, la vía institucional y no institucional. La atención institucional se realiza en los Círculos Infantiles para los niños, hijos de madres trabajadoras, desde uno hasta los seis años de edad y en las aulas de preescolar de las escuelas primarias para todos los niños de cinco a seis años. La educación no institucional (no formal) se realiza mediante un Programa Social de Atención Educativa y se dirige a todos los niños y niñas de cero a seis años que no asisten a las instituciones (Béquer, 2010, p. 14).

Varios investigadores coinciden en plantear que la primera infancia es un período definido por un rápido crecimiento y cambios bruscos, determinados por la interacción con el medio que no solo influye en el desarrollo físico y motor, sino también cognitivo, afectivo y en general en la formación de la personalidad. La capacidad de movimientos en el niño se amplía de manera paulatina haciéndose cada vez más independiente, por lo que en esta etapa la familia, el entorno social y material desempeñan un papel fundamental. A partir del logro del caminar independiente, se producen otras formas de desplazamiento como correr, saltar, cuadrupedia, además de patear la pelota, lanzar, rodar, trepar y reptar, todos ellos evidencian los cambios psicomotrices que se produce en estas edades tempranas de la vida.

La Educación Física en la etapa preescolar comprende la actividad programada, la gimnasia matutina, la actividad motriz independiente y las actividades físico-recreativas. La actividad programada de Educación Física tiene una frecuencia de dos actividades programadas semanales, y tendrá una duración de hasta treinta minutos en los casos que resulte necesario. La gimnasia matutina se inicia en 3er año de vida y ejecuta diariamente y tiene un tiempo de duración hasta diez minutos, varía según el año de vida. Estas actividades se realizan en el área exterior, preferiblemente en el césped, con tenis o zapatillas y cuando se ejecute en el salón, descalzos. Los niños que utilicen zapatos ortopédicos u otros aditamentos. Las actividades físico-recreativas se realizan como parte de festividades y celebraciones.

La Educación Física en el círculo infantil tiene como fin crear las bases para un correcto funcionamiento físico e intelectual en estas edades, contribuyendo al fortalecimiento del organismo infantil de forma integral. El proceso docente educativo en estas instituciones, debe garantizar el desarrollo de las habilidades motoras básicas, las capacidades coordinativas, la flexibilidad y la postura, sentando las bases para el crecimiento personal desde lo físico y lo intelectual. En este último aspecto comienzan los efectos de la actividad física en la percepción visual del infante. A partir de lo anterior, se inicia un sistema de influencias educativas que permiten satisfacer las necesidades motoras del niño y el conocimiento del mundo circundante; todo esto en estrecha comunicación afectiva con el adulto que proporciona y estimula el progreso y fortalecimiento del organismo infantil, base fundamental para el desarrollo de las próximas etapas.



La Didáctica de la Educación Física como asignatura del Plan de estudio en la carrera Preescolar, es la encargada de aportarle a los futuros egresados los conocimientos y habilidades necesarias para las tareas motrices del niño. Por ello, resulta necesario desplegar investigaciones que permitan una dirección lúdica integral y el conocimiento de todo lo que desde ella se puede aportar en el desarrollo del niño. La percepción visual según las investigaciones de Martínez (2012, p. 36), aporta a los niños múltiples posibilidades para el reconocimiento y verbalización de los objetos, hechos y fenómenos del mundo que los rodea. El uso de sistemas de patrones y una correcta dirección lúdica beneficia en este proceso la adquisición de nuevos conocimientos, a la vez que constituye un excelente medio para enseñarles de manera divertida. Por esta razón la actividad lúdica debe ser empleada para motivar a los niños las actividades orientadas.

En la edad preescolar se establecen los fundamentos esenciales para todo el posterior desarrollo infantil, que se perfeccionan y consolidan en las sucesivas etapas de la vida. A través de la experiencia del juego como un medio indispensable para el trabajo de capacidades individuales, se contribuye también a elevar el conocimiento del mundo circundante. Para que este cumpla su función formativa y educativa debe realizarse bajo determinadas condiciones previas, de manera que se incrementen las habilidades y capacidades físicas, la formación de sentimientos y valores en el individuo que, además de hacerlo sentir más útil, lo prepara para la vida laboral y social. En esta apropiación o cumplimiento de las tareas, el niño se apoya en sus sistemas sensoriales, en especial la visión.

El desarrollo de la percepción visual de los niños de edad preescolar desde la lúdica

El juego constituye la actividad multifacética cognoscitiva y práctica del niño, es una forma de adquirir y precisar los conocimientos, medio eficaz para asimilarlos y desarrollar conocimientos. Es el juego la manifestación de la actividad del pensamiento del niño, la forma específica de analizar los fenómenos percibidos por él y de hacer la síntesis ulterior. Al respecto León (2011, p. 28) expresa:

El juego es una actividad propia del niño, mediante el, este desarrolla su agilidad mental, un pensamiento creador, la constancia en el trabajo, el interés por la actividad que desarrolla la creatividad, sentimientos de justicia, amor por la patria y formas de conducta deseables de la personalidad.

El juego es una forma de adquirir y precisar conocimientos, resulta también medio eficaz para asimilarlos, es forma de pasar del desconocimiento al conocimiento. El juego es descrito por Villalón (2006, p.38), cuando dijo "...la manifestación de la actividad del pensamiento del niño, forma específica de analizar fenómenos percibidos por él y de hacer la síntesis ulterior." El juego también activa la agilidad mental, el pensamiento creador, la constancia en el trabajo, el interés por la actividad, los sentimientos de justicia, amor y otras formas de conducta deseables de la personalidad.

La actividad senso-motriz se sustenta según Franco (2004, p.13), en la unidad existente entre el proceso sensorial y motor. Los contenidos del programa establecen una interdependencia armónica entre ambos aspectos, tomando como punto de partida los



reflejos que acompañan al pequeño al nacer. A partir de lo anterior, se inicia un sistema de influencias educativas que permiten satisfacer las necesidades de movimientos en el niño y el conocimiento del mundo circundante. Todo esto en estrecha comunicación afectiva con el adulto que proporciona y estimula el fortalecimiento del organismo infantil, base fundamental para el logro de los objetivos en las próximas etapas.

La realización de los movimientos, amplía las posibilidades de desplazamiento, permite la vigilia activa y enriquece sus potencialidades cognoscitivas al poder manipular, explorar, conocer y accionar con los objetos que le rodean en dependencia de sus propiedades y relaciones. Por medio de la actividad sensorio motriz sistemática se logra en los niños un estado emocional positivo, disposición general y el perfeccionamiento de la motricidad fina. Contribuye además, a la comprensión elemental del habla del adulto y la rápida reacción ante estímulos sonoros, musicales, entre otros.

La percepción es el primer proceso cognoscitivo, a través del cual los sujetos captan información del entorno, la razón de ésta información es que usa la que está implícita en las energías que llegan a los sistemas sensoriales y que permiten al individuo formar una representación de la realidad de su entorno. La luz, por ejemplo codifica la información sobre la distribución de la materia-energía en el espacio-tiempo, permitiendo una representación de los objetos en el espacio, su movimiento y la emisión de energía lumínica.

La percepción desempeña un papel primordial en los distintos tipos de actividad; constituye un regulador de las diferentes acciones prácticas. Es el reflejo integral de las propiedades de los objetos (color, forma, tamaño, posición en el espacio, textura, temperatura, olor, sabor y sonido). Es mediante esta que los niños entran en contacto con la realidad circundante formando las bases para el conocimiento y orientación hacia las propiedades y relaciones de objetos y fenómenos de la vida natural y social.

La percepción visual es la sensación interior del conocimiento aparente que resulta de un estímulo o impresión luminosa registrada en los ojos. A criterio de varios especialistas, el acto visual perspectivo, aunque cotidiano y realizado con automatismo, no es nada simple y tiene múltiples implicaciones, pues es evidente que el mundo real no es solo lo que percibimos, de manera que se necesita una interpretación continua y consciente de estas señales visuales.

En la percepción visual hay un acto óptico-físico de las formas que funciona de manera mecánica de modo parecido en todos los hombres. Se cree que la percepción visual, al menos, requiera de un aprendizaje que se va realizando durante toda la vida, aunque casi siempre de modo casual e inconsciente. Por lo que la percepción visual no es un elemento que se pueda ver innato, es un proceso seguido del aprendizaje por eso no se puede ver de forma aislada, sino como complemento.

Percibir es interpretar la información que aportan los sentidos acerca del entorno. De hecho, la interpretación depende de los procesos cognitivos y los conocimientos previos. La percepción visual se puede definir como la capacidad para interpretar la información que la luz del espectro visible hace llegar hasta los ojos. El resultado de la interpretación que el cerebro hace acerca de esta información es denominado percepción visual, vista o visión. De este modo, para Cognifit (2016, p. 18), la percepción visual es un proceso que empieza en los ojos e incluye:



- Foto-recepción: los rayos de luz entran por nuestras pupilas y excitan unas células receptoras que se encuentran en nuestras retinas.
- Transmisión y procesamiento básico: las señales que producen estas células se transmiten por el nervio óptico hacia el cerebro.
- Elaboración de la información y percepción: la información visual captada por los ojos es enviada a las cortezas visuales del lóbulo occipital. En estas estructuras cerebrales, la información es elaborada y enviada al resto del cerebro para interactuar con ella.

Desde el punto de vista educativo para (León, 2011, p.32) en el sexto año de vida se le da salida a través del "...conocimiento del Mundo de los Objetos y su relación, así como los diferentes contenidos que los componen donde van a ser capaces de descubrir, analizar y valorar las diversas cualidades presentes en los objetos."

La estimulación del desarrollo intelectual constituye, por tanto, una de las tareas del proceso educativo en la etapa preescolar, en el cual se produce un adelanto perceptual intenso que se logra en la medida en que los niños se apropian de las propiedades de los objetos y sus relaciones. Esto permite alcanzar un mejor desarrollo de su percepción a la vez va a propiciar que los niños conozcan y se relacionen con el mundo que les rodea y así puedan aplicar estos conocimientos a otras áreas, tal es el caso de la Educación Física.

El impacto social de la investigación radica en la solución que ofrece al problema declarado, desde un tratamiento a la percepción visual mediante actividades lúdicas en el proceso educativo, para lograr que los niños conozcan el mundo que les rodea. Las herramientas que otorga al niño en desarrollo, deviene en una mejor preparación para las etapas precedentes de vida.

Muestra y Metodología

La población está constituida por 52 niños del cuarto ciclo de los que se escogieron como muestra 25 de preescolar y 10 docentes entre graduados y en formación, la selección de la muestra se realizó de manera intencional, por ser los niños que presentan dificultades en el reconocimiento e identificación de los patrones sensoriales y sus variaciones.

Los métodos empleados para la investigación fueron el: **analítico-sintético**, para examen de fuentes teóricas que permitieron profundizar en la investigación; así como emitir las valoraciones de los resultados de su implementación. La **observación** de actividades que se desarrollan para determinar las principales manifestaciones que se presentan en el proceso. La **estadística descriptiva** y la **inferencial**: para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos de investigación y demostrar o refutar la validez de los estos. Mediante ellas se pudo describir el conjunto de datos, resumiendo la información que estos proporcionan, utilizando tablas y técnicas gráficas.

Se emplearon además otras técnicas como la **entrevista**, la **encuesta** a educadoras de niños del grado preescolar y las estudiantes de la carrera.



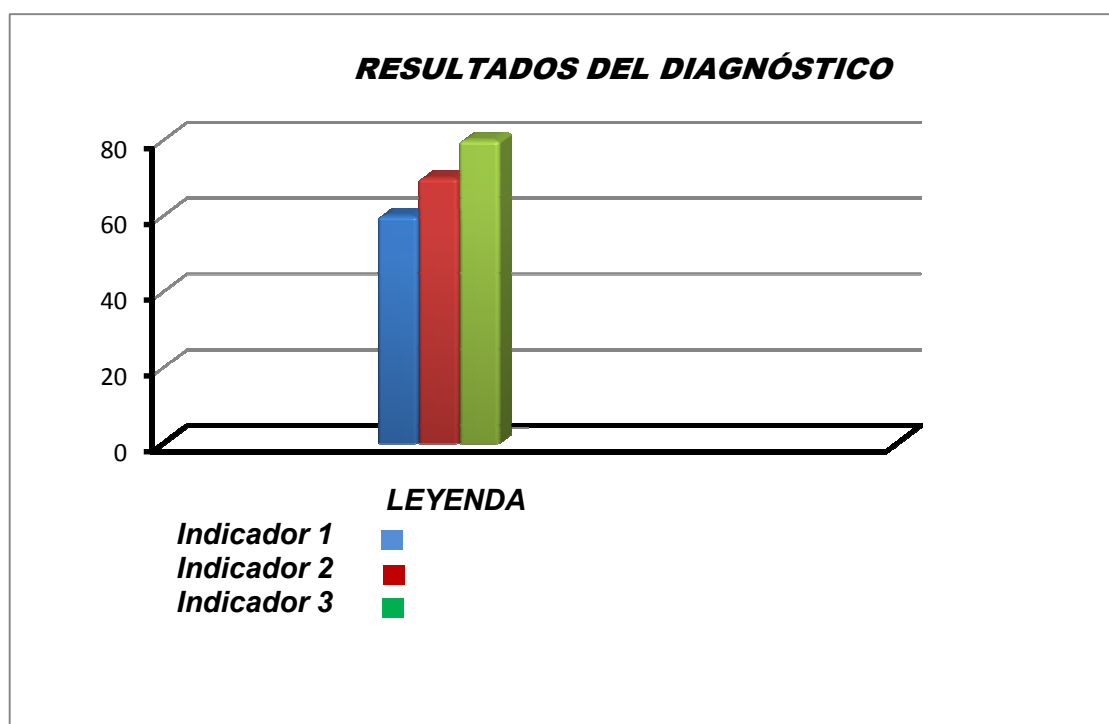
Para diagnosticar los resultados se tomaron como indicadores:

1. La valoración del nivel alcanzado por los niños en las actividades de percepción visual.
2. La preparación previa del local y los materiales para la actividad lúdica.
3. El uso de variaciones de color, forma, tamaño y detalles en los materiales.

Resultados

El gráfico que se presenta a continuación ilustra el diagnóstico del nivel de conocimientos que poseen las profesionales de Educación Preescolar y los estudiantes en formación acerca del desarrollo de la percepción visual dándose algunas insuficiencias como las que se relacionan:

Gráfico 1. Comportamiento de la muestra de investigación



Se aprecian limitaciones también en las vivencias sociales que tienen los niños lo que limita una rica experiencia sensorial que se refleje en las actividades lúdicas e independientes

La siguiente tabla ilustra los resultados obtenidos en el desarrollo de la percepción visual a partir de los siguientes indicadores en dos momentos distintos, inicial y final.

**Tabla 1. Efectividad de la propuesta aplicada a los infantes.**

Indicadores	% Inicial	% Final
Asimilación reproductiva	70	100
Nivel de ayuda de los niños	65	89
Reconocimiento de los patrones sensoriales	56	92

La siguiente tabla muestra los resultados de la propuesta con educadores preescolares a partir de su aplicación en dos momentos determinados

Tabla 2. Resultados de la propuesta con educadores preescolares

Indicadores	Inicial %	Final %
Dominio exacto de lo que es la dirección lúdica	58	90
Conceptos y métodos para su empleo	65	90
Reconocimiento de las características de la percepción en la etapa preescolar	56	80
Elaboración de medios de enseñanza con sistema de patrones y variaciones de sus componentes	45	70
Nivel de apropiación de las actividades de otras áreas del desarrollo para la percepción visual	36	70
Estimulación de la percepción visual a través de los juegos	49	70

Discusión

En el gráfico se muestran los resultados alcanzados a partir de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes de la educación preescolar.

- El 70% de estos no tienen una definición clara de que es la percepción visual y la dirección lúdica, a veces emplean actividades no muy bien planificadas para darle solución a tareas de este tipo.



- El 60% emplea los juegos didácticos como una forma de entretenimiento y no como un medio potencial para trabajar la percepción analítica de los niños.
- El 80% ofrece los mismos materiales de trabajo a todos los niños, sin enriquecerlos con detalles o variaciones del color, forma y tamaño para dar tratamiento a las diferencias individuales.

Los indicadores seleccionados para la validación de la propuesta se exponen en dos momentos (tabla 1) siendo los siguientes: asimilación reproductiva, nivel de ayuda de los niños y reconocimiento de los patrones sensoriales. A partir de los resultados obtenidos se reconoce la validez de la investigación por el ascenso mostrado y la oscilación de los parámetros en un promedio de 95%.

Durante la investigación se les aplicó una entrevista a 10 personas compuestas por docentes y estudiantes (tabla 2) en formación con el objetivo de constatar cómo se estimula la percepción visual a través de la actitud lúdica en los niños, después de la aplicación de las actividades. Estas arrojaron los resultados que se muestran a continuación:

- El 90% de la muestra seleccionada obtuvo dominio exacto de lo que es la dirección lúdica en el proceso educativo, así como los conceptos y métodos para emplearla.
- El 80% dominó las características de la percepción en la etapa preescolar.
- El 70% elabora medios de enseñanza con sistema de patrones y variaciones de sus componentes.
- El 70% de los docentes aprovechan las actividades de otras áreas del desarrollo para fomentar y ejercitar la percepción visual.
- El 70% de los docentes estimula la percepción visual a través de los juegos, reconociendo la importancia de los mismos para el desarrollo perceptual de los infantes.

El proceso se organizó de manera que se tributara a la educación de valores, como la laboriosidad, la disciplina, la responsabilidad, el colectivismo y el cuidado de la salud.

La introducción de las actividades se realizó en el caso de las docentes desde actividades metodológicas y en los estudiantes en formación se estructuraron clases prácticas desde la asignatura Didáctica de la Educación Física de la manera siguiente:

- Una clase para la exposición del contenido.
- Dos clases para la puesta en práctica de las actividades lúdicas.

Esta propuesta de actividades lúdicas elaboradas para el tratamiento a la percepción visual de los niños de la primera infancia, superan a la propuesta de Martínez (2012), en tanto estimulan el aprendizaje y el desarrollo temprano del infante. En su esencia se emplea el juego como medio fundamental para estimular la percepción visual, no como un elemento aislado sino como un excelente medio para enseñarles de manera divertida. La propuesta supera la existente, por las múltiples posibilidades para reconocer y verbalizar de objetos, hechos y fenómenos del mundo que los rodea. Prevé el uso de sistemas de patrones desde una correcta dirección lúdica, lo que beneficia en



proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Constituye una influencia educativa para estimular y fomentar la creatividad y las habilidades sociales desde el desarrollo integral de la personalidad.

La aplicación de las actividades lúdicas propició la solución de las dificultades existentes en la percepción visual de los niños y un mejor desarrollo intelectual, así como la adecuada preparación metodológica de los educadores para el trabajo con los preescolares, de manera que estos puedan desarrollar una concepción científica del mundo que les permita relacionarse y comprender el medio que le rodea, facilitando una mejor realización de los movimientos.

La creación de un clima favorable y la estimulación del niño dándole seguridad en lo que realizó fueron factores importantes en la realización de las acciones del juego. Así como garantizar las condiciones necesarias en el área escogida para la actividad. Los juegos presentados se planificaron para su puesta en práctica desde una dirección lúdica y desarrolladora. Se tuvo presente el criterio evaluativo de las actividades para la valoración del nivel alcanzado por los niños.

La actividad programada se realiza de manera individual, tres veces por semana. El tiempo de duración de la actividad con cada niño será de 5-6 minutos. Como forma organizativa las actividades independientes y las programadas constituyeron un medio eficaz para la aplicación de juegos didácticos, ya que brindan la posibilidad de potenciar el desarrollo sensorial en los niños para la estimulación de la percepción visual. Los juegos se vinculan a las diferentes áreas del desarrollo para poner de manifiesto la actitud lúdica a partir de la novedad donde se ponga en práctica la misma.

Las actividades lúdicas efectuadas poseen las siguientes características:

- Se tienen en cuenta las particularidades y necesidades de los niños.
- Su propósito es educativo e instructivo, con el fin de obtener en los niños una percepción más detallada del mundo que los rodea.
- Vincula lo cognitivo y lo afectivo, la teoría con la práctica y el avance cognitivo a través del juego y las experiencias individuales.
- Brinda un enfoque interdisciplinario para fortalecer el aprendizaje.
- Su carácter es flexible, dinámico y desarrollador.
- Para su aplicación se tuvieron en cuenta los tres momentos de la actividad.

Su estructura es la siguiente:

- Nombre de la actividad lúdica, forma organizativa.
- Los objetivos propuestos van dirigidos a Identificar diferentes objetos por su forma, tamaño y otros aspectos.
- Los métodos empleados son: lúdico, observación y conversación.
- Los materiales por lo general fáciles de adquirir como, por ejemplo: tarjetas donde estén los objetos representados en siluetas con figuras geométricas de diferente color y tamaño.



- Cada actividad lleva una evaluación individual y grupal.
- Desarrollo, reglas y variantes.

La propuesta que se presenta permite fortalecer aquellas áreas del desarrollo que se detecten como deficientes por parte de los educadores. La misma supera las aplicaciones que actualmente se realizan en la práctica pedagógica, los resultados de las visitas y comprobaciones plantean la falta de métodos lúdicos para el tratamiento a los contenidos de los programas.

Tuvo en cuenta que el período preescolar está caracterizado por la ganancia que existe en la habilidad de atribuir intenciones y motivaciones únicas de forma lúdica en cada niño. Esta nueva capacidad enriquece mucho las relaciones sociales y con el medio. Además, su capacidad para pensar en términos abstractos se desarrolla más, en parte por la mielinización de su cerebro y en parte porque empiezan a tratar con un medio más amplio, no solamente el padre y la madre.

CONCLUSIONES

1. Las actividades propuestas contribuyen a desarrollar la percepción visual a través de una dirección lúdica y con los niños del sexto año de vida, para lograr una mayor efectividad en el desarrollo de los sistemas sensoriales en correspondencia con las particularidades que tiene cada uno de ellos.
2. La investigación pone de manifiesto la importancia de un tema recogido en el currículo del primer nivel educativo, e intenta plasmarlo, no tanto como un mero contenido, sino como un vehículo para alcanzar las metas educativas propias de estas edades.
3. La propuesta de actividades lúdicas permite la exploración y la experimentación con una libertad creativa al niño, adentrándole en terreno de sus propias percepciones y sensaciones, así como una guía hacia el conocimiento, otorgándole protagonismo en su aprendizaje.

REFERENCIAS

- Béquer D.G. (2010). *La Educación Física Preescolar. Apuntes*. La Habana: Editorial José A. Huelga.
- Cognifit (2016). *El desarrollo de la percepción visual en los infantes*. Recuperado de <https://www.cognifit.com/es/habilidad-cognitiva/percepcion-visual>
- Escalona, I. (2009). *La comunicación de los niños en el juego*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Franco García, O. (2004). *Lecturas para Educadores Preescolares I*. La Habana: Editorial Ciencia y Técnica.
- León, S. (2011). *El juego de roles y el desarrollo del pensamiento y la imaginación en la edad preescolar*. La Habana: Primer Congreso de Psicólogos.
- Martínez, F. (2012). *La atención clínico-educativa en la edad preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Villalón García, G.L. (2006). *La lúdica, la escuela y la formación del educador*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.



LA LABOR EDUCATIVA DEL DOCENTE MILITAR EN UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL DESDE UNA VISIÓN PSICOSOCIAL

THE EDUCATIONAL WORK OF THE MILITARY TEACHER IN A CONTEXT OF CULTURAL DIVERSITY FROM A PSYCHOSOCIAL VIEW

Ailién Chaveco Castillo ailien@uo.edu.cu, ailiencilla@nauta.com.cu

RESUMEN

La labor educativa del docente militar en un contexto de diversidad cultural constituye el objeto de esta investigación, que parte de la necesidad de contribuir a su desarrollo favorable en las Instituciones Docentes de Nivel Superior en las Fuerzas Armadas Revolucionarias. El objetivo propuesto es elaborar un programa de intervención psicosocial que prepare a los docentes desde la dimensión socioemocional de su labor educativa, para el desarrollo de acciones estratégicas a favor de prácticas inclusivas que mejoren la convivencia escolar en un contexto de diversidad cultural. Esto contribuye a modificar las concepciones tradicionales del docente militar en torno a su labor y con ello un cambio de actitud en los vínculos que sostiene con sus educandos y entre estos. La significación práctica de la investigación está dada en la elaboración de dicho programa con carácter formativo –reflexivo para favorecer la convivencia escolar de pequeñas unidades donde converge la diversidad cultural, estimulando el desarrollo de conocimientos y habilidades en el docente militar como mediador de la educación emocional de sus educandos.

PALABRAS CLAVE: labor educativa, psicosocial, docente militar, diversidad cultural

ABSTRACT

The educational work of the military teacher in a context of cultural diversity is the object of this research and to contribute to its favorable development in the education of high level of Revolutionary Armed Forces was the starting point. Our objective's research is to make a program of psychosocial intervention than prepare to the professors from socioemotional dimension of their educational work, for the development of the strategic stocks in favor of inclusive practices that improve the get-together in the school. It's very important for modifying the traditional conceptions of the military teacher about its work and to change of attitude in the links that they have with the students and between the students. The practical significance of the research is in the elaboration of the program with formative and reflexive character to favor get-together in the scholar institution where cultural diversity converges, stimulating the development of knowledge and abilities in the military teacher as a mediator in the emotional education of the pupils.

KEY WORDS: educational work, psychosocial, military teacher, cultural diversity

INTRODUCCIÓN

En la Educación Superior se centra el quehacer en la formación de profesionales en correspondencia con las características y exigencias de la sociedad contemporánea. Dicha formación encierra un carácter integral que se sintetiza en la formación de valores de manera más plena, dotando a los futuros profesionales de cualidades de alto significado humano y preparándolos para asumir su autoeducación durante toda la vida (Horruitinier, 2007).



En el logro de tales propósitos juega un papel esencial la labor educativa, reconociéndola como centro del proceso pedagógico universitario y en el que tienen un rol protagónico nuestros docentes. Esta labor se redimensiona en las prácticas educativas actuales, pues la posmodernidad ha traído sucesivos cambios, entre los que se destaca la convergencia cultural, lo que impone el reto a la educación de asumirla y ofrecer respuestas que traspasen las fronteras nacionales desde un enfoque enriquecedor y transformador a los múltiples desafíos culturales.

Lo expresado ha tenido su impacto incluso en el contexto militar, ya que sus instituciones docentes de nivel superior en las Fuerzas Armadas Revolucionarias han devenido en centros de formación de oficiales desde la confluencia de naciones y culturas, lo cual no presupone la existencia de una institución interculturalmente armónica. De ahí que en el ámbito de la formación del profesional militar se requiere poner la mirada en aspectos que no han sido abordados suficientemente y que pautan la dinámica formativa de nuestras instituciones educativas.

En este sentido, además del docente militar ajustarse a las nuevas condiciones de su práctica desde lo intercultural, también necesita atender durante la realización de su labor educativa la dimensión socioemocional, desde la cual se concibe al docente como mediador de procesos psicológicos afines a la educación emocional; empoderado de recursos para mejorar el clima de convivencia en el aula.

La labor educativa ha sido estudiada por diversos autores como Leyva (2014), Machado (2014), Cervantes (2015), que enfatizan en la necesidad de desarrollar en el marco de la institución escolar un trabajo educativo sistemático, coherente, planificado y organizado, utilizando los diferentes escenarios y potenciando desde el contenido la formación del educando.

Por otra parte autores como Suárez, y Del Toro (1999), Paz (2005), Silot (2015), Rodríguez (2017), Bolaños (2018), García (2018) y otros señalan la relación existente entre la labor educativa y los procesos de orientación que tienen lugar en las escuelas, específicamente en la Educación Superior, en tanto persiguen el desarrollo pleno e integral de los educandos.

Como resultado del diagnóstico realizado a dirigentes docentes, docentes y educandos mediante la utilización de observaciones, entrevistas y encuestas, se ha identificado que existe poco reconocimiento del valor social que posee la interacción entre estudiantes de contextos culturalmente diversos para el desarrollo personal y profesional, además la actuación educativa del docente está restringida a un grupo de educandos, a la transmisión de conocimientos y a la materia que imparte, limitando el aprovechamiento de las experiencias y saberes de culturas diferentes. También se pudo constatar el predominio de la espontaneidad y la intuición del docente ante problemáticas psicosociales y socioemocionales emergidas como resultado de la diversidad cultural, así como manifestaciones comportamentales de rivalidades, expresadas en riñas, conflictos, deficientes intercambios y colaboraciones entre educandos provenientes de nacionalidades distintas.

Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas, se define que el problema de investigación es el siguiente: ¿Cómo contribuir a optimizar la labor educativa del



docente militar respecto a la mejora de la convivencia escolar en un contexto de diversidad cultural?

La investigación tiene como objetivo: elaborar un programa de intervención psicosocial que prepare a los docentes desde la dimensión socioemocional de su labor educativa, para el desarrollo de acciones estratégicas a favor de prácticas inclusivas que mejoren la convivencia escolar en un contexto de diversidad cultural.

La actualidad del tema está en la inminente necesidad de perfeccionar la actuación del docente militar en un contexto de diversidad cultural, al potenciar su labor educativa en consonancia con la dimensión socioemocional asociada a esta y la novedad radica en considerar la dimensión socioemocional como parte de la labor educativa del docente militar, la misma da cuenta del carácter mediador de este en la educación y el desarrollo emocional de los educandos, particularmente en un contexto de diversidad cultural.

Presentando al programa de intervención psicosocial propuesto

Como fundamento metodológico de la propuesta se privilegia el enfoque cualitativo y se selecciona el método de trabajo con grupos contribuyendo a que los docentes actúen como críticos de su práctica a partir de la labor educativa que desempeñan y de los fines de su profesión.

Para la instrumentación del trabajo grupal se escoge como dispositivo el grupo de reflexión, que es considerado un tipo de grupo operativo, cuyo objetivo principal es el cuestionamiento de creencias, pautas de conducta y actitudes, en el caso específico de este estudio, relativas al desempeño de la labor educativa del docente militar en un contexto de diversidad cultural.

Con el propósito de que se puedan identificar con precisión las contradicciones y problemáticas, se integra a la plataforma básica de los grupos de reflexión, las dinámicas de grupo y los juegos dramáticos, en aras de promover la reflexión y la crítica desde las vivencias.

La investigación se desarrolla en la IDNS “General José Maceo”, Orden “Antonio Maceo”, tomando como muestra 9 docentes y 6 dirigentes docentes, ambas categorías de diversas cátedras, también participaron dos pelotones de las especialidades Intendencia y Medicina con una plantilla de 15 y 18 educandos respectivamente.

La elección de la muestra fue intencional, pues en los pelotones escogidos se encontraban cadetes de nacionalidades diferentes (Viet Nam y Sudáfrica), 7 de los docentes y dirigentes docentes impartían clases a estos grupos y el resto poseían experiencia pedagógica en el contexto de diversidad cultural.

En correspondencia con el objetivo planteado para la investigación, se emplearon los siguientes métodos y técnicas de carácter empírico: entrevista a dirigentes docentes y docentes, encuestas a docentes, observación de clases y el método sociométrico.

Los datos más generales revelados demuestran que: La interacción social que se establece entre los cadetes de nacionalidades diferentes no es favorecedora de la integración de todos los miembros de la pequeña unidad, en tanto existen microgrupos que se han originado a partir de la existencia de una cultura común, que no se



circunscribe al país de origen sino a las diversas etnias existentes, por lo que se evidencia que existen dificultades para aceptar la diferencia y una concepción de esta como obstáculo y no como valor o elemento enriquecedor de la dinámica grupal y educativa.

Los docentes y sus dirigentes no muestran claridad en cuanto a las pretensiones o posibilidades que brinda el intercambio entre culturas diversas, evidenciándose limitaciones epistemológicas incluso para la formación integral como objetivo de la labor educativa desde la atención a procesos interculturales. Esto queda evidenciado en las contradicciones y resistencias en sus discursos y prácticas profesionales, donde se concibe la diferencia como desventaja.

También se evidenció que la labor desempeñada por los docentes se centra fundamentalmente en la enseñanza e instrucción de los educandos, en aras de que obtengan resultados académicos satisfactorios y un desarrollo cognitivo superior, siendo insuficiente la atención prestada a los factores psicosociales y emocionales que intervienen en el proceso docente educativo, aun conociendo las características de la actividad militar que indican en gran medida la importancia que se necesita concederle a los afectos, en tanto pueden favorecer u obstaculizar el cumplimiento de las tareas y misiones militares. Esto nos indica que el interés fundamental se centra en enseñar conocimientos enfatizando lo cognitivo con olvido de la dimensión socio-afectiva y emocional.

Se desarrolló entonces un programa de intervención psicosocial que tiene como fundamento epistemológico el constructivismo social de Vigotsky. Uno de los fundamentos teóricos-conceptuales del programa lo constituye el enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky y de utilidad fueron también los presupuestos teóricos del humanismo.

Las concepciones anteriores sirven de basamento al enfoque psicosocial en educación, que también resulta de particular interés para esta propuesta, como fundamento teórico, pues centra su atención en los factores sociales del proceso de educación y en el convencimiento creciente que para comprender la realidad escolar hay que concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto social en que se desarrollan.

Entre las características principales del programa encontramos las siguientes:

Título: La labor educativa en del docente militar: su facilitación en base al desarrollo socioemocional en un contexto intercultural

Objetivo del Programa:

- Concientizar a los docentes militares respecto al valor de la dimensión socioemocional en su labor educativa, para la atención a la diversidad en un contexto intercultural.

Se propone implementar el programa para docentes militares, con características heterogéneas en cuanto a su experiencia profesional. El criterio cuantitativo de conformación del grupo parte de no exceder de 15 miembros y como mínimo deben integrarlo 6 para garantizar un intercambio productivo de criterios.

La implementación del programa se iniciará en el período de preparación metodológica



de los docentes, que se realiza antes de comenzar las clases del nuevo curso escolar, para facilitar la participación sistemática de los integrantes del grupo y en aras de que puedan ponerse de manifiesto los aprendizajes y resultados en el nuevo periodo de clases. El programa será aplicado por un profesional de la Psicología.

Su estructura tiene un carácter flexible, utilizando como dispositivo el grupo de reflexión y teniendo como núcleo tres etapas que consisten en la planificación, ejecución y evaluación, entre las que existe interdependencia ya que se establecen nexos de interacción entre ellas sin perder su correspondiente independencia. En general, este programa tiene un carácter, reflexivo- formativo.

El desarrollo de las sesiones (9) se debe realizar tomando en consideración tres momentos principales: Momento inicial, Desarrollo y Cierre.

Etapas #1: Planificación.

Objetivo: Diseñar las sesiones del grupo de reflexión, a partir de la caracterización de la problemática y del diagnóstico de la misma.

Etapas #2: Ejecución

Objetivo: Implementar el grupo de reflexión para potenciar la dimensión socioemocional en un contexto intercultural como parte de la labor educativa del docente militar.

Sesión 1: Sensibilización y encuadre

Sesión 2: Diversidad y unidad

Sesión 3: Repensando mi rol

Sesión 4: Mi pequeña unidad

Sesión 5: Aprendiendo con el grupo

Sesión 6: Más allá de la incorporación, gestionemos la integración

Sesión 7: En su compañía crezco

Sesión 8: Afectos e intercambios

Sesión 9: Realizando el cierre

Etapas #3: Evaluación

Objetivo: Evaluar cómo se han incorporado los aspectos esenciales de la dimensión socioemocional a la labor educativa y expectativas del docente militar.

Para la evaluación general del programa se tomará en consideración:

- Los resultados aportados por las sesiones.
- La observación de la práctica educativa
- El criterio valorativo de docentes y educandos.

CONCLUSIONES

En la labor educativa de los docentes militares aún se observan características de la llamada pedagogía tradicional o pedagogía del saber que se limita en el desarrollo integral de la personalidad de los educandos, en tanto prioriza el aspecto cognitivo y



privilegia el proceso de instrucción, al existir un divorcio o identidad entre este y el proceso de educación, relegando así la importancia e influencia de los aspectos afectivos y su consideración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Propiciar un cambio en la actuación pedagógica de los docentes militares se convierte en un reto para desarrollar el aspecto afectivo durante su labor educativa, considerando las características de un contexto de diversidad cultural en el que se necesita aceptar la diferencia y aprender de ella, considerándola como valor. De ahí que la diversidad humana se convierte en un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez, favorecedor del crecimiento personal de cada uno de los sujetos que participan en los procesos educativos.

La propuesta de un programa de intervención psicosocial con carácter reflexivo-formativo dirigido a los docentes militares, que utilice como método el trabajo con grupos y que sea instrumentado a través del grupo de reflexión como dispositivo, propicia el cuestionamiento de sus prácticas profesionales y el repensar su rol a partir de la labor educativa que tienen, favoreciendo así la concientización de los docentes respecto al valor de la dimensión socioemocional en la intervención psicosocial para la atención a la diversidad en un contexto intercultural.

REFERENCIAS

- Bolaños, Y. L. (2018). *La orientación educativa a adiestrados de carreras pedagógicas para la construcción de proyectos de desarrollo profesional*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Cervantes, M. G. (2015). *La cultura informática como mediadora de la labor socioeducativa de la escuela en comunidades rurales*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- García, M.P. (2018). *La formación inicial del estudiante de la licenciatura en educación preescolar para la orientación educativa*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Leyva, E. R. (2014). *El trabajo educativo con los adolescentes del nivel de educación preuniversitaria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín.
- Machado, S. M. (2014). *La labor educativa en el proceso pedagógico del preuniversitario*. Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío. Granma.
- Paz, I. M. (2005). *El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas*. (Tesis doctoral inédita). ISP Frank País García. Santiago de Cuba.
- Rodríguez, G. (2017). *Un acercamiento a la comprensión de la relación orientación-prevención en la formación del profesional de la educación*. Ponencia. Coloquio Internacional El Caribe Que Nos Une. Santiago de Cuba.



Silot, G. (2015). *La orientación educativa desde el proceso docente educativo en los centros penitenciarios*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.

Suárez, C. y del Toro, M. (1999). *La orientación educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje*. (CD-ROOM).



LAS ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN LA ESCUELA MULTIGRADO

LUDIC ACTIVITIES AS DIDACTIC TOOLS IN THE MULTIGRADE SCHOOL

Alexis Céspedes Quiala alexiscq@uo.edu.cu

Nuvia de los Milagros Longchamp Gés nuvialg@uo.edu.cu

Haydee Valentina Falcón Castillo haydeefc@dpe.sc.rimed.cu

RESUMEN

El estudio elaborado sobre las actividades lúdicas y su importancia en los niños y niñas de la educación primaria, con énfasis en la escuela multigrado, permita enfrentar los retos de las actuales transformaciones que en la este tipo de institución se requiere, tanto en lo material como en lo cultural, por lo que se impone nuevos enfoques, prácticas educativas y pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje. En tal sentido, desde el Proyecto Investigativo “Turquino” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente, se propicia un acercamiento a esta problemática, con la finalidad de emplearlas como una herramienta para un aprendizaje desarrollador, ya que el mismo proporciona la oportunidad de construir su propio aprendizaje mediante una mayor asimilación de los contenidos. Para ello, se seleccionó una muestra constituida por cinco escuelas multigrado de la zona rural “Los Maizales” del municipio Segundo Frente, donde se aplicaron diferentes métodos y procedimientos de investigación. El análisis e interpretación de los resultados reflejaron la importancia de las actividades lúdicas como fuente de aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Escuela multigrado, actividades lúdicas, herramientas didácticas, juegos tradicionales y rol del educador.

ABSTRACT

The study carried out on recreational activities and their importance in primary school children, with emphasis on multigrade school, allows us to face the challenges of the current transformations that are required in this type of institution, both materially and culturally, so that new approaches, educational and pedagogical practices are imposed in the teaching-learning process. In this sense, from the “Turquino” Research Project of the Faculty of Education Sciences of the University of the East, an approach to this problem is encouraged, with the purpose of using them as a tool for a developer learning, since the same It provides the opportunity to build your own learning through greater assimilation of content. For this, a sample consisting of five multigrade schools in the rural area "Los Maizales" of the Second Front municipality was selected, where different research methods and procedures were applied. The analysis and interpretation of the results reflected the importance of recreational activities as a source of learning.

KEY WORDS: Multigrade school, recreational activities, teaching tools, traditional games and educator's role



INTRODUCCIÓN

Para un niño y una niña de la Educación Primaria, la cual oscila entre los 6 y 12 años, las actividades lúdicas se convierten en una actividad cotidiana y necesaria, su desarrollo evolutivo en gran medida está marcado por el ejercicio y práctica de las mismas que se inician en su entorno familiar y más tarde se prolongan hasta su ingreso a la escuela.

Así mismo, la medida en que los alumnos reciben y son sometidos constantemente a un aumento extraordinario de estímulos y presiones, que le impone la adquisición de los conocimientos de cada uno de los grados, entonces se puede afirmar que las actividades lúdicas son necesarias para equilibrar e influir en su desarrollo intelectual y la capacidad para emplear eficientemente tal información.

Esto se desprende del hecho de que la escuela, como institución educativa y principal centro cultural de la comunidad, hoy enfatiza la necesidad de utilizar más intensamente las actividades lúdicas como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. La tendencia hacia una educación más práctica, útil, realista y científica que permita la verdadera preparación de los alumnos para la vida.

En tal sentido, el motivo de consideración del tema relacionado con las actividades lúdicas en el contexto de la escuela multigrado, permite estimular de manera determinante el desarrollo de cada alumno en este contexto, debido que a través de estas actividades se pueden fortalecer los valores, estimular la integración, reforzar un aprendizaje desarrollador, promover el seguimiento de instrucciones, el desarrollo psíquico, físico y motor, estimular la creatividad; además, de ofrecer igualdad de oportunidades y condiciones para la participación de cada uno de ellos, como parte del grupo-clase multigrado, lo cual influye en su formación ciudadana e integral.

El trabajo que se presenta, es fruto de la labor investigativa de sus autores, como miembros y/o colaboradores del Proyecto de Investigación “Turquino” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente, que se desarrolla en varios municipios montañosos de la provincia de Santiago de Cuba. Es por ello, que se propone como objetivo, la de compartir y socializar algunas experiencias relacionadas con las actividades lúdicas en el contexto de la escuela multigrado, sustentado en la atención y preparación plena de los alumnos, con una visión más integral que les permita un mejor aprendizaje.

Las actividades lúdicas como herramientas didácticas en la escuela multigrado

Las actividades lúdicas, son una necesidad en el ser humano. Cuando el sujeto juega, vive experiencias que lo preparan para enfrentar responsabilidades en la vida social, de la que formará parte y se favorece la comunicación y la creación, por ser una forma de expresión espontánea y motivadora. En los aspectos señalados anteriormente, se connota la existencia entre el compromiso y la responsabilidad que se asume, y el goce de la actividad misma a través de un proceso de aprendizaje.

Ambos elementos son muy importantes, para resaltar que la actividad lúdica se realiza tomando esas consideraciones, con miras a lograr un mayor entre el compromiso, la responsabilidad y el goce de actividades de aprendizaje en cada alumno, independientemente del grado que cursa, ya que eso los dotará de herramientas que le



proporcionarán un equilibrio emocional y lo prepararán para enfrentar con criterios sólidos su tránsito por la vida y convertidos en personas emprendedoras y que sean capaces de transformar su realidad.

En este sentido, el colectivo de autores centra su atención a este proceso en la escuela multigrado; no obstante, se impone dilucidar la siguiente interrogante ¿qué es una escuela primaria multigrado? Esto permite crear las bases de introducir algunas definiciones de escuela multigrado, como:

Para el investigador González (2006 p.14) la escuela multigrado: “Es aquella institución educativa donde al menos existe un aula multigrado, en ocasiones coinciden escuela y aula”.

Para el investigador Céspedes (2011 p.1) la define como: “El modelo de escuela cuya característica principal es la atención simultánea por un docente en una misma aula, de niños y niñas de distintos grados de primaria”.

En sentido general, ambos investigadores coinciden que una característica fundamental de la escuela multigrado, radica en la variedad de grados que debe de trabajar un solo maestro; ello exige del docente, formas de trabajo específicas para garantizar en la práctica pedagógica, el cumplimiento del carácter único de nuestra educación.

Otro aspecto que se debe hacer énfasis y dilucidar es el relacionado con los términos de aula multigrado y grupo clase multigrado. Al respecto González (2006 p.23) señala que el aula multigrado “es el espacio físico donde convergen un solo docente y varios estudiantes que se distinguen por la diversidad de género, nivel escolar, edades y un pensamiento sociocultural” y el grupo clase multigrado “es el espacio áulico, que coincide con el aula multigrado, y está integrado por escolares de diferentes grados y edades, conducidos por un solo maestro que garantiza su formación, y que generalmente pertenecen a la misma comunidad”.

A partir del análisis anterior, se impone abordar la significación que la actividad lúdica tiene para los alumnos de la escuela primaria, independientemente del tipo o de las características de cada una de ellas (graduadas y/o rurales). Por lo tanto, expresar que el juego o actividad lúdica es importante para los niños pudiera parecer reiterativo, ya que es un criterio tan antiguo y está tan generalizado que, no sería exagerado afirmar que todos los que han pensado en la educación de los alumnos de la Educación Primaria, se han referido de alguna manera a este tipo de actividad, aunque en algunas ocasiones no haya sido suficientemente considerada y, en otras, casi ignorada.

Pero si hablar del juego o actividad lúdica y de su importancia para cada alumno quizás no fuera de gran interés, una reflexión en este sentido que incluye una toma de posición acerca de cómo utilizarlo y la fundamenta, nos parece que sería de utilidad sobre todo cuando se tiene por objetivo la formación de niños y niñas de entornos rurales y montañosos, de su desarrollo integral.

El análisis acerca de las distintas actividades que se realizan con los alumnos de la escuela multigrado, en función de una mayor contribución a su desarrollo, y aunque las opciones pueden ser múltiples, se optó por una: la actividad lúdica.

Por ende, desde el nacimiento el ser humano pasa por periodos de gran importancia donde existen momentos en que el aprendizaje es más rápido y es allí donde se



desarrollan actitudes y se forman los patrones y modelos a seguir. Los alumnos de las zonas rurales, por naturaleza son curiosos y están deseosos de aprender del entorno que les rodea. Toda sus vivencias de recreación gira en torno a las actividades lúdicas, como una experiencia de aprendizaje; no obstante, la mayor parte de las veces los docentes no utilizan esta actividad para estimularles a descubrir y explorar ese entorno que lo rodea limitando el uso de esta herramienta natural y su valioso valor pedagógico para ejercitar las capacidades tanto físicas como intelectuales y a la vez favorecer su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, es necesario utilizar la actividad lúdica, como elementos básicos en el proceso educativo formal. Al respecto, Aroche (1994 p.24), expresa que todo niño tiene derecho a dominar aquellos conocimientos y destrezas que probablemente utilizará en la vida; tiene derecho a vivir naturalmente felizmente y plenamente; el progreso humano depende del desarrollo de cada uno a su plena capacidad; el bienestar de la sociedad humana requiere el desenvolvimiento de una fuerte conciencia social en cada individuo.

No obstante, los autores del presente trabajo, considera a la actividad lúdica como la comprensión de los juegos como método y recursos didácticos en el proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial desde los primeros años de edad escolar.

Es consecuente con tales aspiraciones, las actividades lúdicas tienen que ser participativas, reflexivas, y que conduzcan a la búsqueda, autoanálisis, intercambio, comunicación y desarrollo de cada sujeto, "es uno de los elementos más importantes para plantear que se ha logrado un verdadero aprendizaje y consiste, en la aplicación de lo aprendido en situaciones nuevas o recreadas", como lo destaca el investigador Villalón (2016 p.45). Es una vía excelente cuando pretendemos dar un carácter activo al proceso de enseñanza aprendizaje; al incluir juegos en las actividades de enseñanza, damos la posibilidad de un aprendizaje productivo, interactivo, rico en comunicación y relaciones sociales.

De igual modo, la relación entre la actividad lúdica y el desarrollo puede compararse a la relación entre educación y desarrollo. En la actividad lúdica se producen cambios en las aptitudes y en la conciencia de carácter general, al ser una fuente de desarrollo y crea el área de desarrollo potencial.

En líneas generales, las actividades lúdicas son una parte de la vida infantil aceptadas como algo natural y necesarias para las adaptaciones sociales y personales de los niños y niñas, donde conocen el mundo que los rodea y recogen experiencias, ejercitan sus capacidades físicas e intelectuales.

Las actividades lúdicas se desarrollan sin interés material, realizada dentro de ciertos límites fijos de tiempo y espacio, provista de un fin en sí misma y acompañada de un sentimiento de tensión y alegría.

En términos históricos, se puede señalar que los juegos tuvieron sus antecedentes en el Siglo XIV, en la corte de Isabel de Baviera donde se divertían con los palillos. Más tarde entre los años 1745 y 1755, la nobleza estaba encaprichada con los títeres y pagaba altas sumas de dinero por ellos.



De igual modo, históricamente la especie humana ha comparado la actividad lúdica con la estética. En el caso de las danzas, éstas antes de constituir manifestación artística, constituyeron sin duda un juego, esto lo revela el hecho del origen lúdico del arte, ya que este nace por el juego.

Según Urdiales (1998 p. 7), María Montessori fue una de las primeras en utilizar juegos básicos y ejercicios lúdicos para desarrollar la discriminación perceptiva y táctil. Para ella, el juego es "una actividad libre, ordenada de tal manera que conduzca a una finalidad definida".

Pestalozzi (1846-1827), educador suizo del siglo XIX, sugirió que el niño debe experimentar con objetos concretos antes que pueda formar ideas abstractas. Abre un nuevo rumbo a la educación moderna; la escuela para él es una verdadera sociedad generadora de pautas, normas, así como responsabilidad y cooperación. El juego es un elemento pedagógico que genera o enriquece esas pautas sociales.

En sentido general, es importante destacar el establecimiento de una relación empática en el aula entre el docente y los alumnos en el nivel primario, donde deben darse ciertas condiciones tales como: conocimientos por parte del educador de las características psicológicas de sus alumnos, y la puesta en práctica de actividades que motiven y capten la atención del mismo.

Por ende, se plantea que las actividades lúdicas son inherentes a la etapa de la niñez y representan una forma de diversión y un elemento capaz de motivar la adquisición de un aprendizaje desarrollador. Las actividades lúdicas en la actualidad son utilizados en las escuelas como elemento educativo, aun teniendo en cuenta que existen dentro de los educativos condiciones y características lúdicas que pueden aportar al alumno un desarrollo motriz, psicológico y social que les permita desarrollar a la vez habilidades que solo a través de otras asignaturas puede alcanzar.

Se desprende de este planteamiento, los tipos de actividades lúdicas que se pueden emplear en la escuela multigrado, entre las que se destacan las siguientes:

Dentro de ese mismo orden de ideas, según varias fuentes consultadas, existen cuatro tipos de juegos entre los cuales se encuentran en primer lugar los juegos de actitudes; los cuales son todas aquellas actividades que realiza el sujeto a través de ejercicios físicos, generan un desgaste de energía. Este tipo de actividad lúdica es común durante los primeros años de vida escolar, ya que son juegos libres y espontáneos, de manera libre y sin reglas ni reglamentos. Es considerada una etapa exploratoria y los niños adquieren conocimientos sobre su entorno e influyen en el desarrollo de su ingenio y su iniciativa.

También, están presentes los juegos de dramatización donde además de representar a las personas en la vida real o en los medios de comunicación, se ponen de manifiesto la capacidad de fantasía en la cual los niños adoptan papeles dramáticos, heroicas, fantásticas y alejados de la vida real. Incluso se presentan los amigos imaginarios o relativos exagerados de situaciones vividas por ellos.

La duración de esta etapa varía en cada niño, donde él utiliza los materiales de formas específicas y apropiadas para fines establecidos por él. También, estimulan la imaginación y la creatividad de los mismos, como cuando los niños cantan, bailan y



repiten las palabras enseñadas y productivas, cuando inventa sus propias palabras para las canciones conocidas por él, o les crea su música o nuevos pasos de bailes.

En tercer lugar, están los juegos pasivos; se pueden definir como todas aquellas actividades consideradas diversiones, en las cuales los niños invierten un mínimo de energía y por lo general pueden realizarlas solos. El observa a otros jugar, ver la televisión, leer tiras cómicas o jugar con los equipos electrónicos modernos, pueden producir el mismo placer que aquellos en los que se invierte mayor consumo de energía, y contribuyen al desarrollo intelectual al tener que concentrarse, razonar y recordar, lo que propician el desarrollo de la creatividad, la motivación y el aprendizaje.

El cuarto lugar lo ocupan los juegos cooperativos y competitivos, se puede definir el juego cooperativo, cuando la naturaleza del objeto del juego, es la suma de los logros de los objetos individuales de cada integrante del juego; mientras que un juego competitivo, la naturaleza del objetivo de este, es el logro de un objetivo individual, se priva el logro de los objetivos de los demás es excluyente debido a que el éxito de uno es el fracaso de otros.

Para admitir esto, no solamente en su sentido más superficial, sino sobre todo en el ámbito de lo que significa el proceso formativo en una escuela multigrado, se ofrece para este ámbito educativo, una resignificación de las actividades lúdicas que aparecen y se utilizan en este contexto rural y de montaña.

Reduciendo al máximo estas pretensiones, necesarias para tales propósitos y sin perder el sentido y el significado del juego como método didáctico y, en ello, como recurso y estrategia para la atención a la diversidad que se presenta en una escuela multigrado, nos proponemos a continuación exponer algunas de las características fundamentales de las actividades lúdicas para este tipo de institución educativa, de manera que tengamos mejores argumentos para comprender la utilidad de éstos juegos en este contexto.

A partir de la visión anterior, consideramos necesario destacar las siguientes características de las actividades lúdicas, como:

- Es una actividad placentera, fuente de gozo y procura placer, es una actividad divertida que generalmente suscita excitación, hace aparecer signos de alegría y siempre es elevada positivamente por quien la realiza.
- Es espontánea, voluntaria y libremente elegida. El mismo, no admite imposiciones externas, el niño debe sentirse libre para actuar como quiera, libre para elegir el personaje a representar, los medios con los que realizarlo.
- Es una realización que tiende a realizarse a sí misma, no tiene metas o finalidades extrínsecas, sus motivaciones son intrínsecas, y por ello se centran en el utilitarismo o se convierte en un medio para conseguir un fin, pierde la atracción y el carácter de juego. Es más, una actividad de disfrute, que un esfuerzo destinado a un fin.

Finalmente, las actividades lúdicas es autoexpresión, descubrimiento del mundo exterior y de sí mismo. En el mismo cada niño expresa su personalidad integral, pero no sólo es una oportunidad de autoexpresión para él, también es una actividad significativa de las posibilidades de descubrimiento, de exploración y experimentación con las



sensaciones, con los movimientos, con las relaciones, a través de las cuales el niño descubre y se descubre a sí mismo. Es, además, un proceso de descubrimiento de la realidad exterior, a través del cual va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo.

Algunas herramientas didácticas de la actividad lúdica para la escuela multigrado

El valor didáctico de la actividad lúdica está dado por el hecho de que en el mismo se combinan aspectos propios de la organización eficiente del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela multigrado, tales como: la participación de los docentes y alumnos; el dinamismo que se puedan emplear entre los alumnos de diferentes grados; el entrenamiento e interpretación de roles dentro la colectividad, para la retroalimentación y obtención de buenos resultados docentes.

A continuación, socializamos algunas de las herramientas didácticas de la actividad lúdica para la escuela multigrado, a través de los cuales estaremos en mejores condiciones de comprender el porqué de la atención a esta problemática en esta diversidad. Entre los que se proponen, son:

- a) La participación es el principio básico, que expresa la manifestación activa de las fuerzas físicas e intelectuales de cada alumno como jugador.
- b) El dinamismo de cada actividad, expresa el significado y la influencia del factor tiempo en la actividad lúdica de cada alumno. Por lo tanto, el juego es la interacción activa en la dinámica de cada uno de los acontecimientos del mismo.
- c) El entrenamiento de cada actividad lúdica se refleja en las manifestaciones amenas e interesantes que presenta cada una de ella, las cuales ejercen un fuerte efecto emocional en cada alumno, independientemente del grado y puede ser uno de los motivos fundamentales que propicien su participación en el juego. Su valor didáctico consiste en que el entretenimiento refuerza considerablemente el interés y las actividades cognitivas de ellos.
- d) La interpretación de papeles y roles, tienen que estar basadas en la modelación lúdica de la actividad y debe reflejar los fenómenos de la imitación. La retroalimentación tiene que ser una parte inseparable de la materialización de las actividades lúdicas, como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.
- f) El carácter problémico de cada actividad lúdica, debe expresar las irregularidades lógico-psicológicas del pensamiento y del aprendizaje de cada alumno según el grado.
- g) La obtención de resultados concretos a partir de la competencia es fundamental. Sin competencia, no hay juego y ésta incita a la actividad independiente, dinámica y moviliza todo el potencial físico-intelectual de cada alumno, como una actividad independiente.

En definitiva, algunas herramientas didácticas de la actividad lúdica para la escuela multigrado, permite desarrollar una excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación, entendiéndose como un aprendizaje desarrollador y estable, que se realiza a través de la experiencia de cada.

Sin embargo, dichas herramientas didácticas se pueden complementar con los juegos tradicionales, que quedaron clasificados por diferentes autores; aunque en el trabajo se



asume al autor Alfaro (2003 p.17). Este investigador plantea de manera general, algunos juegos tradicionales, que pueden resumirse de esta manera:

- Arrullos y primeros juegos, que tiene como base los intercambios que padres, madres, abuelos, abuelas, tías, tíos, así como otros familiares y allegados. Se utiliza en los primeros años de vida.
- Juegos de Rondas y Cantos, de los más difundidos, sobre todo en las niñas. Entre ellos se destacan: “A la rueda, rueda”, “Pipisigallo”, “Tengo una muñeca”, “Los pollos de mi cazuela”, “Alánimo”, “La pájara pinta”, entre muchos otros.
- Los Piteos, que son fórmulas eliminatorias, sorteos rimados, que utilizan los muchachos para decidir, al inicio del juego, quién se queda. “Tín Marín”, por ejemplo, es uno de ellos.
- Juegos de Correr, como “los escondidos”, “el cogido”, “el pegado”, “Quiquirilata” en que participan desde niños pequeños hasta adolescentes.
- Juegos Variados, Juegos de Bolas, de Yaquis, con la Suiza, entre otros.

La clasificación de juegos con animales encuentra en Cuba otra modalidad que, al igual que las carreras de caballos y carrera de cintas, se practicaban en días festivos en las zonas rurales y montañosas por nuestro campesinado. De igual modo, cuando se hace referencia al “puerco ensebado” el cual consiste en soltar un puerco ensebado en un lugar del pueblo donde nadie lo supiera y al dar la voz de ¡puerco ensebado! todos salían a buscarlo y la persona que lo atrapase se quedaba con él.

Otros juegos temporales que se practican sobre todo en determinadas estaciones del año, junto a las Bolas, La Suiza y el Trompo, son La Chivichana y el Papalote. Ambos juegos tienen en común que estimulan la actividad constructiva por los propios niños, utilizando distintos materiales.

La Chivichana, es un carrito confeccionado por los niños con tablas de madera, ruedas de patines o cajas de bolas, con el cual compiten en superficies planas y pendientes. El Papalote construido con guín de caña, papel y cordel, tiene por lo regular un rabo con tirillas de tela y se empuja aprovechando los días donde el viento es más favorable. Otras modalidades son: La Catana con diferentes formas: estrellas, barcos, cuadrada, etc. y el Papagayo o Cometa. Anualmente se organizan Festivales de Papalotes, con amplia participación infantil.

Todo este conjunto de juegos tradicionales integra el acervo cultural de generaciones y generaciones de cubanos, siendo nuestros niños y jóvenes sus legítimos herederos; por lo tanto, en cada una de nuestras escuelas rurales se deben potenciar, ya que los valores educativos de los juegos tradicionales son reconocidos universalmente. Estos favorecen un acercamiento generacional, el conocimiento de otras culturas o de una comunidad, la capacidad de relación y comunicación de los sujetos, entre muchos otros.

Todo esto lleva a expresar que se requiere de docentes que cumplan con su rol esencial, que es la de instruir y educar. Por lo tanto, se resume que los roles del educador respecto a las actividades lúdicas deben cumplir con las siguientes funciones: preparar el ambiente adecuado para que los niños o niñas jueguen, es vital la creación de espacios y tiempos para jugar como una de las tareas más importantes del educador. Por ello, el docente deberá preparar el espacio de forma que los juegos



sedentarios, los que requieran mayor concentración de los alumnos, se puedan realizar sin ser interrumpidos por los que están jugando de forma más turbulenta.

Igualmente, deberá dar salida a la necesidad de juegos expansivos y de movimiento de los alumnos, sin que ello signifique molestar o interrumpir a los otros. Lo mejor es disponer de espacio organizado y suficiente para permitir las diferentes formas de juego sin necesidad de que ellos se interfieran.

Por otra parte, el educador tiene que seleccionar los materiales adecuados para cada actividad lúdica, saber cuáles son los materiales adecuados a la edad y necesidades de cada alumno. Debe conseguir que su grupo tenga material suficiente tanto en cantidad como en diversidad, de que están hechos, por la actividad que promueven en los infantes, por el interés que provocan, por su atractivo, por su diseño, entre otros. Debe tener en cuenta, además, si en el grupo hay alguno con necesidades educativas especiales, de forma que tenga que incorporar algún material complementario.

En este mismo orden, enseñar determinados juegos, especialmente los tradicionales, puede ser función tanto de la familia como de la propia comunidad. Resulta oportuno, hablar sobre permitir que los alumnos repitan sus juegos todas las veces que lo deseen, porque ellos disfrutan repitiendo los juegos que conocen bien, les da seguridad sentirse cada vez con más destreza, saber cómo tienen que responder o lo que esperan del otro. Por ello, el educador no impedirá la repetición del juego. Incluso muchas veces, antes de incorporar uno nuevo, deben repetirse los ya conocidos con el fin de que él se sienta seguro y animado en el nuevo aprendizaje.

En este sentido, se ha de enriquecer las actividades de los alumnos, si bien el educador puede permanecer junto a ellos mientras juegan, sin necesidad de interferir en sus juegos, una observación atenta y sistemática de los mismos, le puede indicar el interés de su participación para enriquecerlo, introduciendo nuevos personajes, o situaciones que hagan el juego más rico, más interesante para los mismos.

No se debe olvidar, que gran parte de las actividades lúdicas de los infantes están relacionadas con sus experiencias. En la medida en que el educador enriquece sus experiencias favorece el enriquecimiento del juego. También, es necesario reconocer y valorar las actividades lúdicas que realizan los alumnos, y que el educador estará atento a los mismos, apoyándoles, interesándose por ellos, animándoles en su esfuerzo y reconociendo las producciones a que pueden dar lugar.

De igual manera, respetar las preferencias de cada uno. A través de cada actividad lúdica, cada niño o niña va a tener oportunidad de expresar sus intereses, sus necesidades y preferencias. El papel del educador será proporcionar a las mismas nuevas oportunidades y nuevos materiales que enriquezcan sus juegos, pero respetando los intereses y necesidades del niño, de forma que nunca se forzará a un infante a realizar un juego determinado o a participar en un juego colectivo.

Finalmente, las actividades lúdicas son un medio extraordinario para la identidad y la atención diferenciada; sin embargo, el docente debe ser extremadamente sensible y cuidadoso para no reproducir a través de sus valoraciones, los papeles sexistas tradicionales. En este sentido, fomentará la posibilidad de que ellos jueguen juntos, de que elijan libremente sus juegos, y fomentará el crecimiento y la identidad de cada uno



de ellos. Nosotros, como meros transmisores, tenemos la obligación de preservar y potenciarlos, aportando esfuerzos cada uno en el papel que nos ha tocado representar.

CONCLUSIONES

Al término del trabajo de esta propuesta algunos de los alcances que se esperan obtener son los siguientes:

- La atención a las actividades lúdicas en el contexto rural, es un proceso que requiere no solo de herramientas y dispositivos que facilitan un enfoque diversificado como expresión de transformación y perfeccionamiento hacia el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Las actividades lúdicas enriquece la interacción humana en todas sus manifestaciones, como se puso de manifiesto en el diagnóstico realizado en las instituciones educativas de los municipios de Santiago de Cuba, lo que refleja la necesidad de una sistematización de este proceso, lo que connota y hace posible concretar el acceso, desde la práctica educativa, al mejoramiento de la calidad en el ámbito formativo.
- Las valoraciones obtenidas con la utilización del intercambio y la socialización entre el colectivo de investigadores, permite asegurar la validez de la propuesta presentada, aunque se reconoce que se está trabajando aún en su introducción en la práctica pedagógica y como alternativa para el perfeccionamiento de la escuela multigrado de la provincia.

REFERENCIAS

- Alfaro, R.(2003). *Juegos Cubanos*. Editorial Abril, Ciudad de La Habana.
- Aroche, A. y col. (1994). *El juego en la organización por ciclo*. Ciudad de La Habana, Material en soporte digital CD Carrera Preescolar.
- Céspedes, A. (2011). *La escuela multigrado*. Enciclopedia Colaborativa Cubana ECURED. La Habana.
- González, G. (2006). *Modelo pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado*. (Tesis Doctoral inédita). UCP “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
- Pestalozzi, J. E. (2019). *Series. Wikipedia*. La Enciclopedia Libre. (Versión electrónica) Obtenido de Wikipedia: <http://www.wiki.org> (Consultado en Internet, 24 de junio)
- Urdiales, M. A. y col. (1998). *Guía lúdica para el currículo de educación*. Material en soporte digital. Departamento de Educación Preescolar de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oriente.
- Villalón, G. y col. (2016). *La formación lúdica profesional del maestro*. Santiago de Cuba: Ediciones Cátedra.



LA PROBLEMATIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES: RETO PARA LA PROFESIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

THE PROBLEMATIZATION OF THE SOCIAL SCIENCES: CHALLENGE FOR THE PROFESSIONALIZATION OF THE UNIVERSITY

Alina María Cuadréns Villalón alinacv@uo.edu.cu

Jorge Montoya Rivera jmontoyar@uo.edu.cu

Xavier Lasso León xavierll@uo.edu.cu

RESUMEN

Los cambios planteados a la Educación Superior en la contemporaneidad exigen de una Universidad con una dinámica más esencial en su vínculo con la sociedad en el cumplimiento de la agenda 2030. Hoy emergen una serie de problemas que deben ser solucionados desde los procesos sustantivos, preparando a los futuros profesionales para la solución de los problemas sociales no solo de su profesión, sino también de los que son propios de la localidad. Hoy la sociedad demanda de nuevas alternativas en el proceso de la enseñanza de las Ciencias Sociales con énfasis en la problematización de los conocimientos y la racionalidad epistémica y práctica, que implican incidir en la calidad de la docencia y al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y reflexivo. Para ello se presenta una metodología para la problematización de las Ciencias Sociales en función de dar solución a las contradicciones que emergen de la sociedad y el hombre. Su aplicación arrojó resultados positivos y de gran impacto.

PALABRAS CLAVES: Problematización, Interdisciplinariedad, Ciencias Sociales, profesionalización

ABSTRACT

The changes proposed to Higher Education in the contemporary world demand a University with a more essential dynamic in its link with society in the fulfillment of the 2030 agenda. Today a series of problems that must be solved from the substantive processes emerge, preparing the future professionals for the solution of the social problems not only of their profession, but also to those that are typical of the locality. Today society demands new alternatives in the process of teaching Social Sciences with emphasis on the problematization of knowledge and rationality, which implies, influence the quality of teaching and the development of a logical, critical and reflective thinking. For this, a methodology for the problematization of the Social Sciences is presented in order to solve the contradictions that emerge from society and man. Its application yielded positive results and great impact.

KEY WORDS: Problematization, Interdisciplinary, Social Sciences, professionalization

INTRODUCCIÓN

Entre el proceso de profesionalización en el contexto cubano y el proceso de problematización de las Ciencias Sociales existe, a nuestro juicio, una relación estrecha; la Universidad para dar cumplimiento a la agenda 2030, para el desarrollo sustentable y sostenible requiere de una gestión y una dinámica educativa más esencial y emprendedora en su vínculo con la sociedad, para lo cual requiere de una



profesionalización en el desempeño profesional de sus futuros profesionales que garanticen la transformación y el avance del desarrollo social, en busca de alternativas de solución a los problemas sociales que presenta la sociedad, la comunidad y la localidad.

Algunas consideraciones acerca de la Profesionalización

Es válido reconocer la importancia de una cualidad significativa de los profesionales de la educación como lo es la profesionalización. Un enfoque acertado parte de reconocer el carácter profesionalizante de la Educación Superior porque "... constituye la especificidad que caracteriza la formación para un desempeño profesional particular en contextos diversos desde una actividad específica y a la vez universal que determina los niveles de acercamiento de los futuros egresados a su labor en su actividad social y económica, en calidad de proceso de autotransformación y autoformación constante, a niveles superiores y en desarrollo, que ha de estar en correspondencia con el avance y transformación del desarrollo social humano". (Fuentes, 2009, p. 35)

Por su parte, González y Labañino (2004) particularizando en el docente, considera que la profesionalización es un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico-concreto de su actuación profesional.

Esta valoración permite a los autores concebir la relación entre el proceso de profesionalización en el contexto cubano y el proceso de problematización de las Ciencias Sociales, ya que conduce a cambios y mejoras en el desempeño del docente y que comienza a perfilarse desde la etapa de su formación inicial, a la vez que continúa con la superación permanente.

El proceso de profesionalización es cardinal dentro de la formación permanente, de ahí se asume la relación dialéctica entre las mismas como un proceso importante que parte de la transformación del rol de los docentes, de la necesidad de lograr una eficacia en la profesión que se exprese en los conocimientos técnicamente especializados y sistemáticamente adquiridos, demanda además superiores conocimientos y habilidades.

Sin embargo, no hay referencias acerca de ese proceso para el logro de la problematización de las Ciencias Sociales encaminado a las transformaciones sociales de la sociedad contemporánea, ello precisa entonces, de una construcción teórica, que permita desde el diagnóstico permanente de la preparación de esos docentes en ejercicio, considerar sus cualidades profesionales y humanas, su cultura, posibilidades y necesidades de desarrollo hacia una perspectiva de desarrollar un proceso de profesionalización que posibilite integrar la diversidad formativa de esos profesionales, buscando una dinámica en la formación que sea de nuevo tipo, a partir de su carácter científico integrador y permita su profesionalización capaz de propiciar una cultura profesional pedagógica.



Céspedes (2010) señala que la profesionalización, se va adquiriendo a partir del proceso del hombre en sociedad y la adquisición con esta, de los elementos culturales, procedimentales, actitudinales y axiológicos que le dan las herramientas apropiadas para la colaboración en su contexto social. En el contexto cubano la profesionalidad tiene amplio reconocimiento, por tanto los autores refieren que la profesionalidad del docente se desarrolla en vínculo con la preparación científica, didáctico-metodológica y a su desempeño, con independencia, creatividad y carácter sistémico.

En ello, adquieren gran importancia, las formas organizativas que se utilicen en el logro de su profesionalización, para contribuir a la transformación de formas de pensar y actuar, al logro de la independencia cognoscitiva, a la producción de conocimientos y hasta la motivación por la profesión.

Independientemente de la significatividad de los presupuestos ofrecidos por los investigadores consultados para la interpretación del proceso de profesionalización del docente y la contribución a su desempeño, aun se carece de un fundamento que exprese las especificidades para explicar esa preparación para los docentes que propicie posteriormente la problematización de las Ciencias Sociales en la búsqueda de soluciones a los graves problemas sociales que tiene hoy la sociedad cubana actual, lo que limita considerablemente la imbricación dialéctica entre el proceso de profesionalización y la problematización.

Se precisa de una construcción teórica, que permita el diagnóstico permanente de la preparación de esos docentes en ejercicio, en relación con los señalamientos anteriores; considerar sus cualidades profesionales y humanas, su cultura, posibilidades y necesidades de desarrollo, y desde esa perspectiva desplegar un proceso de profesionalización, que a la vez se convierta en cualidad esencial de estos docentes.

La contemporaneidad apunta hacia el reforzamiento del carácter desarrollador, que con la ineludible participación de los docentes debe tener el proceso de enseñanza – aprendizaje, esto impone la necesidad de una reconceptualización de dicho proceso, y uno de los componentes esenciales es el fortalecimiento de su formación didáctica; si se considera que las exigencias que la sociedad formula constituyen el fundamento de la labor de los docentes y el perfeccionamiento de su formación profesional, solo podrá materializarse en la medida que logren incorporar un nivel adecuado de conocimientos, habilidades y valores durante el ejercicio de la profesión a los adquiridos en su formación inicial, como expresión de la unidad entre los conocimientos nuevos y los viejos en el proceso de apropiación de la cultura profesional pedagógica.

La concepción de la profesionalización en los docentes se concreta en la práctica pedagógica y es, en consecuencia, de carácter instructiva, educativa y transformadora, ya que conduce a que el educador se proyecte acertadamente hacia la labor formativa con el fin de lograr en los educandos vías que garanticen aprendizajes desarrolladores.

La formación didáctica de estos docentes, tiene que dirigirse a la búsqueda de formas que permitan su actualización profesional, a través de aprendizajes continuos, que transformen su manera de pensar, de ser y de actuar en los marcos de su práctica pedagógica. Significa entonces, que su formación tiene que desarrollarse en dos direcciones esenciales: la preparación en un campo profesional determinado y la



preparación para la enseñanza; ambas tienen que ser objeto de permanente actualización y perfeccionamiento, lo que resulta determinante para su formación.

Sin embargo, en ocasiones, se manifiesta cierta tendencia a ponderar el dominio del docente sobre la ciencia que imparte en relación con su formación pedagógica para la obtención de logros en su labor profesional. En contraposición, aquí se considera que ambos aspectos resultan esenciales, pues ello es una necesidad para lograr el éxito de su trabajo en los diferentes procesos formativos. De lo que se deriva que el dominio de la Didáctica de las Ciencias Sociales resulta imprescindible en la labor pedagógica del profesional de las Ciencias Sociales.

De igual forma, en correspondencia con otros investigadores se reconoce la necesidad de lograr una orientación profesional didáctica en los docentes, que responda a las especificidades de su proceso formativo.

En tal sentido la consideración de las leyes de la Didáctica de la Educación Superior, permite al docente definir las acciones que en su práctica pedagógica deberá desarrollar para garantizar el proceso de apropiación y sistematización de la cultura, pues expresan relaciones relevantes del proceso de enseñanza – aprendizaje, cuyo dominio les permite operar en la acción epistemológica y praxiológica. Por tanto, su dominio aporta los fundamentos para el desarrollo de la actividad consciente que debe caracterizar el modo de actuación del profesor.

Fuentes (2009) identifica los principios de la Didáctica de la Educación Superior como los aspectos esenciales que permiten concretar el valor gnoseológico-metodológico y práctico del quehacer del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales en la Educación Superior, lo que a nuestro juicio, constituye el fundamento que impulsa al profesor a la búsqueda de acciones que permitan la accesibilidad adecuada para la materialización de sus objetivos formativos, tanto instructivos como educativos, en el propósito de sistematización de la cultura, y que implica el tránsito de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de las experiencias anteriores a las vivencias actuales en la búsqueda del conocimiento.

La profesionalización signa el rasgo distintivo de la Educación Superior en la formación de sus egresados, que estarán identificados con una determinada profesión, la cual se sustenta en una cultura universal profesional y social, pero se concreta en un entorno dado, y por tanto específica, pues si bien la profesión como término genérico se denomina de forma similar en diferentes lugares y países, en cada contexto el profesional se forma con una especificidad.

Por tanto la profesión es contextualizada, y aun cuando es universal lo contextual signa su carácter en relación con la investigación científica de avanzada, que en su diversidad epistemológica y metodológica en la construcción del conocimiento científico es más universal aunque es concreta en su ejercicio investigativo y profesional son en si contextuales y a la vez universales.

Ello se evidencia en la relación dialéctica entre el desarrollo de la cultura en la sociedad y la educación, pues la educación se sustenta en la cultura y a su vez es mediante la educación que se transforma y desarrolla la cultura, por lo cual ambos procesos se condicionan y excluyen mutuamente en una relación dialéctica mediada en la formación de los hombres y mujeres con la intencionalidad del desarrollo humano. Ello significa el



rol determinante de la formación en el desarrollo de la cultura y la educación, donde la formación constituye un proceso de sistematización de la apropiación cultural y desarrollo de las capacidades transformadoras humanas, las cuales han de tener una intencionalidad determinada en el desarrollo humano a través de la formación (Fuentes 2009).

Se requiere de una Educación Superior cuya formación se sustente en el desarrollo de las capacidades transformadoras humanas, en las potencialidades de sus hombres y mujeres con modelos que han de estar basados en el desarrollo humano, con tecnologías acordes con su nivel de desarrollo, que potencien y propicien, desde sus diferentes tradiciones y culturas alcanzar niveles de desarrollo auténticos que transformen sus ámbitos, a la vez que incorporen la cultura universal, pero siempre desde sus propias raíces culturales. La recursividad universitaria está signada por la formación de los hombres y mujeres y ello debe atravesar todos sus procesos de desarrollo y gestión del desarrollo, lo que no significa que sus resultados se limiten a sus egresados.

Esto lleva como bien plantea Fuentes (2009) a la necesidad de que se precise el concepto de formación como complejo proceso social que constituye una totalidad de la realidad, que se desarrolla en el tiempo y el espacio a través de una sucesión de eventos, donde los sujetos implicados, en un contexto histórico, social y cultural concreto, construyen significados y sentidos, en el ámbito de las acciones que realizan; a la vez que se transforman en el tiempo, en aras de desarrollar sus ideas y realizaciones. Lo cual deviene en la Educación Superior al nivel de la consideración de la profesionalización, la investigación de avanzada y la gestión socio-cultural, como aspectos esenciales de los que se sustenta la identidad universitaria y con ello de una Pedagogía de la Educación con la necesaria especificidad.

En la profesionalización docente se distinguen, por decirlo así, 3 etapas: la formación inicial, la incorporación al sistema educativo, y la profesionalización en el trabajo. El papel de la Universidad en el cumplimiento de la agenda 2030, para el desarrollo sustentable y sostenible requiere de una gestión y una dinámica educativa más esencial y emprendedora en su vínculo con la sociedad, ya que los problemas sociales que en ella emergen deben dársele solución, desde las ciencias, ofertándole caminos, vías, a partir de sus procesos sustantivos (la docencia, la investigación y la extensión universitaria) e integrar de manera intencionada las acciones que contribuyan al proceso de formación profesional, que permitirá adentrarse más en la sociedad.

El estado social cubano ha llamado hoy a potenciar el desarrollo local y del país, no solo desde las Ciencias Naturales y las Ciencias Técnicas, sino también desde las Ciencias Sociales, por lo que el trabajo de las universidades debe estar dirigido e intencionado a potenciar el de las Ciencias Sociales, en la búsqueda de soluciones y alternativas a los problemas sociales que irrumpen de manera expedita y esencial en la sociedad, encaminadas al desarrollo humano.

La problematización: una necesidad en la contemporaneidad

La problematización ha tenido diferentes miradas y aristas en los marcos teórico-epistémicos, considerándola en general que problematizar es el procedimiento para



iniciar la solución de un problema, especialmente cuando no se tiene claro cuál es el auténtico problema.

Las investigaciones en torno a ella han manifestado su interés por profundizar en el tratamiento de la problematización en diferentes niveles de enseñanza, a partir de múltiples perspectivas, asentadas en la práctica de la formación profesional y en función de buscar nuevas vías para el logro de un aprendizaje más independiente en los estudiantes.

Ramírez (2017, p.9) al respecto plantea que: “La problematización es un proceso que se describe como cuestionamiento del investigador, una clarificación del objeto de estudio, y como un trabajo de localización/construcción del problema de investigación, en el cual se cuestiona, discute, polemiza, conlleva el abandono provisional de la inercia de un pensamiento rutinario, significa la capacidad de asombro ante los aspectos cotidianos”, cuestiones validas para la construcción teórica que se ha de realizar para trabajarla en función de las Ciencias Sociales.

Es importante subrayar algunos elementos de esta conceptualización como: la problematización como proceso y cuando hace referencia a que es un trabajo de localización/construcción de investigación, pues la mayoría de los autores que han investigado acerca de la problematización, lo han realizado en función de método y del proceso de enseñanza- aprendizaje y no como una totalidad concreta y compleja que encamina metodológicamente los pasos significativos a la solución de problemas.

Para esta investigación la problematización constituye un proceso básico para el desarrollo de la formación de profesionales universitarios, que se encamina desde las ciencias a darle significación y sentido a las problemáticas que subvierten y obstaculizan el desarrollo social y humano, por lo que tiene gran trascendencia y un valor revelador al permitir que la formación sea capaz de interactuar con el contexto socio-cultural.

Hoy la universidad requiere de desarrollar un pensamiento activo, creador, participativo, holístico, emprendedor y de empoderamiento que dinamice su conocimiento científico para la consolidación de la profesión y brindar caminos y vías a los problemas sociales que aparecen en la necesaria gestión y dinámica de las Ciencias Sociales, la que debe integrar acciones en la formación del profesional de hoy, teniendo en cuenta que las Ciencias Sociales no están parceladas, sino que se establecen interacciones entre ellas y que marca la impronta de las investigaciones en la contemporaneidad.

La Universidad debe preparar a los futuros profesionales para:

- Solucionar los problemas profesionales inherentes a la profesión.
- Tomar las medidas recurrentes y emergentes ante los problemas que son propios de su contexto social donde se desarrollan desde los constructos teóricos y prácticos de las Ciencias Sociales.
- Dar continuidad y sistematización a los problemas sociales divergentes que lastran el camino del desarrollo.

Constituye una necesidad el potenciar el desarrollo social, no solo desde las Ciencias Naturales y Técnicas, sino también desde las Ciencias Sociales que irrumpen de forma



expedita y esencial en la sociedad como son: el alcoholismo, tabaquismo, racismo, discriminación racial y de género, dinámica familiar, entre otros, los cuales son atentatorios al desarrollo humano que necesitan y requieren del trabajo preventivo en la sociedad, problemas que tienen carácter interdisciplinario (sociales y humanísticos) y demandan soluciones y decisiones interdisciplinarias, desde un pensamiento holístico dialéctico, que contribuyan al desarrollo humano.

La universidad se encuentra en relación con la sociedad, y es que esta relación dialéctica es indispensable en la contemporaneidad, sobre todo porque los procesos que se llevan a cabo en los predios universitarios no están desligados de lo que acontece y ocurre en el contexto socio-cultural. Este nivel de vinculación propicia que en su nivel de síntesis se pueda comprender e interpretar los problemas sociales existentes donde ha de intervenir la universidad como entidad que tiene el encargo social de contribuir directamente con la sociedad ante los problemas que subyacen en la dinámica social.

Desde esta cualidad contradictoria es recurrente considerar el desarrollo humano como la intencionalidad que se debe alcanzar en la actualidad, donde a partir de las intervenciones sistematizadas en la solución de los problemas sociales condicionan el perfeccionamiento y potencialidad social, mediado por la relación universidad-sociedad. Ambos pares dialécticos permiten dinamizar la lógica de la problematización de las ciencias sociales ante los avatares esenciales que se dilucidan en estos momentos, por lo que la solución de problemas desde las Ciencias Sociales se erige en la alternativa metodológica que garantiza la gestión y la dinámica esencial que se desarrolla entre la universidad y la sociedad.

Las investigaciones hoy de las Ciencias Sociales, Naturales y Técnicas están dirigidas al desarrollo social, hacia el desarrollo local y humano en general, como vías de solución a los problemas de la comunidad y de la localidad, a esto están llamadas todas las investigaciones e investigadores de las ciencias sociales en un proceso de gestión formativa de investigación científica de avanzada en las universidades, sobre todo a establecer en la formación de estos profesionales el camino esencial que condicionen la solución de estos problemas sociales.

Ello es posible desde la necesidad de:

- Integrar los saberes en función de dar solución a las contradicciones que emergen de la sociedad y el hombre.
- Los problemas sociales de la contemporaneidad tienen carácter interdisciplinario.
- Dinamizar un conocimiento científico desde un pensamiento holístico dialéctico para consolidar la formación profesional.
- El desarrollo del profesional no solo para solucionar los problemas profesionales, sino también ampliar el espectrum en la solución de los problemas sociales.

Desde estas necesidades es menester el desarrollo profesional a partir de elaborar una **Metodología para la problematización de las Ciencias Sociales** que implique en alto grado el nivel de profesionalización a lograr durante la formación. La misma se aplicó y hoy exhibe resultados satisfactorios.



Esta metodología se elaboró teniendo en cuenta procedimientos metodológicos.

Para asegurar el cumplimiento del objetivo de la investigación, se presenta la metodología que, sobre la base de la gestión formativa investigativa en las Ciencias Sociales organiza el tramado de constructos teóricos y prácticos en función de una dinámica socio-cultural profesional de nuevo tipo en la formación de profesionales para atender de forma directa los problemas sociales desde las ciencias que tienen una connotación importante ante la sociedad.

Se concibe la metodología como la vía para lograr un objetivo, desde los procedimientos que ordenan las acciones pertinentes según diferentes momentos cronológicos. En consonancia se considera la propuesta como conjunto de procedimientos, criterios e indicadores que se asumen con posibilidades de variantes, que conllevan a atender la situación problemática abordada en el inicio del proceso investigativo desde la problematización de las ciencias sociales y su incidencia en la profesionalización y viceversa, y permitirá obtener resultados exitosos en el proceso formativo del profesional universitario.

En la construcción de la metodología prevalecen como métodos la aplicación de la deducción genética, análisis-síntesis y el sistémico-estructural. La concepción dialéctica materialista de la metodología permite la interrelación de los subsistemas y los componentes que la conforman.

Estructura de la Metodología para la problematización de las Ciencias Sociales

I-. Primer procedimiento: determinación de los problemas sociales

Este primer procedimiento de esta metodología condiciona el propósito de definición de núcleos temáticos y problemáticos desde el punto de vista epistemológico y praxiológicos que se han de reconocer como problemas sociales en el contexto local. De igual forma se concreta desde la perspectiva del diagnóstico y análisis de lo que acontece en la sociedad ya que la contextualización de los problemas sociales se constituye como el primer peldaño, para explicar y comprender el fenómeno social existentes que permite darle participación activa y protagónica a los profesionales en formación, a tenor de su expresión en el proceso enseñanza aprendizaje, entre otros procesos y objetos dados, que se relacionan en lo pedagógico y lo didáctico con las transformaciones de la sociedad.

II-. Segundo procedimiento: del carácter interdisciplinario de las ciencias sociales

El mismo se erige en el procedimiento que no fragmenta los conocimientos existentes a nivel de una sola ciencia social para la hacer frente a los problemas sociales, sino por el contrario a la necesaria integración e interacción de estas ciencias desde una problematización interdisciplinaria que permita avanzar desde las fronteras epistemológicas con la utilización de constructos generales que propicien dilucidar los fundamentos, las tendencias y la caracterización actual del objeto investigado como problema social.



III_. Tercer procedimiento: del carácter de la toma de decisiones

En tal caso es válido reconocer que enfrentar desde la interdisciplinariedad un problema social no es posible sin tomar las decisiones necesarias para encaminar la problemática por los caminos viables que propicien la sustentabilidad y la sostenibilidad del desarrollo social, quiere decir que urge adentrarse en las decisiones de la gestión y la dinámica científico-investigativa que permita a la universidad en la contemporaneidad problematizar desde las ciencias sociales en la disposiciones y medidas que se han de tomar para avanzar sistemáticamente en la construcción del conocimiento científico desde un pensamiento holístico dialéctico encaminado a lo que se erige en la solución de problemas sociales. Este procedimiento se interrelaciona con el carácter interdisciplinario, pues se han de establecer dialécticamente ante esta problematización.

IV-. CUARTO PROCEDIMIENTO: SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS SOCIALES

Este procedimiento es el resultado de la relación dialéctica entre el carácter interdisciplinario y la toma de decisiones en su camino problematizador como alternativa metodológica que conlleva al fin de la lógica de la gestión y la dinámica científico-investigativa para la formación de los profesionales que se adentran en dicha solución. Es el resultado esencial a lograrse en el desarrollo local.

La aplicación de la Metodología implica diagnosticar la realidad social para sobre la base de sus problemas sociales ir dando prioridad a la toma de decisiones desde los proyectos de investigación, la investigación de trabajos de Curso, Diplomas, Maestría y Doctorados, el trabajo integrado de las Cátedras, de las intervenciones comunitarias, desde la interdisciplinariedad, dar solución a los problemas Sociales para contribuir al desarrollo humano y a la solución de los mismos (ante las contradicciones y dilemas que se están dando en la sociedad, dentro del desarrollo filogenético) que contribuya al desarrollo de la localidad y la sociedad, retos que tienen las universidades en el siglo XXI para dar cumplimiento a la agenda 2030.

Entre los resultados alcanzados como consecuencia de su aplicación se obtuvieron los siguientes:

- Se alcanzaron niveles superiores de integración de los saberes en función de la solución de las contradicciones que emergen de la sociedad y el hombre.
- Se ha logrado a través de la praxis investigativa en la Facultad de Ciencias Sociales, la toma de decisiones y el carácter interdisciplinario, las vías para la solución de los problemas sociales y el logro desarrollo local.
- La solución de los problemas en la sociedad. Las investigaciones hoy en las Ciencias Sociales, están dirigidas al desarrollo social, hacia el desarrollo local y hacia la solución de los problemas de la sociedad.
- Solución a los problemas sociales a partir de los procesos sustantivos de la Universidad (docencia, investigación y extensión universitaria), toda vez que se ha alcanzado una mayor profesionalización.



CONCLUSIONES

La profesionalización y la problematización de las Ciencias Sociales constituyen procesos básicos en la formación y desarrollo de los individuos que se forman como profesionales de la Educación Superior, pues les permite adquirir conocimientos, habilidades y capacidades transformadoras que le facilitarán la toma de decisiones, la resolución de problemas con independencia, dinamismo y creatividad mediante la lógica, la reflexión, la polémica, el establecimiento de juicios críticos, valorativos e interactuar con determinadas situaciones de su contexto, todo ello conduce a potenciar el desarrollo local desde la relación universidad-sociedad.

- La metodología constituye una vía para el logro de la problematización de las Ciencias Sociales en la Universidad en aras de elevar la profesionalización.
- Constituyó la misma una vía para la solución de los problemas sociales, del desarrollo humano y el desarrollo local.
- Contribuye a consolidar la formación profesional de los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- Céspedes, E. (2010). *El proceso formativo estético del profesional de la educación*. (Tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”. Santiago de Cuba.
- Fuentes, H. (2009). *Didáctica de la Educación Superior*. (Soporte digital).
- González, I. y Labañino, C. (2004). *El papel del maestro ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. En G. García Batista, y E. Caballero, Profesionalidad y Práctica Pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.



ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN. PERSPECTIVA FORMATIVA DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

EDUCATION AND ANTHROPOLOGY. FORMATIVE PERSPECTIVE OF THE EDUCATION PROFESSIONAL

Alina Peña García alinapg@uo.edu.cu

Raúl Ruíz Miyares ruizmiyres@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo refiere una aproximación hacia los fundamentos teóricos y la significación práctica de la Antropología Educativa desde una perspectiva formativa del profesional de la educación. Tiene el fin de resaltar lo educativo desde la Antropología y promover la incursión en el fenómeno educativo de saberes interdisciplinarios necesarios, aún muy limitados en los planes de estudio de las carreras pedagógicas.

Valora las posiciones de diferentes autores en Latinoamérica sobre la temática asumiendo los resultados nacionalistas de la Antropología cultural norteamericana, la Antropología social británica o "la Etnología francesa".

Se trata de argumentar sobre la perspectiva antropológica desde lo pedagógico-educativo, no solo para ampliar el campo de la Antropología sino para mejorar la práctica de la educación, o sea tener una visión e investigación antropológica de la Educación cuyos resultados contribuyan a la mejora de la práctica educativa. El trabajo pone de manifiesto el potencial que posee el uso de fundamentos de la Antropología Educativa centrada en lo social y la cultura como precedentes que nutren a la Pedagogía.

PALABRAS CLAVES: perspectiva antropológica, social, cultura, histórico-etnográfico, proceso educativo

ABSTRACT

This article refers to an approach to the theoretical foundations and practical significance of Educational Anthropology from a formative perspective of the education professional. It has the purpose of highlighting the educational from the Anthropology and promoting the incursion in the educational phenomenon of necessary interdisciplinary knowledge, still very limited in the curricula of the pedagogical careers.

Values the positions of different authors in Latin America on the subject assuming the nationalist results of American cultural anthropology, British social anthropology "or" French ethnology.

It is about arguing about the anthropological perspective from the pedagogical-educational, not only to broaden the field of Anthropology but to improve the practice of education, that is, to have an anthropological vision and research of Education whose results contribute to the improvement of Educational practice. The work shows the potential of the use of foundations of Educational Anthropology focused on social and culture as precedents that nourish Pedagogy.

KEY WORDS: anthropological, social, cultural, historical-ethnographic perspective, educational process



INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre algunas consideraciones acerca del necesario conocimiento de las fuentes antropológicas que tiene que saber el profesional de la educación desde su formación, es el propósito de este artículo, teniendo como referente a las diversas teorías antropológicas de la educación, las que con sus temas en común, se diferencian en el interés que conceden a algunos aspectos del proceso educativo, para luego poder exponer el por qué de los saberes antropológico-educativos y de su relación acerca de cómo es el ser humano educable y el qué y el cómo de la educación.

La prolifera actividad antropológica en Cuba es una de las razones que invita a recapacitar sobre la ausencia de esta disciplina como carrera en nuestras universidades. Aún cuando sus presupuestos forman parte del plan de estudio de algunas carreras, es oportuno considerar los resultados de otras que dejan huellas imperecederas en la actual situación de la antropología en Cuba, y que la convierten en algo más que una asignatura, nos estamos refiriendo específicamente a las carreras de las ciencias de la educación. Desde esta perspectiva, expresaremos algunas consideraciones.

La primera, asignar los rasgos significativos a la antropología cubana, la cual queda sentada en un proceso histórico nacional "el cubano" asumiendo para ello los resultados nacionalistas de la Antropología cultural norteamericana, la Antropología social británica" o "la Etnología francesa.

Para esta deliberación, se toma como punto de partida a la cultura como concepto generador de la disciplina antropológica, visto que su relación con el proceso educativo constituye la dimensión de ese concepto, el cual da lugar a la disciplina de la Antropología de la Educación, por lo que se sustenta lógicamente de la Antropología cultural.

El segundo aspecto para este análisis está en la apropiación por los educadores de una Antropología de la Educación con un método empírico, tomando como nodo los programas de investigación-acción y una Antropología de la Educación con un método filosófico por la función que cumple en la etapa formativa. Un tercer aspecto muy relacionado con el segundo referido al uso de fundamentos de la Antropología Educativa centrada en lo social y la cultura como precedente que nutren a la Pedagogía.

La antropología como un saber interdisciplinario

La Antropología, en cuanto estudio del hombre y sus obras, presta un servicio apreciable en todos los niveles educativos por su interés acerca del proceso cultural, lenguaje, raza y evolución humana. Es fuente de datos y conceptos en la formación cívica y sociológica impuesta en los planes de estudios de cualquier país y niveles de educación.

Spindler aboga por que la antropología tenga más cabida en la educación general que la que ha tenido hasta ahora; refiere que no debe ser vista como disciplina optativa sino como "una introducción a una nueva perspectiva de la vida humana, como un modo de pensar y saber a qué debe llamarse objetividad humanística. (Citado por Velasco, 2003).



Desde la formación del profesional de la educación la Antropología Educativa promueve habilidades y saberes para poder entender las cuestiones educativas con capacidad reflexiva y crítica. De esta manera aporta los conocimientos que pertenecen al bagaje cultural-profesional de un educador, y que le pueden preparar para enfrentar al estudio de algunos problemas en su ejercicio profesional.

Es inevitable en este profesional entonces, la incidencia que tienen las transformaciones de las condiciones de vida y junto con ello la producción de conocimientos, los que se han desarrollado como un campo interdisciplinar, desde una antropología tradicional con una profunda intención: documentar y analizar la diversidad de lo humano, buscando aportar a la desnaturalización y descotidianización de lo propio, así como a la familiarización de lo ajeno, en buena medida a través del análisis de la contextualidad de las prácticas sociales y la significación que les atribuyen sus protagonistas. (Cerletti, 2017).

Los procesos de producción de conocimientos desde este enfoque se centran por tanto en la documentación de lo no documentado de la vida social, de manera que cobran central importancia los conocimientos producidos de primera mano respecto a las prácticas y sentidos por parte de los protagonistas del mundo social, es decir, los sujetos según Rockwell, (2009), lo cual incluye al profesional de la educación que se forma también como investigador.

Este acercamiento de la antropología con el profesional de la educación que se está formando, resuelve que no asuma precipitadamente un valor positivo o negativo del problema a transformar, sino que logre entenderlo desde su lógica y sus relaciones con procesos históricos diversos, y situaciones vinculadas a cada contexto. Así, algunas investigaciones realizadas por este profesional podrán articular desde diferentes contextos, disímiles cuestiones socioeducativas, a través de una multiplicidad de métodos empíricos que amplían la producción de conocimientos acerca del hecho.

Entre los aportes del campo de la Antropología y Educación y las propias prácticas de enseñanza el enfoque histórico-etnográfico tiene una gran significación para la formación del profesional. Estudios realizados en Latinoamérica por Batallán (1998, 2007, Achilli (1996, 2000) Busquets (2001) revisten suma importancia y constituyen un aporte central para documentar los saberes docentes junto con la complejización del conocimiento sobre sus prácticas, desde los aportes de este enfoque. (Cerletti, 2017)

La perspectiva formativa del profesional de la educación teniendo en cuenta la Antropología Educativa da la posibilidad de complejizar la comprensión de los contextos locales en los que se extiende el propio trabajo docente. La complejidad que tienen las diversas prácticas cotidianas, así como la historicidad, hará que ellos mejoren sus reflexiones.

Ante esta realidad, el papel de la antropología puede verse como una Antropología de la Educación que atienda el fenómeno educativo desde la perspectiva cultural en su plano teórico-metodológico, donde pueda mostrar el análisis de las dinámicas educativas segregadoras de nuestro entorno inmediato, sin dejar de lado la construcción teórica y la fundamentación etnográfica desde el compromiso social como educador, no solo desde la descripción sino con un marco teórico explicativo del fenómeno educativo que se estudia.



Por consiguiente, la etnografía se torna útil para el apoyo del trabajo pedagógico en la escuela al abordar las cuestiones escolares, de manera que podrá convertirse en una alternativa metodológica y en un referente teórico para el análisis y reflexión de la práctica educativa cotidiana.

La naturaleza de la propia concepción del proceso educativo justifica que en la formación de los profesionales de la educación se incluya la antropología como saber interdisciplinario. Desde el punto de vista de su saber se tratan muy poco las cuestiones antropológicas, aun cuando las carreras pedagógicas demandan de una Filosofía de la Educación.

La perspectiva del profesional de la educación en formación desde y hacia la Antropología de la Educación involucra a todos los agentes y todas las relaciones forman parte, dentro y fuera de la institución.

De esta manera, implicar a los docentes en los intereses antropológicos educacionales, ayuda a formar una idea más exacta de lo que se espera de los educandos, los familiariza con la selección de métodos educacionales que hacen posible el entendimiento del hecho educativo.

La Antropología educativa centrada en lo social y la cultura

Con la enseñanza de la Antropología de la Educación se expande en el mundo la asunción de dos grandes posiciones: lo social y la cultura, dos dimensiones intrínsecamente ligadas en la realidad y en el proceso educativo, razones que nos hace apreciar sobre la evolución de este binomio tan necesario en el proceso educativo cubano, desde la articulación filosófica y teórica de la educación y la antropología, por la necesidad de estudiar el contexto sociocultural del proceso educativo desde la relación entre la educación y el desarrollo cultural según el ciclo de vida del educando.

Para comprender los procesos educativos y mejorarlos en función de los objetivos de la educación en cualquier contexto sociocultural es una misión de los educadores, sin embargo no siempre se enfrentan a interpretaciones críticas con un análisis preciso desde la Pedagogía y la Psicología, por lo que también deben nutrirse de interrogantes y conocimientos acumulados propios de la Antropología.

La Antropología de la Educación centrada en lo social y la cultura tiene sus antecedentes, primero en la corriente de la Antropología cultural denominada "Cultura y personalidad", considerada como la principal escuela en la que se forman antropólogos que ponderan una mayor atención al fenómeno educativo, tomando en cuenta los procesos culturales. Con estas intenciones se investiga hoy en nuestros contextos académicos y niveles educativos, donde los profesionales de la educación intervienen desde la planificación de su trabajo, en sus proyectos de aula, tras la búsqueda de la *pertinencia cultural y social* de su quehacer.

Desde una mirada antropológica el educador encuentra los momentos sustanciales para establecer la contextualización de contenidos en aras de obtener una didáctica diferenciada, desde las bases de la cultura. De este modo el currículo responde tanto al perfeccionamiento del proceso didáctico, como a la organización y a los niveles de asimilación implicados en las disciplinas y asignaturas que se reciben en la formación inicial. Esencialmente, la contextualización de los contenidos revela su carácter



contextual y diferenciado cuando determina la especificidad de las relaciones y nexos de la cultura de la comunidad, pueblo o ciudad de origen del profesional a formar, respetando sus costumbres, lenguaje y tradiciones.

La propia contextualización de los contenidos tomando como base la cultura de cada región a la cual pertenece el educador conlleva a la toma de una conciencia de pertenencia, de una cohesión social y de un mutuo reconocimiento, que implica un sentimiento de aceptación de lo propio y de los otros, que tienden a alcanzar objetivos colectivos, logrando el disfrute del espacio donde pertenece.

Este aspecto puede ser utilizado para que el profesional de la educación desde su propia formación pueda trabajar de conjunto por el alcance de metas y la solución de problemas. Así, la cultura determina la personalidad del individuo, y a su vez el individuo incide sobre la cultura, de modo que ejercen ambos una recíproca influencia.

Hoy les toca muy de cerca al educador cubano valorar la transmisión de la cultura a través de grupos a los que se pertenece, que son los encargados del proceso de enculturación. Hay multitud de actividades antropológicas desde el nivel familiar para el desarrollo de una cultura familiar, para una cultura del barrio, una cultura local y una cultura regional. ¿Cuánta riqueza cultural y social tiene la comunidad de los Hoyos en Santiago de Cuba? Su Conga, La Tumba Francesa, La Carabalí Isuama, la presencia de casas templos de espiritismo y santería, la iglesia protestante, los cuales son mantenidos por el sentimiento de pertenecer a un grupo del ámbito comunitario.

Las formas y expresiones que caracterizan a una sociedad determinada incluyendo costumbres, creencias, prácticas comunes, reglas, normas, formas de vestir y maneras de ser, constituyen una adecuada expresión en la pedagogía, por lo que deben ser respetadas. La cultura por tanto designa la educación y habilidades de las que dispone el sujeto de manera muy personal, de ahí la necesidad de asumir estos saberes como pautas de conducta individual y grupal para resolver sus necesidades de todo tipo.

Todos los rasgos culturales que se revelan en el contexto educativo se transmiten al interior del grupo y cobran fuerza para luego ser exteriorizados en otros contextos. Recordemos una de las escenas de la película conducta, cuando la niña coloca una estampa de la virgen de la caridad del cobre en el mural, debajo de una foto de José Martí, como símbolo de solidaridad grupal, a partir de un icono de la cultura popular que a nivel local refuerza el sentido de pesar y de protección espiritual para el niño fallecido, reverencia esta no comprendida por la joven maestra, por el desconocimiento de las características de la cultura nacional, pues para el grupo en ese momento era tan importante la Virgen de la Caridad como nuestro José Martí.

En este caso, la reacción de la niña con el icono se inserta en la comprensión de la semiosfera simbólica general de la cultura, la cual crea mecanismos estructurales que organizan, jerarquizan, memorizan, traducen, interpretan y examinan los grandes procesos históricos. De esta manera la educación muestra la necesidad de ir junto con a la cultura popular tradicional y los procedimientos de la vida cotidiana.

Los conocimientos antropológicos que logre poseer el educador sobre la multiculturalidad y la interculturalidad, le hará apreciar la heterogeneidad de formas de vivir y pensar sobre las diferencias culturales que se exponen en un contexto educativo como elemento multicultural, que incluye normas, valores, ideologías, asunciones,



símbolos, significado, lenguaje y otro capital cultural compartido, responden al aspecto afectivo de las relaciones sociales y se manifiestan en la autorregulación del comportamiento.

El que nuestro país sea uniétnico y multirracial, no impide que se observen manifestaciones distintivas en cada región de la isla, lo cual no justifica segregación alguna, dígase de nuestros educandos que viven en zonas rurales o poblados y que requieren de una atención diferenciada debido a sus características y personalidad propias. Estas especificidades también constituyen rasgos del racismo, por lo que requieren de una atención esmerada. (Recuérdese otra de las tramas en la película “Conducta”, la niña denominada despectivamente palestina y su matrícula condicional por no tener la dirección de la Habana) y esto tiene una explicación antropológica.

En el actuar investigativo de los educadores, se contemplan actividades pedagógicas para estudiar el juego de roles en los niños, con una relación transdisciplinar, sin embargo la atención se centra más en los elementos psicológicos y pedagógicos, sin revelar los elementos simbólicos que la Antropología Educativa le brinda. En diferentes barriadas de la ciudad se observa tanto en escuelas como en círculos infantiles la incidencia de algunos elementos religiosos en los argumentos que forman parte de este tipo de juego, además de atributos para ellos jugar, que justifican la presencia de conocimientos antropológicos con fines educativos para el estudio de este fenómeno sociocultural.

Sin dudas, la cultura como enfoque les proporciona a los futuros educadores la comprensión de cómo el proceso educativo está imbuido en lo cultural, convirtiéndose en imprescindible para vislumbrar el entorno social. Diferentes corrientes de sociología han influido sobre los planteamientos de la Antropología, aunque algunas escuelas dejan notar más su huella en los temas de ciudadanía y convivencia social, dando la posibilidad de una perspectiva que va más allá de los centros educativos, en la cual el educador debe estar preparado para ello.

Investigaciones con familias de niños de la primera infancia en penitenciarias, en comunidades complejas, en diferentes regiones, para determinar los diversos fenómenos sociales que influyen en ellas, repercuten en la Antropología de la Educación, en un tema tan concreto como es estudiar cómo se educa la sociabilidad humana.

De esta manera, el estudio realizado parte de la concepción de que en todo proceso educativo subyace siempre una concepción antropológica, para lograr un modelo de hombre. Aun cuando este modelo no siempre esté formulado de forma explícita en los diferentes contextos en los que interactúan los educandos, es necesario que el educador esté consciente de cuáles son los presupuestos antropológicos que rigen para su educación, sin aludir a la variedad multicultural que se presentan en los diferentes contextos educativos.

CONCLUSIONES

Las consideraciones expuestas requieren de una comprensión sobre la necesidad de lograr en las carreras pedagógicas la implicación de una antropología educativa que conduzca a entender el contexto histórico en el que se engrandece el ser humano y la correspondiente educación.



Los amplios resultados teóricos y prácticos de investigaciones que se han desarrollado dentro de la Antropología Educativa desde las más tradicionales hasta nuestros días presentan las expectativas generadas hacia la antropología, desde la perspectiva formativa de los profesionales como futuros educadores para perfeccionar la comprensión y enfrentar las situaciones educativas con mejores herramientas por medio de una actitud investigadora.

Lo antes expuesto coincide con lo referido acerca de la asunción de la antropología educativa desde lo social y la cultura, donde uno de los puntos de mayor afinidad entre cultura y educación sea el proceso de aprendizaje. Si el problema de los fines educativos se dirige al cambio cultural, se debe e entonces comprender y valorar convenientemente a la educación. De lo que se trata es de que el educador además de corregir las situaciones pedagógicas y socioculturales de sus educandos, reconozca que lo hace con una intensión antropológica, pues incluir la perspectiva cultural en la educación, ya sea como variable o como objeto de estudio, es una de las tareas centrales de la Antropología de la Educación, como campo especializado e interdisciplinario. Comprenderlo exige su existencia formal y sus saberes compartidos pero no fraccionados.

REFERENCIAS

- Carrasco, P. S. (2002), Antropología de la educación y antropología para la educación. En Aurora González Echevarría y José Luis Molina(Coordinadores). *Abriendo Surcos en la Tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cerletti,L. (2017). Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas », *Horizontes Antropológicos* [En línea], 49 | 2017, Recuperado de URL: <http://journals.openedition.org/horizontes/1738>
- Rockwell, E. (2009). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 13
- Velasco, J. J. (2003). La investigación etnográfica y el maestro”. En *Tiempo de Educar*. Año 4, Número 7, enero-junio, México. uaem-itt- isceem.



LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL ROL DEL ESTUDIANTE EN EL PREGRADO. EXPERIENCIAS Y PROYECCIONES EN LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE

EDUCATIONAL QUALITY FROM THE ROLE OF THE STUDENT IN THE PREGRADE. EXPERIENCES AND PROJECTIONS AT THE UNIVERSITY OF ORIENTE

Ana Celia Mataran Torres amataran@uo.edu.cu

Liuver Camilo Momblanc liuverc@uo.edu.cu

Asunción M. Pérez Mariño amperezm@uo.edu.cu

RESUMEN

El interés actual por evaluar la calidad del proceso educativo es una expresión de la importancia que las sociedades contemporáneas atribuyen a la mejora continua de esta actividad, en la cual trasciende el carácter social, organizado, intencional y sistemático. En tal sentido, el contexto en el que transcurre el proceso de formación profesional en las universidades cubanas, demanda el constante desarrollo de los mecanismos para su funcionamiento eficaz. El presente trabajo pondera la problemática relacionada con el estudiante universitario y la evaluación de su rol, desde las exigencias establecidas por el Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior (SEAES). A partir de la utilización de métodos de investigación como el análisis - síntesis y la revisión documental, se ofrece una valoración de cómo es asumida la evaluación de la calidad educativa por diferentes autores y se analiza cómo es considerado el rol del estudiante desde las normativas establecidas para su evaluación en carreras e instituciones universitarias. Se comparten algunas experiencias obtenidas en esta gestión en la Universidad de Oriente, en el proceso formativo del pregrado.

PALABRAS CLAVES: calidad educativa, evaluación de la calidad educativa, estudiante universitario

ABSTRACT

The current interest in assessing the quality of the training process in educational institutions is an expression of the importance that contemporary societies attribute to the continuous improvement of their activity, in which it transcends the social, organized, intentional and systematic character. The current context in which the process of professional training in Cuban universities takes place demands a constant improvement of the mechanisms for its effective functioning. The present work considers the problems related to the university student and the evaluation of their role based on the requirements established by the System of Evaluation and Accreditation of Higher Education Institutions (SEAES). Based on the use of methods such as analysis - synthesis and documentary review, an assessment of how the evaluation of educational quality by different authors is assumed is analyzed and how the student's role is considered from the regulations established for the University career evaluation. Some experiences obtained in the quality management of university careers at the Universidad de Oriente are shared.

KEY WORDS: educational quality, evaluation of educational quality, university student



INTRODUCCIÓN

Entre los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se contempla lo relacionado con una educación de calidad. Para cumplir este empeño el contexto de la educación superior, compete a las universidades garantizar el acceso a programas de formación profesional que sean pertinentes y efectivos.

A tono con esta demanda la comunidad universitaria cubana vive momentos excepcionales, en su pretensión de alcanzar niveles superiores en la formación integral de los profesionales y de contribuir a elevar el nivel consciente de sus actores, en cuanto al papel decisivo que les corresponde en la consolidación del proyecto social al cual responden.

La formación integral del estudiante universitario cubano se sustenta en un modelo que pondera la unidad indisoluble entre los aspectos educativos e instructivos, el cual no se restringe a la apropiación de los conocimientos, habilidades y capacidades profesionales, para asegurar no solo su formación científico-técnica, sino también los valores que garanticen una actuación profesional comprometida con su tiempo y con su sistema social.

Para ello, la formación universitaria exige que esta labor se desarrolle mediante un accionar docente-educativo que priorice el autoaprendizaje y el desarrollo de habilidades para la gestión del conocimiento. Esto demanda una nueva concepción tanto del rol estudiantil como de la gestión pedagógica y didáctica del proceso, de modo que los niveles de calidad se correspondan con las expectativas del Estado en relación con la preparación profesional.

El tema de la calidad en la educación superior cubana ha sido ampliamente tratado desde enfoques teóricos y prácticos. La mayoría de las interpretaciones coinciden en reconocerla como un fenómeno asociado a los orígenes del desarrollo universitario, ya sea como calidad intrínseca de sus procesos o como calidad extrínseca, al abordar el impacto que la institución educativa provoca en el desarrollo social. En su concepción actual se toma como centro la unidad dialéctica entre la excelencia académica y la pertinencia. Este aspecto se justifica a partir de considerar que en muchas partes del mundo se ha propiciado una cultura de la evaluación de la calidad académica.

En la calidad educativa los educandos constituyen un pilar fundamental, por esta razón, los documentos básicos que sustentan el actual modelo formativo universitario cubano declaran con vehemencia la necesidad de que los estudiantes participen de forma protagónica, como sujetos activos de su proceso formativo, con una elevada calidad en el cumplimiento de las tareas, con énfasis en las de impacto social incluidas en la estrategia educativa de sus carreras u otras que surjan de las demandas del proyecto social; las cuales, sin dudas, tienen una incidencia positiva en la manifestación de actitudes que garantizan un desempeño profesional ético, competente y desarrollador y son una importante vía para responder a las exigencias de la universidad, en el territorio y el país.



Algunas reflexiones en torno al concepto de evaluación de la calidad. Particularidades en el contexto universitario

Los orígenes de las concepciones teóricas en torno a la evaluación de la calidad se remontan a la etapa de restablecimiento de la normalidad socio-económica, una vez subsanadas las consecuencias de la II Guerra Mundial, cuando se produjo un crecimiento económico que repercutió en un mayor gasto de los recursos públicos en todos los ámbitos sociales, entre los que se encontraba la educación. Los ejes prioritarios de esta etapa fueron la extensión de la escolarización para todas las personas, un intento de que existiera mayor igualdad de oportunidades entre los individuos pertenecientes a las distintas clases sociales, y una incipiente forma de valorar la eficacia de la educación, (López 2016)

Un hecho que marcó hito en relación con la evaluación de la calidad fue la introducción de las denominadas Normas ISO 9000. Esta forma de certificación se convirtió en la norma básica de la calidad para numerosos sectores industriales, sin embargo; se extendió también a otras organizaciones, entre ellas las instituciones educativas. A partir de este momento la certificación se comenzó a asumir como una herramienta indispensable en el logro de la mejora educativa.

En las últimas dos décadas la categoría de calidad educativa se ha puesto en el centro del debate internacional, por ello se han tomado una serie de ideas desde diferentes organizaciones internacionales, que emanan de la amplia variedad de espacios de discusión de este término, de la implementación de políticas locales, cuyo propósito principal es encaminar las acciones educativas al logro de la calidad.

Tanto las autoridades educativas como los entes que regulan la educación, asumen la calidad educativa como el indicador que permite justificar los diferentes planes y reformas que requieren ser aplicados a un sistema educativo concreto. Al amparo de esta visión, se diseñan instrumentos mediante los cuales se realiza un seguimiento riguroso y es así como aparecen los sistemas de evaluación en la educación.

Este proceso implica el establecimiento de objetivos para los sistemas de evaluación que buscan conseguir estándares de calidad, en los que la evaluación se orienta como el proceso mediante el cual la aplicación de instrumentos para el seguimiento a la labor pedagógica, tanto de docentes como de educandos, busca calificar los resultados de dicho proceso, para determinar estrategias de seguimiento, en función del mejoramiento educativo. De esta forma, la evaluación se propone obtener resultados numéricos que arrojen datos cuantificables y den cuentas de la calidad educativa.

A pesar de existir una gran variedad de definiciones, la mayoría de los estudios consultados apuntan a reconocer que la evaluación de la calidad se relaciona directamente con el proceso orientado a medir los resultados de las intervenciones en cantidad, calidad y extensión, según reglas preestablecidas en función del logro de los objetivos propuestos. La medida de los resultados es la característica principal de la evaluación de la calidad y permite comparar el grado de realización alcanzado con el grado de realización deseado. De esta forma se compara la planeación con el resultado de la ejecución, (Addine, 2018)

Según los criterios de instituciones internacionales, la educación de calidad refleja la naturaleza dinámica de la cultura de los lenguajes, el valor del individuo en relación al



contexto más amplio y la importancia de vivir de una manera que promueva la equidad en el presente y ayude a construir un futuro sustentable. En relación con el estudiante, se considera que una educación de calidad lo ayuda a aprender, utilizando una gran diversidad de modalidades, reconociendo que el aprendizaje está vinculado con la experiencia, el lenguaje y las prácticas culturales, las características del entorno y sus intereses. Por tanto, debe apreciarse como un participante activo y parte central del esfuerzo educativo.

La calidad de la educación está relacionada directamente con el sistema cultural, político, económico y, desde luego, tiene que ver también con diferentes elementos del sistema educativo y con las interacciones que entre ellos se establecen.

Los autores Zilberstein y Valdés (1998) al abordar la calidad de la educación han considerado importantes elementos, entre ellos connotan el hecho de tener muy en cuenta el fenómeno educativo desde dos perspectivas: la de proceso y la de resultado, y por lo tanto, deberá analizar todos los elementos trascendentes que tienen un lugar propio y determinante en el proceso de formación de un hombre.

De acuerdo con el criterio de López (2007) uno de los grandes puntos de discrepancia en la valoración de la calidad, ha sido, es y será, el tema de la evaluación de la calidad educativa ya que está en función de aspectos relacionados con el qué, el cómo, a quién y cuándo se vaya a evaluar. Este autor considera oportunamente que, tanto los ítems que se propongan para precisar la calidad del sistema educativo, como la valoración de los resultados obtenidos, condicionados por las distintas interpretaciones, serán las claves que marcarán las medidas que asienten o mejoren los diferentes aspectos valorados.

Al abordar el concepto de calidad educativa han existido tendencias que se agrupan según el aspecto del proceso que tome como centro. Así se localizan quienes otorgan la primacía al currículo, al alumno, al docente, a la institución en su conjunto, entre otros elementos. Algunos autores como Wilson (1992) defienden que el propósito del estudio de la calidad de la educación consiste en entenderla mejor, en aclarar cómo puede alcanzarse y en canalizar los recursos para ayudar a todos los profesores a perfeccionar un nivel actual de rendimiento y a satisfacer así las expectativas públicas de la inversión en el sistema educativo.

De igual manera existen autores que prefieren ocuparse del establecimiento educativo al plantear que la calidad de la educación, en tanto se manifiesta en un producto válido, dependerá fundamentalmente de lo que acontece en la escuela, de las estructuras y procesos de las instituciones educativas (De la Orden, 1993,)

Cada una de las definiciones anteriores ofrece criterios sobre esencialidades que deben lograrse en el quehacer de cada agente educativo, y en elementos vitales del sistema como son la escuela y el currículo. Pero resulta necesario construir una visión más holística del concepto calidad de la educación, para poder integrar sus elementos esenciales como un todo.

En correspondencia con esta idea, resultaron de interés especial las valoraciones ofrecidas por el investigador cubano Valdés (2009), quien considera que al abordar la calidad de la educación se deben tener en cuenta las características del contexto, los insumos, procesos y resultados de la formación del ser humano.



También se consideran pertinentes los criterios de este autor relacionados con el condicionamiento histórico-social de la calidad educativa y cómo toma una expresión concreta a partir del ideario filosófico, pedagógico, sociológico y psicológico imperante en una sociedad determinada. Precisa, además, que ella es medida por la distancia existente entre la norma (el ideario) y el dato (lo que ocurre realmente en la práctica educativa). Ese ideario se concreta en el fin y los objetivos de la educación.

Según el criterio expresado por el investigador Radic (2017), la calidad educativa es un concepto subjetivo que requiere parámetros coherentes con los objetivos o propósitos que se le atribuyen a la escuela, de manera que luego puedan evaluarse y desde allí planear la mejora. Como punto de partida estableceremos que una escuela de calidad debe ser primeramente una escuela efectiva en su trabajo, es decir que logre aprendizajes en sus estudiantes.

Por la profundidad y síntesis de la definición presentada por Héctor Valdés (2008) la evaluación de la calidad de la educación se asume como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables acerca del contexto, los recursos, los procesos y los resultados de la educación, constatando así la naturaleza de la práctica educativa para compararla con el ideal plasmado en el fin y los objetivos de la misma, precisando las diferencias entre ambos y sus posibles causas.

En Cuba se ha ido organizando una estructura, que se ocupa periódicamente de realizar las acciones inherentes a la evaluación de la calidad educativa, la cual está conformada por el Grupo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, del cual forman parte los Viceministros, que tienen entre sus funciones la atención a los diferentes niveles educacionales, por los Directores Nacionales de éstas, así como por el Director del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y el Jefe del Grupo de Investigadores de esta última institución, quienes realizan el diseño y ejecución de las principales investigaciones evaluativas que son realizadas en el país.

Asimismo, existen grupos provinciales y municipales que están integrados por docentes de las facultades pedagógicas, así como funcionarios de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación, los cuales periódicamente, diseñan y realizan comprobaciones de conocimientos a los estudiantes, observaciones a clases y otras acciones evaluativas sistemáticas. Sus resultados son registrados en bases de datos creadas a tales efectos, de manera que cada escuela tiene un expediente que contiene los resultados alcanzados en cada acción de esta índole. En el subsistema de la educación superior este aspecto adquiere características singulares.

La evaluación de la calidad en los centros universitarios, a tono con las especificidades de su contexto, asume particularidades que reflejan su carácter distintivo. Según el criterio de Addine (2018) la evaluación de la calidad de los procesos universitarios, como una parte del sistema de gestión propio, toma en cuenta la relación entre lo planificado y lo logrado, a partir del análisis de sus componentes, funciones, procesos y resultados, para conducir la mejora sistémica y sistemática de todas las áreas de la entidad educativa de formación de profesionales, posibilitando una comparación que contribuya a satisfacer las necesidades de todas las partes interesadas, así como al logro de una mayor cultura de la calidad.



La cantidad considerable de criterios sobre la calidad educativa universitaria que se pueden consultar en la literatura científica demuestra cómo este elemento se ha convertido en una preocupación fundamental, en una tarea compleja que involucrara a muchos actores y será efectiva cuando todas las personas e instancias vinculadas al proceso de formación de profesionales compartan ideas semejantes, donde los estándares se conviertan en motor impulsor de una conciencia común en torno a su elevación

El rol del estudiante de pregrado. Su lugar en la evaluación de la calidad educativa

A tono con el grado de desarrollo y consolidación que ha ido alcanzado el sistema la educación superior en Cuba, también se han ido perfeccionando los mecanismos para la implementación de los procesos de evaluación y acreditación, Por tal razón, a partir de año 2019, se ha puesto en vigor el nuevo Reglamento del Sistema de Evaluación y Acreditación la Educación Superior -SEAES-, diseñado según los requerimientos del contexto internacional, donde se establecen las normativas regulatorias de los procedimientos a implementar para estos procesos, los cuales, en el caso específico de las carreras universitarias, ponderan la formación integral de la personalidad, desde la participación activa del futuro profesional.

Por tanto, este sistema deviene un eficiente y eficaz instrumento de gestión sistemática para el mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales de cada rama. El proceso de evaluación de la calidad educativa se realiza a partir cinco variables donde los estudiantes son un elemento común en todos los subsistemas del SEAE

El hecho de dedicar una de estas variables a los estudiantes, da cuentas de la connotación que para este sistema alcanza la implicación de estos en el proceso formativo. En el caso particular de una carrera, se significa la gestión de la calidad, especialmente a nivel de año académico, para valorar cómo la eficiencia académica del proceso docente se corresponde con la exigencia del encargo social.

Entre los aspectos que son objeto de autoevaluación y de evaluación externa se encuentra la participación de los estudiantes como protagonistas de su propia formación, para lo cual se realiza un análisis de los Proyectos Integrales de Trabajo Educativo de acuerdo con el encargo social de la carrera y la fuente de ingreso.

La pertinencia y efectividad de la estrategia educativa se analiza de forma concreta a partir de los resultados alcanzados en la promoción, de la participación de los estudiantes en las tareas de impacto social, en fórum científico estudiantil, en las prácticas investigativas laborales, en el movimiento de alumnos ayudantes, en los exámenes de premio, los festivales de cultura, los eventos deportivos, las movilizaciones políticas y militares, la guardia obrero estudiantil, brigadas estudiantiles de trabajo y otras tareas.

También resulta de gran interés evaluar el grado de motivación y pertenencia de la carrera, la capacidad de los estudiantes para la autogestión del aprendizaje, así como la dedicación al estudio, todo ello a partir de la incidencia formativa de profesores guías, profesores del año, tutores y asesores.



El dominio por parte de los estudiantes de los modos de actuación profesional, especialmente en los últimos años, se evalúa desde la gestión del colectivo de carrera y el año o ciclo en que se encuentran, teniendo en cuenta el análisis de cómo se logra, lo cual se evalúa mediante ejercicios integradores reales aplicados a estudiantes seleccionados.

De igual forma se ofrece especial atención a la formación investigativa de los estudiantes, a partir de la calidad de los trabajos de curso y diploma, así como otras formas de culminación de los estudios, haciendo énfasis en el uso de la metodología de la investigación y su influencia en la formación de valores.

Las alternativas que se desarrollan para elevar la eficiencia académica son también objeto de análisis, a fin de precisar en qué medida la tendencia de la eficiencia académica satisface el incremento, la estabilidad y las expectativas del encargo social. Interesa, además, la organización docente para el aprendizaje, como una vía para constatar la forma en que desde las actividades curriculares se contribuye al unísono a la instrucción, la educación y el desarrollo de la personalidad.

Las características que adquiere la relación estudiante-profesor y estudiante en los distintos tipos de clases, así como la efectividad que se logra al combinar el trabajo individual y en equipos en función de la formación integral, son también importantes indicadores de calidad del proceso educativo en las carreras universitarias.

Por su parte el Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior de la República de Cuba (SEAES), en su variable Formación-del profesional de pregrado evalúa el proceso de formación del profesional a partir de la efectividad en labor educativa con los estudiantes, como un factor de primordial importancia para su formación integral, atendiendo a las especificidades de los procesos sustantivos en los distintos escenarios académicos.

Se evalúa la participación de los estudiantes en la proyección de la estrategia educativa y su ejecución para garantizar el cumplimiento de sus deberes, desde una implicación consecuente en la vida universitaria y en la sociedad, así como al realizar el control de la marcha de los distintos proyectos elaborados, el cual incluye la evaluación del proceso de transformación de los estudiantes durante el curso académico.

El funcionamiento de la residencia estudiantil también encuentra su lugar en este sistema, el cual es apreciado como un espacio de autogobierno estudiantil, resultado de una estrategia coherente que contenga las acciones correspondientes, encaminadas a ese fin.

Durante la evaluación externa de deberá observar en qué medida en la formación cultural integral del estudiante se implementan acciones dirigidas al cumplimiento de los objetivos educativos, su participación en el desarrollo de proyectos extensionistas integrados a las formas organizativas del proceso docente. Así mismo valorará si en la universidad se desarrollan acciones encaminadas a perfeccionar los métodos de estudio, tanto individuales como colectivos, y el aprovechamiento del tiempo dedicado al trabajo independiente, con énfasis en los estudiantes de los primeros años académicos.



La Universidad de Oriente cuenta con 63 carreras universitarias. De ellas 38 (60,31%) han sido sometidas a procesos de evaluación externa y todas han alcanzado categorías evaluativas superiores. 15 (39,47%) obtuvieron la categoría de Excelencia, 18 fueron Certificadas (47,37%), mientras son Avaladas (Calificadas) 5, lo que representa el 13,16%. Esta constituye una institución de excelencia y el aporte estudiantil ha sido significativo para alcanzar esta máxima categoría evaluativa, otorgada por la JAN en 2017.

Entre las principales fortalezas reconocidas por los Comités Evaluadores en relación con la variable estudiante y que constituyen regularidades en este proceso se encuentran:

- Alta incidencia de los estudiantes en la solución de problemas del territorio, en las tareas de impacto social y en los programas de la Revolución.
- Se logran transformaciones positivas y el protagonismo estudiantil con la aplicación de las Estrategias Educativas de Año Académico (EEAA).
- El protagonismo estudiantil, expresado en su activa participación en las diferentes modalidades de la cultura y en diferentes disciplinas deportivas, así como en las actividades investigativas.
- Eficiente utilización de la INTRANET para el desarrollo de las actividades docentes, incluidas las prácticas de laboratorio con el uso de los Laboratorios Virtuales creados y el acceso a información actualizada.
- El desarrollo de valores político-ideológicos y ético-profesionales, lo cual se refleja en los modos de actuación vinculados con la gestión del proceso formativo.

A pesar de estos logros persisten debilidades relacionadas básicamente con la calidad del aprendizaje. Es necesario continuar reforzando aspectos como la eficiencia académica, el número de estudiantes que participan en los exámenes de premio, el dominio del idioma inglés según las exigencias actuales del MES. Y la incorporación al movimiento de alumnos ayudantes.

Los informes emitidos por el Departamento de Calidad (2018 - 2019) en esta institución destacan una mayor articulación entre la planeación estratégica y las acciones dirigidas al seguimiento de la mejora de la calidad. Entre las principales proyecciones para superar estas deficiencias y garantizar resultados superiores en la certificación de la calidad en la formación se connotan:

- Intencionar la preparación de los gestores de la calidad en la institución, a partir de acompañamientos, talleres metodológicos y evaluaciones internas que permitan lograr un incremento de la eficiencia y la eficacia en los diferentes niveles organizativos, como respuesta a una mayor aproximación al patrón de calidad.
- Socializar las nuevas normativas para la evaluación y acreditación de carreras universitarias en la educación superior cubana, a fin de lograr su dominio por los gestores de la calidad educativa.



- Realizar intercambios de experiencias sobre los procesos de evaluación externa a carreras universitarias, para garantizar la apropiación de las mejores prácticas en la gestión de la calidad, con énfasis en los procesos que garanticen una mayor participación estudiantil en el proceso formativo.

CONCLUSIONES

- La evaluación de la calidad en el contexto educativo adquiere una relevancia particular a nivel global. Ella se convierte en un asegurador eficiente del funcionamiento institucional, directamente relacionado con el sistema económico cultural y político en el que se desarrolle.
- El nuevo escenario en el que transcurre la enseñanza superior cubana reclama el fortalecimiento de la formación integral de los estudiantes, sustentada en principios que ponderen la unidad indisoluble entre los aspectos educativos e instructivos y el vínculo del estudio con el trabajo, significativos para la formación de las habilidades profesionales, a partir desarrollo del pensamiento crítico, científico, tecnológico e innovador que se requiere en la actualidad.
- Los documentos básicos que sustentan el actual modelo formativo universitario declaran la necesidad de que los estudiantes participen de forma protagónica como sujetos activos de su proceso formativo, de ahí que este se considere como un elemento trascendente que determina la calidad educativa.
- La universidad de Oriente cuenta con una experiencia significativa en la evaluación de la calidad universitaria. En relación con el rol estudiantil en el pregrado se han alcanzado importantes logros, aunque persisten debilidades que pueden ser atenuadas a partir de acciones que, en vínculo con la planeación estratégica, se proyectan hacia el mejoramiento continuo del proceso formativo.

REFERENCIAS

- Addine, F. (2018). Reflexiones sobre la autoevaluación, evaluación externa y acreditación en las instituciones de educación superior cubana. *Universidad y Sociedad*, 10 (4).
- De la Orden, A. (2009). *Evaluación y calidad: análisis de un modelo*. ESE (16).
- Junta Nacional de Acreditación (2019). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias*. SEAES. La Habana
- López, A. (2016). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Radic, H. (2017). *Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa. La experiencia de la red de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas*.
- Jiménez, E. (2008, julio). La evaluación de la calidad educativa desde la perspectiva de los pares académicos: descripción de una experiencia. *Revista de la Educación Superior*. 37 (147), 127-133.
- Universidad de Oriente. (2019). *Informe de valoración de los resultados de la Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias*.



Valdés, H. (2008). Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal racional y emocional del ser humano. En *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Zilberstein, J. y Valdés H. (1998). *Aprendizaje escolar, diagnóstico y calidad educativa*. México: Ediciones CEIDE



LA FORMACIÓN EMOCIONAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR THE EMOTIONAL FORMATION OF THE BACHELOR IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Dania Rodríguez Rodríguez danialrodriguez1965@gmail.com

Regina Venet Muñoz reginavenet@yahoo.es

RESUMEN

La formación del profesional de la Educación Preescolar adquiere gran importancia en la actualidad por el encargo social de educar a los niños de 0 a 6 años, uno de los aspectos que se ha aludido es referido al manejo de las emociones, denominado inteligencia emocional que posibilita ofrecer a los niños un adecuado cuidado, disminuir sus tensiones, saber compartir con ellos sus alegrías, sus tristezas, comprender sus sentimientos y responder emocionalmente en los juegos y actividades que realizan de manera positiva, en tal sentido debe poseer determinadas herramientas para manejar pertinentemente sus emociones, por tanto en la presente investigación ofrece un modelo pedagógico que argumenta las regularidades esenciales de la formación emocional en el contexto universitario, para ello se utilizaron métodos teóricos, empíricos y técnicas se revelaron las carencias y potencialidades de las estudiantes y profesores en el proceso, lo que permitió revelar la relación dialéctica entre lo intelectual y lo emocional.

PALABRAS CLAVES: Formación emocional, habilidades, empatía, autocontrol, auto reconocimiento

ABSTRACT

The formation of early childhood education professional acquires great importance currently custom-made social of educating children from 0 to 6 years, one of the aspects that is referred is referred to the handling of the emotions, called the intelligence emotional that it makes it possible to offer the children a proper care, reduce their stress, know to share with them their joys, their sorrows, understand their feelings and respond emotionally positive in games and activities carried out in this sense You must have certain tools to manage their emotions accordingly, therefore the research offers a pedagogical model which alleged regularities essential emotional training in the University context this is used theoretical, empirical methods and techniques were revealed deficiencies and potential of the students and professors in the process, allowing you to apply and that reveals the dialectical relationship between the intellectual and the emotional.

KEY WORDS: Emotional training, skills, empathy, self-control, self-recognition

INTRODUCCIÓN

El impacto social que ha tenido la Educación Preescolar en la actualidad ha dado muestra del quehacer científico de investigadores en función de resolver un problema social importante, que tiene que ver con la calidad del egresado como educador de la Primera infancia y que tiene como premisa fundamental de la formación del hombre que se necesita en la construcción del proyecto social cubano.



Profundos y apremiantes cambios se llevan a cabo en la formación inicial universitaria, no quedando ajeno el estudiante de la carrera Licenciatura Educación Preescolar, el cual ha de insertarse en una práctica educativa que está exigiendo mejor calidad en la atención a la infancia de 0 a 6 años vista en los objetivos de desarrollo sostenible para el año 2030.

Un aspecto esencial en este sentido es el desarrollo intelectual del estudiante en formación, el cual es necesario abordarlo desde una perspectiva global e integradora que incluya no sólo los aspectos cognitivos sino también los aspectos afectivo - emocionales. Estos elementos permiten poner en práctica formas saludables para desenvolverse en la vida e ir forjando una personalidad equilibrada y optimista, aspecto sustantivo que ha de poseer y desarrollar todo profesional de la educación.

En Cuba la formación inicial del Licenciado en Educación Preescolar, ha sido objeto de estudio de varias investigaciones destacándose por sus aportes, Hernández (2004), Alonso (2010). Sus contribuciones se han centrado en el perfeccionamiento del modelo del profesional, mediante propuestas de modelos pedagógicos, metodologías y estrategias concretas dirigidas a la evaluación desempeño de este profesional en su formación inicial, acerca de saberes interdisciplinarios en los diferentes años de las carrera, el enfoque de género, relacionados con la orientación educativa y la orientación profesional pedagógica, sin embargo, aún no se han identificado investigaciones que aporten resultados referidos a la formación emocional de este estudiante.

Esos estudios han puesto el énfasis en los elementos cognitivo - instrumentales sin articular la evolución de esta esfera al aspecto emocional, en tanto la estimulación de la inteligencia ha sido vista fundamentalmente desde su perspectiva lógico-racional vinculada a la solución de tareas cognoscitivas, en correspondencia con el tipo de pensamiento lógico, necesario para la asimilación consciente de los conocimientos, en fin se ha privilegiado la estimulación desde la perspectiva instrumental ejecutora de la inteligencia, aspecto de gran importancia, en la formación del educador en general y de este profesional en particular, lo cual necesita estar realzado por la perspectiva emocional del desarrollo, de manera que se pueda dar una respuesta efectiva a la formación integral de los profesionales de la educación.

La inteligencia emocional ha sido abordada por diversos autores, entre ellos se destacan Goleman (2000), (Fernández-Berrocal y Extremera, (2002), Martínez (2008), Teruel (2000) sus estudios han estado en función de acuñar el término de “inteligencia emocional”, se ha planteado además la existencia de varias inteligencias para el éxito en la vida, se han planteado como habilidades que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y el modo en que nos relacionamos con los demás, habilidades relacionadas con la inteligencia emocional en el ámbito educativo y clínico, así como las competencias socioemocionales del docente.

Los estudios valorados hasta aquí se constituyen en punto de partida para revelar las características de la formación emocional del estudiante de educación preescolar, se reconoce a su vez los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación para encontrar respuestas alternativas al problema de la formación integral de los estudiantes de la educación en general y del estudiante de educación preescolar en particular, que no han permitido alcanzar aún óptimos resultados de acuerdo con las



exigencias que se plantean ante un proceso de esta naturaleza, que a pesar de las investigaciones realizadas acerca de la formación de los estudiantes de carreras pedagógicas se presentan las siguientes carencias de los formadores en el contexto de las relaciones interpersonales con las estudiantes, la tendencia a la agresividad en las relaciones interpersonales entre las estudiantes, dificultades emocionales en los modos de comportamiento de las educadoras que no siempre se corresponden con el modelo del profesional que se aspira.

Caracterización del proceso de formación del estudiante de educación preescolar desde una perspectiva emocional

La categoría formación, ha sido estudiada por la Filosofía, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía, entre otras ciencias que valoran la formación de la personalidad como un proceso de ahí que la comprensión dialéctico-materialista en el proceso de formación profesional, fundamenta que la filosofía marxista constituye la base de las leyes, principios y enfoques que sustentan este proceso de formación, como una necesidad de la educación que le permite al estudiante, una concepción del mundo, además de distinguir que todo cambia y se desarrolla conforme a leyes que intervienen en el enfoque científico de la realidad.

Los estudios realizados por Álvarez (1999), dan cuenta de la formación como “el proceso que garantiza la preparación de los ciudadanos para la vida, a través de tres dimensiones que se interrelacionan dialécticamente (educativa, instructiva y capacitiva), permitiendo al mismo tiempo adquirir conocimientos y desarrollar acciones que fortalezcan rasgos de la personalidad”. A partir lo anterior se reconocen las cualidades de la formación como un proceso integral donde influyen múltiples aspectos que tienen que ver con la aspiración que se desea alcanzar en la preparación del individuo para las tareas a enfrentar en la actividad laboral, en su vida, en la sociedad y que sea capaz de resolver los problemas más apremiantes que se les presenten, sin embargo se limita la posibilidad de un aprendizaje o una habilitación emocional que proporcione un mayor enriquecimiento personal.

Se comparte la idea de Vinent (2000) al señalar que el “proceso de formación constituye un sistema con un enfoque complejo e integral, que garantiza el desarrollo multilateral de la personalidad, la elevación de la efectividad de la educación y su optimización”. Claro está que la idea anterior da cuenta de tomar los elementos que garantizan el desarrollo personal de cada individuo el cual tiene que lograrse con excelentes condiciones en su educación. Todos estos aspectos permiten estimar la relación de esta categoría con los procesos de desarrollo y educación; donde la formación implica desarrollo y se logra a través de la educación, de ahí su pertinencia por la necesidad de concebir un proceso formación más globalizador visto no solo desde las relaciones de interdependencia de lo instructivo, educativo, afectivo e instrumental sino que se garantice la intelección emocional que facilite guiar la actuación ante la vida y proyectos de este profesional.

Se ha estimado la contribución de la categoría formación ofrecida por Paz (2005) quien tiene como máxima pretensión el desarrollo de las potencialidades del individuo al distinguir en la formación la participación activa de los sujetos, en la interacción con otros y la posición reflexiva y autorreflexiva que asumen, lo cual resulta pertinente para



considerar las relaciones interpersonales hacia una adecuada formación desde lo emocional.

El estudiante de la licenciatura en Educación Preescolar se prepara para su futura actividad profesional, como educador de la primera infancia el cual debe dar solución a los problemas relacionados con la dirección del proceso educativo que dirige para garantizar la educación integral de las niñas y los niños de cero a seis años, este debe poseer pleno dominio de las características de cada etapa del desarrollo intelectual y emocional así como las actividades que se realizan ponderando la lúdica como la vía que integra todas las actividades de esta etapa con énfasis en el juego, en las dos modalidades de atención del currículo: la vía institucional y no institucional así como la coordinación del sistema de influencias educativas que deben ejercer conjuntamente con la familia y otros agentes y agencias educativas en la comunidad.

Otro criterio a considerar es el de Domínguez (2004) acerca de la categoría vivencia, planteada por Vigotsky, quien la concibe como la unidad fundamental de la vida afectiva de la personalidad, pues ningún contenido psíquico puede convertirse en regulador del comportamiento si no posee una carga emocional suficiente que posibilite su vivencia por parte del sujeto. La vivencia se manifiesta principalmente en el proceso de comunicación del hombre con los otros hombres, y la determinación de sus regularidades constituye un momento importante para el estudio de todas las formas reguladoras de la personalidad.

Es el elemento psicológico que se encuentra en la base del sentido que un contenido adquiere para el sujeto, es a partir de la unión de un contenido con determinada carga emocional que se expresa en forma de vivencia, donde se encuentra la clave para el surgimiento y desarrollo de las formaciones reguladoras más complejas de la personalidad, así como la particularidad esencial de la personalidad como nivel regulador superior de la vida psíquica del hombre. En algunos casos, una emoción contribuye a que la actuación del sujeto sea más adecuada, eficiente, alcance mejores resultados.

Las emociones comportan importantes implicaciones en las relaciones sociales, sin dejar de contribuir a otros aspectos de la vida, cada individuo tiene la necesidad de establecer prioridades, de mirar positivamente hacia el futuro y reparar los sentimientos negativos antes de caer en ansiedad y depresión, de ahí la necesidad de formar a este profesional desde la perspectiva emocional.

En el ámbito de la psicología se admite la consideración de inteligencia porque es cuantificable: constituye un aspecto mensurable de la capacidad individual para llevar a cabo el razonamiento abstracto y adaptación al entorno; la inteligencia emocional se pone de manifiesto cuando se esgrime con información emocional. Es habitual relacionar la inteligencia con la capacidad de raciocinio lógico, con las aptitudes que dispone el cociente intelectual como son la capacidad de análisis, comprensión, retención, resolución de problemas de índole cognitivo, sin embargo, en el ámbito educativo se está empezando a tomar en consideración la denominada "inteligencia emocional", que determina cómo reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás.



El término surge a partir del modelo de Inteligencias Múltiples, donde exponía una nueva visión de la inteligencia como una capacidad múltiple, como capacidades intelectuales, reconociendo la existencia de otros tipos de inteligencia. De los tipos de inteligencias que definió Gardner, dos de ellas, denominadas inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal motivaron a Salovey y Mayer, los cuales definieron sus competencias, presentándolas bajo el término "Inteligencia Emocional", la describieron como "una forma de inteligencia social que implica la habilidad para dirigir los propios sentimientos y emociones y los de los demás, saber discriminar entre ellos, y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción", sin embargo, Goleman (2000), en sus estudios acerca de la inteligencia emocional, propuso un modelo con dos tipos de competencias, personal y social, considera que se engloba ambos aspectos en su desarrollo, por cuanto supone la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás y de discriminar entre ellos para utilizar esta información en la guía del pensamiento y la acción.

Los motivos que hacen que los educadores desarrollen habilidades emocionales tienen que ver con la necesidad de lograr un profesional para la educación preescolar cada vez más generoso en la práctica educativa, en función de que los niños y niñas con los que interactúa aprendan cada vez más y sean más habilidosos desde lo emocional y afectivo con el manejo correcto de las emociones porque el desarrollo que alcanzan los niños de 0 a 6 años depende de la sabia conducción de las acciones educativas de las educadoras en las instituciones que garantizan la asimilación de la experiencia histórico-cultural, de este modo son los máximos responsables de organizar, estructurar y orientar el proceso educativo que ha de potenciar su inteligencia no solo de los aspectos cognitivos sino emocionales conjugando el lugar central que el niño tiene en el proceso educativo, sin minimizar su papel activo, se trata entonces que el educador logre un proceso orientado hacia la participación conjunta de adulto-niños a partir de objetivos, intereses y motivaciones.

Como ha sido señalado por Goleman (2000) las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida, reconoce además que "Existe una clara evidencia de que las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos, y asimismo saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida, desde las relaciones íntimas hasta la comprensión de las reglas tácitas que gobiernan el éxito en el seno de una organización; estas personas, suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Quienes, por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con la suficiente claridad".

A partir los criterios analizados se considera como inteligencia emocional las habilidades que debe poseer el individuo, en particular el educador preescolar, para la interacción con los otros dígame niños-familias-comunidad, donde se ponga a prueba sus posibilidades de reflexión y análisis ante hechos que pudieran afectar sus estados emocionales, afectivos y sus relaciones sociales en el contexto donde actúa, que



garantice bienestar para él y los demás en la solución de problemas en el ámbito personal y profesional, debe aprender a distinguir las tendencias afectivas que surgen en el proceso educativo, para dirigirlo de forma adecuada, debe asumir su disposición para ser motivador, conciliador, con buen sentido del humor y actitud lúdica, lo que le hará tener un impacto positivo en el trabajo con los niños, de otra manera, si el educador es poco tolerante, rígido y con escaso manejo anímico puede afectar negativamente el clima emocional del grupo.

Lograr un equilibrio emocional y la sensibilidad por los niños serán grandes aliados en la formación inicial del profesional de la educación preescolar y a su vez les permitirá una mejor dirección del proceso pedagógico en las relaciones que a diario establece con los niños y niñas, con las educadoras y con las familias, de ahí la pertinencia de una educación, que implica saber ponerse en el lugar del otro, saber escuchar, contribuir a dar soluciones sin aplastar ideas, estaríamos ante una verdadera actitud emocional.

De acuerdo con Rodríguez (2014) cuando consideran interesante escudriñar cuáles son los fundamentos pedagógicos que permiten esbozar una práctica desde la lógica del amor, el respeto, la solidaridad, el cariño y la comprensión para con nuestros niños, pues ciertamente la práctica es el criterio de la verdad, pero sin teoría la práctica es ciega, si además, se trata de una práctica tan significativa para la sociedad, como la de formar a los educadores de nuestros futuros ciudadanos, entonces, la teoría adquiere valores inusitados, pues guía y enriquece esta praxis social, desentrañando las esencias que a veces no logramos advertir en nuestra labor”.

La inteligencia emocional en la formación del profesional de Educación, Rodríguez y Venet (2012) es planteada como un conjunto específico de aptitudes profesionales que se hallan implícitas dentro de las capacidades para la automotivación, la perseverancia, el manejo de las frustraciones, el autocontrol de los impulsos y de los estados de ánimo, de aplazamiento de las gratificaciones, así como para evitar que la angustia interfiera con las facultades racionales de educadores y educandos y entre educandos y, por último, la capacidad de empatía y confiar en los demás, estas categorías se constituyen en fundamentos de esencia para esta investigación, sin embargo se reconoce que en ellas no se explican cómo favorecer las particularidades en este proceso formativo, del estudiante de educación preescolar desde la lógica de la preescolaridad.

Se requiere, en virtud de lo anterior, de una teoría científica que avale desde la explicación y la argumentación cómo han de ser formados los profesionales de educación preescolar de manera que consigan desarrollar sentimientos de ternura, amor, respeto, tolerancia y solidaridad en torno a la profesión, a los niños, en su futura labor y por el género humano, todo lo cual significaría contraer un compromiso con la formación de estos aspectos en los niños de la primera infancia de 0 a 6 años, además de favorecer el desarrollo de su intelecto, téngase en cuenta que no se puede ofrecer lo que no se posee.

Resultados del diagnóstico en la investigación

Los métodos teóricos aplicados facilitaron el análisis de las características psicopedagógicas fundamentales del proceso formación inicial desde una perspectiva



emocional, Los empíricos facilitaron obtener una visión integral de la formación, recoger los criterios y determinar el lugar que ocupa lo emocional en el proceso que se estudia. Como unidad de análisis se trabaja con primer año del Curso Diurno de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de Oriente, con 22 estudiantes (24,17%) de la matrícula de la carrera y 10 profesores que representan el (100%) del año académico.

Los indicadores diagnósticos facilitaron la interpretación y valoración de la problemática abordada, relacionado con: el pobre aprovechamiento de la clase como espacio esencial para el desarrollo de habilidades intelectuales con perspectiva emocional, relaciones interpersonales inadecuadas entre las estudiantes, matizadas por la agresividad, la ofensa, el maltrato y la injuria, dificultades para el manejo de estados emocionales negativos como la ira, la depresión, la inseguridad entre otros. Prevalece la valoración cognitiva instrumental en detrimento de la emocional, se emplean métodos y estilos de comunicación donde predominan el autoritarismo, la sanción, la vergüenza, y el descrédito, en la relación profesor estudiante, apreciándose la ausencia de la empatía del profesor en relación con las estudiantes, lo que requirió la urgencia en la solución de estas dificultades con un modelo de formación emocional.

Modelo pedagógico de formación emocional del estudiante de educación preescolar

Los fundamentos epistemológicos que sustenta el modelo articulan la Psicología con la Pedagogía. A partir del enfoque Histórico – Cultural de Vigotsky (1989) y seguidores, la comprensión de la inteligencia emocional de Goleman (1995), la comprensión de la formación emocional del educador de Rodríguez (2014), el Modelo de Orientación Educativa, así como la comprensión teórica de formación profesional, Horruitiner (2006)

La comprensión de la inteligencia emocional de Goleman (1995) en la cual este autor valora en los presupuestos teóricos psicológicos de la educación emocional y la necesidad de que la escuela desarrolle un proceso de alfabetización emocional como: la forma de educación afectiva, no sólo porque se recurre a los afectos sino porque se dedica a educar al afecto mismo, es así como afirma que tal vez no haya tema en el que la calidad del maestro resulte tan decisiva, porque de la forma en que él lleve adelante la clase, se constituye, en sí misma, un modelo, una lección de facto en competencia emocional; asegura que dondequiera que un maestro responda a un estudiante, hay veinte o treinta más que reciben una lección. Reconoce la necesidad de que los maestros se formen especialmente en este nuevo enfoque de educación emocional y de que se repiense la escuela como espacio para enseñar a ser y enseñar a respetar.

Esta lógica general de la investigación se expresa en otros de los fundamentos que la justifican epistemológicamente: la teoría Holístico Configuracional de los procesos sociales de Fuentes (2006), en el interior de esta investigación se advierte la formación emocional pedagógica, como un proceso consciente de naturaleza totalizadora, compleja y dialéctica, lo que posibilita comprender, argumentar y explicar la misma, a partir de dimensiones, configuraciones, que permiten revelar su esencia, movimiento, cambio y transformaciones, permite revelar su principal regularidad, para interpretar el comportamiento de este proceso, lo que posee una amplia significación en la praxis



El modelo pedagógico que se presenta, concibe la formación emocional del estudiante de educación preescolar, como un proceso social de carácter complejo y holístico, el cual se estructura y sistematiza desde la comprensión de la lógica esencial de la preescolaridad, considerando este período crucial para establecer los cimientos de las habilidades sociales y emocionales, las cuales tienen provechosas consecuencias emocionales y sociales a largo plazo sobre la vida y se reflejan en un historial adulto de comportamiento socialmente aceptado y más favorecido por una vida feliz y armónicamente estructurada. Las emociones del niño sólo alcanzarán la plena madurez cuando lo haga su sistema nervioso a lo largo de un proceso que va desplegándose en función de las pautas que va marcando su educación en las diferentes etapas de su desarrollo, concluyendo en la adolescencia temprana.

Se comprende entonces la formación emocional pedagógica del Licenciado en Educación Preescolar como un proceso de apropiación activa de cualidades de carácter personal-profesional de profunda naturaleza afectiva, articulado por la preescolaridad, a partir de la cual se singulariza este proceso en la comprensión del otro y de sí, la aceptación, el amor por sí mismo y por los niños, la solidaridad, la necesidad de compartir sus impresiones desde la empatía y la intimidad psicológica, en estrecha relación con sus autorreferentes personales y profesionales, entre los que se destacan la autoestima y la autocomprensión con base en la motivación profesional como aspectos claves para el desarrollo integral del futuro educador preescolar.

En este proceso el docente facilita la identificación del estudiante con la lógica pedagógica de las emociones, a través de la problematización del contenido de la misma, el análisis de su vínculo con la realidad de este estudiante, al tiempo que desarrolla la originalidad en la solución de los problemas que presenta, aceptando las diversas posiciones, los diferentes criterios e ideas que afloran en la construcción del conocimiento profesional, de esta forma se puede aseverar que la formación emocional tiene carácter personalológico, reflexivo y de autovaloración, como cualidades que la connotan como proceso que autentifica la lógica pedagógica de la profesión del educador preescolar en cualesquiera de las áreas de actuación de este profesional.

El desarrollo de las habilidades de intección emocional en el educador preescolar ayudará a adquirir experiencias de equilibrio, a tener más recursos para enfrentar mejor los acontecimientos estresantes de tipo social, familiar, laboral y manejar de manera más conveniente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que se mantienen con los otros, los padres y los propios niños con los que interactúa este profesional. Las consideraciones anteriores permiten reconocer como dimensiones del proceso de formación emocional pedagógica del estudiante educación preescolar, las siguientes: Dimensión habilitación sociointeractiva, dimensión habilitación emocional pedagógica y la dimensión educación socioafectiva.

La dimensión habilitación sociointeractiva se constituye como un proceso formativo a través del cual se promueve la apropiación del sistema de conocimientos que le permiten al estudiante desarrollar el conjunto de habilidades sociales para establecer una comunicación interpersonal como parte esencial de la actividad humana que dinamiza y condiciona las relaciones con los demás.



Orientación hacia la autonomía emocional cuyo propósito esencial es orientar hacia el desarrollo de una autonomía emocional que posibilite una actuación profesional independiente, flexible, comprometida, creativa, expresión de una comprensión lógica de los estados emocionales propios y ajenos que permiten al estudiante, plantearse nuevos argumentos, tanto prácticos como en la búsqueda de nuevos estilos en su comportamiento y actitud. La orientación hacia la interdependencia emocional positiva se identifica como el proceso a través del cual se estructura un proceso pedagógico de ayuda en el contexto formativo interpersonal para promover la capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales.

El apoyo emocional pedagógico se comprende como un tipo particular de apoyo social que proporciona un estado emocional, redundando en el bienestar personal y la autoconfianza del estudiante para enfrentar las tareas que le corresponden y su relación con los otros, es un apoyo auténticamente humano que se proyectará en todas las facetas de la vida personal y profesional, del futuro educador preescolar en los diferentes ámbitos en los que se inserta favoreciendo su integración social y la apropiación de este proceder para su futura labor.

La habilitación emocional pedagógica concebida a partir de las relaciones internas que se han argumentado hasta aquí la que se constituye como un proceso formativo a través del cual se promueve la apropiación del sistema de conocimientos que le permiten al estudiante construir el conjunto de habilidades emocionales que le permiten autorregularse emocionalmente y establecer relaciones interpersonales armónicas en un ambiente de asertividad, apoyo, colaboración, alegría y optimismo pedagógico.

La crítica constructiva facilita la comunicación de pensamientos e influye en los demás con su sentir permitiendo cambios en la actuación del estudiante de educación preescolar que se forma, donde debe desarrollar sentimientos de amor, honestidad, sencillez, respeto, amistad en las diversas tareas que enfrenta en el ejercicio con niños de 0 a 6 años, se cimienta en el apoyo emocional pedagógico como proceso de ayuda en función del autocontrol emocional del estudiante. La sistematización educativa emocional se va a la búsqueda de la armonía en las relaciones interpersonales, a la comprensión- autocomprensión, en lo que se hace y la construcción de nuevas propuestas de entendimiento y cooperación, a partir de esta visión, se considera oportuno, sistematizar las experiencias emocionales que van suscitándose en los diversos espacios de intercambio con base en la pertinencia profesional y el desarrollo humano, desde sus vivencias, en el trabajo con los niños y en los diferentes contextos donde se insertan.

La dimensión educación socioafectiva se reconoce como un proceso que capacita al educando para la enunciación, declaración o proyección de sus modos de sentir, pensar y actuar a través de mensajes asertivos que traten de explicar coherentemente los propósitos de su comunicación, sus intereses, motivaciones, con sentido interactivo y de sí propio, mediante recursos socioafectivos que ofrecen la posibilidad de ser más comunicativos, más participativos y comprometidos, sobre la base de la confianza y el respeto a quienes los rodean y el ejercicio práctico de la colaboración y la comunicación con sentido del otro, se materializa tratando de ponerse en su lugar, desde la educación empática se comprende como el proceso de promoción de los saberes emocionales que permiten comprender el estado emocional del otro, a través de una aceptación



racional-afectiva que favorece no solo el reconocimiento de sus vivencias, sino también el apoyo en este sentido, sin perder la autonomía personal que identifica a cada uno y define sus propias emociones o estados vivenciales.

CONCLUSIONES

Los referentes de la investigación están en la teoría histórico-cultural de Vigotski y sus seguidores, así como el modelo holístico-configuracional los que permitieron profundizar en el proceso de formación emocional de los estudiantes de la Educación Preescolar, para estructurar un modelo pedagógico y se revelaran las insuficiencias manifestadas en los diferentes escenarios por los que transita la formación en tanto favorece que la articulación de los fundamentos teóricos asumidos y se penetra en la esencia de las relaciones de naturaleza dialéctica que median entre las dimensiones y configuraciones establecidas para el progreso del proceso de formación emocional pedagógica el cual tiene al centro la inteligencia emocional como núcleo estructurante, facilitando la comprensión de los profesores y estudiantes respecto al nuevo modelo que se propone.

REFERENCIAS

- Álvarez de Zayas, C. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia
- Alonso, E. (2010). *La formación de intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes de la carrera licenciatura en educación preescolar*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas, Las Tunas, Cuba
- Domínguez, M. (2004). *El conocimiento de sí mismo y sus posibilidades*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal P. (2002). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Universidad de Málaga, España. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado: <http://rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF> (5 de diciembre 2017)
- Fuentes, H. (2006). La Teoría Holístico Configuracional del Proceso Docente Educativo. *Monografía. CEES. "Manuel Fajardo Gran"*. Universidad de Oriente.
- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional* (47ªed). México, S.A. de C.V: editorial Javier Vergara
- Hernández, X. (2004). *Evaluación del desempeño profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Habana, Cuba
- Horruitiner, P. (2006). La universidad cubana: El modelo de formación. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Martínez, C. (2008). Consideraciones sobre Inteligencia Emocional. La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica.
- Paz, I. (2005). *El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas*. Tesis de Doctorado no publicada Universidad de Ciencias Pedagógicas). Santiago de Cuba, Cuba.



- Rodríguez, D. y Venet, R. (2012). La formación emocional del educador. Una consideración necesaria para la atención a la diversidad. *Revista electrónica IPLAC* (6) noviembre-diciembre, 2012. ISSN 1993- 6850.
- Rodríguez, D. y Venet, R. (2013). La intección emocional, en el contexto de la educación preescolar. Reflexiones a la necesidad de un cambio. *Revista Orbita Científica*, 19 (72), 1027 – 4472.
- Rodríguez, D. (2014). *La formación emocional del estudiante de educación preescolar*. (Tesis doctoral inédita), Universidad de Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba, Cuba.
- Teruel, M. P. (2000). Inteligencia emocional en el currículo de la FI de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (38), Agosto, pp. 141-152
- Vinent, M. (2000). *Estrategia educativa para el desarrollo de la autodeterminación en el proceso de formación integral de los estudiantes preuniversitarios* (Tesis doctoral inédita). Instituto Superior Pedagógico “Frank País García, Santiago de Cuba, Cuba.



SISTEMATIZACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA DEL PROFESOR DE HUMANIDADES EN SECUNDARIA BÁSICA

SISTEMATATION OF ONE DIDACTIC STRATEGY OF HUMANISTIC INTERDISCIPLINARY FORMATION OF THE THEACHER OF HUMANITY IN THE SECONDARY BASIC SCHOOL

Darmis Girón Vaillant darmisgv@uo.edu.cu

Salma Díaz Berenguer salma@uo.edu.cu

Pavel Manso Rodríguez pavel.manso@minfar.cu

RESUMEN

La estrategia didáctica que se sistematiza permite instrumentar en la práctica la concepción didáctica de integración interdisciplinaria humanística en la secundaria básica que se sustenta en el principio de las interconexiones endógenas y exógenas, resultado de la tesis doctoral de Girón (2011), donde se introducen nuevas acciones-atendiendo a las transformaciones que se están experimentando en la educación media básica; con el objetivo de preparar al docente de Humanidades para el desarrollo de la integración interdisciplinaria humanística, de modo que se potencie su formación y autoformación humanística para la dirección del proceso de enseñanza interdisciplinaria humanística, a partir de la utilización de herramientas didácticas que posibiliten la integración de saberes y modos de actuación humanísticos.

ABSTRACT

The didactic strategy that is presented allows to orchestrate in the practice the didactic conception of humanistic interdisciplinary integration in the basic secondary, that is sustained in the principle of the endogenous and exogenous interconnections of Girón (2011) with the objective of preparing to the educational one of secondary basic for the development of the humanistic interdisciplinary integration, so that you potency its formation and humanistic autoformation for the address of the process of humanistic interdisciplinary teaching, starting from the use of didactic tools that you/they facilitate the integration of knowledge and humanistic performance ways.

PALABRAS CLAVES: estrategia, sistematización, formación, interdisciplinaria, humanística

KEY WORDS: strategy, didactic, integration, interdisciplinary, humanistic

INTRODUCCIÓN

Se considera que las estrategias didácticas (Addine y col., 2007) son secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos. De ahí que la superación profesional, el trabajo científico-metodológico y docente-metodológico sean las herramientas a tener en cuenta para concretar en la praxis educativa la orientación del proceso de enseñanza a la consecución de los objetivos propuestos, atendiendo al nivel de conocimiento previo que poseen los sujetos para su conducción, de manera que



posibiliten potenciar su desempeño hacia la solución de problemas didácticos interdisciplinarios que se generan durante el proceso, favoreciendo la apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos.

La estrategia didáctica, que se sistematiza, instrumenta la concepción didáctica de integración interdisciplinaria humanística de Girón (2011), que se sustenta en el principio de las interconexiones endógenas y exógenas lo que se proyecta como base teórica y metodológica para su determinación como contribución al perfeccionamiento de la enseñanza interdisciplinaria humanística en secundaria básica, al tener en cuenta los procesos de desarrollo y autodesarrollo de los agentes del proceso; a partir de su incidencia en las relaciones docente y directivo, docente y colectivo de docentes, docente y alumnos como grupos de sujetos que caracterizan su organización, como sistema organizado, dinámico y complejo. Estas relaciones manifiestan la función socializadora de la enseñanza en diferentes contextos.

Tiene como objetivo general: preparar al docente de secundaria básica para el desarrollo de la integración interdisciplinaria humanística, de modo que se potencie su formación y autoformación humanística para la dirección del proceso de enseñanza interdisciplinaria humanística, a partir de la utilización de herramientas didácticas que posibiliten la integración de saberes y modos de actuación humanísticos; y para su desarrollo se consideran 3 etapas: 1) diagnóstico de necesidades, potencialidades, motivos e intereses; 2) ejecución: con una fase formativa, una científico-metodológica y una didáctico-profesional; y 3) evaluación.

Ideas rectoras de una estrategia didáctica para la formación interdisciplinaria del profesor de Humanidades en Secundaria Básica.

Autores como Mañalich (2005), Muradás (2008), Trutié (2008), Esteris (2008), Salazar (2009) y Díaz (2016) han abordado la formación de un profesor del área de las Humanidades desde un enfoque integrador e interdisciplinario para secundaria básica y preuniversitario que les posibilite integrar no sólo conceptos, sino también modos de actuación que les permita orientar didácticamente a los estudiantes hacia un aprendizaje de igual naturaleza, para lo que se ha ponderado el uso del texto martiano, como se advierte desde la concepción didáctica de integración interdisciplinaria humanística en secundaria básica a partir de la comprensión del texto martiano de Girón (2011).

El proceso de integración interdisciplinaria humanística que se estructura a partir de la transposición didáctica de la lógica esencial del principio de las interconexiones textuales o las interconexiones endógenas y exógenas, que permite precisar sus dimensiones y configuraciones, las relaciones entre ellas y las categorías, que se manifiestan como expresiones de su concepción didáctica, sigue la lógica general de la actividad investigativa: problematizar, teorizar e instrumentar; de la teoría dialéctico materialista del conocimiento: de la contemplación viva, al pensamiento abstracto, y de ahí a la práctica; y de la teoría de la enseñanza: qué enseño, cómo enseño y para qué enseño.

Lo anterior revela la secuencia científicamente fundamentada de la articulación de la formación profesional humanística pedagógica del docente de secundaria básica como agente del trabajo metodológico interdisciplinario humanístico y dirigente del proceso de



enseñanza interdisciplinaria humanística, cuyo eje lo constituye la comprensión humanística del texto martiano, pertinente a través de una estrategia didáctica que permita la apropiación humanística de la cultura humanista contenida en los textos martianos que se interconectan con textos especializados de contenido histórico, lingüístico, literario, y artístico; aunque no se desaprovechan las interconexiones que pueden establecerse con textos de contenidos de otra naturaleza .

Teniendo en cuenta lo anteriormente referido, se sistematiza una estrategia didáctica para la integración interdisciplinaria humanística en secundaria básica a partir de la comprensión del texto martiano, que debe contribuir a resolver la necesidad de instrumentos didáctico-metodológicos para la integración de saberes humanísticos coherente con los modos de actuación de los docentes desde una concepción interdisciplinaria, donde el empleo de los medios tecnológicos desempeñan un papel importante en la gestión y aplicación de los conocimientos, según Manso (2019).

Etapas de diagnóstico de necesidades, potencialidades, motivos e intereses para el establecimiento de la interdisciplinariedad en el área de Humanidades

En esta etapa se determinan las necesidades y potencialidades cognitivas y afectivas que pueden entorpecer o favorecer el desarrollo del proceso, por lo que se precisa de la indagación y el control de la preparación de los docentes y directivos del área de Humanidades en cuanto a los fundamentales conceptos, procesos y categorías que tipifican la integración interdisciplinaria humanística y la comprensión del texto martiano y las vías para acceder a su conocimiento; así como las carencias formativas de los agentes y sus causas, y por ende, las vías de solución.

Esta etapa debe desarrollarse en un periodo no menor a tres meses ni mayor a un año. Su duración está en dependencia de la organización de la superación del personal docente que apruebe y diseñe el director de escuela, de los resultados del diagnóstico y de las características particulares de cada institución, atendiendo a las transformaciones que se experimentan actualmente en la secundaria básica.

Acciones de intervención:

- Indagar a través de una entrevista sobre la participación conjunta en actividades docentes-metodológicas acerca de los conocimientos, habilidades y valores que posean los docentes de Humanidades relacionados con la enseñanza interdisciplinaria humanística y el dominio que poseen sobre: los núcleos conceptuales de las asignaturas del área de conocimiento, interdisciplinariedad, vida y obra de José Martí y herramientas didácticas para la integración de saberes.
- Determinar la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural de los agentes, como configuración que integra las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socio-culturales, con diferentes fines y propósitos.
- Insertar a los docentes y directivos en figura de postgrados que favorezcan un mayor desarrollo de las habilidades científico - investigativas



Agrupar a los sujetos, en los tres grupos siguientes, teniendo en cuenta el resultado de las acciones anteriores:

- **Adiestrados:** docentes en formación o graduados que posean menos dominio de los temas diagnosticados, que en la superación que se diseñará fungirán generalmente como ponentes, pero que en el desarrollo de las actividades independientes se le designarán adiestradores.
- **Adiestradores:** aquellos que demuestren dominio acerca de alguno o algunos de los temas en los que fungirán como oponentes, luego de haber orientado el trabajo independiente de los adiestrados para la consecución de los objetivos propuestos. En los temas que menos dominan fungirán como adiestrados.
- **Facilitadores:** los que poseen dominio de la mayoría de los temas y sólo necesitan adiestrarse en la concepción didáctica de la integración interdisciplinaria humanística a partir de la comprensión del texto martiano y en la etapa de ejecución de la estrategia didáctica, para que funcionen como multiplicadores en la dirección de los talleres de socialización; además de: valorar el desempeño de los adiestrados y adiestradores; para lo que deberán recomendar y gestionar bibliografía, espacio y tiempo para el trabajo colectivo; y evaluar el movimiento que se opere por los docentes del estado inicial al estado deseado.

Los resultados de esta etapa, permitirán que los docentes y directivos estén en condiciones de implementar en la próxima etapa un trabajo científico-metodológico y docente-metodológico- como se establece en el Reglamento del Trabajo Metodológico de MINED (2014), dirigido a elevar la calidad del proceso de enseñanza interdisciplinaria humanística, a partir de la instrumentación de la concepción didáctica en la práctica.

Etapas de ejecución o de instrumentación de la concepción didáctica para la integración interdisciplinaria humanística

En esta etapa se concreta la concepción didáctica de integración interdisciplinaria humanística como proceso que posibilita la interconexión recíproca del contenido humanístico y humanista de los textos especializados de las Humanidades con el texto martiano; y la preparación de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza interdisciplinaria humanística. La misma consta de tres fases: una formativa, una científico-metodológica y una didáctico-profesional.

Fase formativa

En esta fase se materializa la dimensión formativa profesional humanística, para el desarrollo de una competencia profesional humanística identitaria como manifestación de la relación dialéctica entre las configuraciones: formación humanística y cultura humanista- mediada por la comprensión humanística del texto martiano- para el logro de la formación profesional humanística del docente de secundaria básica, con pertinencia social tanto para la formación inicial como postgraduada; lo que posibilita armonizar las diferencias formativas en los Colectivos de Grado; a partir de la problematización y la apropiación del qué enseñar.



Motivar a los agentes del proceso con acciones como:

- Diseñar un curso de superación que permita profundizar en los temas que se precisan desde el diagnóstico; a través de talleres y propiciar el establecimiento de tareas de investigación con plazos o etapas bien delimitados.
- Impartir el curso de superación, haciendo énfasis en las estrategias superestructurales del texto martiano y en las potencialidades interdisciplinarias e integradoras de los indicados para la enseñanza, que le permite interconectarse con textos especializados de las asignaturas humanísticas, viceversa.
- Organizar los talleres de manera que favorezca la comprensión de la importancia de la integración interdisciplinaria humanística como proceso y qué procedimientos didácticos revelan la significación teórico-práctica y utilidad didáctico-profesional de su establecimiento, a partir del logro de la competencia profesional humanística identitaria en un primer nivel de integración y sistematización interdisciplinaria humanística.
- Promover la utilización de las TIC para la orientación, ejecución y control del auto preparación, y la presentación de las actividades en los talleres como vía para desarrollar la metacognición y la meta comprensión humanísticas para la demostración del nivel de competencia profesional humanística identitaria.
- Utilizar técnicas del trabajo en grupo y métodos participativos en los talleres, que eleven el interés y la participación de los docentes y directivos en las actividades diseñadas.

En esta fase se motivará la socialización del conocimiento, teniendo en cuenta las tareas a desarrollar según el grupo designado en la etapa de diagnóstico. Al culminar esta fase los sujetos deben estar en condiciones de poder determinar los problemas didácticos interdisciplinarios de naturaleza humanística y humanista que solucionarán a través de la investigación científica y el trabajo metodológico interdisciplinario humanístico.

Fase científico-metodológica

En esta fase se funden las dimensiones metodológica interdisciplinaria humanística y didáctico-cultural, atendiendo a las relaciones dialécticas que se establecen entre las configuraciones intervención indagatoria (II) y trabajo colaborativo humanístico (TCH) que se sintetizan en un primer momento en la competencia profesional humanística identitaria y en un segundo momento en la autoformación humanística intencionada, como manifestación de integración y sistematización en un segundo nivel.

En la preparación metodológica se proyecta el trabajo metodológico interdisciplinario humanístico, por lo que constituye proceso y actividad respectivamente, donde se evidencian los avances formativos de los agentes en función de continuar elevando la calidad de su desempeño profesional, que muestre como regularidad el contenido y el método con que enseñan a los estudiantes; a partir de la concreción en tareas docentes, de resultados del proyecto educativo de centro, donde los sujetos teorizan y proponen formas de ¿cómo enseñar?



Acciones científico-metodológicas.

- Diseñar un proyecto educativo de centro dirigido a la búsqueda de herramientas didácticas y metodológicas, que promuevan la integración de saberes y modos de actuación humanísticos, a partir de la comprensión de texto (con énfasis en el texto martiano), a través del cual se deben develar las siguientes problemáticas:
- Determinar las invariantes del método de comprensión textual a partir del uso de las invariantes de las habilidades observar, leer, identificar, interpretar, comparar, investigar, argumentar, explicar, valorar y redactar, a partir de la valoración de los sistemas de habilidades de las asignaturas humanísticas en secundaria básica.
- Determinar nodos procedimentales a partir de las habilidades anteriores que se enuncien en los programas docentes y videoclases de las asignaturas humanísticas. - Elaborar estrategias de comprensión de textos martianos, para su interconexión recíproca con los contenidos de asignaturas humanísticas.
- Establecer las interconexiones intratextuales e intertextuales entre textos de las asignaturas humanísticas y el texto martiano a través de las redes lógicas del grado.
- Determinar secuencias didácticas para el diseño de las clases con enfoque interdisciplinario, integrador, humanístico y humanista.
- Elaborar tareas docentes teniendo en cuenta procedimientos metodológicos que propicien la integración interdisciplinaria utilizando el eje dinámico procedimental siguiente: *observación de textos – lectura – determinación de lo esencial – interpretación de enunciados – comparación, interconexión temática y/o axiológica - valoración - redacción.*
- Desarrollar trabajos científicos estudiantiles de docentes en formación que sistematicen los procedimientos metodológicos y
- Registrar en una memoria escrita el resultado de la indagación teórica y la instrumentación práctica, que le permita redactar artículos científicos, ponencias para eventos, conferencias especializadas, actividades metodológicas y el informe final.
- Realizar talleres para la socialización y evaluación de los resultados investigativos, y la argumentación del nivel de pertinencia de las propuestas que se ofrezcan.
- Organizar actividades metodológicas para la preparación del Colectivo de Grado en función de la integración interdisciplinaria humanística.
- Planificar sistemas de clases, que tengan en cuenta las orientaciones y acuerdos emanados de la preparación metodológica sobre secuencias didácticas como conjunto de procedimientos ofrecidos por el docente para la realización exitosa de ejercicios o tareas docentes, con el objetivo de que el educando se apropie del contenido de la enseñanza, al tiempo que se apropia de la estrategia cognoscitiva, lo que le permitirá aplicarla o adaptarla de acuerdo a sus



habilidades y capacidades intelectuales, posibilitándole crear estrategias metacognitivas.

Recomendaciones para la instrumentación de las acciones científico- metodológicas.

- Tener en cuenta las relaciones sistémicas de los contenidos de los programas de asignaturas humanísticas y los valores asociados a ellos, al establecer las interconexiones intratextuales e intertextuales, a partir de la comprensión textual; que constituyen secuencias metodológicas para su utilización en las clases.
- Promover en una preparación metodológica del mes una recapitulación de los núcleos esenciales de conocimientos, habilidades y valores contenidos en los textos especializados de asignaturas humanísticas y de los textos martianos para cada grado.
- Recapitular para comprobar, actualizar y nivelar los conocimientos, a partir de estrategias cognitivas que por su similitud en la selección, combinación y secuenciación de las acciones para el tratamiento metodológico interdisciplinario a los contenidos, conduzcan a la creación de estilos de enseñanza.
- Evaluar sistemáticamente la instrumentación de procedimientos metodológicos para la elaboración de tareas docentes con un enfoque interdisciplinario humanístico que favorezcan el desarrollo de: la comprensión textual como método interdisciplinario y la comprensión de los textos martianos como eje de integración de las Humanidades.

Esta fase garantiza la preparación científico-metodológica y docente-metodológica del docente, desde la concepción didáctica de la integración interdisciplinaria humanística, a partir de la comprensión del texto martiano, como manifestación de internalización del conocimiento socializado en las diferentes actividades.

Fase didáctico-profesional

En esta fase se pone de manifiesto la independencia cognoscitiva y profesional del docente de Humanidades, en la adecuación a las necesidades de sus alumnos de las orientaciones y acuerdos derivados de la preparación metodológica del Colectivo de Grado, permitiéndole demostrar la efectividad del proceso de autoformación humanística intencionada como síntesis de la relación dialéctica entre la dirección didáctica interdisciplinaria humanística y la evaluación del desempeño profesional humanístico; lo que se comprueba en las clases de las asignaturas humanísticas, donde se introducen los resultados del Proyecto Educativo de Centro y la aplicación de los procedimientos metodológicos para la elaboración de las tareas docentes con enfoque interdisciplinario, en secundaria básica, donde se orienta, proyecta y tipifica el proceso de enseñanza interdisciplinaria humanística, que le van a permitir demostrar ¿para qué enseñar?

Acciones didáctico – profesionales:

- Introducir los resultados del proyecto educativo de centro, según las orientaciones y acuerdos adoptados en la preparación metodológica.



- Desarrollar, en la primera clase del curso, tareas docentes que permitan mostrar la concepción pedagógica martiana de la formación humanística para ilustrar el potencial interdisciplinario de las asignaturas de esta naturaleza al interconectarlo con los objetivos fundamentales de las Humanidades.
- Desarrollar un sistema de tareas docentes basadas en el texto “La historia del hombre contada por sus casas” y otras basadas en textos de los Escritos Patrióticos, además de uno de los discursos del 10 de Octubre, que abordan hechos y personalidades históricas contemplados en Historia de Cuba e ilustrar el marco histórico de algunos de los movimientos literarios que se trabajan en la clase de Literatura en 9. grado.
- Impartir las clases de las asignaturas humanísticas con el enfoque integrador, interdisciplinario, humanístico y humanista previsto en la concepción didáctica.
- Enseñar a los estudiantes estrategias cognitivas y de comprensión para el desarrollo de las tareas docentes con enfoque interdisciplinario humanístico, en las clases de nuevo contenido y sistematizarlo en las clases de ejercitación, utilizando el eje dinámico procedimental propuesto en la fase anterior.
- Explicar sistemáticamente a los alumnos los métodos de construcción textual martianos para que los utilicen en la comprensión de sus textos y sus construcciones textuales personales.
- Ejercitar, desde textos de las diferentes asignaturas humanísticas y los textos martianos, estrategias cognitivas y de comprensión que partan del eje dinámico procedimental.
- Promover en los estudiantes el uso del trabajo colaborativo para la solución de tareas docentes con enfoque interdisciplinario humanístico y la creación de sus estrategias metacognitivas y de metacompreensión que les permita la apropiación humanística.
- Evaluar sistemáticamente los avances operados por los alumnos en el aprendizaje interdisciplinario humanístico, a partir de acciones de control.
- Determinar las principales deficiencias del proceso y los problemas didácticos interdisciplinarios, que les permita hacer replanteamientos en su actividad docente-metodológica.
- Proponer vías de solución para los problemas de aprendizaje de los estudiantes, de modo que se les pueda dar una atención diferenciada para promover su tránsito por los niveles de desempeño cognitivo, para que puedan cumplir los objetivos propuestos.

En esta fase desempeña un papel importante la labor de los directivos en el control a la actividad del docente, para la detección de insuficiencias y potencialidades que les permita proyectar una superación objetiva y promover las mejores experiencias interdisciplinarias.



Etapas de Evaluación

En esta etapa se demuestra la eficacia, la eficiencia, la funcionalidad y el impacto de las acciones realizadas durante la implementación de la estrategia didáctica, el nivel alcanzado por los agentes que intervienen en su desarrollo; los valores desarrollados durante el trabajo colaborativo; así como su capacidad para determinar la efectividad y pertinencia del sistema de objetivos, actividades y acciones propuestas, y para revelar deficiencias y potencialidades.

Acciones evaluativas

Autoevaluación: mecanismos de autovaloración personal de directivos, docentes y estudiantes a partir de su actuación en los diferentes contextos de actuación de naturaleza interdisciplinaria humanística (actividades metodológicas, docentes, extradocentes y extraescolares).

Heteroevaluación: los directivos, docentes y estudiantes emiten criterios valorativos, reflexivos y críticos acerca del nivel alcanzado por los participantes en la implementación de la estrategia didáctica en las diferentes etapas, sobre los resultados alcanzados en el proyecto educativo de centro y la instrumentación de procedimientos didácticos para la elaboración de tareas docentes con enfoque interdisciplinario y humanístico; y los recursos metodológicos y prácticos empleados para la integración interdisciplinaria humanística.

Procedimientos para la heteroevaluación: revisión de planes de clases, observación a clase, observación de actividades metodológicas, taller de retroalimentación, evaluaciones sistemáticas realizadas a los estudiantes; evaluaciones colaterales (presentación en eventos y talleres científicos-metodológicos y publicaciones, donde se tiene en cuenta las habilidades evidenciadas en el informe escrito y la argumentación teórica y práctica presentada de forma oral), la aplicación del criterio de expertos como evaluadores o jueces de los resultados, análisis seriados comparativos del producto de la actividad de los estudiantes, durante todo el proceso; encuestas, entrevistas y otras técnicas que sirvan para recoger el nivel de satisfacción de los involucrados en el desarrollo de la estrategia.

Los procedimientos de la heteroevaluación permitirán revelar el nivel de desarrollo alcanzado por los docentes y directivos en la apropiación de los presupuestos que sustentan la estrategia didáctica, y en el desempeño profesional humanístico, que connota lo formativo, lo científico-metodológico y lo didáctico-profesional, como manifestación de la competencia profesional y el nivel de integración y sistematización humanísticas, percibido por ellos y su impacto en el aprendizaje y modos de actuación de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La estrategia didáctica para la integración interdisciplinaria humanística como contribución al logro de una formación y autoformación profesionales, un trabajo científico-metodológico y una enseñanza, de naturaleza interdisciplinaria, humanística y humanista en secundaria básica; favorece desde un proceso didáctico centrado en la comprensión del texto martiano en interconexión recíproca con los textos



especializados de las asignaturas del área de Humanidades el desarrollo de modos de actuación integradores, colaborativos y holístico de todos los agentes participantes.

Los fines de la estrategia didáctica se cumplimentan en su coherencia con la concepción didáctica y en la relación que se establece entre su contenido teórico y el resultado alcanzado con su aplicación práctica, atendiendo a las transformaciones que se experimentan en la secundaria básica. Por consiguiente, la eficacia del proceso se comprueba a partir del nivel de desarrollo de habilidades, capacidades y convicciones-logradas por los agentes del proceso en la práctica educativa- reveladas en la elevación de la calidad de las clases y el desempeño científico-metodológico y didáctico-profesional de los docentes y directivos del área de Humanidades, y su incidencia en la apropiación interdisciplinaria del conocimiento por parte de los estudiantes y en sus modos de actuación.

REFERENCIAS

- Addine, F. (Ed.). (2007). *Didáctica: teoría y práctica (2da ed.)*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Cuba. Ministerio de Educación. (2014). Reglamento del Trabajo Metodológico en la educación general, politécnica y laboral. *Resolución Ministerial 200/2014*. La Habana, Cuba.
- Díaz Berenguer, S. (2016). *La extrapolación desde una visión semiótico-didáctica en Preuniversitario*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.
- Esteris, M. (2008). Proyecto educativo de centro para la dirección del trabajo metodológico en el departamento docente con enfoque interdisciplinario en el IPU "Cuqui Bosch" de Santiago de Cuba. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García" Santiago de Cuba, Cuba.
- Girón, D. (2011). *La integración interdisciplinaria humanística en secundaria básica, a partir de la comprensión del texto martiano*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García" Santiago de Cuba, Cuba.
- Manso, P. (2019). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad. Realización del fuego efectivo con el empleo del simulador de tiro de infantería*. (Tesis de maestría inédita). Academia de las FAR Máximo Gómez Báez. La Habana, Cuba.
- Mañalich, R. (2005). *Didáctica de las humanidades. Selección de textos*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Muradás, J. F. (2008). *La formación humanística del profesor de preuniversitario del área de humanidades, desde la perspectiva martiana, para la docencia de la historia*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García" Santiago de Cuba, Cuba.



- Salazar, C. M. (2009). *Sistema de actividades metodológicas para la inserción de los Escritos Patrióticos de los Cuadernos Martianos II en la enseñanza de la Historia de Cuba, noveno grado*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” Santiago de Cuba, Cuba.
- Trutié, M. (2008). *Estrategia metodológica para el perfeccionamiento de la preparación científico- metodológica del docente en el área de conocimiento de humanidades*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García” Santiago de Cuba, Cuba.



LA ENSEÑANZA ESPECIAL. PERSPECTIVAS PARA LA ACTUALIDAD

THE SPECIAL TEACHING. AT THE PRESENT PERSPECTIVE

Dulayna Pineda Ramos dulayna@uo.edu.cu

Cecilia Fuentes Alvarez ceciliafa@uo.edu.cu

Gladys Ester Melián Aroche [gladisma @ uo.edu.cu](mailto:gladisma@uo.edu.cu)

RESUMEN

El Estado cubano desarrolla acciones que garantizan y potencian la plena igualdad social entre los hombres. En correspondencia con lo anterior, se desarrolla un sistema de educación con carácter humanista, socializador y más vinculado a la vida, teniendo como fundamentos: el pensamiento martiano. Las ideas de Martí adquieren una significativa importancia en el desarrollo de la práctica pedagógica, para ello cobra vital importancia la formación de los profesionales de la Educación Especial, que con su desempeño diario logran enriquecer la labor que consideraba el apóstol *una obra de infinito amor*. Nos proponemos aportar ideas de José Martí sobre la Enseñanza Especial, para descubrir los fundamentos esenciales de su humanismo revolucionario, que sintetiza lo mejor del pensamiento cubano y latinoamericano del siglo XIX y su continuidad en el ideario de Fidel Castro como máxima expresión del pensamiento progresista del siglo XXI.

PALABRAS CLAVES: enseñanza especial y necesidades educativas especiales

ABSTRACT

The Cuban State develops actions that guarantee and enhance the full social equality between men. In correspondence with the foregoing, a system of education is developed with a humanist character, socializing and more related to life, having as foundations the thought Martí when it expressed: "Since to live comes the man, the education has to prepare it for life." The ideas of Martí acquire a significant importance in the development of the pedagogical practice, for it becomes vital importance the formation of the professionals of the special education that with their daily performance they manage to enrich the work that the Apostle considered "a work of infinite love" We intend to contribute ideas of José Martí on the Special Teaching, to discover the essential foundations of their humanist revolutionary that it synthesizes the best in the Cuban thought and Latin American of the XIX century and their continuity in Fidel Castro's like maximum expression of the progressive thought of the XXI century.

KEY WORDS: Special education and special educational needs

INTRODUCCIÓN

La educación especial en Cuba ha alcanzado un carácter científico, y los significativos avances logrados hacen posible que en la actualidad este tipo de enseñanza constituya un importante referente para muchos países de la región. Las ideas de Martí adquieren una significativa importancia en el desarrollo de la práctica pedagógica, para ello cobra vital importancia la formación de los profesionales de la educación especial, que con su desempeño diario logran enriquecer la labor que consideraba el apóstol una obra de infinito amor.



La importancia del conocimiento del ideario martiano por todos los docentes, fundamenta la vigencia de la obra de Martí en la educación especial cubana, revelando su carácter histórico cultural y humanista, a la vez que contribuye a la atención y formación integral de la personalidad de los alumnos con necesidades educativas especiales. Nos proponemos aportar ideas de José Martí sobre la enseñanza especial, para descubrir los fundamentos esenciales de su humanismo revolucionario, que sintetiza lo mejor del pensamiento cubano y latinoamericano del siglo XIX y su continuidad en el ideario de Fidel Castro como máxima expresión del pensamiento progresista del siglo XXI.

Los avances de la educación especial en nuestro país, se fundamentan en el impulso y apoyo que siempre tuvo por parte del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, además de la sensibilidad que siempre mostró en este sentido. Lo anterior lo motivó a concretar una de sus ideas más nobles y optimistas, la creación del Departamento de Enseñanza Especial el 4 de enero de 1962. Desde entonces hasta la fecha, este tipo de enseñanza ha ido creciendo no solo en número de instituciones y docentes, sino también en su carácter científico y en los aportes pedagógicos. Actualmente cuenta con una red de servicios especiales que precisan de una didáctica para asegurar la atención de todos los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales y que a su vez ayudan a elevar la calidad de vida de estas personas.

Claves oportunas para el éxito de la Educación Especial

Diversidad, inclusión, atención personalizada, son algunos de los términos que la experiencia y la práctica han validado en aras de alcanzar una educación de calidad para todos. La diversidad es, la expresión del reconocimiento de las diferencias de sexo, de culturas, de desarrollo y del aprendizaje de los alumnos que, necesariamente, deben ser tomados en cuenta para su educación, no para la exclusión. De ahí la importancia de hablar de una escuela inclusiva, que sea flexible, que responda a las necesidades y potencialidades de los educandos. La atención diferenciada de las personas con necesidades educativas especiales constituye la clave del éxito para esta enseñanza.

Considerar la diversidad supone comprender la amplitud y universalidad de este concepto, pues ser diferente es inherente al ser humano. Cada individualidad requiere una educación determinada. Ello significa atender los intereses, las motivaciones y preocupaciones, de cada uno de nuestros niños, adolescentes y jóvenes, cuyos ritmos de aprendizajes son también diversos.

Por tanto, asumir la diversidad en el contexto educativo exige trabajar por el desarrollo de la igualdad de oportunidades, la eliminación de las desigualdades y la búsqueda de nuevas formas de enfocar el proceso educativo. En este sentido es necesario recurrir a la fórmula martiana de la no exclusión presente en el accionar de nuestra sociedad, Martí (1997) "(...) dígame hombre y ya se dicen todos los derechos" (p.17). La educación a la diversidad presupone también considerar el concepto de inclusión educativa que debe propiciar la aceptación de las personas con sus deficiencias dentro de la sociedad con los mismos derechos y oportunidades, a fin de que pueda desarrollar al máximo su personalidad.



La inclusión educativa exige un ajuste en el modelo de la escuela actuante, es indispensable buscar alternativas que garanticen una educación de calidad que se centre en las habilidades y potencialidades, no en diferencias ni dificultades; es necesario que los maestros comprendan que calidad con equidad, significa escuelas inclusivas, es decir, las escuelas que por la excelencia de sus servicios hacen posible que todos los alumnos de una comunidad encuentren en ella todo lo necesario para su desarrollo.

El derecho a recibir una educación de calidad independientemente de las características de cada persona y la inclusión en los diferentes sectores de la sociedad, constituyen una prioridad de la Educación Especial en Cuba. En la actualidad se trabaja para lograr el máximo desarrollo integral de las personas con necesidades educativas especiales que les permita enfrentar con diversos niveles de independencia su inclusión en la sociedad. La Educación Especial matiza todo el sistema nacional porque tiene matrículas en las escuelas regulares, donde los menores con necesidades educativas especiales son atendidos con los recursos y servicios que se ofrecen desde la primera infancia hasta la educación de adultos.

Concepciones pedagógicas para la orientación hacia la Educación Especial contemporánea

Las concepciones martianas, en el campo de la pedagogía se sustentan en la labor práctica del magisterio. Por lo que la teoría educativa representa una continuidad que desarrolla y profundiza el pensamiento educativo cubano. El ideario martiano revela pautas que se aproximan a esta razón cuando sentenció que educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, es preparar al hombre para la vida y la práctica pedagógica ha demostrado avances a lo largo camino lleno de experiencias que nos sitúan en mejores condiciones para lograr una educación de calidad, más justa y que incluya a todos, como soñara el Apóstol.

Para Martí la educación era mucho más que dotar al ser humano de un conjunto de conocimientos, por ello la distinguía de la instrucción. En correspondencia con lo anterior Martí (1975) cuando expresó que: "Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y esta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción" (p.375).

La educación especial no es únicamente instrucción y transmisión de conocimientos, significa también la formación de la personalidad y capacitación para la vida social y humana, lo que requiere de mucho amor y paciencia de los docentes, unido a conocer las características del niño y sus familias.

Es admirable encontrar, en este entorno, pautas martianas que guían el accionar educativo al afirmar Martí (1991a) que: "(...) todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano, cuando no se acomoda la educación a las necesidades educativas, naturaleza y porvenir del que la recibe" (p.327). Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, requieren de ayudas o apoyos para avanzar en sus aprendizajes. Algunos estudiantes pueden necesitarlo durante toda su vida escolar, y otros por períodos específicos de su escolarización.



Con toda certeza el más universal de los cubanos, definió a los maestros de la educación especial Martí (1991) cuando afirmó: “Tienen el hábito de la benevolencia, aman a los que enseñan, se complacen hablando de ellos; en esta escuela, más que la enseñanza debe de profesarse el amor” (p.353).

En correspondencia con lo antes expuesto, en su visita a una escuela de sordomudos en México, Martí (1991b) expresó:

(...) todo esto se siente, y muchas cosas se aman, ante esos seres abrazados por su propia luz, sin sentidos con qué transmitirlos, ni aptitudes para recibir el calor viviente de la ajena. Nacidos como cadáveres, el amor los transforma, porque la educación de los sordomudos es una sublime profesión de amor. (...) la paciencia exquisita, el ingenio excitado, la palabra suprimida, elocuente el gesto, vencida el error de la naturaleza. (p.285)

La educación especial contribuye a incrementar los conocimientos y preparación para la vida de los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales mediante el trabajo correctivo compensatorio que se da a través de los programas especiales que tienen lugar en cada grado, para lo cual se precisa ajustar la respuesta educativa a las condiciones de aprendizaje del alumno y la preparación laboral en correspondencia con sus características.

José Martí legó para la educación cubana un paradigma de extraordinaria significación; fue pionero en plantear el conocido principio de vinculación del estudio con el trabajo, de comprobada validez en la Educación Especial, al respecto refiere Martí (1991c) que: “(...) el hombre crece con el trabajo que sale de sus manos (...) escuelas no debería decirse, sino talleres (...)”(p.285).

En el pensamiento de José Martí se destaca con singular relevancia el papel otorgado al trabajo como vía fundamental del desarrollo moral de la personalidad. Para el Maestro, el contenido humanista del quehacer laboral resulta incuestionable. El ser humano se degrada o ennoblece en concordancia con su posición respecto al trabajo por eso consideraba que el trabajo embellece y eleva moralmente a la personalidad, consideraba además que al margen del trabajo creador, jamás podrán formarse verdaderos hombres.

En las concepciones martianas, el humanismo se destaca como el principio de partida de la moral que el propugna y en las ideas analizadas teniendo como base la educación especial, el propulsado por Martí es un humanismo que llama a la lucha con el propósito de crear un mundo de justicia y de equidad. La moral preconizada por Martí está caracterizada esencialmente por la negación del individualismo. La vida humana se concibe como un continuo bregar en función de los demás, objetivos esencial de esta enseñanza, que significa en términos martianos, vivir de espaldas a los intereses personales y sentir satisfacción cuando en los resultados de los profesionales de este sector se ha realizado un bien a los demás. Con este criterio el pensamiento martiano se sitúa entre las concepciones más progresistas de su época y paradigma de futuras generaciones, entre la que podemos destacar a Fidel Castro como fiel continuador de este legado.



Perspectiva y pensamiento sobre la Educación Especial

A partir de la reflexión acerca de la política de nuestra Revolución en cuanto a la educación y la cultura; valorando los postulados martianos y el pensamiento revolucionario de nuestro Comandante en Jefe. Se revela la importancia de las ideas en la lucha por lo justo, lo humano, lo correcto, lo mejor para el hombre, sin lo cual no podrá hablarse jamás de calidad de vida. Las reflexiones que se abordan nos llevan a la conclusión de que solo mediante la lucha de las ideas es posible lograr la equidad y la justicia que tanto ansía la humanidad. Es necesario el análisis y la interpretación de la definición de Batalla de Ideas, que nos expresó Castro (2001):

La batalla de la verdad contra la mentira, la batalla del humanismo contra la deshumanización, la batalla de la hermandad y la fraternidad contra el más grosero egoísmo, la batalla de la libertad contra la tiranía, la batalla de la cultura contra la ignorancia, la batalla de la igualdad contra la más infame desigualdad, la batalla de la justicia contra la más brutal injusticia, la batalla por nuestro pueblo y la batalla por otros pueblos...su esencia es la batalla de nuestro pequeño país y de nuestro heroico pueblo por la humanidad.(p. 3)

Cuando analizamos la definición y los objetivos de la Batalla de Ideas comprobamos la vigencia del pensamiento martiano en nuestro máximo líder Fidel Castro, como su principal protagonista cuando refiere la necesidad de desarrollar una cultura general integral que fortalezca las convicciones y valores revolucionarios del pueblo y crear una sociedad más justa y humana con igualdad de oportunidades para todos, quedando plenamente identificados los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales que constituyen prioridad para la Revolución para que no sean excluidos dentro de la sociedad.

Desde que comenzó la batalla de ideas y las nuevas medidas relacionadas con la educación y la cultura afirmaba Fidel que todos los nuevos medios se han ido aplicando a las escuelas especiales. También se están aplicando los programas de informática, y han demostrado ser un instrumento excelente para este tipo de enseñanza, además de los estrechos vínculos con otros ministerios, tales como Salud Pública, Trabajo y Seguridad Social, Cultura, y el INDER.

Fidel lo ratificó cuando afirmaba que estas escuelas ayudan a reducir los sufrimientos y muchos de los problemas los resuelven, y cualquiera que sea el dolor de tener un hijo con alguna dificultad, saber que toda la sociedad se preocupa por ese hijo y que la nación invierte los recursos que sean necesarios en ayudarlos, constituye una importante compensación de sus sufrimientos. Su extraordinaria ejecutoria, como ser humano e individualidad creadora, Su preocupación por la justicia social aparece de manera explícita desde sus primeros pronunciamientos como líder revolucionario y el contenido de su concepción al respecto se encuentra en la mayoría de sus intervenciones.

La justicia social, en estrecha unidad con la dignidad humana, es una de las dimensiones en que se expresa la proyección humanista de Fidel Castro, quien concibe al hombre como merecedor de todas las oportunidades para desarrollar sus potencialidades, por lo que considera que el hombre es la clave para la transformación de la realidad y para llevar a cabo la realización de los sueños de lograr una sociedad más humana, basada en la conquista de la independencia, la justicia social, la



emancipación y la dignificación humana. Al humanismo de Fidel le es inherente la convicción de que la justicia social es un medio de reivindicación y redención social y humana. Es más, para él, sólo la realización de los ideales de justicia social o los afanes para plasmarlos conceden un sentido real a la vida humana.

El ideario de justicia social en Fidel tiene como fuente su criterio de la igualdad de todos los hombres en el plano social. La igualdad social así concebida, exige el rechazo de toda forma de explotación y de discriminación por raza, sexo, edad, credo, origen social, discapacidad a partir del criterio de que, en la escala humana, lo más apreciado son los valores que se sustentan y la conducta que se asume ante la vida y las necesidades y aspiraciones de la lucha para la construcción de una sociedad y patria socialista cada vez mejor en su calidad humana.

La materialización del pensamiento de Fidel Castro se evidencia en los logros alcanzados en la Educación Especial y en sus intervenciones explica que en todos los pedagógicos del país se estudiaba la licenciatura en Educación Especial y que se contaban, además, con círculos infantiles, salones y aulas especiales, hospitalarias en escuelas primarias, 15 círculos mixtos, 32 hogares para niños sin amparo filial y algunos alumnos reciben atención en sus casas por maestros ambulantes.

Hay otras consideraciones en torno a la importancia de la aplicación de una serie de programas que son verdaderamente impresionantes. Cito solo, por ejemplo, las escuelas de ciegos, dotadas con programas y equipos para el aprendizaje de la computación y las comunicaciones a través de la computación. En esta misma escuela hay cinco máquinas que tienen distintos usos. Sobre el impacto de esta obra de la Revolución Fidel consideraba que existen probadas razones para que nuestro país sea referencia en América Latina sobre enseñanza especial; pero puede hablarse de un centro de referencia mundial.

CONCLUSIONES

La sociedad cubana actual vive un momento histórico y trascendental de cambios y perfeccionamiento del sistema socialista, orientado por los Lineamientos de la Política Económica y Social acordados por el VI Congreso del PCC y su Primera Conferencia Nacional basados en el magisterio de Fidel y Raúl, en las experiencias acumuladas durante más de 50 años de la Revolución, en la que han tenido un papel protagónico los logros en la Educación Especial. En estas condiciones, los elementos abordados permiten fundamentar la vigencia de la obra de Martí en la Educación Especial cubana. Su carácter histórico cultural y humanista, es de gran importancia para la atención educativa y la formación integral de la personalidad de los alumnos con NEE que constituye un instrumento estratégico de la labor política e ideológica en la educación de las nuevas generaciones y de la sociedad, teniendo en cuenta la complejidad de las cambiantes condiciones del contexto social en el que nos encontramos inmersos.

Contribuye a enaltecer la calidad del proceso docente de la educación especial desarrollar actividades donde se manifiesten la ejemplaridad del colectivo pedagógico de manera que se exprese coherencia entre la palabra y la actuación e incorporar a la docencia textos que se correspondan con el ideario pedagógico y revolucionario de José Martí y Fidel Castro Ruz donde se evidencien el desarrollo político, económico y social de la Revolución cubana y las ventajas del sistema socialista.



REFERENCIAS

Castro. F. (9 de julio 2001). *Discurso clausura Congreso Pioneril*. Suplemento Juventud Rebelde.

Martí, J. (1991a). *Obras Completas, tomo 8*. La Habana: Ciencias Sociales

Martí, J (1991b). *Obras Completas, tomo 10*. La Habana: Ciencias Sociales.

Martí, J (1991c). *Obras Completas, tomo 19*. La Habana: Ciencias Sociales.



ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA GEOMETRÍA EN EL QUINTO GRADO. MUNICIPIO CONTRAMAESTRE

TEACHING LEARNING GEOMETRY IN THE FIFTH GRADE. CONTRAMAESTRE MUNICIPALITY

Liudmila López Fonseca

Carlos Manuel Hernández Hechavarría carlosmhh@uo.edu.cu

RESUMEN

El perfeccionamiento de la enseñanza aprendizaje de la matemática y de la geometría en particular es una demanda importante de la educación, sobre todo a partir de la utilización de las nuevas tecnologías y software. Entre los software de matemática dinámica, libres y gratuitos, más convenientes para superar dificultades diagnosticadas está el Geogebra, de fácil manejo y utilidad para la enseñanza primaria, de las cuales surge la interrogante ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado de la educación primaria?, y de esta última otras. En esta ponencia se da respuesta reducida a dos de ellas ¿Cuáles fundamentos teóricos metodológicos sustentan la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado? y ¿Cuál es la situación de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado?

PALABRAS CLAVES: enseñanza, aprendizaje, geometría.

ABSTRACT

The improvement of the teaching learning of mathematics and geometry in particular is an important demand of education, especially from the use of new technologies and software. Among the dynamic, free and free mathematics software, more convenient to overcome diagnosed difficulties is Geogebra, easy to use and useful for primary education of multiple difficulties in teaching teaching geometry in the fifth grade was verified, as well as the causes that generate it, from which the question arises? How to contribute to the improvement of teaching geometry learning in the fifth grade of primary education?, and the latter others. This paper gives a reduced response to two of them. What methodological theoretical foundations support the teaching of geometry in fifth grade? And what is the situation of teaching geometry learning in the fifth grade?

KEY WORDS: teaching, learning, geometry.

INTRODUCCIÓN

Las diferentes educaciones forman parte del sistema educacional en cada país y responden a demandas sociales, juegan un papel protagónico en la formación de sus educandos, por tanto resulta necesario implementar un proceso de enseñanza aprendizaje que rompa los modelos tradicionales que centran la atención en la instrucción y reproducción de los contenidos por parte del docente. Es necesario contribuir a la formación integral en los escolares desde la primaria como respuesta a las exigencias de estos tiempos, aprovechando las nuevas tecnologías y software.

En estudios locales, nacionales e internacionales se refleja que los resultados de la enseñanza aprendizaje de Matemática no son satisfactorios, que el área de Geometría



es una de las más afectadas, que no se aprovechan suficientemente las nuevas tecnologías y software apropiados y, en muchas escuelas, no se han utilizado software dinámico.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje de la Matemática en la primaria es básico para el resto de las educaciones y que esta asignatura es decisiva para en el desarrollo del pensamiento de los escolares, resulta necesario utilizar vías apropiadas con la utilización de nuevas tecnologías y software. Entre los software actuales de matemática dinámica, libres y gratuitos, más convenientes para superar dificultades diagnosticadas está el Geogebra, de fácil manejo y utilidad para la enseñanza primaria.

Mediante la obtención de informaciones en fuentes orales, escritas y visuales se ha constatado la persistencia de múltiples dificultades en la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado. En esta ponencia se da respuesta reducida a las interrogantes ¿Cuáles fundamentos teóricos metodológicos sustentan la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado? y ¿Cuál es la situación de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado? Para lo cual se desarrollaron las tareas científicas correspondientes con la utilización de diversos métodos teóricos y empíricos

El estudio se inserta en la línea de investigación: Didáctica e interdisciplinariedad y Tributa al Proyecto “Gestión a las necesidades formativas del territorio para el desarrollo integral”, Proyecto Asociado a Programa Nacional con código 10507, proyecto que sustenta el Centro de Estudios Pedagógicos Manuel F. Gran. De manera particular responde a la línea de investigación Didáctica de didáctica de la matemática con enfoque investigativo y dinámico que desarrolla C.M. Hernández. Se tienen como referentes diferentes referentes teóricos y prácticos publicados e inéditos de Hernández y los plasmados en los siguientes resultados de proyecto:

Concepción para el desarrollo de actividades investigativas escolares: Ejemplos. Del Proyecto: “Evaluación y mejoramiento de la calidad educativa en la UCP Frank País García y centros escolares de Santiago de Cuba”. Hernández et.al. (2012). “Experiencias evaluativas y propuestas para el mejoramiento de la educación en Santiago de Cuba”. Hernández y otros (2015) y, “Contribuciones a la sistematización de la evaluación y mejoramiento educativo en Santiago de Cuba” Hernández et.al. (2018)

Fundamentos de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado y utilización de software dinámico.

Los fundamentos básicos de la enseñanza de la geometría en la primaria se reflejan de manera general en los **documentos rectores** para esta educación. La Geometría se imparte en todos los grados de la primaria, en el primer ciclo tiene un carácter más intuitivo y operativo, en el segundo (desde quinto hasta sexto grado) va adquiriendo un carácter más formal y deductivo continuando el desarrollo de las habilidades y capacidades iniciadas en los primeros grados.

Específicamente, en quinto grado, la enseñanza de la Geometría constituye una etapa de tránsito hacia un tratamiento más formal de la matemática, de no quedarse en aspectos intuitivos, pasando a otros de carácter deductivos, que sientan las bases para el sexto grado y otros posteriores, para una mejor comprensión de sus aplicaciones en la vida, comprender y explicar formas y relaciones espaciales y expresiones artísticas,



en fin contribuir a la preparación para describir, analizar y comprender hechos y fenómenos geométricos.

La caracterización de la asignatura Matemática en el quinto grado permite distinguir el lugar que ocupa la Geometría, propósitos y aspectos del contenido, así como consideraciones didácticas generales. La Geometría es la cuarta unidad, precedida de las unidades temáticas, Los números naturales, Fracciones comunes, Cálculo con fracciones y, Magnitudes.

Si bien en dicha caracterización se precisan aspectos de las diferentes unidades temáticas no se destacan vínculos importantes entre ellas, sobre todo con la geometría dinámica, por ejemplo para la primera ampliación de un dominio numérico que se hace en la escuela hacia el dominio de los números fraccionarios cuya construcción se culmina en sexto grado, tomando como punto de partida el concepto de fracción como parte de una unidad y como parte de un conjunto, cuya elaboración y fijación se realiza a partir de problemas muy sencillos de la práctica y se apoya de una forma objetiva en representaciones gráficas que ilustran el concepto, pero no se evidencia su enriquecimiento con medios de geometría dinámica.

En relación al trabajo con fracciones se comparan y ordenan fracciones dadas o representadas en el rayo numérico utilizando diferentes procedimientos, pero no se aprovechan software dinámicos para propiciar vía más eficientes, igualmente para la introducción del concepto de fracción decimal y su representación en notación decimal con una mayor visualización, se hace énfasis en el cálculo con expresiones decimales, lo que limita la apropiación del concepto y de su significado práctico que es fundamental en el grado.

En quinto grado es recomendable integrar o utilizar contenidos geométricos, y estos con otros con contenidos de otras unidades temáticas aprovechando algún software dinámico, por ejemplo, para vincular el concepto de longitud con el de perímetro de un polígono, como suma de las longitudes de sus lados, la introducción de fórmulas para el rectángulo, el cuadrado y otras figuras.

De igual forma para la introducción del concepto de volumen y las unidades correspondientes a esta magnitud y a las de capacidad, resolver ejercicios y problemas que requieran determinar, medir o estimar el volumen y la capacidad de objetos en forma de ortoedro, así como su área total y lateral, sobre la base de una clara idea de los significados de estos conceptos y sus relaciones mutuas y de los procedimientos algorítmicos y heurísticos que permiten racionalizar el trabajo mental y desarrollar un pensamiento funcional.

El estudio de la geometría en este grado contempla un estudio propedéutico de las figuras y cuerpos elementales, donde el trabajo intuitivo es importante y factible de potenciarse con un software dinámico como el Geogebra, que permite profundizar en el estudio de las propiedades fundamentales de las figuras y cuerpos elementales, potenciar el desarrollo de experimentos e indagaciones por los escolares, utilizando definiciones y conceptos básicos por ejemplo de igualdad geométrica, en particular por superposición o congruencia y de las principales relaciones entre puntos y rectas y entre rectas.



En sentido general las directrices y contenidos de Matemática en quinto grado pueden potenciarse con la asistencia de software dinámicos, en este sentido se requiere considerar los nexos posibles entre la geometría y otros contenidos, por ejemplo, para el trabajo con el dominio numérico de los naturales y su continuación con los números fraccionarios, la sistematización del trabajo con magnitudes, el tratamiento de las ecuaciones e inecuaciones a partir de las relaciones entre las operaciones, la introducción de la idea de correspondencia entre los puntos del plano dentro del estudio de los movimientos.

En los objetivos de la asignatura en el grado no se destaca la incidencia o vínculo de diferentes contenidos con la geometría con vista al desarrollo de formas lógicas de razonamiento y develar el carácter práctico de la geometría, su relación con la vida y la práctica social al resolver distintos ejercicios y problemas, por ejemplo, que requieran estimar el volumen o capacidad de objetos geométricos, así como su área lateral y total, sobre la base de una clara idea de los significados de estos conceptos y sus relaciones mutuas y de los procedimientos algorítmicos y heurísticos que permiten racionalizar el trabajo mental y desarrollar su pensamiento.

La utilización de software dinámico potencia el cumplimiento de los objetivos fundamentales de esta unidad, es decir, trazar puntos y figuras simétricas, así como ejes de simetría y en especial la mediatriz de un segmento y la bisectriz de un ángulo mediante los procedimientos correspondientes; dominar las propiedades de los movimientos y utilizarlas en la argumentación de proposiciones, dominar las definiciones constructivas de los movimientos que estudian (reflexión, traslación y simetría central) y los elementos que los caracterizan y utilizarlos en el reconocimiento y trazado de puntos y figuras correspondientes, en la construcción de figuras iguales, en la argumentación de proposiciones y de otras propiedades de las figuras geométricas conocidas.

Estudio histórico lógico de la enseñanza de la geometría en el quinto grado con carácter dinámico e investigativo. Incidencia en el municipio Contramaestre

Para el estudio histórico lógico de la enseñanza de la geometría en el quinto grado con carácter dinámico e investigativo, considerando su incidencia en el municipio Contramaestre se determinaron tres indicadores esenciales:

- Objetivos de la enseñanza aprendizaje de la geometría con carácter dinámico y enfoque investigativo.
- Indicaciones y orientaciones metodológicas para la utilización de software de geometría dinámica.
- Desarrollo del enfoque investigativo en la práctica escolar con asistencia de software de geometría dinámica.

Estos indicadores fueron valorados en la etapa comprendida entre enero de 1959 hasta diciembre de 2017, tomando distintas fuentes de información, en especial los planes de estudio y programas, indicaciones metodológicas, seminarios nacionales y territoriales para docentes, resoluciones e indicaciones para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la geometría en la primaria y el quinto grado en particular, también se tuvieron en cuenta aportaciones de investigadores nacionales.



El estudio de las fuentes mencionadas permitió identificar cuatro etapas.

- Inexistencia de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado con carácter dinámico e investigativo. 1959 – 1975.
- Acercamiento a presupuestos para la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado con carácter dinámico e investigativo. 1976 – 2000 (asociado a la Segunda Revolución Educacional)
- Intentos aislados de enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado con carácter dinámico e investigativo 2001 -20011 (asociado a la Tercera Revolución Educacional)
- Inicio de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado con carácter dinámico e investigativo. 2011 – 2017.

Primera etapa: Inexistencia de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado con carácter dinámico e investigativo. 1959 – 1975, coincide con la llamada Primera Revolución Educacional, inicia con el triunfo revolucionario el primero de enero de 1959, los planes y programas eran arcaicos, sin precisiones teóricas y prácticas para el desarrollo de los programas de la enseñanza de la matemática en el nivel primario que evidenciara el enfoque investigativo y el carácter dinámico de la matemática.

Esta etapa se caracterizó por el empleo de métodos tradicionales basados en la enseñanza aprendizaje de algoritmos, en particular de procedimientos aritmético, algebraicos y geométricos por separado sin el establecimiento de vínculos estrechos entre ellos. Centrando la atención en la memorización, no en el desarrollo de capacidades y habilidades desde un enfoque desarrollador, es decir la enseñanza aprendizaje tenía un carácter esencialmente reproductivo.

Aunque desde el inicio de esta etapa se realizaron esfuerzos y lograron resultados básicos en cuanto a la enseñanza de la geometría, cabe destacar que esta etapa incluye la Primera Revolución Educacional llevada a cabo a partir de la Campaña de Alfabetización realizada en 1961 y da acceso a la masividad en la educación. En los años 70 se introdujo un cambio significativo en el programa general de la enseñanza de la matemática en Cuba que permitió la asimilación de una nueva didáctica, con una marcada orientación hacia el desarrollo de la personalidad de los escolares. Estas transformaciones contribuyeron al perfeccionamiento de los cambios curriculares que se realizaron a comienzos de los años sesenta.

Se identifica una *segunda etapa*, asociada a la llamada Segunda Revolución Educacional 1976 – 2000 denominada Acercamiento a presupuestos para la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado con carácter dinámico e investigativo considerando los objetivos e intentos realizados para la búsqueda de solución de los problemas identificados en la etapa anterior, aspectos considerados en un Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

En esta etapa fueron elaboraron programas con criterios metodológicos fundamentales de la Pedagogía de países Socialistas con mayor coherencia respecto a la edad y el desarrollo intelectual de los escolares, así como el desarrollo de capacidades



necesarias para proveer a los escolares de conocimientos matemáticos imprescindibles para la continuación de estudios e incorporación a la vida laboral.

En esta etapa se destaca el tratamiento a la ejercitación y tipología de ejercicios, como forma esencial de fijación, sin embargo el carácter dinámico e investigativo no fue un propósito visible. No obstante en la década del 90 se incrementaron las investigaciones relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática en la escuela primaria y de la geometría en particular que erradicaron algunos problemas apremiantes.

En esta etapa también se destacan intentos y avances aislados de algunos docentes e investigadores en cuanto al enfoque investigativo y la enseñanza aprendizaje de la geometría con carácter dinámico e investigativo.

La tercera etapa, identificada como Intentos aislados de enseñanza de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado con carácter dinámico e investigativo 2001 – 2011, también identificada como de Inicio Tercera Revolución Educativa 2001 – 2011, se inicia la preparación de las bases para la transformación de los planes y programas de estudio de la enseñanza primaria, por lo que esta etapa se caracteriza por un profundo proceso de perfeccionamiento y capacitación del personal docente a todos los niveles en relación con la inserción del país en operativos internacionales de calidad educativa.

En estos años los Seminarios Nacionales para educadores aluden a dificultades en la enseñanza aprendizaje de la matemática se plantean alternativas que superan dificultades pero no satisfacen totalmente dichas dificultades. En investigaciones desarrolladas por docentes e investigadores se obtienen avances notables en cuanto a la utilización del enfoque investigativo y el carácter dinámico de la matemática en el quinto grado pero lejos de la socialización y perfeccionamiento necesario.

En la cuarta etapa denominada Inicio de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado con carácter dinámico e investigativo. 2011 – 2017, se observa un incremento en propuestas con vistas a la utilización del carácter dinámico e investigativo en la enseñanza aprendizaje de la matemática aunque aún no se refleja claramente en los objetivos de la asignatura y el grado, tampoco en las indicaciones y orientaciones metodológicas para la utilización de software de geometría dinámica y el desarrollo del enfoque investigativo en la práctica escolar con asistencia de software de geometría dinámica.

En la práctica escolar cubana y de manera particular en el municipio Contramaestre la utilización del enfoque investigativo con asistencia de software dinámico es crítico, se requiere dotar a los docentes de conocimientos teóricos y metodológicos, en esta dirección el proyecto Sistematización de procesos de evaluación y mejoramiento educativo en Santiago de Cuba desarrolló importantes cursos y mostró resultados positivos en escuelas asociadas a dicho proyecto en los municipios de Santiago de Cuba y Palma Soriano, pero no se logró la profundidad y alcance necesarios en el municipio Contramaestre.

En esta etapa (2011-2017) varias investigaciones abordan el enfoque investigativo en la educación primaria, se destacan las realizadas por maestros de la escuela Primaria Juan Sigas Baró del municipio Palma Soriano, Vaillant S. M. (2013) y Junco G., I.



(2013) en las cuales se muestra la implementación de manera creativa y ajustada al contexto, de una concepción para la estructuración y desarrollo de actividades investigativas de los escolares en función del aprendizaje de la matemática y otras asignaturas.

Situación actual de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado con enfoque dinámico e investigativo en Contramaestre

Para valorar la situación actual de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado, especialmente en el municipio Contramaestre, se elaboraron indicadores e instrumentos de recogida de información para luego procesarlos, no obstante era sabido que presentaba dificultades con respecto a otros contextos en los que la comunidad científica le confiere a la geometría dinámica un papel fundamental con la asistencia de software dinámicos, por ejemplo, Gutierrez y Jaime (2015) afirman que “uno de los principales usos de los entornos de geometría dinámica plana es promover el desarrollo del razonamiento matemático de los escolares” (Gutierrez y Jaime, 2015, p.57)

También es conocido que en la primaria y en el quinto grado en particular no se aprovechan resultados teóricos, ya experimentados con el Geogebra en otras educaciones y grados, mostrados a la comunidad científica en eventos y publicaciones como las siguientes: *Consideraciones para el uso del GeoGebra en ecuaciones, inecuaciones, sistemas y funciones* (Hernández, 2013), *Actividad investigativa escolar y ejercicios en matemáticas: El papalote* (Hernández y González, 2015) y, *Ejercicios geométricos con exigencias de orden, movilidad y construcción con asistencia del GeoGebra: ejemplos y observaciones didácticas* (Hernández, 2017). El diagnóstico de la variable enseñanza aprendizaje de la Geometría en el quinto grado atendiendo al enfoque dinámico e investigativo se determinaron las tres dimensiones e indicadores que a continuación se muestran.

Dimensión 1. Enseñanza de la Geometría (por el docente)	
Subdimensiones	Indicadores
1.1 Dominio del contenido geométrico	1.1.1 Conocimientos geométricos
	1.1.2 Habilidades geométricas
1.2 Dominio del contenido didáctico	1.2.1 Conocimientos didácticos
	1.2.2 Habilidades didácticas
1.3 Utilización de medios de enseñanza	1.3.1 Utilización de medios de enseñanza no dinámicos
	1.3.2 Utilización de medios de enseñanza dinámicos
Dimensión 2. Aprendizaje de la Geometría (por el alumno)	
Subdimensiones	Indicadores



2.1 Dominio del contenido geométrico	2.1.1 Conocimientos geométricos
	2.1.2 Habilidades geométricas
2.2 Utilización de medios de aprendizaje	2.2.1 Utilización de medios de aprendizaje no dinámicos (libros impresos, software no dinámicos y otros)
	2.2.2 Utilización de medios de aprendizaje dinámicos (software dinámicos en computadora, teléfono, tableta u otros)
Dimensión 3. Medios y software modernos para la enseñanza aprendizaje de la Geometría	
Subdimensiones	Indicadores
3.1 Medios y software disponibles en la escuela	3.1.1 Disponibilidad de medios y software
	3.1.2 Actualidad de los medios y software
	3.1.3 Cantidad de medios por escolares
3.2 Medios y software en casa de docentes	3.2.1 Disponibilidad de medios y software
	3.2.2 Actualidad de los medios y software
3.3 Medios y software en casa de escolares	3.3.1 Disponibilidad de medios y software
	3.3.2 Actualidad de los medios y software

Pariendo de las dimensiones, subdimensiones e indicadores se elaboraron las guías para la entrevista individual a docentes de primaria y para la entrevista individual a escolares del Quinto grado, además de otros instrumentos de recogida de información. Para el diagnóstico fueron seleccionados 14 docente de 7 escuelas, y 56 escolares de seis de los docentes seleccionados, 7 directores de escuela y 5 jefes de segundo ciclo. Entre las escuelas seleccionadas para la realización del diagnóstico, en 2017, se destaca la escuela primaria Arquímedes Clina Antúnes, perteneciente al municipio Contramaestre de la provincia Santiago de Cuba, por la profundidad del diagnostico en los 2 grupos de quinto grado con un total de 37 escolares, se incluyeron los 2 docentes que conforman el colectivo pedagógico que imparten la asignatura de Matemática y la estructura de dirección del centro.

La selección se realizó teniendo en cuenta las particularidades de los escolares y la posibilidad de resalizar un estudio a profundidad con los mismos, sus docentes y directivos y, de esta manera poder triangular la información obtenida. Aunque el diagnóstico se ajustó a las dimensiones e indicadores señalados, fueron consideradas dificultades de los escolares en el aprendizaje, su participación en clases, realización de tareas y resultados en las comprobaciones de conocimiento, resultados de la



evaluación de la calidad del aprendizaje, desempeño de los escolares ante preguntas reproductivas y productivas.

La entrevista con los docentes evidenció dificultades en la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado y algunas incongruencias entre sus consideraciones y las apreciadas por la entrevistadora. En términos generales los resultados fueron los siguientes: El 100 % de los entrevistados considera que domina el contenido geométrico del quinto grado y el 35 % que necesita profundizar en algunos aspectos. El 85,7 % considera que su nivel de dominio del contenido didáctico es alto, el resto plantea algún tipo de insuficiencia. El 78,5 % considera que tiene alto nivel en la utilización de medios de enseñanza.

Los resultados anteriores, de la entrevista, muestran las consideraciones de los docentes, pero las valoraciones de la entrevistadora, a partir de preguntas complementarias valora que existen dificultades no identificadas por los docentes.

La entrevista con los escolares evidenció dificultades en el aprendizaje vinculados a la enseñanza de la geometría en el quinto grado. En términos generales los resultados fueron los siguientes: La participación del 94,6 % de los escolares en el enfoque investigativo es extremadamente limitada a aspectos formales orientados por el docente y con ayuda inadecuada de los padres o familiares. Los resultados de la utilización del enfoque investigativo no son satisfactorios, aunque el 96,4 % refiere que incrementan su motivación y aprendizaje, resulta contradictorio con los altos niveles de ayuda que le dan los padres, que en algunos casos hacen el trabajo completo y ellos obtienen la máxima puntuación.

La entrevista para valorar el desempeño de los directivos, fueron seleccionados 12, 7 directores y 5 jefes de ciclo, consideró las subdimensiones e indicadores que se muestran en el anexo 1, los resultados en sentido general fueron los siguientes: Control y evaluación del dominio que poseen los docentes del contenido geométrico de quinto grado no es preciso. Los conocimientos del enfoque investigativo y dinámico en geometría es muy deficiente. Orientación, control y evaluación de la utilización del enfoque investigativo y dinámico en geometría, así como los resultados de la dirección de la utilización de este enfoque es deficiente atendiendo a la falta de conocimientos específicos para esto.

El análisis documental que reflejó dificultades en el enfoque investigativo y el carácter dinámico de la matemática en el quinto grado, que no es abordado con científicidad, en algunos casos con desconocimiento de aspectos básicos; algunos de estos documentos, como las publicaciones, no se refieren o no dan indicio de tareas investigativas y del carácter dinámico de la matemática con algún software apropiado.

Se constata que los documentos normativos para la enseñanza de la geometría en la escuela primaria, entre ellos los programas de la asignatura Matemática, los planes de clases de los docentes y las orientaciones metodológicas no precisan aspectos fundamentales de la matemática con carácter dinámico y el enfoque investigativo.

Los instrumentos aplicados permitieron profundizar en los indicadores, subdimensiones y dimensiones esenciales considerados, la triangulación de la información obtenida permite resumir que existen insuficiencias en el dominio del contenido geométrico, tanto en conocimientos como en habilidades de docentes, así como en la utilización de



medios de enseñanza, fundamentalmente en los dinámicos, en un alto porcentaje desconocido o no utilizado.

Con respecto al aprendizaje de la Geometría (por el alumno) se evidenció insuficiente dominio del contenido geométrico, tanto de conocimientos como de habilidades, que la utilización de medios de aprendizaje, en especial algún software de matemática dinámica, es deficiente y desconocido por un alto porcentaje. Con respecto a los medios y software modernos (dinámicos) para la enseñanza aprendizaje de la Geometría la situación es desfavorable, pues los disponibles en las escuelas, en las casas de docentes y escolares son insuficientes y los existentes no son aprovechados en función del aprendizaje de la matemática, por ejemplo no se aprovechan teléfonos para instalar aplicaciones de matemática dinámica.

CONCLUSIONES

Se requiere profundizar en los fundamentos de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado con relación a la utilización de software dinámico. El estudio histórico lógico de la enseñanza de la geometría en el quinto grado con carácter dinámico e investigativo revela dificultades en distintas etapas en el municipio Contramaestre y la posibilidad de mejoramiento. Situación actual de la enseñanza aprendizaje de la geometría en el quinto grado con enfoque dinámico e investigativo en el municipio Contramaestre no es favorable, requiere del aprovechamiento de experiencias existentes

REFERENCIAS

- Gutiérrez, A. y Jaime, A. (2015). Análisis del aprendizaje de geometría espacial en un entorno de geometría dinámica 3-dimensional. *PNA*, 9(2), 53-83.
- Hernández, CM. (2013). Consideraciones para el uso del GeoGebra en ecuaciones, inecuaciones, sistemas y funciones. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 82, 115-129. Recuperado de: www.sinewton.org/numeros
- Hernández, C.M. (2017). Ejercicios geométricos con exigencias de orden, movilidad y construcción con asistencia del GeoGebra: ejemplos y observaciones didácticas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IV (3), Artículo 8, Recuperado de: <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com>
- Hernández, C.M. y González OL. (2015). Actividad investigativa escolar y ejercicios en matemáticas: El papalote. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 42, 95-113. Recuperado de: <http://www.fisem.org/>
- Hernández et. al. (2012) *Concepción para el desarrollo de actividades investigativas escolares*: Ejemplos. Del Proyecto: “Evaluación y mejoramiento de la calidad educativa en la UCP Frank País García y centros escolares de Santiago de Cuba”. Seleccionado como “Resultado que refleje mayor trascendencia y originalidad”.



- Hernández et.al. (2015) *Experiencias evaluativas y propuestas para el mejoramiento de la educación en Santiago de Cuba*. Resultado de Proyecto asociado al Programa Nacional Problemas Actuales del Sistema Educativo Cubano. Perspectiva de desarrollo (resultado nacional aprobado el 31/3/2017)
- Hernández et. al. (2018) *Contribuciones a la sistematización de la evaluación y mejoramiento educativo en Santiago de Cuba*. Hernández y otros. Resultado del Proyecto Sistematización de procesos de evaluación y mejoramiento educativo en Santiago de Cuba. Seleccionado por la Universidad de Oriente Resultado de mayor aporte a la Educación.
- Junco, I. (2013) *Actividades investigativas para la enseñanza aprendizaje de la geometría en el primer grado de la escuela primaria "Juan Sigas Baró"* (2013). Tesis en opción al título académico de Máster en Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País" Santiago de Cuba, Cuba.
- Vaillant S. M. (2013) *Actividades investigativas escolares para el cuarto grado de la escuela primaria Juan Sigas Baró*. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País, Santiago de Cuba, Cuba.



ESTÁNDARES DE CALIDAD DE LA ESPECIALIDAD DE POSGRADO DOCENCIA EN PSICOPEDAGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE: RETOS Y DESAFÍOS ACTUALES

QUALITY STANDARDS OF THE POSTGRADUATE SPECIALTY TEACHING IN PSYCHOPEDAGY OF THE UNIVERSITY OF ORIENTE: CHALLENGES AND CURRENT CHALLENGES

Idalberto Senú González idalberto.senu@uo.edu.cu

Maribel Asín Cala maribela@uo.edu.cu

María Margarita Santiesteban Labañino maria.santiesteban@uo.edu.cu

RESUMEN

La educación de posgrado en la contemporaneidad constituye una prioridad para las instituciones de educación superior, llamadas a concebir y desarrollar programas profesionalizantes en diversas áreas de las ciencias. Las Ciencias Pedagógicas dirige su atención al perfeccionamiento de los programas académicos, como una necesidad recurrente para conducir, con eficiencia y calidad, la formación permanente de los profesionales de la Universidades de Oriente y Guantánamo. La Especialidad de Posgrado en Docencia en Psicopedagogía, es un programa con categoría superior de Excelencia otorgada por la Junta de Acreditación Nacional (JAN) desde el año 2017. Es propósito de este artículo socializar las experiencias sistematizadas de los procesos de autoevaluación, la evaluación externa, la certificación pública de la calidad y el monitoreo al plan de mejoramiento del programa. La experiencia realizada reveló sólidos resultados de impacto en la especialidad, reconocido en las solicitudes del programa por otras universidades del país y la plena satisfacción de los empleadores, directivos, profesores, tutores, egresados y cursistas, con la pertinencia y efectividad de la gestión.

PALABRAS CLAVES: gestión de la calidad, evaluación, acreditación, certificación pública, especialidad de posgrado.

ABSTRACT

Postgraduate education in the contemporary world is a priority for higher education institutions. This Pedagogical Sciences, whose attention is directed to the improvement of academic programs, becoming a recurrent need to lead, with efficiency and quality, the ongoing training of professionals at the Universities of Oriente and Guantanamo The Specialty of Postgraduate in Teaching in Psychopedagogy, is a program with superior category of Excellence granted by the National Accreditation Board (JAN), since 2017. The purpose of this article is to socialize the systematized experiences of the self-evaluation processes, the external evaluation, the public certification of the quality and the monitoring to the plan of improvement of the program. The experience revealed solid results of impact on the progress of this specialty, which are recognized in the applications of the program to be taught in other universities in the country and the full satisfaction of employers, managers, teachers, tutors, graduates and trainees.

KEYWORDS: quality management, evaluation, accreditation, public certification, postgraduate specialty.



INTRODUCCIÓN

Hace un tiempo los autores se convencieron de la necesidad de profundizar en las particularidades de la gestión de la calidad de las especialidades como forma de organización del posgrado. Convencidos de que no resulta una tarea fácil, porque hay que romper ese obstáculo en la formación permanente de los profesionales, siempre latente y manifiesta, que han dejado algunos investigadores muy atrapados en polemizar acerca de la evaluación de esta forma organizativa de la formación académica, no tan estudiada como sucede con la evaluación de las carreras universitarias u otro programas académicos como las maestrías o doctorados. Así, para muchos epistemólogos y estudiosos de esta problemática:

(...) la especialidad de posgrado sigue siendo, es y será, un tema muy recurrente y contemporáneo, no solo para Cuba, sino para Latinoamérica, pues aún no hay una completa comprensión de esa forma organizativa del posgrado y sus aspectos distintivos en relación con otras figuras (Senú, Asin, Caballero, 2018, p.7).

Lo cierto es que siempre se ha seguido el derrotero que lleva a estudiar y profundizar en el posgrado cubano contemporáneo, para revertir de forma innovadora lo aprendido en esta labor como actores y decisores de la calidad, investigadores, docentes y tutores, representantes del comité académico, coordinadores de programa, evaluados o evaluadores, como expertos o miembros del Comité Técnico Evaluador de Especialidades de Posgrado de la (JAN) de Cuba; a cambio hemos recibido la satisfacción y el agradecimiento de los estudiantes.

Y también, por qué no, abrir espacios de discusión sobre el tema de gestión de la calidad Valiente, (1999), Clark, (1998) y Brunner, (2011). Además, se debe reconocer que existen distinguidos colegas que han sabido colocar retos y desafíos en ese camino profesional y que, al mismo tiempo, han abierto la posibilidad de crecer como seres humanos, profesores, investigadores, tutores y asesores técnicos, metodólogos de formación del profesional y directivos de la calidad, en armonía con la función asesora de la Dirección de Educación de Posgrado de las universidades cubanas.

Determinar el grado de madurez en el desempeño de la gestión de la calidad de las especialidades de posgrado, constituye una problemática contemporánea como parte de la autoevaluación, la evaluación y la certificación de los programas de las Instituciones de Educación Superior (IES), aspecto que se significa por Sedal, Lecaille, Botta (2018).

El objetivo de esta investigación es socializar las experiencias sistematizadas de los procesos de autoevaluación, la evaluación externa, la certificación pública de la calidad y el monitoreo al plan de mejoramiento del programa de Especialidad de Posgrado de Docencia en Psicopedagogía de la Universidad de Oriente.



La gestión de la calidad de las Especialidades de Posgrado en las Instituciones de Educación Superior: referentes para su debate epistemológico

El concepto de gestión de la calidad en la Educación Superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución, y hacer una valoración sobre la distancia relativa entre el modo en que esa institución o programa académico presta el servicio, y el óptimo que corresponde a su naturaleza.

De ahí que en este trabajo se asuma los resultados del perfeccionamiento del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES-2018-Resolución No.150/18), y en particular lo referido al Patrón de calidad, asumido como modelo ideal; la Guía de evaluación, concebida para este subsistema, contentiva de variables, indicadores y criterios de evaluación preestablecidos en el sistema de Evaluación y Acreditación Especialidad de Posgrado (SEA-EP, 2018), define como objetivo general de este: *el mejoramiento continuo de la gestión de la calidad, por lo que está orientada al logro de los objetivos, estrategias y metas de la educación posgraduada en Cuba*. Son objetivos específicos del SEA-EP:

Elevar la calidad de las especialidades de posgrado en la consecución de altos niveles de pertinencia social y excelencia académica;

Proporcionar información a la sociedad sobre la calidad de las especialidades de posgrado que se imparte. (SEA-EP, 2018- Resolución 10/2019, p.1).

La sistematización de los antecedentes evolutivos y los fundamentos de la investigación realizada sobre la gestión de la calidad de las especialidades de posgrado a decir de Bernaza, (2015), conduce a los autores a corroborar y asumir que:

(...) La especialidad de posgrado permite al profesional desplegar las habilidades (funciones o tareas) esenciales para el ejercicio profesional especializado en el puesto de trabajo o familia de estos. Caracterizada por su pertinencia social, la especialidad ofrece al estudiante una profunda, pero perfilada cultura, la profesión, así como el dominio de aquellas funciones y valores inherentes al especialista, que se necesitan para satisfacer las necesidades sociales y desarrollo el país. Solo desde una concepción que aborde de una manera creativa y novedosa las actividades del posgrado, podremos diseñar y desarrollar alternativas eficientes distintas al modelo pedagógico tradicional (Bernaza, 2015, p.23).

Se considera de gran valor la postura teórica y metodológica del referido autor en el capítulo IV *“La especialidad de posgrado: un debate contemporáneo”*, que esclarece con exactitud: ¿Cuáles serían aquellas cuestiones que no debemos olvidar para el diseño, ejecución y evaluación de un programa de especialidad de Posgrado? El mismo autor añade:

(...) cuando se trata de mejorar el desempeño y hacerlo de más alto nivel, se requiere de la especialidad de posgrado. El cambio de tecnologías por otras más avanzadas, la reorientación de profesionales hacia nuevos puestos de trabajo que exigen otros requerimientos profesionales, las exigencias de perfeccionar el ejercicio de la profesión en determinados puestos de trabajo, son necesidades, entre otras, a las que responde la especialidad”, posición que asumen los autores (Bernaza, 2015, p.23).



A partir de lo anterior, se asume que los modelos de gestión de la calidad plantean la evaluación del sistema de gestión como requisito clave del desempeño, lo que ha generado dificultades en instituciones de educación superior cuando se intenta establecer la forma de realizarla. En este sentido, resulta imprescindible reflexionar al respecto: ¿Qué asumir por desempeño? ¿Qué rasgos particularizan a esta relevante categoría en las Ciencias Pedagógicas? ¿Cómo concebir la evaluación del desempeño profesional de los docentes? ¿Por qué resulta esencial evaluar el desempeño profesional del futuro especialista en la actividad posgraduada? Estas interrogantes requieren aún de un nivel de respuestas epistemológicas, dada su trascendencia en la contemporaneidad.

Asimismo, son de apreciar las consideraciones epistemológicas que ofrece el investigador Valdés (2006), citado por Torres, y otros (1999), quien partió de definir teóricamente el concepto de *evaluación del desempeño profesional* de los docentes; el cual expresó en los siguientes términos:

(...) La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (Valdés, 2006).

Estos investigadores han abordado el papel de la evaluación de la calidad de la educación, origen y desarrollo. Han conceptualizado profundamente los conceptos de evaluación, calidad, educación y de evaluación de la calidad de la educación. Aportan diversos modelos y ámbitos de evaluación, desde diferentes normas evaluativas. Clasifican los tipos de evaluación, establecen las metodologías de evaluación educativa; indicadores, instrumentos y orientaciones metodológicas y organizativas hasta delimitar el estado del arte de la evaluación educativa. Sin embargo, a ello se añade, que aún no existe un consenso en torno a cómo evaluar el desempeño profesional, desde la gestión de una especialidad de posgrado.

Especialidad de Posgrado Docencia en Psicopedagogía de la Universidad de Oriente: debates epistemológicos y status académico, a favor de la sostenibilidad de la excelencia académica

El programa de la Especialidad Docencia en Psicopedagogía contribuye al beneficio social desde la labor de orientación y asesoría a directivos, maestros y trabajadores de la Educación en general, así como a niños, adolescentes y jóvenes en los contextos escolar, familiar y comunitario. Este se dirige a preparar a los docentes para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, contribuye a desarrollar habilidades y competencias para el proceso de asesoramiento a directivos y docentes en las instituciones educativas.

La Facultad de Ciencias de la Educación, donde se inserta este programa, posee un Centro de Estudios con experiencia en la ejecución, orientación y control científico-metodológico del claustro para el desarrollo del programa de formación curricular colaborativo en Ciencias Pedagógicas y de la Educación, para la Formación Tutelar y en el desarrollo de varios programas de Maestrías.



Esta figura académica cubre necesidades sociales de formación de especialistas de Pedagogía y Psicología. Las líneas de investigación declaradas encierran la diversidad de problemas profesionales abordados por los especialistas en sus escenarios y las competencias que desarrolla contribuyen a su desempeño profesional.

El objetivo de este programa de especialidad es perfeccionar las habilidades profesionales para el trabajo docente-educativo, en la formación de pedagogos, en función del diagnóstico, pronóstico y transformación creadora de la realidad en el contexto de las universidades, centros universitarios municipales, escuelas pedagógicas y unidades docentes.

Evaluación de los impactos del programa de Especialidad de Posgrado: retos y desafíos actuales en el contexto de una universidad innovadora

La evaluación del impacto del programa de la Especialidad de Posgrado Docencia en Psicopedagogía de la Universidad de Oriente ofrece la medida de su influencia a nivel social, lo que permite conocer de manera objetiva la calidad de la gestión del proceso de formación y sus productos, entre la gran diversidad de conceptos de evaluación de impactos para este caso. Se parte del concepto de *evaluación de impacto* que ofrece Añorga (2000), que lo conceptualiza como: “Proceso y resultado que conduce a determinar la trascendencia de una influencia dada, en un entorno socioeconómico concreto, con el fin de valorar su efecto, asegurar su perfeccionamiento y determinar nuevos objetos de evaluación” (Añorga, 2005, p.5).

Esta definición tiene implícito el *diagnóstico, la valoración y la mejora* del proceso de formación, lo cual está en la génesis de la labor que se asume, entre las funciones de la evaluación, la de mejora de los procesos y sus resultados, aspectos de suma trascendencia para conducir el proceso formativo de una especialidad de posgrado.

La evaluación del impacto de cualquier proceso o actividad, sigue siendo un tema recurrente que se debate desde las ciencias, el cual se considera actual y polémico; pero posible, si se realiza de manera sistemática e intencional. Aún es un aspecto no resuelto, se requiere de propuestas que contribuyan a perfeccionar tan imperiosa labor. En la actualidad, la evaluación de impactos de los procesos claves, estratégicos y los programas, se convierte en un reto para las instituciones de educación superior.

Los sujetos participantes en el proceso de evaluación de los impactos del programa son: el Comité Académico del programa, los egresados de las ediciones III y IV, los estudiantes de la VI edición en ejecución, los tutores y profesores del claustro, y los empleadores (decanos de la facultades de las universidades participantes, jefes de departamentos docentes, de disciplinas pedagógicas y psicológicas y de la Formación Pedagógica General, las direcciones provinciales y municipales de Educación y los CDO de las provincias de Santiago de Cuba y Guantánamo).

Se considera que los egresados y estudiantes del programa, se desempeñan como profesores del ciclo psicopedagógico en los diversos campos de actuación de este profesional de la educación, profesores, asesores, directivos, psicopedagogos, vinculados a la actividad de orientación educativa, la investigación y superación, la actividad docente-metodológica y científico-metodológica. De igual forma, transforman la realidad educativa en sus múltiples contextos formativos, aportando soluciones innovadoras para la mejora de su desempeño profesional, liderando las investigaciones



de su entorno laboral, la socialización y publicación de sus experiencias educativas en eventos locales, nacionales e internacionales, articulados a los proyectos de investigación científica.

Por otra parte, se confirma la preparación académica, experiencia y calidad del desempeño profesional del claustro de profesores, reconocido por el 100% de los egresados y cursistas entrevistados y encuestados. El 100% del claustro posee título igual o superior al que otorga el programa de la especialidad, de ellos 3 son especialistas de posgrado (8,5%), 30 son Doctores en Ciencia en determinada especialidad (91,4%) y 2 son Doctores en Ciencias. Todos tienen formación especializada en esta área del conocimiento.

Resulta significativo apuntar que los reconocimientos sociales recibidos alcanzan un índice de 6,3 por profesor o tutor del programa. En los últimos cinco años se han presentado 333 trabajos en eventos de carácter local, territorial nacional e internacional en el área de conocimiento del programa, lo cual alcanza un promedio de 9,5 por profesor o tutor.

El 100% de los miembros del claustro pertenecen a asociaciones profesionales y/o sociedades científicas, en los últimos años: Asociación de Pedagogos de Cuba, Asociación de comunicadores sociales, Sociedad Cubana de Psicología y Red de Investigadores de la Juventud. El 100% de los profesores hace uso de las redes de la informática, la tecnología y la comunicación, lo que contribuye a elevar el nivel científico del claustro y a visualizar su impacto.

Se distinguen, además, como miembros de tribunales de categorías docentes, comisión de grado científico, miembros de tribunales nacionales de doctorados, expertos de la JAN, miembros de la COPEP, profesores invitados permanentes de instituciones extranjeras, doctores de segundo grado, y ostentan medallas condecoraciones y distinciones especiales que dan cuenta del reconocimiento social.

Por su parte, los empleadores (directivos, expertos, investigadores, especialistas, profesores en formación continua, organismos demandantes, representantes de organizaciones y asociaciones científicas), aluden la demanda de profesionales con formación en Pedagogía y Psicología, que se encargan de conducir las perspectivas de desarrollo de los escenarios educativos actuales. Se ha podido comprobar mediante las encuestas y entrevistas aplicadas por el Comité Académico a los egresados, la contribución del programa a su desempeño y prestigio profesional, lo cual ha permitido la elevación de la calidad de sus competencias y la transformación de las funciones profesionales y sociales en los puestos de trabajo.

En síntesis, se puede valorar que existe un reconocimiento por parte de todos los organismos empleadores por la pertinencia del programa, evidenciado en la calidad de los graduados y se considera que son sólidos vínculos de colaboración con las instituciones de educación en el territorio, que se relacionan con el área del conocimiento, aseguran la gestión y desarrollo de la especialidad, lo cual posibilita el desempeño especializado desde el puesto de trabajo.

Existen instrumentos elaborados y aplicados a los sujetos referenciados que permiten monitorear los impactos alcanzados por el programa de manera sistemática (encuestas, entrevistas, cuestionarios), a partir de la formación básica, la solución de



problemas específicos, la actividad laboral, sushabilidades y valores, así como en la efectividad de los procesos asociados a sus funciones y la promoción a cargos técnicos y de dirección. A ello se adiciona, la calidad de la formación posgraduada, mediante cursos, entrenamientos, diplomados y posdoctorados que desarrolla la facultad, lo cual tributa directamente al área de desarrollo de la especialidad.

Logros y resultados del proceso de formación académica

Se considera que la preparación recibida por los 77 egresados del programa repercute positivamente en su desempeño, al favorecer el desarrollo de sus funciones: docente-metodológica, orientadora, investigativa y de asesoría y, por tanto, en los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Para la valoración de los resultados del programa y la revelación de las transformaciones operadas en el desempeño profesional de los egresados y el impacto social, se aplicaron encuestas y entrevistas a cursistas, egresados, profesores, tutores y directivos/empleadores de las instituciones donde laboran, también los dos encuentros de egresados se convirtieron en talleres de elaboración conjunta para conocer los criterios y recomendaciones.

Constituyen resultados en este programa de especialidad de posgrado, la elevada demanda de docentes del territorio y de las provincias aludidas, por ingresar en la Especialidad en correspondencia con las necesidades existentes. Prevalecen vínculos sostenidos con diversas instituciones, destacándose la Dirección Provincial de Educación en Santiago de Cuba y la Universidad de Guantánamo. Se justiprecia que las direcciones de las instituciones empleadoras, reconocen la pertinencia e impacto del programa en la solución de los problemas profesionales presentes en el quehacer educacional. También explicitan su contribución a la mejora del desempeño profesional de los egresados. Por último, se puede apuntar que los resultados de la especialidad han elevado el prestigio profesional de los graduados en su ámbito laboral.

Todo ello apuntó al mejoramiento de la especialidad de posgrado en docencia psicopedagógica, dichos cambios se centraron en:

- Se enriqueció el perfil del egresado, el objetivo general y los objetivos específicos, la actualización de los requisitos de ingreso, así como las habilidades o competencias profesionales a desarrollar en correspondencia con los cambios socioeducativos actuales y la formación posgraduada que se ha de desarrollar. El plan de estudio currículo del programa sufrió modificaciones, se potenciaron los fundamentos que los sustentan, los objetivos, contenidos de cada curso, los objetivos por temas, el sistema de habilidades, los valores y actitudes profesionales, la distribución de los créditos, la diversificación del sistema de evaluación y el enriquecimiento de la bibliografía, fundamentalmente las de idioma extranjero.
- Meritoria la actualización de los cursos del programa de especialidad, por ejemplo, se introdujo el de curso Pedagogía, por reclamo de los propios estudiantes y egresados. Alcanzan niveles óptimos de actualización los cuatro talleres profesionales, con enfoque especializado e integrador. Prevalecen mejoras en la concepción del componente laboral, con sustanciales



contribuciones al plan para el desarrollo de la actividad laboral profesional, manifiestos en los talleres profesionales, como momentos integradores del proceso y sus posibilidades; como concreción de esta, existe un rediseño de las actividades profesionales prácticas contextualizada a los escenarios laborales.

- Reconocida el despliegue de la estrategia metodológica para la superación de la planta de la especialidad, diseñada en el curso académico: 2016-2017, cuyo objetivo general se dirige a implementar y sistematizar las acciones de superación a los docentes miembros de la planta con la finalidad de perfeccionar su desempeño en correspondencia con las especificidades de este tipo de curso y las demandas realizadas por los estudiantes con vista al perfeccionamiento de su proceso formativo.
- Perfeccionamiento de la estrategia para el seguimiento al programa, con énfasis en las vías que posibilitan monitorear los impactos y sus efectos en el desarrollo de habilidades y competencias de los egresados y cursistas, que coadyuve a asegurar la mejora continua. Actualización de las líneas investigativas de los docentes y estudiantes en correspondencia con las líneas prioritarias de las universidades y los problemas profesionales identificados en las instituciones educativas, en consonancia con la actividad de ciencia e innovación tecnológica.
- Existencia de un documento científico contentivo de las orientaciones para el trabajo final de la especialidad y las normas para la redacción de la memoria escrita.
- Mejoramiento de la lógica del trabajo final y las actividades no lectivas en el programa. El Comité académico emprendió una labor meritoria en las orientaciones para la elaboración y presentación del trabajo final y otras actividades no lectivas que se otorgarán, en correspondencia con los créditos establecidos, distribuidos por el trabajo final de investigación y por las actividades no lectivas. Se considera actividad no lectiva, la publicación de artículos relacionados con la especialidad, la participación como ponente en seminarios, eventos científicos, conferencias especializadas y la introducción o implementación en la práctica de las propuestas de solución a los problemas profesionales. Montaje del 100% de los cursos en los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Los instrumentos aplicados revelan los siguientes resultados del programa de especialidad:

Actualización del conocimiento en las ciencias de la educación y pedagógicas que se ha manifestado en la calidad de la docencia y de las labores de orientación, asesoría e investigación que realizan, irradiándose a estudiantes, profesores, familia y comunidad de su radio de acción. El 100% de los egresados (77), opinan poseer mayor preparación para dirigir el PEA de las asignaturas pedagógicas y psicológicas.

La Especialidad, a través de su programa, ha dotado a sus egresados y cursistas, de las herramientas psicopedagógicas y científicas para diagnosticar, caracterizar y transformar la realidad educativa en su entorno profesional y, consecuentemente, perfeccionar la calidad de su docencia y labor formativa. Elevado desempeño de los



egresados para ejercer nuevas funciones de dirección y metodológicas como jefes de departamentos, de carrera, de disciplinas, profesor principal de año académico, directores, vicedecanos, decanos y vicerrectores, entre otras.

El incremento de la producción intelectual. Como resultado de la culminación de los cursos se utilizaron diferentes vías de presentación de artículos científicos y elaboración de ponencias para eventos científicos. La sostenibilidad y la cultura de la profesión del claustro del programa. La dirección efectiva de este proceso, como forma organizativa de la formación posgraduada, desde una visión sistémica e integral.

La calidad de los procesos de autoevaluación, acompañamientos del comité académico a los profesores, tutores, estudiantes y cursistas, para enfrentar la evaluación externa y la aprehensión de la cultura de gestión de la calidad, a favor de la certificación pública nacional e internacional del programa. Evidenciado en las investigaciones de (Senú, I.; Asin, Saesteros, Lema (2018), con la propuesta “Concepción de un sistema de gestión de la calidad propio que asegura la perpetuidad de programa, la sostenibilidad de la excelencia académica, la pertinencia social y los estándares de calidad alcanzados”.

El monitoreo del impacto del Programa aplicado a cursistas, egresados y empleadores permite constatar el impacto favorable en el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño de sus funciones profesionales, lo que se ha concretado en su producción intelectual, prestigio profesional y reconocimiento social, apreciándose altos niveles de satisfacción con respecto a la superación, actualización de los conocimientos pedagógicos y psicológicos y el ejercicio de nuevas funciones de dirección y metodológicas.

Desde esta perspectiva, los 77 egresados de la Especialidad en sus cuatro ediciones concluidas trabajaron en la solución de problemas profesionales inherentes al desempeño profesional.

El monitoreo constante de los impactos evidencian que las soluciones aportadas-a partir de la orientación del claustro y del diseño de las orientaciones para el desarrollo del trabajo final y del componente laboral en los escenarios educativos- se dirigen a la elaboración de estrategias didácticas, pedagógicas, educativas y de superación; carpetas didácticas, sistema de actividades, cursos optativos, metodologías, indicadores para medir impacto, tareas docentes y tareas integradoras y materiales audiovisuales, con gran impacto en la formación de las nuevas generaciones, en los claustros de las instituciones, en la familia y en la comunidad donde laboran.

Lo anterior posibilitó un mejor desempeño profesional pedagógico (los 77 docentes alcanzan de manera continuada evaluaciones profesoraes satisfactorias y excelentes) y un mejoramiento de la composición profesional y académica de los claustros. Actualmente la especialidad cuenta con un 95.06% de eficiencia, han egresado hasta la fecha un total de 77 especialistas, de ellos, actualmente son doctores 17 (22,0%) y en proceso de formación doctoral 19 (31,6%), lo que significa que 36 docentes han continuado su superación.

Otros elementos se refrendan en los resultados de Senú, Asin, Fuentes, Asin, (2018), referido a la participación de egresados y cursistas en al menos 3 eventos científicos anuales (locales, provinciales, nacionales y/o internacionales), 24 fueron promovidos a cargos de dirección.



CONCLUSIONES

Las universidades cubanas están llamadas a instrumentar nuevos sistemas de gestión de la calidad de los procesos y programas de pregrado y posgrado académico. Se requiere de nuevos diseños de programas profesionalizantes que contribuyan a la superación de los profesionales, más cercanos a los escenarios laborales, como demandas de los territorios.

Un programa académico que reconstruye permanentemente la ciencia, el arte, la técnica y todas las esferas de pensamiento en el posgrado; y apuesta por la creación y recreación de ideas, métodos y prácticas que permitan transformar la sociedad y la cultura, es aquel que se autoevalúa de manera sistemática, recibe evaluación externa, expresa la voluntariedad propia para evaluar los estándares de calidad y asume la mejora continua para su perfeccionamiento, desde un pensamiento creador, sistemático y gradual.

El Programa de la Especialidad de Posgrado de Docencia en Psicopedagogía, es el primero de su tipo en la Universidad de Oriente acreditado de EXCELENCIA por la (JAN) en junio de 2017. La evaluación de los impactos demostró su pertinencia social, ya que responde a las demandas de los territorios de Santiago de Cuba y Guantánamo (MES, MINED e INDER), contribuye a la solución de problemas profesionales de su entorno laboral con la introducción de los resultados del trabajo final, se incrementa el prestigio profesional de los egresados y el nivel de satisfacción de empleadores, egresados y cursistas.

REFERENCIAS

- Añorga, J. (2000). *Evolución de los modelos de evaluación para la modelación de la evaluación de impacto de la Educación Avanzada*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana.
- Brunner, J. (2011). *Calidad de la educación superior: Desafíos al inicio del siglo XXI*, Octava Asamblea General, RIACES, junio 2011.
- Bernaza, G. (2013). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el Posgrado desde el enfoque histórico-cultural*. MES. La Habana: Editorial Universitaria.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. Junta de Acreditación Nacional (2018). *Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES-2018)*. (Resolución No.150/18).
- Cuba Ministerio de Educación Superior. Junta de Acreditación Nacional (2018). *Sistema de Evaluación y Acreditación de Especialidades de Posgrado (SEA-EP)*. (Resolución 10/2019).
- Cuba. Cuba. Ministerio de Educación Superior. Junta de Acreditación Nacional (2017). *Dictamen de la categoría superior de Excelencia de la Especialidad de Posgrado en Docencia Psicopedagógica*. La Habana.
- Clark, R. (1998). *The Entrepreneurial University. Demand and Response Tertiary Education and Management*.



- Asin, M. (2016) (et al). *Informe de Autoevaluación de la Especialidad de Posgrado en Docencia Psicopedagógica*. III y IV Edición. Repositorio Centro de Documentación. Universidad de Oriente. Cuba.
- Sedal, D.; Lecaille, F.; Botta, A.M. (2018). *El sistema de mejora continua de la Universidad de Oriente en el contexto de la agenda 2030*. 11no. Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2018”, “La universidad y la agenda 2030 para el desarrollo sostenible”. La Habana, Cuba.
- Senú, I.; Asin, M.; Saesteros, Z.; Lema, A.N. (2018). *La especialidad de posgrado en docencia en psicopedagogía: su contribución a la formación de educadores*. Publicada en las memorias (Congress Proceedings con ISBN 978-9942-17-033-0) del IV Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas, Guyaquil-Ecuador.
- Senú, I.; Asin, M.; Fuentes, D.; Asin, C. (2018). *Contribución de la Especialidad de Posgrado en Docencia Psicopedagógica al perfeccionamiento del desempeño profesional de los docentes*. Pedagogía 2019 y CONCIMET 5ta Conferencia Científico Metodológica. ISBN.978-959-207-616-7 4 de mayo, CONCIMET 5ta Conferencia Científico Metodológica.
- Senú, I.; Asin, M.; Caballero, A.N. (2018). *Impactos de la especialidad de posgrado Docencia en Psicopedagogía*. Taller Nacional de Calidad Educativa. UCI, marzo. ISBN.978-959-286-070-4.
- Valiente, P. (1999). *La gestión por la calidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Curso Pre-Reunión. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín.
- Valdés, H. (2006). *Desempeño del maestro y su evaluación*. La Habana: Pueblo y Educación.



EXPERIENCIAS EN EL DIAGNÓSTICO DE LA LABOR ORIENTADORA DEL DOCENTE

EXPERIENCES IN THE DIAGNOSIS OF THE TEACHER'S ORIENTATION LABOR

Irela Margarita Paz Domínguez irelapaz@uo.edu.cu

Sucel Bueno Videaud sucelbv@uo.edu.cu

Eulogio Gámez Rodríguez egamez@uo.edu.cu

RESUMEN

Las teorías pedagógicas destacan el papel de la orientación educativa en el proceso de formación de los educandos, para proporcionar los niveles de ayuda requeridos en función de activar al máximo sus potencialidades y contribuir a su desarrollo general. Se propone como objetivo: caracterizar el comportamiento de la función orientadora de los docentes para el mejoramiento de la práctica educativa en la formación integral de los educandos. Se determinaron indicadores y aplicaron diversos instrumentos diagnósticos, a 165 docentes de cinco instituciones educativas de Santiago de Cuba y a la Universidad de Oriente, además a 128 estudiantes de los propios centros. Como resultados principales se constata que: se requiere continuar profundizando, desde la ciencia, en torno a la función orientadora de los docentes, así como las principales necesidades de orientación de los estudiantes y las vías para orientarlos, a ellos y sus familiares.

PALABRAS CLAVES: función orientadora del docente, diagnóstico.

ABSTRACT

Pedagogic theories highlight the paper of the educational orientation in the process of formation of students, providing the levels of help to activate to the maximum, their potentialities and contributing to their general development. That is why, the objective is: to characterize the behavior of the orientation function of teachers, for the improvement of the educational practice in the comprehensive formation of students. Indicators and diagnostic instruments were determined and applied to a teachers' sample of 165, belonging to five educational institutions of Santiago from Cuba and to the Oriente University; also, it involved 128 students from those centers. As main results, it is verified that: it is required to continue deepening, from the science, around the teacher orientation function, as long as it is not still enough the knowledge they have about this process, students' main orientation necessities and the ways to guide them and their relatives.

KEY WORDS: orientation function of the teacher, diagnosis

INTRODUCCIÓN

Los procesos de ciencia e innovación tecnológica y el postgrado en las universidades, deben responder con mayor intencionalidad a las demandas del desarrollo socioeconómico del país. En el contexto cubano la gestión de ciencia se organiza en programas y proyectos de investigación a ciclo completo, estos proyectos en los centros universitarios integran la labor científica de profesionales y estudiantes en la búsqueda de propuestas teórico - prácticas para la solución de problemas de la ciencia y la



realidad cotidiana. En el campo pedagógico la investigación científica se ha constituido en una vía importante para solucionar problemas educacionales. (Paz, Vinent, Aranda y Gámez, 2018).

En tal sentido, el Proyecto de Investigación “*Orientando*: Orientación educativa y formación integral de estudiantes”, como proyecto asociado al Programa Nacional “Problemas actuales del sistema educativo cubano. Perspectiva de desarrollo”, se ha propuesto profundizar en la función orientadora de los educadores y aportar alternativas para su perfeccionamiento en pos de contribuir a la formación integral de los estudiantes.

Se han asumido las experiencias y resultados científicos aportados en torno a la orientación educativa por investigadores a nivel nacional y territorial, así como por los propios miembros del actual proyecto que durante años han investigado en esta temática, todo lo cual se precisa en el perfil del mencionado proyecto (Paz, 2017).

Los resultados obtenidos plantean la necesidad de continuar investigando sobre la orientación educativa, a través de la sistematización en el proceso de introducción y generalización de resultados, así como en la elaboración de nuevos resultados que amplíen la preparación teórico metodológica de los docentes y su accionar en la práctica educativa, en función de ofrecer las ayudas necesarias como parte del proceso formativo integral con los futuros educadores.

Lo anterior se argumenta, en tanto se reconoce que la orientación educativa es una función del profesional de la educación que aún se encuentra desdibujada en la teoría y práctica pedagógica, ya que ha sido subsumida por la función docente metodológica e investigativa, además de ser valorada por muchos como tarea específica de psicopedagogos, orientadores y psicólogos.

El proyecto se propone perfeccionar la labor de orientación educativa de los docentes con los educandos en diferentes áreas (orientación personal, social, académica y profesional, entre otras), como vía para la mejora del proceso educativo que dirigen, en función de la atención a la formación integral de los estudiantes en los diversos niveles educacionales.

Para el logro de este propósito se han determinado en el perfil del proyecto diversos resultados científicos. Como primer resultado se precisa el Diagnóstico de la labor orientadora del docente en escuelas pedagógicas, y otros centros educacionales. Se parte del *objetivo*: caracterizar el comportamiento de la función orientadora de los docentes para el mejoramiento de la práctica educativa en la formación integral de los educandos.

Se emplearon para este propósito los métodos de análisis - síntesis, inducción – deducción, sistematización, encuesta y la estadística descriptiva. El estudio realizado confirma la necesidad de profundizar en la preparación de los educadores para el despliegue de la orientación educativa, como una de sus funciones, en los diferentes espacios y procesos formativos.

Lógica del diagnóstico realizado.

Se realizó el diagnóstico de la labor orientadora del docente en escuelas pedagógicas y otros centros educacionales en el primer semestre del 2018. La lógica seguida fue la



siguiente: Precisar los indicadores para el diagnóstico; Elaborar instrumentos para el diagnóstico; Seleccionar la muestra; Aplicar los instrumentos y procesar la información; Determinar sus características esenciales y argumentarlas; Divulgar el resultado científico.

Para el diagnóstico a los docentes se precisaron los indicadores siguientes:

- Preparación de los docentes para cumplir la función orientadora, vías empleadas para ello; Conocimiento sobre las principales necesidades de orientación de los estudiantes; Vías que utilizan los docentes para orientar a los estudiantes y familiares; Propuestas para la mejora del proceso de orientación educativa desde la institución escolar.

Para el diagnóstico a los estudiantes se determinaron los siguientes indicadores:

- Percepción que poseen los estudiantes sobre su aprendizaje y relaciones en diversos contextos; Principales necesidades de orientación que identifican los estudiantes y situaciones más frecuente en la que solicitan ayuda; Papel de los profesores en apoyo a las necesidades de orientación de los estudiantes.

Se consideró la técnica de encuesta, por lo que se elaboraron dos cuestionarios para la recogida de la información, uno para docentes y otro para estudiantes.

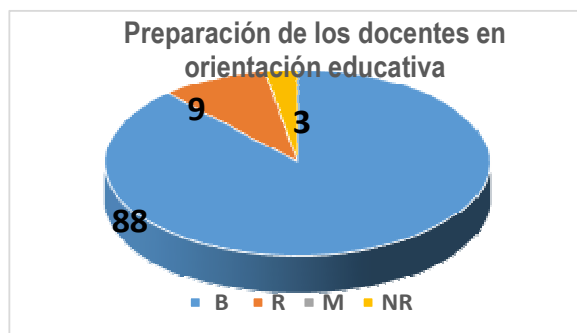
La muestra estuvo compuesta por 128 estudiantes que se forman como educadores (89 de carreras pedagógicas de la Universidad de Oriente y 39 de Escuelas Pedagógicas del territorio). Además se seleccionó una muestra de 165 educadores, de ellos 119 de diversos centros educacionales (Seminternado Miguel Ángel Cano, Secundaria Básica Espino Fernández, Preuniversitario “Cuqui Boch”, Escuela Pedagógica “Pepito Tey” y Escuela Pedagógica “Floro Regino Pérez Díaz”), mientras que 46 correspondieron a la Universidad de Oriente.

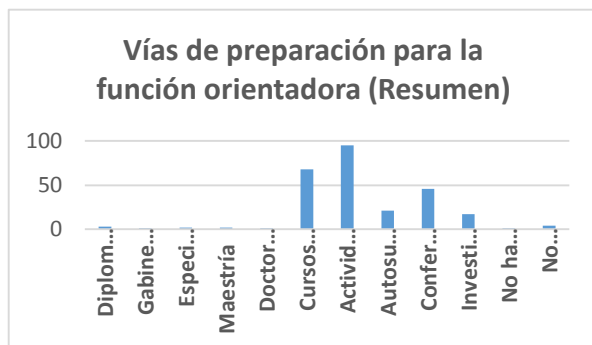
Resultados del diagnóstico realizado.

Encuesta a docentes

Preparación de los docentes para cumplir la función orientadora y las vías por la que se han preparado en esta función.

B: Buena **R:** Regular **M:** Mala **NR:** No responden

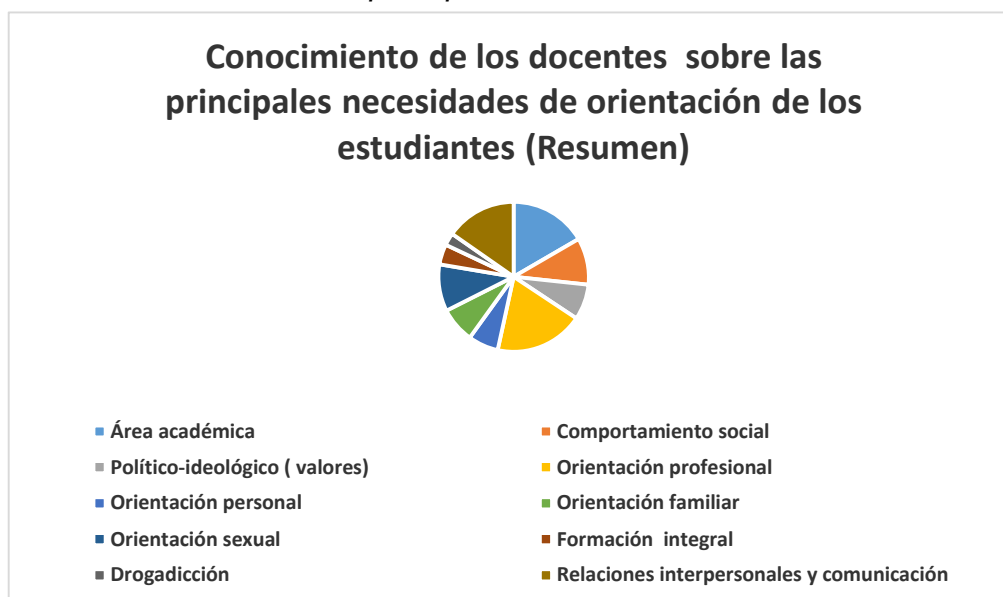




Valoración:

El 88% de los docentes plantea que tiene buena preparación para cumplir con la función orientadora, mientras que sólo el 9% considera que es regular y el 3% no responde. Consideran que la preparación la logran fundamentalmente a través de actividades metodológicas (el 57,5%), cursos de superación (el 41%) y conferencias, videoconferencias, talleres, seminarios (el 27%), esto último podemos considerarlo como parte de las actividades metodológicas.

Conocimiento sobre las principales necesidades de orientación de los estudiantes.



Valoraciones:

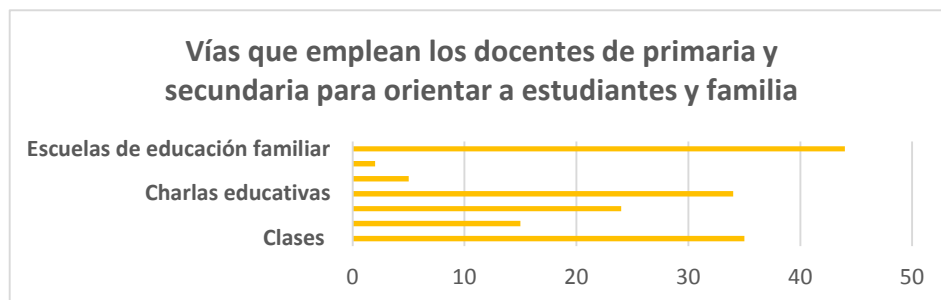
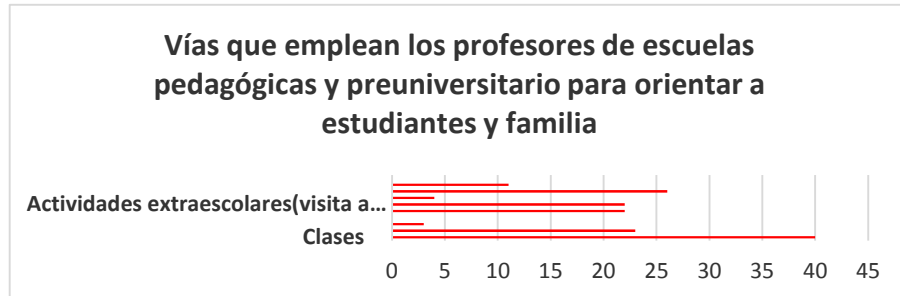
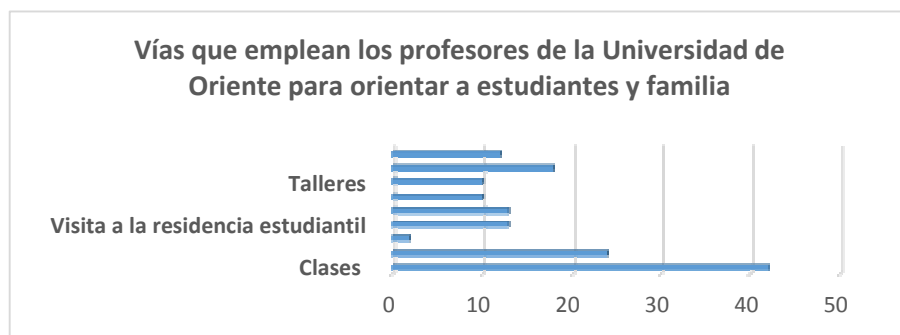
En todos los centros donde se aplicó la encuesta (36,9% en total), hay docentes que reconocen necesidades de orientación a los estudiantes en el área del aprendizaje, aunque los valores son poco significativos, con excepción de la secundaria básica y los docentes de carreras pedagógicas en la sede Maceo de la UO. Por otro lado, el 64,22% de los docentes diagnosticados en preuniversitario, escuelas pedagógicas y

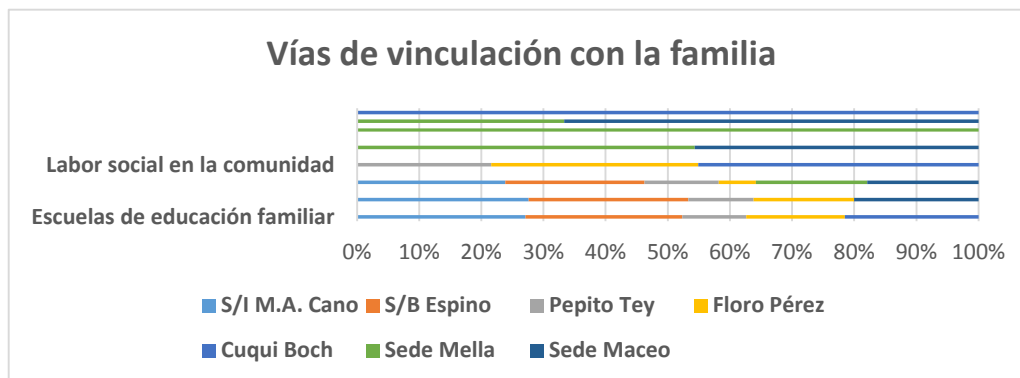


Universidad de Oriente, refieren que sus estudiantes necesitan más orientación profesional, lo cual es coherente con las particularidades del grupo etario con el que trabajan, que tiene entre las tareas del desarrollo la selección de la profesión y su preparación para la vida laboral. El 56% valora las necesidades de orientación en lo referido al comportamiento social, relaciones interpersonales y comunicación. Sin embargo, solo un 14% considera que sus estudiantes requieren orientación referido al desarrollo personal.

Estos datos no se relacionan con el porcentaje que señaló tener buena preparación para la orientación educativa, lo cual evidencia que en realidad los docentes requieren profundizar desde la teoría y la práctica en torno a la función de orientación educativa.

Vías que utilizan los docentes para orientar a los estudiantes y familiares.





Valoraciones generales sobre las vías de orientación a estudiantes y familia.

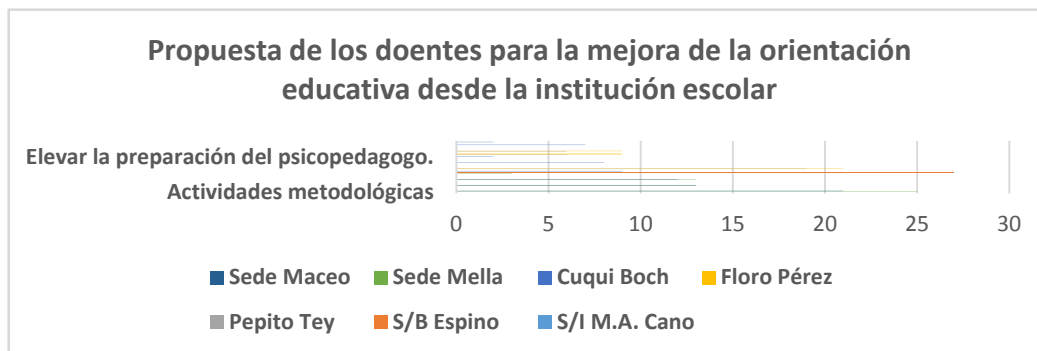
Es positivo el hecho de que el 70% de los docentes reconoce el papel de la clase como vía fundamental para realizar acciones de orientación educativa con sus estudiantes, siendo los docentes de la Universidad con un 91,3% los que revelan mayor intencional en esta vía. No obstante, es llamativo el 30% del total de docentes que no señaló a la clase, cuando esta es el “espacio y método orientacional fundamental” (Paz, Gámez y Vinent, 2016)

Le continúan como vías importantes, el intercambio a través de conversatorios o charlas (47,2%), así como las actividades extensionistas, extradocentes y extraescolares según el nivel de que se trate (43%). Sin embargo, queda muy limitado el lugar que los docentes le otorgan a la atención individualizada y el ejemplo personal.

Sólo el 22, 2% reconoce las asambleas de grupo y talleres para orientar a los estudiantes, de igual modo sólo el 33% destaca las Reuniones de padres y Escuelas de educación familiar como vía para la orientación a la familia y estudiantes, sin embargo, se contradicen los docentes cuando al analizar las vías de vinculación con la familia, el 64 % destaca el papel de esas reuniones y escuelas, además el 40% señala las visitas al hogar como vía importante en la orientación a las familias y estudiantes.

Se evidencia también en el análisis de este indicador que los docentes no tienen toda la preparación para cumplir adecuadamente con su función orientadora, lo cual se contradice con la respuesta dada por ellos al respecto.

Propuestas de los docentes para la mejora del proceso de orientación educativa desde la institución escolar.

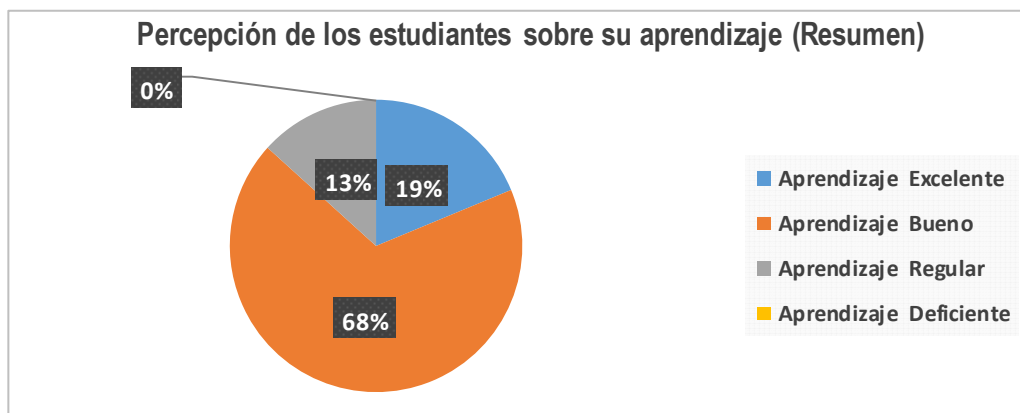


Valoraciones

Los docentes reconocen la necesidad de ampliar su preparación para el desarrollo de la función orientadora. En este sentido destacan como propuestas diversas formas de superación o capacitación (55,7%); las actividades metodológicas (50%), así como los convenios de trabajo con especialistas para desarrollar conferencias, videoconferencias, talleres y seminarios en contenidos sobre la orientación educativa (33,9%). En el contexto universitario un 84 % se refiere a lograr esta preparación desde los colectivos de año y carrera, lo cual es expresión también del trabajo metodológico.

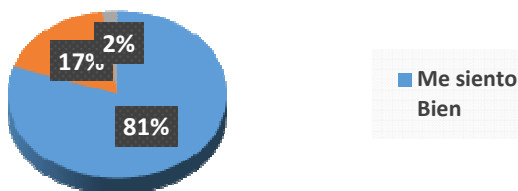
Encuesta a estudiantes

Percepción que poseen los estudiantes sobre su aprendizaje escolar y relaciones en diversos contextos.

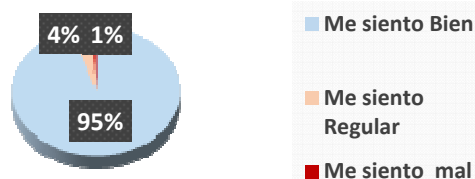




**Estado de satisfacción del estudiante
en la institución educativa**



**Estado de satisfacción del
estudiante en su hogar**



Valoraciones generales de los estudiantes sobre su aprendizaje y el estado de satisfacción en la escuela y hogar:

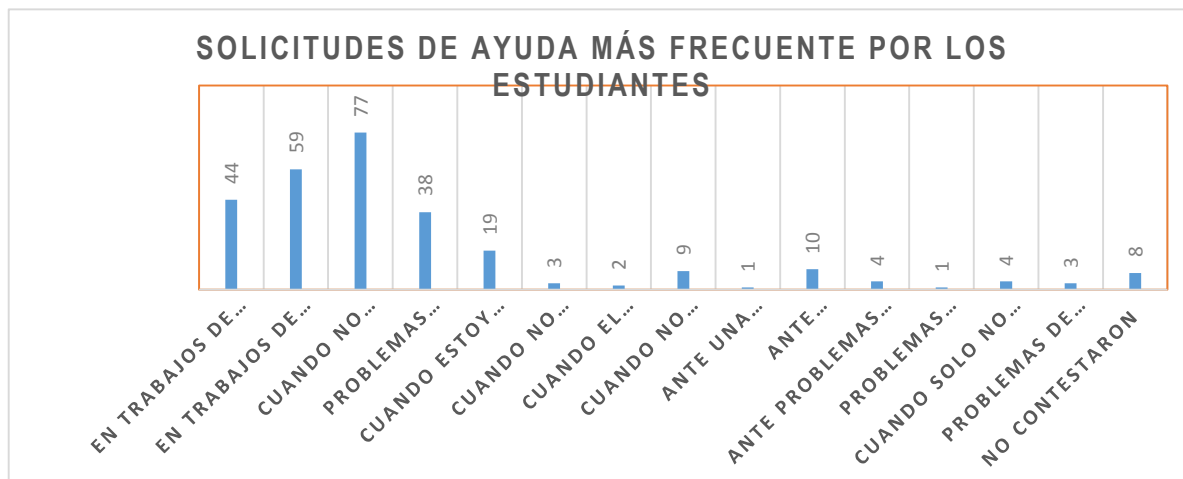
Del total de 128 estudiantes encuestados (39 de las escuelas pedagógicas de Santiago de Cuba y 89 de carreras pedagógicas en la Universidad de Oriente), el 67,9% valora su aprendizaje en la categoría de Bueno, precisando argumentos personales como la disposición para el estudio, la obtención de buenas calificaciones y la comprensión de clases. Solo el 39% (todos de la UO) valoran la calidad de los profesores como factor que incide en su buen aprendizaje.

El 18% considera que su aprendizaje es excelente, mientras que el 13,2% lo valora de regular.

En cuanto a cómo perciben sentirse en diversos contextos, se destaca que el 80,4% de los estudiantes refieren sentirse Bien en la institución educativa, lo cual lo explican más asociado al establecimiento de relaciones con sus compañeros y al ambiente agradable que al propio proceso de aprendizaje. El 52,3% señalan que están motivados por la carrera (estudiantes de la UO). El 17,1% se siente regular y un 3,9% se siente Mal.

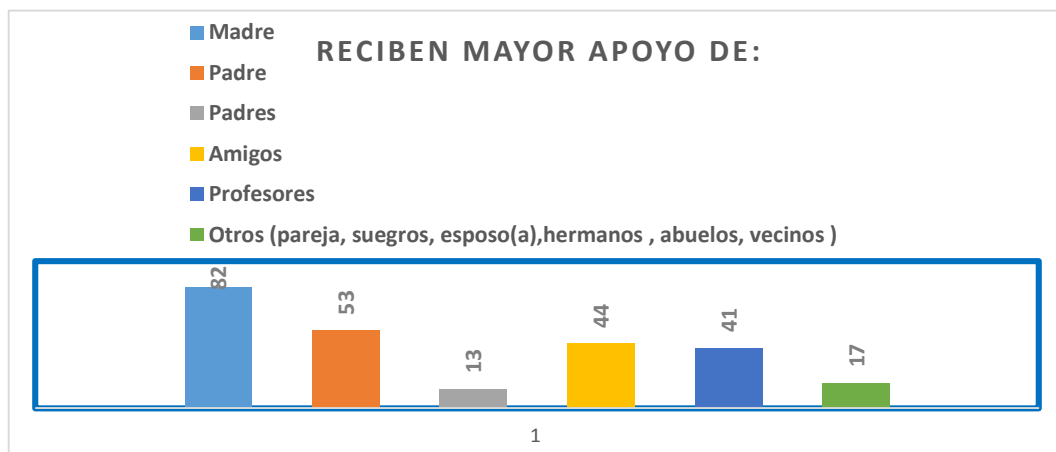
Sobre su estado de satisfacción en el hogar, el 94,5% lo destaca como Bueno, argumentando buenas relaciones con los padres, unidad, ambiente tranquilo y seguro como aspectos fundamentales, lo cual es positivo pues ello favorece el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Principales necesidades de orientación que identifican los estudiantes y situaciones más frecuente en la que solicitan ayuda.



Valoraciones: El análisis cuantitativo en este indicador permite considerar que los estudiantes tienen necesidades de orientación en el área académica, se evidencia que requieren ayuda para gestionar su conocimiento, al referir necesidades sobre localización de bibliografías importantes (49% en estudiantes de la UO), así como apoyo para la realización de tareas, trabajos docentes e información para la realización de trabajos prácticos (27,3%). El 66 % de los estudiantes encuestados en la UO requieren orientación para gestionar el conocimiento a través de Internet. Por otra parte, el 60,7% del total de estudiantes también reconocen que necesitan orientación para el establecimiento de buenas relaciones interpersonales y comunicación. En menor medida y de manera puntual en estudiantes de carreras pedagógicas de la UO, refieren que necesitan orientación ante problemas familiares (42%) y personales (41%).

Papel de los profesores en apoyo a las necesidades de orientación de los estudiantes.



En cuanto a las sugerencias para mejorar su formación, de los 128 estudiantes solo 20 (Sede Maceo) ofrecieron algunas ideas como:

- Que los profesores expliquen bien el contenido y sean comunicativos.
- Mantener buena comunicación entre profesores y familiares.
- Que entiendan a los estudiantes para que puedan expresar sus miedos y dudas.



- Que seamos más humanos y escuchamos a los demás.
- Motivar más las clases para asimilarlas mejor.
- Aumentar la disponibilidad de bibliografía y el uso de la tecnología.
- Desarrollar actividades extracurriculares que nos motiven a participar y que nos una como grupo.
- Promover atención y comprensión en el ámbito estudiantil.

Valoraciones:

En relación con el indicador: Papel de los profesores en apoyo a las necesidades de orientación de los estudiantes se evidencian contradicciones. El 82% señala como Bueno el papel de los docentes porque los ayudan en su formación y tratan de entenderlos, solo el 12,5 % lo señala de Regular y el 1,5% de Malo, sin embargo, ante el ítem sobre de quién reciben apoyo ante un problema sólo el 32% plantea recibirlo de los docentes, el mayor por ciento: 64%, señala a la madre, el 41% al padre y el 34,3% de los amigos.

El 73,4% expresa satisfacción en la relación profesor alumno, el 24,2% está satisfecho a veces y un 3,12% dice no estar satisfecho. A pesar de predominar la satisfacción se evidencian dificultades ya que al solicitar en el instrumento que el estudiante refiera cómo desea la relación con los profesores señalan lo siguiente: Que me apoyen y me entiendan (69,5%); Que se preocupen más por mis problemas (69,5%); Que mantengan una adecuada comunicación (58,5%); Sean pacientes (34,3%); Que sean comprensivos en lo profesional y personal (42%). Todo ello da cuenta de fisuras que aún se presentan en la labor de orientación educativa de los docentes a lo cual se debe prestar mayor atención.

Generalidades del diagnóstico:

Referidas a los docentes:

- Reconocen la clase como la vía fundamental para la orientación educativa, aunque utilizan otras vías complementarias como charlas educativas, actividades extradocentes y extraescolares entre otras.
- Se infiere que en las Escuelas Pedagógicas y la Universidad no siempre se aprovechan las visitas a la residencia estudiantil para la orientación educativa
- Reconocen que poseen dificultades que limitan su desempeño en la función orientadora, por lo que requieren superación al respecto en sus diferentes modalidades y vías.
- No se significa al Gabinete de Orientación Educativa entre las vías utilizadas para la orientación educativa en el contexto universitario.
- Las vías fundamentales de preparación para la orientación educativa de los docentes han sido las actividades metodológicas y los cursos de superación.



- Las vías más utilizadas para la vinculación con la familia constituyen las escuelas de educación familiar, reuniones de padres y visitas al hogar, aunque se emplean otras como la labor social en la comunidad y las entrevistas de orientación.

Referidas a los estudiantes:

- Manifiestan la mayor necesidad de orientación en las áreas académica y afectiva por parte de los docentes.
- Se evidencia que ante un problema reciben mayor apoyo de las madres, padres, amigos y los docentes en ese orden jerárquico.
- Por sus valoraciones se infiere que no todos los docentes realizan la labor de orientación o que esta no satisface las necesidades de todos estudiantes.

CONCLUSIONES

En general, los resultados evidencian que:

- Se requiere continuar profundizando, desde la ciencia, en torno a la función orientadora de los docentes, en tanto aún no es suficiente el conocimiento que tienen los mismos sobre este proceso, las principales necesidades de orientación de los estudiantes y las vías para orientar a los estudiantes y familiares.
- Los estudiantes requieren orientación en las áreas académica, del desarrollo personal y social, sin embargo, no siempre recurren a los docentes en busca del apoyo necesario, predomina la búsqueda de orientación en la familia, principalmente la figura materna, lo cual a su vez también revela la necesidad de preparar mejor a las familias para esta labor.

REFERENCIAS

- Paz, I; Gámez, E y Vinent, M. (2016). La clase como espacio y método fundamental para la orientación educativa. *Revista Maestro y Sociedad*. No. Especial 2, 2016. ISSN 1815-4867. Indizada en: DOAJ, MIAR, ERIH PLUS, SCIARY, Catálogo de Latindex. Recuperado de: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/MyS/index>
- Paz, I. (2017). Perfil del proyecto de investigación “Orientando: Orientación educativa y formación integral de estudiantes”. Proyecto asociado a Programa Nacional. Aprobado para 2018-2020. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Paz, I; Vinent, M; Aranda, B; Gámez, E. (2018). Gestión de ciencia para la mejora educacional. Experiencias. 6to Taller Internacional de Educadores del Caribe, *En* 38 Festival del Caribe, Santiago de Cuba, ISBN: 978-959-207-624-2.



LA ENSEÑANZA POR PROBLEMAS Y EL APRENDIZAJE DESARROLLADOR EN LA ESCUELA PRIMARIA

THE PROBLEM SOLVING AND DEVELOPER LEARNING

Hugo Manuel Falcón Alén hugo@uo.edu.cu

Alexis Céspedes Quiala alexiscq@uo.edu.cu

María Josefa Oliveros Fernández mariajo@uo.edu.cu

RESUMEN

El proceso de enseñanza – aprendizaje de las asignaturas del currículo de la escuela primaria utilizando la enseñanza por problemas constituye una valiosa herramienta para el logro de un aprendizaje desarrollador en los alumnos. Sin embargo, la práctica educativa revela que los maestros tienen escaso conocimiento sobre este tema por lo que el presente artículo, resultado de la investigación realizada en el Proyecto de Investigación “Turquino”, ofrece los fundamentos de la enseñanza por problemas como vía para el logro de un aprendizaje desarrollador en los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, aprendizaje desarrollador, problemas

ABSTRACT

The teaching – learning process of the elementary school curriculum subjects using problem teaching is a valuable tool for the developer learning in students. However, educational practice reveals that teachers have little knowledge on this subject, so this article, the result of the research carried out in the "Turquino" Research Project, offers the fundamentals of teaching problems as a way to achieve a developer learning in students.

KEY WORDS: Teaching, developer learning, problems

INTRODUCCIÓN

En la Universidad de Oriente se desarrolla el Proyecto de Investigación “Turquino” que tiene como objetivo general contribuir al perfeccionamiento de la escuela primaria del sector rural en la provincia Santiago de Cuba a partir de su contextualización en el Modelo de la Escuela Primaria.

Para dar respuesta a este propósito, entre los resultados investigativos alcanzados se encuentra una Estrategia de superación para maestros, directores, jefes de ciclos zonales y metodólogos del sector rural de la Provincia Santiago de Cuba estructurada en cuatro etapas relacionadas a través de las acciones que se proponen según formas de organización y recursos establecidos. Estas son: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

La etapa de diagnóstico reveló que los maestros presentan algunas insuficiencias en su preparación didáctica y metodológica que limitan la dirección del proceso de enseñanza –aprendizaje de las diferentes asignaturas del currículo teniendo en cuenta sus exigencias y particularidades lo que permitió determinar sus necesidades de superación en esta área.



Derivado de lo anterior, en la etapa de planificación se proyectó como forma de superación fundamental un Diplomado conformado por cursos correspondientes a las asignaturas del currículo, los cuales se desarrollaron en la etapa de ejecución.

En los cursos de las asignaturas Matemática y Ciencias Naturales y en la etapa de evaluación se detectó que los maestros tienen un insuficiente dominio de los fundamentos que caracterizan la enseñanza por problemas y su relación con el aprendizaje desarrollador, limitación que se ha presentado de igual forma en defensas de Trabajos de Diploma y Tesis de Maestría, así como en algunos cursos de postgrado impartidos relacionados con este tema. Esta dificultad originó la necesidad de elaborar un artículo que se constituya en material de consulta de los maestros con el objetivo de ofrecer algunos presupuestos de la enseñanza por problemas que explican su contribución al logro de un aprendizaje desarrollador en los alumnos.

Aproximación a la enseñanza por problemas y su contribución al aprendizaje desarrollador en la escuela primaria

La práctica educativa ha demostrado que por lo general la enseñanza tradicional apunta esencialmente a la adquisición de conocimientos a través de la memorización y a una eventual aplicación de dichos conocimientos a la solución de un problema. Este enfoque clásico favorece la actitud pasiva del alumno, quien actúa más bien como un espectador que como un actor dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Resulta indudable que estas limitaciones exigen de una concepción diferente de la enseñanza si esta se dirige al logro de un aprendizaje de calidad, cuestión que ha despertado el interés de muchos autores estudiosos del tema.

Al respecto, la utilización de la enseñanza por problemas como alternativa que resulta factible para ser utilizada por los maestros en la mayor parte de las asignaturas del área de ciencias en el currículo de la escuela primaria ha cobrado aceptación por su contribución al aprendizaje de los alumnos, si se reconoce que para asimilar conceptos y procedimientos es necesaria la práctica de los mismos y para ello uno de los recursos básicos lo constituye la resolución de problemas.

Se asume que la enseñanza por problemas incluye todas aquellas tendencias que utilizan la resolución de problemas como objeto de enseñanza y aprendizaje entre las que se destacan: la enseñanza problémica, la enseñanza por problemas, la enseñanza basada en problemas, la enseñanza de la resolución de problemas y el aprendizaje basado en problemas.

En general la enseñanza por problemas busca un desarrollo integral en los alumnos y conjuga la adquisición de conocimientos propios de las disciplinas de estudio, además de habilidades, actitudes y valores. Entre sus características se encuentran:

- Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición del conocimiento.
- Se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos del conocimiento.
- El aprendizaje se centra en el alumno y no en el maestro o sólo en los contenidos.



- Estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas.
- El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.

En relación con el aprendizaje desarrollador la doctora Doris Castellanos Simons, señala: “Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social” (Castellanos y Llivina, 2001 p.13). Por tanto, para ser desarrollador, el aprendizaje tendría que cumplir con tres criterios básicos:

- Promover el desarrollo integral de la personalidad del educando.
- Garantizar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación.
- Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida.

Como se aprecia, los presupuestos anteriores permiten reconocer que la utilización de la enseñanza por problemas puede ser una valiosa vía para el logro de un aprendizaje desarrollador en los alumnos, aspecto que debe conocer cada maestro que enseña en la escuela primaria.

Así, una mejor comprensión de los vínculos entre la enseñanza por problemas y el aprendizaje desarrollador es posible si se reconoce la concordancia entre las variables que inciden en la enseñanza por problemas y las dimensiones del aprendizaje desarrollador.

Las principales variables de la enseñanza por problemas son:

1. Las estrategias de resolución de problemas, que comprenden: los métodos heurísticos; los métodos algorítmicos y el pensamiento divergente.
2. Las variables de Schoenfeld que abarcan: los conocimientos de base o previos; los aspectos metacognitivos; los aspectos afectivos y el sistema de creencias y la comunidad de práctica.

Por su parte el aprendizaje desarrollador se caracteriza a través de tres dimensiones generales, a saber:

1. Dimensión 1 Activación/regulación
2. Dimensión 2 Significatividad
3. Dimensión 3 Motivación para aprender

A su vez, cada dimensión se divide en subdimensiones y cada una de estas posee un grupo de indicadores que la identifican.

Desde este punto de vista resulta posible explicar cómo contribuye la enseñanza por problemas al logro de las dimensiones del aprendizaje desarrollador.



Dimensión activación / regulación

Es oportuno señalar que para propiciar un aprendizaje desarrollador desde la enseñanza por problemas los maestros deben considerar como punto de partida lo que asumen como concepto de problema y su clasificación.

Algunos autores definen problema a partir de la obtención de algún resultado, otros lo hacen a partir de la actividad del alumno, postura que se considera más acertada. Dentro de este segundo grupo se destacan además, aquellos que manifiestan de forma explícita la posibilidad de abordar los problemas a partir del trabajo en grupos e incluyen dentro de estos los llamados problemas de lápiz y papel, las prácticas de laboratorio y los trabajos prácticos que potencian el trabajo interdisciplinario.

Una forma de clasificar los problemas es según la naturaleza del enunciado y las características del proceso de solución, atendiendo a este criterio los problemas se dividen en cerrados y abiertos. Los problemas cerrados son aquellos que contienen toda la información precisa y son resolubles mediante el empleo de un cierto algoritmo por parte del alumno y los abiertos son aquellos en los que los alumnos deben aportar una o varias etapas para su solución mediante la acción de pensamiento productivo.

En los problemas abiertos no se especifican todas las condiciones del ejercicio, es decir, faltan datos y/o la exigencia de hallar es desconocida, son de carácter multidisciplinario y se pueden enfrentar con ayuda del trabajo en grupo. Además, constituyen un elemento común de gran utilidad pedagógica para las diferentes alternativas de la enseñanza por problemas, con estos los alumnos desarrollan actividades teóricas y prácticas, hacen valoraciones, argumentan e hipotetizan, favoreciendo así la apropiación e interiorización de los contenidos y por tanto, un aprendizaje significativo.

La resolución de problemas abiertos, en los cuales la variación de datos y condiciones se traducen en comportamientos cualitativamente diferentes del sistema en cuestión es una actividad que ayuda al desarrollo de la creatividad y al aprendizaje significativo.

Con el uso de problemas abiertos los alumnos seleccionan los recursos de aprendizaje que requieren: libros, revistas, bancos de información, etc., por lo que se incrementan los niveles de comprensión y búsqueda, permitiendo utilizar todos sus conocimientos y habilidades, lo que sin lugar a dudas, incrementa su atención y motivación. Es una manera natural de aprender y de continuar con su aprendizaje fuera del ámbito escolar.

Psicólogos de la educación y especialistas en la enseñanza tales como Bonwell y Eison (1991) convienen en la importancia de involucrar de forma activa a los estudiantes en el proceso educativo. El aprendizaje activo es una parte especialmente importante de la enseñanza por problemas.

Esta enseñanza promueve en los alumnos la responsabilidad de su propio aprendizaje desarrollando en ellos habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos con un compromiso de aprendizaje de por vida, fomenta el aprendizaje activo, los alumnos deben hacer mucho más que simplemente oír; deben leer, cuestionarse, escribir, discutir, aplicar conceptos, utilizar reglas y principios para resolver los problemas.



En la enseñanza por problemas el aprendizaje se centra en el alumno, que asume el reto de enfrentarse a un problema con iniciativa y entusiasmo desarrollando un pensamiento crítico, creativo y eficaz a partir de una integración de conocimientos de diferentes disciplinas de tal modo que el aprendizaje no se da sólo en fracciones sino de una manera integral y dinámica.

A su vez la enseñanza por problemas desarrolla el pensamiento lógico porque durante el proceso de resolución los alumnos están expuestos continuamente, bien sea por voluntad propia o porque la estrategia utilizada por el maestro así lo exige, a situaciones que le demanden operaciones intelectuales de orden superior: análisis, síntesis, interpretación, inferencia y evaluación.

Para estimular el desarrollo del pensamiento lógico el maestro debe realizar observaciones que promuevan y estimulen la reflexión sobre la forma de actuar en la que se expongan claramente estos procedimientos y su utilidad, en el análisis de una situación dada.

Las potencialidades que brindan los problemas al desarrollo del pensamiento del alumno, están condicionadas por la peculiaridad de éstos, consistentes en requerir o demandar de aquel que los resuelve una intensa actividad cognoscitiva, de utilizar diversas estrategias durante la solución de problemas hasta alcanzar el resultado deseado.

Un rol importante en este propósito lo desempeña la heurística, que es el arte de resolver problemas para lo cual se estudian reglas, procedimientos, procesos mentales, etapas del razonamiento, de los cuales depende el éxito de los alumnos en la construcción creativa de soluciones a problemas por sí mismo y el descubrimiento de vías óptimas de solución.

Así, la enseñanza por problemas involucra un proceso a través del cual el alumno descubre la manera de combinar reglas previamente aprendidas y aplicarlas en el tratamiento de situaciones nuevas.

Estrechamente vinculado con la heurística se encuentra el concepto de pensamiento lateral, divergente o creativo.

“El pensamiento lateral es una actitud mental y también una cantidad de métodos definidos. La actitud mental implica la disponibilidad para tratar de mirar las cosas de diferentes maneras, una apreciación de que cualquier manera de mirar las cosas es sólo una entre muchas, una comprensión de cómo usa la mente los esquemas para poder pasar a otro mejor”. (De Bono, 1991, p. 29)

Este concepto afirma la necesidad de estimular el pensamiento creativo ya que forma parte importante del pensar, como: fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad, sensibilidad ante los problemas y su capacidad de redefinición.

Generalmente, a nivel escolar se piensa que existen caminos únicos para resolver los problemas, así lo han enseñado los maestros y así lo aprenden los alumnos. Por ejemplo, una frase muy común en el ambiente de aula, cuando se quiere introducir una nueva vía operacional, es la siguiente: “La maestra nos dijo que esto se hace siempre de esta forma”, pero esto no es así, ni lo ha sido nunca en la historia de las ciencias.



Para romper este esquema se requiere considerar que hay una unidad en la disciplina, pero también muchas maneras de pensar y representar el problema y por tanto son muchas las posibilidades de encontrar una solución. Esto significa que pueden existir diversos sistemas para representar un concepto, diversos procedimientos o algoritmos para hacer operaciones, diversas formas de resolver un mismo problema. Este hecho ha sido del interés de los investigadores y estudios recientes señalan una vinculación directa entre el pensamiento divergente y la capacidad de resolución de problemas.

Por otra parte la metacognición es una de las variables que inciden en la enseñanza por problemas, es vista como un elemento esencial del aprendizaje, significa darse cuenta del proceso mental que se sigue cuando se resuelven problemas, lo cual se evidencia mediante la descripción verbal o escrita del proceso de resolución seguido. Aparece entonces como un constante y deliberado monitoreo del sujeto que resuelve un problema e involucra conductas de interés tales como: planificar, seleccionar metas y submetas durante el proceso de resolución que permita identificar las fortalezas que la construcción cognitiva personal tiene como mecanismo para potenciar el aprendizaje y las formas de aprender.

Las destrezas metacognitivas son especialmente relevantes en el aprendizaje de las ciencias, dado que la interferencia de las ideas previas obliga a disponer de un repertorio de estrategias de control de la comprensión adecuado, que permita detectar fallos en el estado actual de comprensión.

Las habilidades metacognitivas involucran la capacidad de monitorear la propia conducta de aprendizaje, esto implica estar enterado de la manera en que se analizan los problemas y de si los resultados obtenidos tienen sentido.

Existen varias estrategias de enseñanza que son útiles para desarrollar la metacognición: motivar a los estudiantes a involucrarse profundamente en el proceso; enfocarse en la comprensión en vez de la memorización superficial; promover la elaboración de nuevas ideas; ayudar a los estudiantes a plantearse preguntas que puedan ellos mismos responderse durante la resolución del problema.

Dimensión significatividad

La conceptualización actual del Aprendizaje Significativo conserva en lo esencial las dimensiones que le diera Ausubel, quien contribuyó de manera importante al procesamiento metodológico de las interacciones del proceso de enseñanza – aprendizaje de las diferentes escuelas psicopedagógicas, en diferentes momentos históricos:

"Aprendizaje que supone una intensa actividad escolar reflexiva por parte de los alumnos, que deben establecer relaciones (puentes cognitivos) entre nuevos conceptos y los esquemas preexistentes de conocimientos que el alumno posee, los cuales deben diferenciar, reformular y ampliar en función de lo aprendido". (Ausubel, 1983)

De forma general el Aprendizaje Significativo es aquel que:

- Se basa en lo que el alumno conoce (condiciones previas).
- Produce cambios en la comprensión interna de una situación y su significado (relaciones intrapsicológicas).



- Se caracteriza por el matiz colaborativo y contextualizado de la interacción social (relaciones interpsicológicas).
- Actúa como mediador, tanto en situaciones escolares como familiares y comunitarias (en la actividad).

La enseñanza por problemas es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento, es un aprendizaje significativo que ofrece a estos una respuesta a preguntas tales como: ¿para qué se requiere aprender cierta información?, ¿cómo se relaciona lo que se hace y aprende en la escuela con lo que pasa en la realidad?

La enseñanza por problemas es un caso especial de aprendizaje significativo en la medida en que esta tarea requiere incorporar constantemente nuevos conocimientos a la estructura cognitiva que poseen los alumnos, se encuentra dentro de las denominadas metodologías activas de aprendizaje. Aquí es el alumno quien toma las riendas de su aprendizaje, se transforma en un ente activo, es quien trabaja y el maestro está alerta a cualquier complicación donde interviene, dando su guía para lograr aprendizajes significativos que le permita desenvolverse en el cambiante mundo de hoy.

Teniendo en cuenta que el desarrollo intelectual depende tanto del volumen y calidad de los conocimientos adquiridos, como de la estructura del proceso del pensamiento y el sistema de operaciones lógicas y mentales que domina el alumno; el enfrentamiento a situaciones problemáticas nuevas cada vez, posibilita la aplicación de sus conocimientos a la práctica, y que estos tropiecen con que sus conocimientos, habilidades y hábitos son insuficientes para resolver la nueva situación, lo que despierta su interés y estimula la búsqueda de nuevos conocimientos.

Dimensión motivación para aprender

En la enseñanza por problemas el objetivo no se centra en resolver un problema en sí mismo, sino que además, éste sea utilizado como base para identificar e interrelacionar los contenidos de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como motivación para que los alumnos cumplan los objetivos de aprendizaje, lo que se revierte en mayor responsabilidad y confianza en el trabajo que ellos realizan, así como mejor desempeño y desarrollo de habilidades

La instrucción debe colocarse en un contexto de situaciones problemáticas complejas y significativas; debe enfocarse en el desarrollo de habilidades metacognitivas; el conocimiento y las habilidades deben enseñarse desde diferentes perspectivas y aplicados en muchas situaciones diferentes; la instrucción debe tener lugar en situaciones de aprendizaje colaborativo de tal manera que los alumnos puedan confrontar entre ellos sus conocimientos y planteamientos.

La motivación depende de factores personales, familiares, sociales y del contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje. La comprensión del papel de la motivación en la enseñanza por problemas permite al maestro prever acciones para formar verdaderos motivos en los alumnos. Para ello es importante que conozca y profundice en:



El papel que desempeña la resolución de problemas en situaciones de la vida donde se presentan aspectos cuantitativos y cualitativos que intervienen en el proceso de resolución.

El papel que ha desempeñado la resolución de problemas en el desarrollo histórico de las ciencias, que es la historia misma de la resolución de problemas que se le han presentado al hombre a lo largo de la vida.

De esta forma si el texto del problema se contextualiza con situaciones reales ligadas a las inquietudes sociales, económicas, científicas, culturales, medioambientales donde se desenvuelve el alumno, entonces él mostrará interés por buscar la solución.

Por otra parte, el valor histórico – lógico del problema, su importancia y utilidad socio – cultural del contenido y el historicismo son factores motivantes para que el alumno emprenda la solución del problema y se sitúe en la posición de los sabios, experimentando el placer de descubrir.

Otro aspecto de gran valor sobre la motivación hacia el aprendizaje del alumno en la enseñanza por problemas se relaciona con los factores sociales, entre los que se destaca el trabajo en grupos.

Glaser (1991) señala que en el trabajo en pequeños grupos, la exposición del aprendiz a puntos de vista alternativos al suyo es un gran desafío para iniciar la comprensión.

Al trabajar en grupo los alumnos exponen sus métodos de resolución de problemas y su conocimiento de los conceptos, expresan sus ideas y comparten responsabilidades en el manejo de las situaciones problemáticas y al estar en contacto con diferentes puntos de vista sobre un problema, se sienten estimulados para plantearse nuevas interrogantes.

De forma general la enseñanza por problemas es una vía eficaz para el logro de un aprendizaje desarrollador en los alumnos porque:

- Aumenta la motivación, el trabajo colaborativo, el sentido de responsabilidad y el rango de habilidades necesarias, permite que se involucren más en el aprendizaje debido a que sienten que tienen la posibilidad de interactuar con la realidad y observar los resultados de dicha interacción.
- Facilita la comprensión, la disposición afectiva y la motivación de los alumnos, indispensables para lograr aprendizajes significativos.
- Provoca conflictos cognitivos en los alumnos.
- Contribuye a la formación de valores.

CONCLUSIONES

Los resultados investigativos del Proyecto “Turquino” de la Universidad de Oriente permitieron determinar las necesidades educativas de superación de los maestros de la escuela primaria del sector rural para dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje teniendo en cuenta las concepciones actuales sobre las vías para el logro del aprendizaje desarrollador en los alumnos.



La propuesta que se ofrece constituye un material de consulta para el maestro acerca de la utilización de la enseñanza por problemas como herramienta didáctica en el área de las ciencias para el logro de un aprendizaje desarrollador en los alumnos.

REFERENCIAS

- Alonso, J. y Montero, I. (2001). *Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, (pp. 259-284), Alianza, Madrid.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bonwell, C. y Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom, ashe-eric higher education report nº 1*. George Washington University School of Education and Human Development, Washington.
- Castellanos B. y Llivina M. (2001). Educación, aprendizaje y desarrollo. *Evento internacional Pedagogía 2001*, Curso 16, p. 13
- Castellanos, D. y Grueiro, I. (1999). Enseñanza y Estrategias de Aprendizaje: Los caminos del aprendizaje autorregulado. *Curso Precongreso Pedagogía 99*. Material IPLAC.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Ed. PAIDOS, Barcelona.
- De Bono, E. (1991). *Aprender a pensar*. Editorial Paidós. México DF
- Glaser, J. (1991). *Advances in Instructional Psychology* (pp.77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DESDE LA PRIMERA INFANCIA

PEOPLE'S SOCIAL AND EDUCATIONAL INCLUSION WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FROM EARLY CHILDHOOD

José Joaquín Pérez Peralta josejp@uo.edu.cu

Teresa de la Caridad Díaz Savón teresad@uo.edu.cu

Maribel Eugenia Rayas Pérez maribelrayasp@hotmail.com

RESUMEN

La atención educativa a 6848 niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria en Santiago de Cuba, constituye la problemática de la investigación, que tiene como objetivo la sistematización de conocimientos, experiencias y resultados de las investigaciones pedagógicas de los autores durante cinco décadas en la Educación Especial. Se aplica una metodología que posibilita el análisis teórico sobre la Inclusión Social. Se muestran evidencias sobre las realidades y perspectivas de la sistematización de buenas prácticas de Inclusión Educativa en Santiago de Cuba; resultados de un estudio comparativo de la Educación Especial en España y la de Santiago de Cuba. Se aplican las Alternativas psicopedagógicas para potenciar la educación inclusiva de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades, propuesta que constituye uno de los principales resultados del Proyecto INCLUSOC de la Universidad de Oriente.

PALABRAS CLAVES: Inclusión Social, Inclusión Educativa, Educación Especial, Necesidades Educativas Especiales y Discapacidades.

ABSTRACT

The educational attention to 6848 children, adolescents and youths with special needs special educational associated or not to disabilities from the early childhood until the university teaching in Santiago de Cuba, constitutes the problem of the investigation that has as objective the systematization of knowledge, experiences and results of the pedagogical investigations of the authors during five decades in the Special Education. The methodology is applied eases the theoretical analysis about referred to: Social Inclusion. Evidences are shown on the realities and perspectives of the systematization of good practices of Educational Inclusion in Santiago de Cuba and the results of a comparative study of the Special Education in Spain and that of Santiago de Cuba, as well as valuations by means of two surveys to professionals that offer educational attention to the whole universe of children, adolescents and youths with special educational necessities included in all the educations that apply the "Pschopedagogical alternatives to strenghenthe inclusive education of children, adolescents and youths with disabilities", a proposal that constitutes one of the main results of the INCLUSOC Project at Oriente University.

KEY WORDS: Social Inclusion, Educational Inclusion, Special Education, Special Educational Needs y Disabilities.



INTRODUCCIÓN

Se presenta un análisis teórico sobre los epígrafes referidos a: Inclusión Social, ¿Cómo surge la Inclusión Educativa?; un acercamiento a la Filosofía de la Inclusión Educativa; la Sociología de la Educación y la Inclusión Educativa; una aproximación al concepto pedagógico de Inclusión Educativa; la Inclusión Educativa y la Pedagogía Especial y finalmente, realidades y perspectivas de la sistematización de buenas prácticas de Inclusión Educativa en Santiago de Cuba. La atención educativa a 6848 niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria en Santiago de Cuba, constituye la problemática de la investigación, que tiene como objetivo la sistematización de conocimientos, experiencias y resultados de las investigaciones pedagógicas de los autores durante cinco décadas en la Educación Especial.

Inclusión Social: un acercamiento a la filosofía de la inclusión educativa, la sociología de la educación y la inclusión educativa.

La escuela es expresión de la sociedad y serán más o menos inclusivas en la medida en que lo sean las sociedades también; por ello, cualquier análisis que sobre el tema se hace en Cuba es mirando hacia los principios de la Revolución Cubana plasmados en el alegato de defensa de su líder Castro (1953) en su alegato de defensa que se identifica como “La Historia me Absolverá”, en el que incluía los seis problemas a resolver de inmediato: el problema de la tierra, de la vivienda, del empleo, de la industrialización, de la educación y de la salud.

Según Borges y Orosco (2014), desde mediados de los años 80 y principios de los 90 del pasado siglo, se inicia en el contexto internacional un movimiento materializado por profesionales, padres y personas con deficiencias que luchaban orientados por la idea de que la educación especial, contraria a la integración escolar, estuviera encerrada en un mundo aparte, dedicada a la atención reducida de los alumnos clasificados como discapacitados o con necesidades educativas especiales.

En consecuencia con lo anterior, se asume a la Filosofía como sostén teórico y crítico más general de toda la actividad educativa, y condición de una Pedagogía verdaderamente científica, que desde su origen y fundación continúa siendo del interés de muchos profesionales del mundo. Sin embargo, la inconformidad con los métodos y prácticas educativas y el deseo de reformar todo el sistema, ha provocado que los pedagogos de cualquier época, estudien detalladamente los problemas que se presentan con la formación del hombre.

La atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales (NEE) en Cuba constituye uno de sus principales logros sociales y culturales. Haber garantizado durante 60 años el acceso de todas las personas con NEE a la educación y haber puesto a disposición de todos los recursos materiales y humanos para integrarlos a la sociedad en igualdad de derechos y deberes, explica la nobleza de esta obra.

Una aproximación al concepto pedagógico de inclusión educativa, la inclusión educativa y la educación especial.

La educación inclusiva en muchos sistemas educativos se ha reconocido como una tentativa de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema



educacional y como un medio para asegurar que los alumnos que presentan alguna discapacidad tengan los mismos derechos que otros, o sea, los mismos derechos de sus colegas escolarizados en la escuela regular. De esta manera la Inclusión Educativa no está centrada en el tipo de escuela especial o regular, sino en el alcance de los objetivos socioeducativos por todos los alumnos.

La Educación Especial constituye uno de los campos más complejos y más novedosos. Desde antes del surgimiento de la escuela como institución, en la historia de la Humanidad se reportan prácticas que expresan la atención educativa que se le brindaba a la población reconocida en su tiempo como anormales o deficientes. La Pedagogía Especial, en los marcos de esta reflexión y aproximación a una sistematización teórica de las prácticas educativas, se define como la ciencia que se encarga de la educación de las personas con NEE asociadas o no a discapacidades como ciudadanos de derechos.

Para esclarecer más las ideas que se pretende socializar, a continuación se presenta una tabla de acuerdo a las investigaciones de Arnaiz (2003), que posibilitan esclarecer las semejanzas y diferencias entre la escuela integrada y la escuela inclusiva.

Escuela integrada	Escuela inclusiva
Centrada en el diagnóstico de las deficiencias	Centrada en el diagnóstico de las posibilidades
Dirigida a la educación de los alumnos con NEE	Dirigida a la educación de todos los alumnos
Basada en principios de igualdad	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad, y valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad
La inserción es parcial y condicionada	La “inserción” es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales	Exige transformaciones profundas de los sistemas educativos
Se ubica al alumno en el aula ordinaria, pero algunos programas específicos los recibe fuera de este contexto	El alumno recibe todo el apoyo en el aula ordinaria
Tiende a encubrir las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción	No encubre las limitaciones de los alumnos, porque son aceptadas como diferencias

De lo anterior se infiere, que la inclusión educativa debe verse como un proceso de perfeccionamiento escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión.

Utilizando la superación del personal docente y el trabajo metodológico que son procesos propios de la escuela cubana y del Sistema Educativo Cubano, se relacionan los conceptos de educación especial, necesidades educativas especiales e inclusión educativa, con la naturaleza misma de la educación regular y se enfatiza en la



preparación del docente para hacer programaciones curriculares cada vez más ajustadas a todos los niños, adolescentes y jóvenes, respetando sus diferencias, de tal forma que todos tengan éxitos en sus aprendizajes y participen en igualdad de condiciones y plena justicia social.

La nueva Constitución de la República de Cuba (2019 p.4), en su Artículo 42, establece que todas las personas son iguales ante la ley, por lo que reciben la misma protección y trato de autoridades y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación, entre las que se incluyen las portadoras de alguna discapacidad, por lo que se refrenda en la Carta Magna por primera vez la protección y trato que deben recibir en todos los contextos sociales.

Realidades y perspectivas sobre la sistematización de buenas prácticas de Inclusión Educativa desde la primera infancia en Santiago de Cuba.

En los estudios e investigaciones de Borges y Orosco (2014), se identifican como las características de los centros inclusivos:

(...) el compromiso, disposición y voluntad del claustro de profesores de la institución de asumir la diversidad de los alumnos/as; clima favorable hacia el aprendizaje y la educación; liderazgo eficaz y democrático; planificación cuidadosa, coordinada y flexible de los recursos tanto desde el punto de vista curricular como organizativo; aprovechamiento sistemático de los recursos y espacios para la atención a la diversidad; aprovechamiento óptimo de las diversas formas de apoyo que los distintos miembros de la comunidad pueden intercambiar; estrecha relación entre la escuela y su entorno, asegurando la participación de la comunidad en los procesos de la institución; existencia de apoyo externo que aseguran la asesoría y orientación para provocar el cambio y un claustro de trabajadores con un alto nivel profesional (Borges y Orosco, 2014, p.23).

Constituye un referente que refuerza las ideas anteriores, las palabras expresadas por el Presidente de la República de Cuba, Castro (1987) cuando reafirma:

(...) Nuestra educación tiene un carácter universal: se ha creado, se ha constituido y se ha desarrollado en beneficio de todos los niños del país; tenemos que a todos atenderlos, ¡a todos y a cada uno de ellos! Ese es el principio (Castro, 1987, p.10)

Alternativas psicopedagógicas para potenciar la educación inclusiva de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades.

Se cuenta con una valiosa información contenida en el manual elaborado por Pérez (2016) acerca de las Alternativas psicopedagógicas para potenciar la educación inclusiva de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades. Se orienta a potenciar la educación inclusiva de la diversidad relacionada con: niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, visual, auditiva, físico-motora, Síndrome Down y Trastorno Espectro Autista (TEA). Las alternativas psicopedagógicas para potenciar la educación inclusiva de los alumnos con discapacidad intelectual y otras discapacidades, se concibe como el necesario e imprescindible proceso integral, flexible y dinámico que debe aplicarse de forma personalizada en otros contextos educativos, con la finalidad de aspirar a una mayor inclusión educativa.



La propuesta de alternativas psicopedagógicas constituye el resultado de la experiencia profesional de los autores. Por limitaciones en la extensión de la ponencia se muestran a continuación las “Alternativas psicopedagógicas para potenciar la educación inclusiva de los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual”, por constituir la discapacidad intelectual una de las entidades nosológicas del desarrollo humano más más proclive a la exclusión social.

Consideraciones acerca de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

Se asume la definición sobre *discapacidad intelectual* planteada y fundamentada en la por Pérez (2004) que se expresa a continuación:

(...) Es un estado de la persona, originado por factores genéticos, congénitos o adquiridos, que ocasionan una lesión cortical en el sistema nervioso central de carácter estable, generalizado, difuso e irreversible, que produce afectaciones en el desarrollo de las esferas cognoscitiva, afectiva, conductual y en la personalidad en general, con posibilidades compensatorias y un desarrollo potencial, en dependencia de la calidad de las condiciones de vida, servicios de salud, educación y asistencia social. (Pérez, 2004, pp.50-85).

Esta definición ofrece la posibilidad a los docentes y especialistas de cualquier tipo de educación, de distinguir el defecto primario, de los secundarios, terciarios, etc., pues son estos, los que en última instancia, deben ser modificados y transformados como resultado de la enseñanza-aprendizaje, la corrección-compensación y la educación.

¿De qué manera les podemos estimular, ayudar y potenciar más?

Los objetivos del grado y del ciclo deben adecuarse a las posibilidades reales de desarrollo de cada estudiante, así como secuenciar y adaptar los contenidos y actividades teniendo en cuenta sus aprendizajes previos. Se les debe dar mayor tiempo para que aprendan y para que puedan interpretar y comprender las situaciones del entorno en el que se desenvuelven, tales como las que se relacionan con las personas, los objetos, su propio cuerpo, etc.

Potenciar los aspectos siguientes: el conocimiento del propio cuerpo y el desenvolvimiento en el espacio; las habilidades motrices a través de la estimulación motriz y el juego; las habilidades de autonomía, cuidado de sí mismo, autovalidismo, vida diaria, comunicación e interacción social, utilización de los servicios de la comunidad, preparación para la vida, etc.; el desarrollo de habilidades elementales en la expresión oral, expresión escrita, la lectura de textos, el cálculo aritmético, educación para la salud, educación medioambiental y aprendizaje de la historia de la localidad, del municipio, de la provincia y del país. Formación de conceptos tales como: color, forma, tamaño y relaciones espaciales; formación laboral en uno o varios oficios teniendo en cuenta las características socioeconómicas y productivas del territorio, las posibilidades y aspiraciones de los estudiantes y las oportunidades de empleo para los egresados.

Con estas pautas de intervención y ayuda: proporcionarles ayuda física orientada a sostener, guiar o apoyar la realización de las actividades; estructurar las actividades, el tiempo y el espacio de forma consistente para que pueda interiorizar las nociones espacio-temporales; plantear actividades que estén en su zona de desarrollo y en las que haya mínimas posibilidades de error, trabajar a través del modelado y la imitación



cuando sea necesario; utilizar materiales que permitan secuenciar y reconocer los pasos lógicos de un proceso de aprendizaje; asegurar de que comprenden las situaciones y utilizar un lenguaje adecuado adaptado a su nivel para que pueda comprendernos como adultos y como maestros, profesores o especialistas; aprovechar las situaciones de juego, psicomotricidad y expresión para trabajar en la formación de los conceptos. Establecer una coordinación con la familia y las personas que colaboran en su atención respecto a las adaptaciones curriculares.

La investigadora Ríos (2017) enfoca la formación de los profesionales y de otras entidades que deben coadyuvar a mejorar la educación y condiciones de vida de los sujetos implicados en esta propuesta basada en una idea rectora de la Educación Permanente que precisa como un “principio organizador de la educación que pretende hacerla llegar a todos los niveles y modalidades de enseñanza, a todas las personas, a lo largo de toda la vida, con la colaboración de diversos sectores, instituciones y agentes” (Ríos, 2017,p.35).

La atención educativa integral a 6848 niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria en Santiago de Cuba, de los cuales 4527 son atendidos en escuelas especiales (66,10 %) y 2321 en otros contextos educativos (33,89 %), constituye la problemática de la investigación, que tiene como objetivo, la sistematización de conocimientos, experiencias y resultados de las investigaciones pedagógicas de los autores durante cinco décadas en la Educación Especial.

Metodología.

Se utiliza esencialmente la investigación acción, así como la observación participante y los grupos de discusión. Se emplean diferentes métodos y procedimientos de investigación tales como: una primera encuesta a docentes y directivos (59) que cursaron el Diplomado sobre Inclusión Social. Inclusión Educativa. Educación Especial, y una segunda encuesta a profesores que se responsabilizan con la formación inicial y permanente de los profesionales de todas las educaciones (31), así como otras técnicas que permiten determinar las principales necesidades y potencialidades de los estudiantes, docentes y familias con hijos (as) con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades. Se emplean técnicas y procedimientos de la estadística descriptiva para el procesamiento, tabulación y análisis de los datos que se obtengan en la aplicación de los instrumentos.

Durante los cursos escolares comprendidos entre el 2015 y el 2019 se aplicaron las Alternativas psicopedagógicas. Antes y durante su implementación se desarrollaron cursos de postgrados, entrenamientos y diplomados a directivos, funcionarios, maestros y especialistas que se desempeñan de forma directa en la atención educativa integral a esa población escolar. De esas modalidades de superación postgraduada se significan las tres ediciones del Diplomado Inclusión Social. Inclusión Educativa. Educación Especial que se desarrolló durante los años 2016,2017 y 2018 con la participación de 120 maestros y especialistas, con un tiempo de duración de 1104 horas clases, de las cuales son presenciales 124 y un total de 23 créditos. Esa modalidad de superación versa sobre conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos relacionados con la problemática que se investiga.



Se dispone de los recursos profesionales necesario para la total atención educativa a la población de estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidades. Desde el año 2013 hasta el 2018, la eficiencia académica en la carrera Licenciatura en Educación Especial se comporta en un 60,28 % (Matrícula inicial 282 y de ellos se graduaron 170), mientras que en la carrera Licenciatura Educación Logopedia se comporta la eficiencia en un 60,15 % (Matrícula inicial 384 y de ellos se graduaron 231); en ambas carreras la eficiencia se comporta en un 60,21 % (Matrícula inicial 666 y de ellos se graduaron 401).

Resultados y discusión.

En el territorio santiaguero se asegura la atención educativa integral a la totalidad de la población con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades. De una matrícula de 6848 estudiantes con esas características, son atendidos en escuelas especiales, 4527, que representa el 66,10 %, mientras que son atendidos en otros contextos educativos, 2321, que representa el 33,89 %.

De los 2321 estudiantes atendidos en otros contextos educativos, corresponden a la Primera Infancia 758 (32,65 %), a la Educación Primaria 1146 (49,37 %), a la Educación Especial 4527 (66,10 %), a Secundaria Básica 113 (4,86 %), a Preuniversitario 62 (2,67 %), a Técnica y Profesional 173 (2,52 %) y a la Educación Superior 69 (2,97 %).

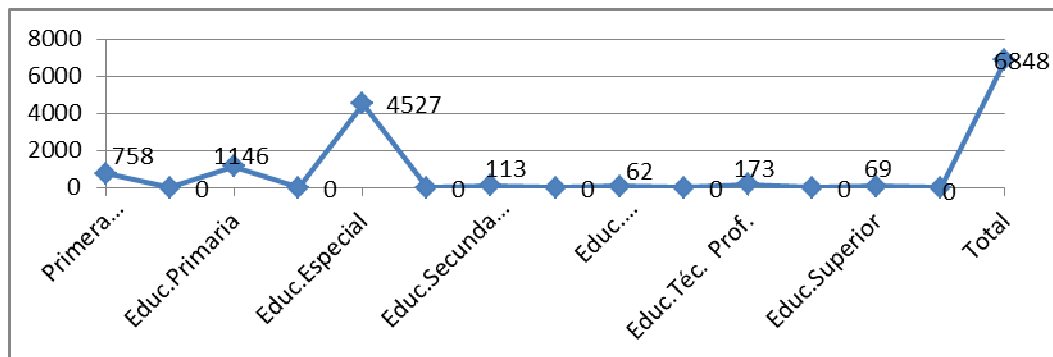


Figura No. 1 Estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidades que son atendidos en todas las educaciones.

En la encuesta aplicada para valorar la atención educativa integral que reciben los estudiantes en otros contextos educativos, los resultados reflejan un comportamiento que oscila entre un 2,55 (Bajo) y 3,44 (Medio), siendo evidente la necesidad de estimular y mejorar dicha atención educativa. (Anexo No.1)

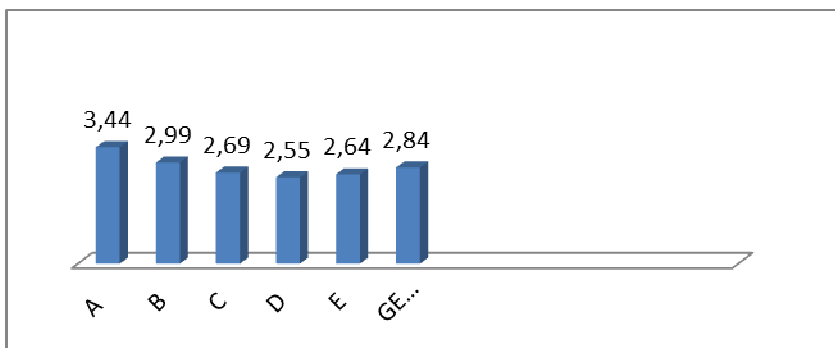


Figura No.2 Resultados de la encuesta aplicada a docentes y especialistas que se responsabilizan con la atención educativa integral a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades en otros contextos educativos.

Los profesores y directivos encuestados sobre sus criterios y valoraciones sobre Centros Inclusivos los indicadores tienen un recorrido que oscila entre un 3,45 (Medio) y un 4,06 (Alto), de lo que se infiere, la existencia de potencialidades que no se corresponden con la calidad de la atención educativa que reciben los estudiantes con NEE asociadas a discapacidades en otros contextos educativos. (Anexo No.2)

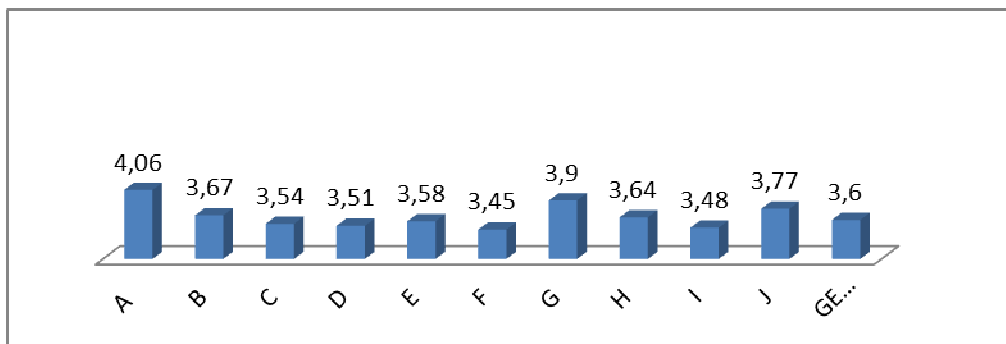


Figura No. 3. Resultados de la encuesta aplicada a profesores y directivos sobre sus criterios y valoraciones sobre Centros Inclusivos en la Escuela Pedagógica "Pepito Tey" y Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente.

Se muestran evidencias que consisten en: anécdotas sobre situaciones que vinculan al Comandante en Jefe Castro Ruz con la Educación Especial; lectura de un fragmento del texto sobre los criterios y valoraciones de una diplomante extranjera sobre la Educación Especial de Santiago de Cuba y su comparación con la de España; videos sobre criterios y valoraciones de profesionales que se desempeñan como maestros de apoyo en la atención educativa integral a los 2321 estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades, que reciben atención educativa en variados contextos educativos desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria y videos sobre criterios y valoraciones de profesionales que cursaron las tres ediciones del Diplomado Inclusión Social. Inclusión Educativa. Educación Especial.

CONCLUSIONES

La inclusión social y educativa de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria en Santiago de Cuba, en el contexto del III Simposio Ciencia e Innovación Tecnológica, 2019 referente al eje temático de las Ciencias pedagógicas, ofrece la posibilidad de que la Educación Especial en el marco de los 57 años de su surgimiento y desarrollo próspero y sostenible, creación total de la Revolución Cubana, muestre sus modestas experiencias sobre aspectos teóricos, metodológicos y prácticos relacionados con la inclusión social y educativa de los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. La sistematización de conocimientos, experiencias y resultados de investigaciones pedagógicas de los autores, deviene en prácticas inclusivas a considerar por el Ministerio de Educación y la Educación Superior de



manera que se avance aún más en una educación inclusiva para todos y promover oportunidades de aprendizaje duraderas que sean de mayor calidad y equitativas, debiendo ser la máxima aspiración del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

El análisis teórico debe considerarse como fuente de referencia para los estudios e investigaciones que continuarán las actuales y futuras generaciones de profesionales y especialistas de todas las carreras universitarias, sin excepción, ya que el binomio Escuela-Sociedad, a diferencia de las etapas precedentes de la atención educativa a personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades, debe implicar a todo el universo, tanto de maestros y profesores, como de niños, adolescentes y jóvenes de todas las educaciones.

REFERENCIAS

- Borges, S. y Orosco, M. (2014). *Inclusión Educativa y Educación Especial, un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación. La Habana, Cuba, pp.7-50.
- Castro, F. (2012). *La Historia me Absolverá*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, F. (1987). *Discurso pronunciado en la Clausura del XI Seminario Nacional de Educación Media* (5 de febrero de 1987). La Habana.
- Castro, F. (2004). *Discurso de clausura del IV Congreso de Educación Superior* (6 de febrero del 2004). La Habana.
- Constitución de la República de Cuba (2018). La Habana: Empresa de Artes Gráficas Federico Engels.
- Pérez, J.J. (2004). *Estrategia pedagógica para el desarrollo de la comunicación en los adolescentes con retraso mental leve del tercer ciclo en la provincia de Santiago de Cuba*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba, Cuba.
- Pérez, J.J. (2015). *Alternativas psicopedagógicas para potenciar la educación inclusiva de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades*. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial, La Habana.
- Ríos, M.F. (2017). *Evolución de la Educación Permanente*. Recuperado de <http://www.euroinfo.cce.es>)



ANEXO No. 1

Instrumento No. 1 Sobre la atención educativa integral.

Expresa su nivel de satisfacción teniendo en cuenta los siguientes indicadores.	5	4	3	2	1
A) Calidad de la atención educativa a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con NEE asociadas o no a discapacidades.					
B) Trabajo docente-metodológico y científico-metodológico con los profesionales que tienen a su cargo la atención educativa a estudiantes con discapacidades.					
C) Participación y apoyo de la familia y de otros agentes educativos en la atención educativa a estudiantes con discapacidades.					
D) Reconocimiento, estimulación y apoyo del MINED a los profesionales que se responsabilizan con la atención educativa a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con NEE asociadas o no a discapacidades.					
E) Disponibilidad y creatividad de medios, recursos de apoyo y didácticos para estimular y desarrollar el aprendizaje de los estudiantes.					



LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE. UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS

THE SOCIAL REPRESENTATION OF THE PROFESSION TEACHING. AN EXPERIENCE WITH THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL CAREERS.

Lucelia Labañino Pérez lucelia@uo.edu.cu

Martha Beatriz Vinent Mendo martha.vinent@uo.edu.cu

Adia Gell Labañino gell_adia@yahoo.com.mx

RESUMEN

El trabajo aborda elementos vinculados al imaginario social en estudiantes de formación inicial sobre la profesión docente; en la que se reconocen los motivos, expectativas y factores relacionados con sus intereses de carácter personal y social como futuros profesionales de la educación. Este se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales, presentadas por Moscovici y los seguidores que han aportado y enriquecido su obra. Los métodos utilizados fueron: la encuesta, así como el análisis de documentos y la observación para diagnosticar la situación actual del problema en cuestión. Los resultados obtenidos tienen como elemento distintivo que la mayoría de los estudiantes encuestados no obtuvieron la carrera que solicitaron en primera opción y como tendencia existe poca motivación hacia la profesión docente a la cual pertenecen. Este estudio forma parte de un proyecto más amplio que se desarrolla actualmente en torno a la formación de profesionales de la educación, por lo que comprende la fase exploratoria de dicho proyecto.

PALABRAS CLAVES: representación social; imaginario social, formación inicial; carreras pedagógicas y educación.

ABSTRACT

The work approaches elements linked to the imaginary one social that exists in students of initial formation on the educational profession; in winch recognize de reason, expectation and factor that condition the election and the satisfaction of the interests of personal and social character as future professional of the education. This it isbased in the theory of the social representations, presented by Moscovici and the followers that have contributed and enriched their work. The methods used were the surrey as the analysis of documents and the observation to diagnose the current situation of the problem in question. The obtained results has as distinctive element that the most of the students interviewed didn't obtain the career that they mark in first option and this brine as consequence that exist a little motivation to the educational profession to the who belong. For that reason, this study is part of a wider project that is developed at the moment around the formation of professionals of the education, for what understands the exploratory phase of this project.

KEY WORDS: social representation, social imaginary, initial training, pedagogical careers and education



INTRODUCCIÓN

El término representación social tiene su antecedente más cercano en el vocablo conciencia colectiva, el cual ha sido utilizado por disímiles investigadores sociales, entre los que se destaca el sociólogo E. Durkheim (1898), el cual establece la idea de "un conjunto de ideas, criterios, percepciones, que aunque tienen naturaleza subjetiva, existen fuera e independientemente de las conciencias individuales y deben ser estudiados como cosas" (citado por Álvaro, 2012, p.7).

Sin embargo, fue el psicólogo social, Moscovici (1961) el que inicialmente definió el término representaciones sociales planteando que:

(...) son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen a la vez y son determinadas por las personas a través de sus interacciones (citado por Álvaro, 2012).

Teniendo en cuenta las ideas de Moscovici (1961) acerca de la representación social, la autora concierne a un conocimiento de sentido común, que debe ser flexible y ocupa una posición intermedia entre el concepto que se obtiene del sentido de lo real y la imagen que la persona reelabora para sí. Por ello es considerada proceso y producto de construcción de la realidad de grupos e individuos, atendiendo a las interacciones que se producen en un contexto histórico y social determinado en el que comparten un sistema de creencias, valores colectivos, referencias históricas y culturales.

En todo caso, la representación siempre es portadora de un significado asociado que le es inherente. Al ser formulada por sujetos sociales, no se trata de una simple reproducción sino de una complicada transformación y construcción en la cual tiene un peso importante, además del propio objeto, el carácter activo y creador de cada individuo, el grupo al que pertenece y las constricciones y habilitaciones que lo rodean.

Entre los seguidores de esta teoría, se destaca especialmente los aportes realizados por Farr (1983), Ibáñez (1988) y Jodelet (1986), entre muchos otros; quienes enriquecen a nuestro juicio, la conceptualización de las representaciones sociales aportando nuevos elementos para su comprensión.

Farr (1983), destaca que las representaciones sociales son como sistemas de interpretación de la realidad y les otorga un estatus de teorías del conocimiento; así como las funciones de orientar la acción y posibilitar el intercambio social, definiendo las representaciones sociales como:

(...) sistemas cognitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, "imágenes de", o actitudes hacia", sino "teorías o ramas del conocimiento" con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Farr, 1983: p 655).



En esta definición las representaciones sociales se ven como un sistema de interpretación de la realidad, se le otorga un estatus de teorías de conocimiento, así como las funciones de orientar la acción y posibilitar el intercambio social.

Además, son vistas no solo como productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. No tienen una forma estática, ni determinan necesariamente las representaciones individuales y son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen a la vez que son determinadas por las personas por medio de sus interacciones sociales.

Por otro lado Ibáñez, revela las finalidades y funciones que cumplen las representaciones sociales para desenvolverse en la vida cotidiana, considerando que:

(...) las representaciones producen significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social. En este sentido, las representaciones actúan de forma análoga a las teorías científicas. Son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas, con suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos. En definitiva, las representaciones sociales parecen constituir unos mecanismos y unos fenómenos que son estrictamente indispensables para el desarrollo de la vida en sociedad (Ibáñez, 1998 p.55)

En una segunda conceptualización, este autor explica que:

(...) las representaciones sociales se transforman efectivamente en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo la realidad (...) En tanto, que pensamiento constituyente, las representaciones no solo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración (...) La representación social constituye en parte el objeto que representa (Ibáñez, 1988 p 37)

Otra de sus seguidoras y fiel colaboradora ha sido Jodelet (1986), quien coloca el acento en que las representaciones sociales como una forma de pensamiento social y práctico que tiende a ser comunicativo y explícita además, la forma en que se les debe caracterizar. Planteando así el concepto de representación social designa: “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social (Jodelet, 1986, p. 474)

Banchs (1986) comprende las representaciones como:

(...) una modalidad de pensamiento práctico que extrae la subjetividad social, y que se encuentra orientada a la comunicación, la comprensión y el dominio de su entorno social; plantea que en sus contenidos se encuentra fácilmente la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, siendo reguladas por las normas sociales de cada grupo o colectividad, hace notar que abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo (Banchs, 1986, citado por González, 2014, p 56).

Algunos años después, acentúa la idea de que las representaciones sociales:

(...) son un fenómeno histórico, cultural y social del mundo de la vida contemporáneo (...) no surge de la nada, sino que están ancladas en una cultura, con sus saberes populares, mitos, tradiciones, y por lo tanto responden a las características particulares de cada



tradición histórica cultural (...) están permanentemente entre mezclándose, cambiando, asimilando novedades (Banchs, 2000), citado por González, 2014 p.56)

En este aspecto enfatiza como las representaciones sociales se nutre del conocimiento científico, a la vez que lo hacen del conocimiento cotidiano que se encuentra presente en los eventos, en los cambios, en las nuevas informaciones, así como en la forma en que circulan las representaciones y responden a las características particulares de cada tradición histórica cultural.

En el ámbito internacional relucen los estudios, que han dirigido sus investigaciones en el campo educativo entre los que se destacan: Piña y Cuevas (2004), Vergara (2008); Jodelet (2011); González (2014); los cuales buscan conocer, determinar y reflexionar sobre las representaciones sociales y cómo estas influyen en los procesos educativos fundamentalmente en la educación superior. Además, consideran como finalidad de la metodología empleada, mostrar que los estudiantes son los constructores de la realidad y por tanto, de sus propias representaciones, pero sin perder de vista la relación con otros factores.

En Cuba los estudios que analizan las representaciones sociales se refieren a objetos específicos, tales como: trabajo, ciencia, emigración y tolerancia, los cuales son notables desde la década de los noventa; pues dan cuenta en la relación individuo – sociedad, por medio de la cual concurren algunos cambios en la subjetividad cotidiana.

Se han realizado varias tesis de diploma, maestría y doctorado relacionado con las representaciones sociales en el campo de la salud, el género, la sexualidad, la religión y algunas manifestaciones artísticas.

Sin embargo, en las investigaciones revisadas que toman como centro el objeto de estudio en las licenciaturas en educación, son escasos los temas dirigidos al estudio de las representaciones sociales de la profesión docente por lo que consideramos pertinente validar un estudio con estos fines.

Un estudio sobre las representaciones sociales de la profesión docente permitiría conocer los imaginarios, expectativas, deseos y creencias que tienen los estudiantes de carreras pedagógicas sobre sus procesos formativos, en general y sobre el ejercicio de la profesión en particular, lo que influiría directamente en el modo de actuación que luego aplicarán en su práctica profesional y cotidiana, a la vez que contribuiría al análisis de cuestiones esenciales para la profesión como lo son: la identidad hacia la profesión docente, la motivación hacia estas carreras, la permanencia de los estudiantes que ingresan a ella, así como los análisis en torno a la actuación ético axiológica.

Por lo que surge la interrogante de cuáles son las representaciones sociales de la profesión docente que manifiestan los estudiantes que transitan en el escenario educativo de la carrera Licenciatura en Educación Español Literatura.

La práctica educativa y la utilización de métodos teóricos y empíricos en algunas carreras pedagógicas permitió determinar algunas manifestaciones que reflejan insuficiencias en el proceso formativo que allí se desarrolla, tales como:

Los profesores revelan una limitada propuesta de actividades motivadoras y creadoras encaminadas a resaltar el conocimiento y las actitudes positivas que propician vínculos



afectivos con la profesión docente. Mientras que los estudiantes muestran poca motivación hacia la profesión docente; lo cual se evidencia en el ingreso pobre o nulo de la carrera. Además del abandono o cambio de las mismas.

Por lo que surge la interrogante de cómo las representaciones sociales de la profesión docente influyen sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y de formación en los discursos que transitan en el escenario educativo de las carreras pedagógicas.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se emplea la metodología cualitativa y la cuantitativa, la primera propicia un análisis interpretativo de los resultados obtenidos para describir las cualidades de los fenómenos constatados y la segunda permite evaluar los resultados obtenidos agrupando de manera ordenada las informaciones escogidas según las variables determinadas del objeto de investigación.

Los métodos utilizados fueron el análisis de documentos para constatar cómo se establece desde el modelo del profesional de la carrera y las indicaciones metodológicas y de organización de la carrera correspondiente al plan de estudio “E”; la organización y planificación del proceso formativo en la práctica actual. Además del informe

Además de la observación a actividades docentes, extra docentes, colectivo de año y carrera, entre muchas otras, para obtener información directa e inmediata sobre el objeto que está siendo investigado.

La encuesta (entrevista y cuestionarios) a estudiantes para conocer sus estados de opinión, valoraciones e inclinaciones hacia la profesión docente y a profesores que imparten en el primer año, para precisar la situación actual del problema y consultar sus criterios sobre el imaginario social de los estudiantes que ingresan a la carrera.

Al trabajar con las representaciones sociales se selecciona la técnica de evocación y jerarquización porque permite acceder a la estructura de la representación social del grupo tomado como muestra. Esta técnica consiste en presentarle a los sujetos un término inductor y solicitarles que mencionen, en orden de importancia, una cierta cantidad de palabras; en este caso cinco palabras, que vinculen con dicho término: profesión docente.

Una vez finalizada la aplicación de la técnica evocación y jerarquización para cada uno de los términos inductores, se procedió a considerar todas las palabras mencionadas y a partir de estas, se elaboraron categorías que permitieron agrupar las palabras y ordenarlas. Cabe aclarar que para cada término se realizó el procesamiento de forma independiente y las categorías elaboradas también se agruparon en dimensiones de análisis.

Resultados y discusión

Para el desarrollo del estudio se tomó como muestra el primer año de la carrera Licenciatura en Educación Español Literatura, correspondiente a los curso 2017-2018 y 2018- 2019 de la modalidad de estudio regular diurno de la Facultad de Humanidades siendo encuestados de manera intencional 34 estudiantes para conocer sus estados de opinión, valoraciones e inclinaciones hacia la profesión docente y entrevistados 4



profesores que imparten clases en el primer año de la carrera abordada de cada curso académico, para precisar la situación actual del problema y consultar sus criterios sobre el imaginario social de los estudiantes que ingresan a la carrera.

Teniendo en cuenta el análisis de documentos normativos, dígase modelo del profesional y las indicaciones metodológicas y de organización de la carrera Licenciatura en Educación Español Literatura correspondiente al plan de estudio “E”; se pudo constatar cómo en se establece la organización y planificación del proceso formativo en práctica actual.

La encuesta aplicada a los estudiantes dio a conocer que al 70 % de los estudiantes les gusta la carrera que estudian debido a que consideran linda, importante y necesaria la labor del profesor de Español Literatura para la formación de nuevos profesionales y a la de uno mismo. Además, brinda beneficios en cuanto a que pueden tener estabilidad profesional y éxito académico preferentemente. Sin embargo, fue elegida por el 2.94 % en primera opción por la mayoría.

Los motivos más presentes para optar por la carrera fueron que “no sabía qué hacer, le es útil socialmente, satisfacen sus intereses personales y se lo aconsejaron” por la familia y profesores de la escuela a la cual antecedían. Además, en algunos casos la optaron en segunda convocatorias por haber desaprobado la prueba de matemática mayormente. Los motivos de este interés están casi siempre relacionados con las características específicas de la carrera y las del propio ejercicio docente.

Cabe destacar que los estudiantes conocen la importancia del ejercicio docente y recuerdan con agrado a profesores que le impartieron la asignatura en años anteriores debido a la paciencia y los métodos en que algunos de sus profesores impartían las clases, aspectos positivos que quedaron marcados e influyeron de cierta manera para su elección.

No obstante, mencionan que como aspecto negativo que influyen en la percepción que tienen de la profesión docente para la cual están estudiando, se encuentra que no ven con agrado la profesión docente, fundamentalmente porque el ingreso económico no cubre sus expectativas.

Por otra parte expresan que los actores sociales que influyeron en la elección de la misma fueron la familia y la escuela principalmente, quedando los amigos, los medios de comunicación masiva y la comunidad en general menos responsable.

Esto se debe a la repercusión social que tiene el ejercicio del personal docente en la asignatura de Español Literatura y los tabúes que aún existen en la comunidad; los cuales son los factores que inciden en relación con la elección de la misma; que en su mayoría no la elige por razones intrínsecas; sino porque no pueden acceder a otras carreras debido a los bajos promedios que han alcanzado durante la educación preuniversitaria.

Corroborándolo en la entrevista realizada a los docentes en la que plantean que los estudiantes al ingresar a la carrera no sienten amor por el magisterio, creen que es una carrera fácil, la consideran una vía para garantizar fácilmente un título universitario y así complacer a los padres o aspiran a un cambio de carrera según ellos de mayores



posibilidades, sin apreciar la responsabilidad que contraen con la sociedad al asumir esta carrera.

Además consideran que para modificar la percepción de los estudiantes sobre la profesión docente en la carrera Licenciatura en Educación Español Literatura se debe trabajar en el apropiado desarrollo de la estrategia educativa del año académico; en modificar los modos de actuación inadecuados y hasta la manera de pensar, los cuales deben de concordar a lo que exige el modelo del profesional y orientar un adecuado plan de actividades motivadoras y creativas para su práctica laboral.

Una vez finalizada la aplicación de la técnica para el términos inductor: profesión docente, se procedió a considerar todas las palabras mencionadas y a partir de estas, se elaboraron categorías que permitieron agruparlas en dimensiones siguiendo los criterios propuestos por Grecas, (2004), citado por Mazzitelli (2015 p 194)

Dimensión identitaria que se refiere a las valoraciones personales que hacen al ser docente y las categorías incluidas son: valores (amor) y actitudes (entrega, dedicación, interés, responsabilidad.)

Dimensión vincular tiene que ver con los sujetos que participan en el hecho educativo y sus interacciones. Agrupamos las categorías sujetos (Maestro, estudiante, profesor, escuela, alumno, aula).

Dimensión Curricular se refiere a los elementos que comprende un *curriculum*. La categoría que ingresó a esta dimensión fue fines (satisfacción)

En este caso se muestra una representación social de la profesión docente en cuyo núcleo aparecen elementos de la dimensión identidad, lo cual podría constituir un factor facilitador, debido a que el estudiante reconoce la función centrada de la profesión docente en fortalecer la formación inicial en la carrera pedagógica.

CONCLUSIONES

Las representaciones sociales sobre la profesión docente en los estudiantes de carreras pedagógicas es un aspecto que debe ser estudiado desde diversas perspectivas de investigación dado su complejidad conceptual y por las implicaciones que puede tener en la marcha del proceso de enseñanza aprendizaje y en la formación de pregrado.

El diagnóstico inicial realizado mostró en sentido general que los estudiantes consideran la profesión docente importante, sin embargo no se sienten atraídos ni motivados para ejercerla, por su remuneración, por el deterioro de su reconocimiento social y por la falta de estrategias educativas que articule de manera adecuada actividades académicas, laborales e investigativas que permita al estudiante adquirir mayor conocimiento y compromiso respecto a los modos de actuación del ejercicio docente.

A tal efecto se considera la realización de un estudio más amplio que permita elaborar una estrategia educativa para el tratamiento de las representaciones sociales de la profesión docente en estudiantes de carreras pedagógicas.



REFERENCIAS

- Álvaro, J.L. (2012). *Representaciones Sociales*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionarioR.htm>.
- Farr (1983) Escuelas europeas de psicología Social: la investigación de Representaciones sociales en Francia. *Revista México de Sociología* 45(2), 641-657. México. Institución de Investigaciones Sociales/UNAM.
- Jodelet (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (comp.), *Psicología social y problemas sociales*: 469-494. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2011) Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en blanco. *Serie Indagaciones*, 21(1), 133-154.
- Ibáñez (1988) Representación social. Teoría y método. En *Ideologías de la vida cotidiana- Psicología de las Representaciones sociales*; 14-90. Barcelona: Sendai.
- González (2014) *Representaciones sociales de los y las estudiantes de Pedagogía sobre la Educación Física Escolar en Chile*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencia. Universidad de Granada. Viña del mar, Chile.
- Mazzitelli (2015) Las representaciones sociales en la formación docente inicial. *Revista de Enseñanza de la Física*. Recuperado en www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/
- Piña y Cuevas (2004) La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, XXVI (106), 102-124.
- Vergara (2008) La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.



LA PREPARACIÓN LABORAL Y SU INCIDENCIA EN LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DE LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

THE LABOR PREPARATION AND THEIR INCIDENCE IN THE PROTAGONISTIC PARTICIPATION OF THE ADOLESCENTS WITH DISCAPACITY LIGHT INTELLECTUAL

Maira Isabel Ortiz Isaac mairaoi@uo.edu.cu

Rosa Ana Jaime Ojea rjaime@uo.edu.cu

César Juan Puente Garzón cesarp@uo.edu.cu

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es reflexionar sobre la incidencia de la preparación laboral en el desarrollo de la participación protagónica en adolescentes con discapacidad intelectual leve. El uso de los métodos análisis-síntesis, inductivo-deductivo y sistémico-estructural-funcional permitió analizar los rasgos esenciales, distintivos, así como fundamentos teóricos de este proceso, revelándose como principal insuficiencia al no contar con suficientes herramientas didácticas. Los adolescentes tienen limitaciones para aportar información sobre sí mismo y su entorno, así como para reflexionar respecto a la utilidad y significado social de su actuación. Como resultado se propone una estrategia pedagógica que favorece la preparación de todos los implicados en el proceso de preparación laboral garantizando la inserción sociolaboral de manera independiente y activa.

PALABRAS CLAVES: Participación protagónica, preparación laboral.

ABSTRACT

The objective of this investigation is to meditate about the incidence of the labor preparation in the development of the protagonistic participation in adolescents with light intellectual disability. The use of the methods analysis-synthesis, inductive-deductive and systemic-structural-functional it allowed to analyze the essential features, distinguishing characteristics as well as theoretical foundations of this process, revealing you as main inadequacy when not having enough didactic tools. The adolescents have limitations to contribute information on itself and their environment, as well as to meditate regarding the utility and social meaning of their performance. As a result he/she intends a pedagogic strategy that favors the preparation of all those implied in the process of labor preparation guaranteeing the insert sociolaboral in an independent and active way.

KEY WORDS: Protagonistic participation, labor preparation.

INTRODUCCIÓN

El proceso de preparación laboral de los adolescentes con discapacidad intelectual leve es el objetivo fundamental de la escuela especial. Enseñarles un oficio cuyo grado de dificultad física e intelectual se corresponda con las limitaciones que les son inherentes, además de formar en ellos los valores que debe poseer un trabajador en nuestra



sociedad: disciplina laboral, amor al trabajo, espíritu colectivista, fuerza de voluntad, espíritu de sacrificio, conciencia del valor que desempeña.

En correspondencia con lo anterior, la educación especial cubana tiene como objetivos el desarrollo al máximo de las capacidades de cada escolar de acuerdo con sus potencialidades individuales sobre la base de las condiciones reales en que se desarrolla; la formación multilateral de la personalidad y la integración socialmente activa de los escolares. Estos tres objetivos antes mencionados se materializan en el tercero de ellos y se alcanzan, a partir del proceso de preparación que se inicia desde los primeros grados.

Por eso, el proceso de preparación laboral en la educación especial desde los primeros grados, se sustenta sobre la base del principio de la combinación e integración del estudio con el trabajo, el cual tiene como propósito superar la dicotomía entre actividad intelectual y actividad manual, del mismo modo que permite presentar a los escolares un conjunto de posibilidades y expectativas que contribuyen a su desarrollo politécnico, su orientación profesional y adaptación a las nuevas situaciones que encontrará en la vida, en especial, en el mundo del trabajo.

Por eso, en la escuela especial el proceso de preparación laboral para los adolescentes con discapacidad intelectual leve ocupa un lugar significativo por el valor que la misma reviste para el logro de los objetivos correctivos - compensatorios y la incorporación sociolaboral activa para lo cual debe desarrollarse en ellos la participación protagónica.

La preparación laboral en la Educación Especial respecto a las personas con discapacidad intelectual leve, ha sido sistematizado por diversos autores por lo que resulta importante el análisis de este proceso y la comprensión de sus necesidades y posibilidades de desarrollo, la actitud asumida por la sociedad y las particularidades que debe adoptar la conducción de este proceso en esta enseñanza. Al respecto, Shif (1980) alude a cómo los trastornos en los componentes de la actividad cognoscitiva y afectivo-motivacional, inciden negativamente en la formación y desarrollo de los componentes de la estructura de la actividad laboral de los adolescentes con discapacidad intelectual leve. Sin embargo, se considera que la enseñanza laboral, debidamente organizada, propicia la formación y desarrollo de las habilidades para planificar, ejecutar y controlar las operaciones durante la actividad laboral e incide favorablemente en el desarrollo de su personalidad.

Esto permite comprender que es posible lograr en los adolescentes con discapacidad intelectual leve, la apropiación de los conocimientos, hábitos, habilidades, valores y normas laborales, si se enaltece, junto al nivel de desarrollo psíquico individual alcanzado, sus posibilidades potenciales para alcanzar adecuados niveles de autonomía personal.

Por otra parte, Torres (2002) y Calvo (2005), plantean que las actividades laborales deben concebirse con una significación social, práctica e individual, que favorezca el aprendizaje significativo en los adolescentes con discapacidad intelectual y que además de estimular los aspectos cognoscitivos también es necesario estimular la disposición para involucrarse en las mismas de manera activa.



Es decir, el éxito en la realización de las actividades laborales por el adolescente, depende del alcance que ejerza la motivación hacia estas, que precisa del empleo de estímulos constantes como: el elogio, reconocimiento al buen trabajo realizado por pequeño que parezca, la recompensa moral, material, con énfasis en la repercusión que tiene y tendrá para su vida personal y para la sociedad. De esta forma se crea un clima emocional favorable capaz de estimular el interés hacia la realización de las actividades laborales.

Al respecto se considera con el fin de preparar a los adolescentes con discapacidad intelectual leve para su futura inclusión sociolaboral deben ser tenido en cuenta el desarrollo de habilidades básicas para el trabajo, información, apoyo, acompañamiento e intervenciones familiares y comunitarias, entre otras, no obstante aún resulta insuficiente en las aportaciones teóricas la participación protagónica de los adolescentes durante el proceso de preparación laboral, en función de la futura integración sociolaboral de estos, teniendo en cuenta la conjugación de las necesidades e intereses personales de los mismos y los de la sociedad.

El análisis realizado de las investigaciones anteriores, desde las concepciones generales de la preparación laboral y las específicas para el desarrollo de la misma en la Educación Especial, se aprecia que la categoría formación laboral, es interpretada por los autores citados, como un proceso de naturaleza psicológica que precisa de la apropiación, por parte del escolar, de los conocimientos, hábitos, habilidades, normas y valores para resolver problemas técnicos y tecnológicos, desarrollar cualidades de la personalidad, desarrollar una cultura laboral, prepararse para un oficio, solucionar problemas de la vida cotidiana y producir objetos de utilidad social y personal.

El análisis teórico realizado justifica la necesidad de redimensionar la definición de formación laboral, valor del tema en el contexto donde se investiga la cual queda ajustada a este tipo de escolar asumiendo los criterios de Hernández ,Yanet (2010)y Rodríguez Rivero, Elio (2014)coincidiendo en que la formación laboral de los adolescentes con discapacidad intelectual leve es el proceso de apropiación de la cultura socio-histórica, el proceso de transmisión y asimilación de los contenidos del grado y del oficio, el que permite la corrección, compensación e integración sociolaboral estable, determinada por las relaciones escuela, familia y comunidad en el tránsito por las etapas de acondicionamiento previo, práctica laboral y seguimiento post egreso, en correspondencia con las demandas de fuerza laboral de su comunidad de residencia y con las expectativas de la familia, así como de la preparación en multioficios.

Lo anterior conduce a comprender que en el proceso de formación laboral hay que tener en cuenta la influencia que ejercen los agentes socializadores del proceso enseñanza-aprendizaje sobre los adolescentes, debemos tener en cuenta que en la comunidad se encuentran los obreros y técnicos de los centros de producción y servicios, quienes son portadores y emisores de patrones de conducta, de conocimientos, de valores, costumbres y tradiciones, es decir, de toda una cultura heredada.



La formación laboral del adolescente con discapacidad intelectual leve tiene en cuenta para su desarrollo todos los aspectos abordados hasta aquí, sin embargo, no son suficientes para desarrollarla; sino que se necesitan de otros, que están asociados a las particularidades del desarrollo de estos adolescentes y a la organización cualitativa del proceso formativo que se desarrolla en la Educación Especial, y que se establecen como sustento de la modelación de este proceso.

Es decir, el éxito en la realización de las actividades laborales por el adolescente, depende del alcance que ejerza la motivación hacia estas, que precisa del empleo de estímulos constantes como: el elogio, reconocimiento al buen trabajo realizado por pequeño que parezca, la recompensa moral, material, con énfasis en la repercusión que tiene y tendrá para su vida personal y para la sociedad. De esta forma se crea un clima emocional favorable capaz de estimular el interés hacia la realización de las actividades laborales.

Para Medina, Guerra, Calvo (2005), Ramírez (2008), Cabrales (2009), la formación laboral requiere, necesariamente, de la interacción de los contextos en la labor de preparar a los adolescentes con retraso mental para la vida adulta e independiente. En tal sentido, es necesario tener en cuenta el rol que deben asumir tales contextos para propiciar la participación activa de los adolescentes con discapacidad intelectual leve en la vida sociolaboral.

Los autores citados anteriormente en sus estudios realizados se han aproximado al problema de la formación laboral de los adolescentes con discapacidad intelectual leve al tener en cuenta lo relacionado con su integración a la realidad donde se desempeñarán como futuros trabajadores, lo que constituye un proceso que, por su complejidad, representa un reto para la Educación Especial.

Al respecto se considera con el fin de preparar a los adolescentes con discapacidad intelectual leve para su futura inclusión sociolaboral deben ser tenido en cuenta el desarrollo de habilidades básicas para el trabajo, información, apoyo, acompañamiento e intervenciones familiares y comunitarias, entre otras, no obstante aún resulta insuficiente en las aportaciones teóricas de la participación protagónica de los adolescentes durante el proceso de preparación laboral, en función de la futura integración sociolaboral de estos, teniendo en cuenta la conjugación de las necesidades e intereses personales de los mismos y los de la sociedad.

Esto significa que la escuela especial en el proceso de formación, debe lograr que los adolescentes con discapacidad intelectual leve, como parte de su desarrollo, se enfrenten a la solución de problemas como instrumento y búsqueda a partir de sus potencialidades físicas e intelectuales y nivel de posibilidades. Una escuela vinculada con la vida atrae a sus adolescentes para su propio dinamismo y los pone en condiciones de resolver a ayudar sus problemas cotidianos.

Igualmente se comparte el criterio emitido por Pérez Lemus (2003), el cual considera que la formación laboral es un componente esencial del proceso formativo, que posee sus peculiaridades pero que no se desvincula del proceso educativo integral. En esta investigación se considera, la formación laboral es un objetivo general, que responde directamente a los fines de la educación encomendados por la sociedad. Su cumplimiento se logra desde la clase y desde el resto de los contextos de interacción



del proceso formativo, teniendo presente los contenidos laborales como un eje transversal y en el resto de las actividades de dicho proceso.

A pesar de las aportaciones realizadas por diferentes investigadores, aún es insuficiente en el proceso de preparación laboral de la Educación Especial, la participación protagónica de los adolescentes en dicho proceso, por lo que se propone en este trabajo una estrategia para favorecer el desarrollo de esta.

Estrategia pedagógica para el desarrollo de la participación protagónica de los adolescentes con discapacidad intelectual leve desde el proceso de preparación laboral

Para elaborar la estrategia se asume el criterio de Valle Lima (2010) quien plantea, la estrategia pedagógica: Es el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada (escolarizada o no) la formación integral de las nuevas generaciones.

La estrategia pedagógica que se propone dota de herramientas teórico-metodológicas a maestros, instructores de los centros de producción y/o servicios, familias y el propio adolescente para el desarrollo de la participación protagónica, facilitando en este último su inclusión sociolaboral de forma activa, independiente y comprometida.

Para la elaboración de la estrategia se tuvieron en cuenta:

- Los requerimientos del proyecto educativo institucional.
- Las características del entorno comunitario en que está ubicada la escuela, con énfasis en los centros de producción y/o servicios que contribuyen significativamente a la formación de los adolescentes.
- La preparación alcanzada por los docentes e instructores de los centros de producción y/o servicios para movilizar a los adolescentes al cumplimiento exitoso de sus tareas.
- La diversidad manifiesta en el proceso de la formación de los adolescentes.

Objetivo general de la estrategia: Promover el desarrollo de la participación protagónica de los adolescentes con discapacidad intelectual leve en el proceso de preparación laboral.

Valle Lima (2010) a estrategia transita por las etapas de planificación, ejecución y evaluación de las acciones, entre las cuales existe una relación muy estrecha.

Etapas

1. Etapa de Planificación.

Tiene como objetivo, el diseño de las acciones conjuntas orientadas a desarrollar la participación protagónica en los adolescentes. Esta etapa prevé el desarrollo de las fases de diagnóstico, sensibilización y diseño de tareas docentes, utilizando para ello la información que aportan los diversos instrumentos utilizados, enfatizando en el carácter dinámico, participativo, dialéctico e interpretativo del mismo, al tiempo que favorece la posibilidad de transformación de la realidad que se diagnostica.



- Diagnóstico de la preparación laboral de los adolescentes con discapacidad intelectual leve del ciclo complementario

Entre los métodos y técnicas para el diagnóstico se proponen los siguientes: técnica de los diez deseos, completamiento de frases y la observación, la entrevista a docentes y especialistas con experiencia en el trabajo con adolescentes con discapacidad intelectual leve y a padres e instructores de los centros de producción y/o servicios ; la revisión y análisis de documentos normativos tales como: documentos normativos como programas de preparación laboral, orientaciones metodológicas, planes de clases, estrategia de preparación laboral y planes de trabajo metodológico.

- Sensibilización a todos los implicados acerca de la necesidad de preparar a los adolescentes para desarrollar el protagonismo estudiantil en el proceso de preparación laboral en las escuelas específicas.

Permite que los directivos de las escuelas, los maestros de preparación laboral, instructores de los centros de producción y/o servicios y los propios adolescentes, se orienten hacia la realidad en la que se desempeñan. Esta fase debe posibilitar que se identifiquen las exigencias del proceso de formación de los adolescentes para desarrollar la participación protagónica, conocer la importancia que tiene el desempeño de cada uno de los implicados y comprender la necesidad de lograr las transformaciones previstas en los educandos.

En este sentido, se debe estimular la comprensión de la necesidad de la estrategia y la confianza en el éxito que tendrá su establecimiento, en el pensamiento reflexivo y la consideración de que, con el esfuerzo y trabajo de todos, se puedan cumplir los objetivos propuestos. Es, además, necesario que los implicados tengan conciencia de sus limitaciones para alcanzar el mejor desempeño posible de sus funciones a la vez que reconozcan sus reales potencialidades para participar en el desarrollo de la estrategia.

Este momento inicial de desarrollo de la estrategia enriquecerá el trabajo de la escuela, el proceso de preparación laboral de los adolescentes en los centros de producción y/o servicios, adquiriéndose nuevas experiencias en el tratamiento a los reales problemas que se manifiestan en los adolescentes con discapacidad intelectual leve y ofrece además la posibilidad de comprender que estos pueden asumir mejores comportamientos.

Tareas docentes

- Valoración con los implicados, de las características de los adolescentes con discapacidad intelectual leve y los objetivos de la Educación Especial.
- Realización de un taller de sensibilización, donde se elabore por orden de prioridad los problemas que afectan la formación y desarrollo de la participación protagónica en el proceso de preparación laboral, dentro de un clima de confianza.
- Elaborar propuesta de cómo propiciar los cambios.



2. Etapa de ejecución

El objetivo fundamental de esta es la capacitación de todos los implicados y la planificación de las actividades de carácter formativo laboral. Las tareas a realizar para la capacitación son:

- Realización de talleres sobre los alcances y propósitos de los indicadores y niveles para el desarrollo de la participación protagónica en los adolescentes con discapacidad intelectual leve.
- Capacitar a todos los implicados en dominio de los elementos teórico - metodológicos de los indicadores y niveles de manera que se propicie la comprensión, así como de las funciones que han de asumir una vez que se proceda a su ejecución a través de la estrategia.
- Curso de entrenamiento de posgrado a los docentes para socializar, discutir las acciones propuestas para el desarrollo de la participación protagónica y que estos puedan narrar sus experiencias, que permitan obtener resultados para perfeccionar la estrategia.
- Desarrollo de actividades metodológicas.
- Discusión y aprobación de las actividades laborales planificadas.

Para la capacitación de la familia e instructores de los centros de producción y/o servicios se pueden realizar:

- Escuela de padres.
- Encuentros en forma de conferencias.
- Talleres de reflexión.
- Empleo de técnicas de dinámica grupal, donde se manifieste el análisis, la reflexión, la argumentación y la valoración de los aspectos tratados.

Los instructores de los centros de producción y/o servicios deben tener en cuenta que:

- El significado práctico individual y social de la tarea laboral garantice la necesidad de realizar la misma por parte del adolescente.
- La tarea laboral esté concebida de tal forma que estimule al adolescente a su realización con deseo, agrado, responsabilidad y propicie el trabajo cooperado entre el grupo.
- La realización de la tarea laboral esté encaminada al desarrollo de hábitos y habilidades tanto prácticas como intelectuales y posibilite la independencia y autonomía del adolescente, garantizando una gradual preparación para el trabajo y una futura integración a la vida sociolaboral activa.
- Los resultados de la misma permitan relacionarla con la economía nacional.
- La tarea laboral permita la utilización de la experiencia que cada adolescente ha obtenido en el hogar y fuera de este.
- El contenido de la tarea laboral propicie la relación con otras asignaturas.



Trabajando de esta forma, logra motivar al adolescente para realizar la tarea laboral con agrado, alegría, aceptación y sienta la necesidad de hacerla correctamente, con responsabilidad. Pero, para garantizar el éxito del trabajo, este necesita de la ayuda e implicación de los padres.

Como resultado de estas acciones, se tiene en consideración la realización de charlas, consejos y demostraciones educativas que transmiten a los adolescentes con el objetivo de que puedan conocer, preservar y cuidar sus bienes y recursos.

Para la preparación a los adolescentes

Las acciones de preparación a los adolescentes están dirigidas a lograr que los mismos asuman una postura optimista ante la vida, a concebir proyectos de vida que incluyan su desempeño como obreros, desde la concientización del papel que les corresponde desempeñar como estudiantes, futuros trabajadores y miembros activos de la comunidad.

Estas acciones inciden en la capacidad de los adolescentes para proyectarse hacia el futuro, para enfrentarse con optimismo a los problemas que se les presenten en los diferentes contextos de la vida cotidiana, y en particular a comprender la utilidad de lo que hacen en la escuela y en el centro de producción y/o servicios, incluidas otras tareas que como miembros de la comunidad deberán asumir con responsabilidad.

Tareas laborales:

- Convocatoria de trabajo socialmente útil.
- Recogida de materias primas.
- Actualizar mural de producción.
- Dirigir asamblea de producción.
- Establecimiento del día del oficio.
- Exposición de las actividades que realizan en los talleres.
- Presentación de forma oral de las actividades que realizan en los talleres.
- Dar responsabilidad en el cumplimiento de la guardia estudiantil.
- Concurso de habilidades laborales.

Con el despliegue de las acciones de esta etapa se logra en los adolescentes la comprensión laboral participativa, participación en la toma de decisiones y el establecimiento de compromiso sociolaboral, asumiendo en el proceso de preparación laboral una actuación pro laboral significativa al mostrar disposición prolaboral, responsabilidad e independencia participativa y adaptación activa.

3. Etapa de evaluación de la estrategia

El objetivo de esta etapa es evaluar el nivel de cumplimiento del sistema de acciones diseñado para el desarrollo de la participación protagónica en los adolescentes del ciclo complementario de la enseñanza especial en el proceso de preparación laboral para su inclusión sociolaboral.



A los efectos evaluativos fueron establecidos tres formas de evaluación (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación); las valoraciones fundamentales que se aportarán están en relación con los indicadores para la evaluación de la participación protagónica

1. Responsabilidad participativa.
2. Independencia participativa.
3. Participación en la toma de decisiones.
4. Disposición prolaboral.

La autoevaluación será realizada por todos los miembros del proyecto educativo atendiendo a los criterios establecidos, permite analizar la percepción individual de todos los implicados en su ejecución, a partir de los criterios emitidos con respecto a todas las actividades realizadas, para considerar si existió correspondencia entre las acciones diseñadas y su ejecución. Podrán utilizarse para ello encuestas o entrevistas grupales.

La heteroevaluación será realizada tomando como criterio las valoraciones de todos los implicados, para referirse a la relación entre las acciones desplegadas y la calidad de sus resultados, atendiendo a los criterios establecidos, pueden ser utilizados para recepcionar la información, el análisis de documentos, realizar entrevistas y la observación. Su criterio evaluativo tendrá como punto de partida la autoevaluación de los miembros del proyecto.

La coevaluación propicia el conocimiento y discusión colectiva de las valoraciones que realizan los implicados con respecto a las acciones desplegadas y su incidencia en el desempeño laboral de los adolescentes; intervendrán maestros, adolescentes, padres, obreros e instructores, utilizando técnicas participativas como el PNI (lo positivo, lo negativo y lo interesante), También se han de emplear la observación sistemática como forma esencial que permite apreciar el desempeño de los adolescentes en las diferentes actividades en los diferentes contextos como el aula, el taller, centros de producción y servicios, entre otras.

CONCLUSIONES

La estrategia pedagógica del desarrollo de la participación protagónica de las escuelas especiales toma en consideración las relaciones esenciales que se producen al interior entre el subsistema preparación propedéutica y el subsistema sociolaboral, los cuales se erigen desde los principios de la pedagogía general y de la educación especial cubana.

Es muy importante tener un diagnóstico de aquellos centros donde puede ser más probable la contratación de los egresados para de este modo garantizar su preparación y estabilidad, a partir de la comprensión de sus particularidades.

REFERENCIAS

Cabrales, K. M. (2009). *Orientaciones de capacitaciones a los instructores de oficios para la integración sociolaboral de los escolares con Retraso Mental Leve* (tesis de maestría inédita).



- Calvo, M. V. (2005). *Proyecto de mejoramiento educativo de la preparación laboral de los escolares con necesidades educativas especiales de tipo intelectual permanente que asisten al primer ciclo de la escuela especial* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”. Villa Clara, Cuba.
- Fernández, Y. (2010). *La formación laboral de los escolares de tercer y cuarto grados con Retraso Mental Leve*. La Habana.
- Guerra, I. S. (2005). *Estudio-Trabajo e Historia de las Profesiones y Oficios*. Instituto Superior Pedagógico “José Tey”. Las Tunas.
- Medina, J. (1998). *La integración sociolaboral de los escolares con retraso mental egresados de las escuelas especiales. Posibilidad y realidades la provincia de Pinar del Río*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Juan Marinello”, Pinar del Río, Cuba.
- Pérez, L. (2004). *Educación Laboral en Cuba. Historia y perspectiva*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ramírez, T. E. (2008). *Proyecto educativo de Formación laboral de los alumnos con Retraso Mental* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas. “José de la Luz y Caballero”. Holguín, Cuba.
- Rodríguez, E. (1996). *Eficiencia de la escuela especial cubana en la formación e integración sociolaboral del discapacitado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Shif, I. (1980). *Particularidades del desarrollo intelectual de los alumnos de la escuela auxiliar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Torres, J. (2002). *La orientación laboral de los adolescentes retrasados mentales en el contexto del proceso docente educativo* (tesis de maestría inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Holguín, Cuba.
- Valle Lima, A. (2010). *La investigación pedagógica: otra mirada*. La Habana: CDR.



EDUCAR EN VALORES, FORMAR GENERACIONES

EDUCATE IN VALUES, TO FORM GENERATIONS

Martha María Guerra Santiuste martha@uo.edu.cu

María Josefa Oliveros Fernández

RESUMEN

Este trabajo está concebido como material de consulta que servirá de apoyo a la preparación del futuro profesional de la Educación Especial, en esencia, propone algunos textos, con diferentes y sugerentes temáticas que propician la reflexión del adolescente y de cualquier persona. El trabajo con estos temas permite el razonamiento y la adquisición de modos de actuación adecuados, para los futuros pedagogos y así contribuir a la calidad de la formación de un docente preparado.

PALABRAS CLAVES: Educación, habilidades, reflexión, profesional.

ABSTRACT

This work is conceived as consultation material that it will serve from support to the preparation of the professional future of the Special Education, in essence, it proposes some texts, with different and thematic sugerentes that propitiate the adolescent's reflection and of any person. The work with these topics allows the reasoning and the acquisition in appropriate performance ways, for the future educators and this way to contribute to the quality of the formation of the educational one to face its work.

KEY WORDS: Education, reflection, habilities, professional.

INTRODUCCIÓN

La Educación en Cuba tiene como propósito, lograr la formación integral de las nuevas generaciones. La sociedad cubana se plantea la importante necesidad de enriquecer la formación cultural del hombre, cuya preparación lo ponga a la altura del desarrollo del mundo actual, un hombre culto que comprenda los problemas de su contexto y el mundo, lo que constituye un enorme reto a enfrentar.

La educación en valores, a través de diferentes vías, y en su vínculo directo con la práctica social y la formación integral del educando, constituye el eje esencial de la educación en Cuba y de cualquier sociedad dispuesta a crear el material humano para el desarrollo social equilibrado.

De ahí la necesidad de exaltar el inmenso valor social de la labor del maestro, intensificar su influencia en la labor educativa, para la inserción activa de los jóvenes a la vida social, y que puedan desempeñar un papel activo, en las tareas más importantes de las transformaciones sociales.

El maestro debe realizar acciones conducentes a reforzar las funciones afectiva y educativa de la familia; por lo que él debe contar con la sensibilidad necesaria para propiciar alternativas o vías para su preparación, en conocimientos, hábitos y habilidades, para una convivencia armónica, una mejor orientación y atención a los hijos y a sus educandos.



Por lo antes expuesto la formación del profesional de la educación debe ser un propósito de todos, pues se trata de la formación de seres humanos capaces de orientarse y actuar en un universo marcado por los resultados de un gran desarrollo científico- técnico ,descomunales avances que coexisten con increíbles índices de subdesarrollo, guerras y otros profundos males sociales, lo cual supone el enfrentamiento a grandes desafíos, que van desde la lucha por la propia existencia, hasta la imposición de nuevos modelos culturales.

Lo anterior permite comprender la importancia que ha adquirido a escala universal, la relación cultura- educación - valores y especialmente el problema de la formación humanista.

De ahí la necesidad de la búsqueda y defensa de las raíces, de la reconstrucción de lo, propio, de la interpretación del fenómeno de la identidad cultural como proceso ininterrumpido en el que se da la profunda interrelación entre lo universal y lo particular.

Este profesional que se está formando debe alcanzar una cultura que le permita visionar y trazar vías para realizar su trabajo, estar actualizado y consciente de la necesidad de preservar los logros de la Revolución. La emotividad, el conocimiento y la eficiencia serán sus aliadas más valiosas que le permitirán avanzar en el arduo camino de la enseñanza.

La formación de valores a través de las asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos y Estudios Literarios

Las asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos y Estudios Literarios tributan a la formación del profesional de la educación, pues le proporcionan a éste todo un bagaje de conocimientos de la vida, que le permiten pensar, reflexionar, además de habilidades básicas para la significación, en términos actuales, que lo hagan capaz de penetrar en las esencias conceptuales de diversas áreas del saber. También se tienen en cuenta los conocimientos y modos de actuación referidos al estudio autónomo de la literatura por la importancia que esta encierra en la formación estética y ética de los estudiantes. Por lo que es necesario garantizar una preparación en este sentido.

Las asignaturas Lenguaje y Comunicación, Fonética Fonología y Lexicología, trabajan por el desarrollo de habilidades específicas, también por la reflexión y la valoración en temas de actualidad, lo cual tributa a la labor formativa de la personalidad del estudiantado. A partir del objetivo central el desarrollo de la competencia comunicativa, que implica alcanzar una alta capacidad comunicativa en todos los contextos, para poder en un futuro ofrecer un servicio de calidad.

También, es importante en el estudio de la lengua el conocimiento de las nuevas concepciones para su enseñanza, que se convierte hoy en condición indispensable para el desarrollo de la labor del docente, quien debe potenciar las habilidades idiomáticas de sus alumnos en aras de convertirlos en comunicadores eficientes. La lengua asume un carácter trascendental dada su condición de macroeje transversal que favorece la interrelación de las asignaturas del currículo.

Las clases de estas asignaturas contribuyen al constante tratamiento de la comprensión, el análisis, y la comprensión de textos, independientemente de que prioricen la enseñanza de uno de ellos. También debe tenerse en cuenta la



interrelación con el resto de las asignaturas si se quiere lograr un verdadero desarrollo de habilidades, y modos de actuación profesional.

Desde estas asignaturas se trabajan aspectos que constituyen objetivos de análisis; además de contribuir a la formación de valores a través de la reflexión sobre temas sensibles para el ser humano y más para la juventud, lo cual debe vincularlas además con el resto de las asignaturas del currículo si se quiere obtener un mejor resultado.

De gran utilidad son las actividades como modeladoras del aprendizaje y la conducta, constituyen alternativas para el intercambio de experiencias docentes en cuanto al proceder ordenado en la resolución de tareas, en la lengua materna en general, para el análisis y comentario de textos en particular, favorecen la superación del docente, y demuestran cómo aprovechar las posibilidades que nos brindan los textos para reflexionar y debatir temas actuales y otros que aunque no se concibieron actualmente, nos actualizan en cuanto a nuestro proceder y nos enseñan cosas nuevas o que aún están vigentes.

Este tipo de actividad, debe utilizarse en función de lograr la formación de comunicadores eficientes, que hoy es una imperiosa necesidad para los futuros profesionales de la educación y la sociedad. Como cualidad estas deben ser motivantes, interesantes, capaces de mover el pensamiento y crear inquietudes; promover el debate y la reflexión en los estudiantes.

Valores que se contribuye a crear a través del trabajo con actividades como estas:

-El amor, la honestidad, la solidaridad, la sinceridad, el respeto entre otras.

Además inculcan el amor a la familia, la responsabilidad por la salud, el amor a la patria, y en definitiva propone temas susceptibles para su reflexión que se dan en el mundo de hoy.

He aquí una selección de textos que pueden servir para un aprendizaje participativo y aleccionador.

Texto1

“No se reconoce el dispositivo USB” (fragmento citado en: Pionero 171- agosto, 2013)

Eso aparece en la pantalla de un ordenador cuando no se reconoce una memoria flash. Me lo enseñó Alexander. Su papá es cibernético y está muy malo de la memoria.

El padre de Alexander, a menudo, olvida jugar con él, regalarle flores a su esposa, ayudarla en los quehaceres, saber cómo está su hijo en la escuela, y lo que es peor: decirle te quiero.

Se pasa días delante de la computadora, computando trabajo, procesando trabajo y adelantando trabajo. Cuando le pregunté a Alexander para qué su padre adelantaba trabajo, me dijo: “para adelantar otro más”. Ser adulto es más raro que ser niño. Si cuando sea mayor me da por adelantar trabajo, será para jugar con mis hijos y decirles te quiero. Por eso la misión de los niños de hoy es recordarles a los adultos nuestros derechos familiares.



Lectura atenta del texto

- Detección de vocablos que constituyen incógnitas léxicas

a)- ¿De qué trata el texto anterior?

b)-¿A quién va dirigido?

c) - ¿Cuál es el mensaje que nos comunica?

d)- ¿Qué aspectos de importancia puede considerar en su reflexión?

e) -¿Cómo podría aplicar estas enseñanzas en su vida práctica y en la profesional?

f)- Clasifique el texto anterior por su función comunicativa. Justifique su respuesta.

Texto 2

Tema: “El cigarrillo”

Autor: Anderson Imbert (citado en Montaña, 2006).

El nuevo cigarrero del zaguán, flaco, astuto, lo miró burlescamente al venderle el atado.

Juan entró en su cuarto, se tendió en la cama para descansar en la oscuridad y encendió en la boca un cigarrillo. Se sintió furiosamente chupado. No pudo resistir. El cigarro lo fue chupando con violencia, y lanzaba espantosas bocanadas de pedazos de hombre convertidos en humo.

Encima de la cama el cuerpo se le fue desmoronando en cenizas, desde los pies, mientras la habitación se llenaba de nubes violáceas.

Ejercicios.

1. Después de leer varias veces el texto cerciórese de conocer el significado de todas las palabras empleadas.
2. Extraiga las palabras que proceden de la misma familia y escribe otras que pueden pertenecer a esa familia. Subraye las palabras primitivas.
3. Interprete por escrito la expresión: El cigarro lo fue fumando con violencia...
4. Extraiga la última forma no personal del verbo. Clasifíquela y explique significado le aporta al texto.
5. Resuma en una oración el tema tratado en el relato.
6. ¿Qué valoración puede hacer acerca de la actitud del personaje Juan?
7. Teniendo en cuenta sus conocimientos de Anatomía humana, refiérase a la nocividad del tabaquismo.
8. ¿Qué consejos le daría a las personas que fuman?
9. Comente por escrito la situación que se presenta en el texto.
10. Escriba usted algunos consejos para los compañeros u otra persona que fume.



Texto 3

“El televisor” (citado del libro *La culpa de la vaca*)

Mientras oraba antes de acostarse un niño pidió con devoción:

“Señor, esta noche te pido algo especial: conviérteme en un televisor. Quisiera ocupar su lugar. Quisiera vivir lo que vive la tele de mi casa. Es decir, tener un cuarto especial para mí, y reunir a todos los miembros de la familia a mi alrededor.

“” Ser tomado en serio cuando hablo. Convertirme en el centro de atención y ser aquél a quien todos quieren escuchar sin interrumpirlo ni cuestionarlo. Quisiera sentir el cuidado especial que recibe la tele cuando algo no funciona.

“Y tener la compañía de mi papá cuando llega a casa, aunque esté cansado del trabajo, Y que mi mamá me busque cuando esté sola y aburrida, en lugar de ignorarme. Y que mis hermanos se peleen por estar conmigo.

“Y que pueda divertirlos a todos, aunque a veces no les diga nada. Quisiera vivir la sensación de que lo dejen todo por pasar unos momentos a mi lado.

“Señor, no te pido mucho. Sólo vivir lo que vive cualquier televisor. (La culpa es de la vaca)

Lectura atenta del texto:

- Detección de vocablos que constituyan incógnitas léxicas

a)- ¿De que trata el texto anterior?

b)- ¿Cuál es el deseo de este niño?

c)-¿Qué características de su personalidad se ponen de manifiesto?

d)- ¿Qué reflexiones puede hacer a partir del tema que aborda el texto anterior?

e)- ¿Qué le aporta este texto para su vida práctica y para su actividad profesional?

f)- Clasifique el texto anterior por su función comunicativa. Justifique su respuesta.

Texto 4

“La bruja”

Autor: Tony Molina

Esa mujer

Se alumbra el cabello con cocuyos,

Se viste de azul,

Cada mañana,

Y contoneando su cuerpo de canela

Camina en la noche

Al ritmo de tambores.

Su mirada bruja, relampaguea ébano y marfil

Como su raza.

Esa mujer

De la que todos hablan,



No duerme;
Solo reposa en el centro del planeta,
mientras los mares de plata
le van besando las curvas
al sonido de claves y maracas.
India, negra, mestiza, blanca,
Por cualquier nombre responde
Si con dulzura la llamas.
Esa mujer
Me ha hechizado.
Esa mujer
No se cansa de caminar por mi sangre
Y revolcarse en mi alma.
Esa mujer es mi patria.

Lectura atenta del texto:

- Detección de vocablos que constituyan incógnitas léxicas

1. ¿Qué impresión le produjo la lectura del texto?
2. ¿Qué forma de la expresión lingüística se ha utilizado?
3. ¿De qué trata el texto anterior?
4. Interprete las expresiones que considere más sugerentes.
5. ¿Cuál es el mensaje que le transmitió este análisis?
6. ¿Qué aspectos le permiten reflexionar a partir del análisis realizado?
7. ¿Cómo podría aplicar estas reflexiones en su vida práctica?
8. Clasifique el texto anterior por su función comunicativa. Justifique su respuesta.

Texto 5

Maestro no es aquel cuya profesión constituye su modo de subsistir, ni aquel que la toma como tribuna de su erudición. Maestro no es tampoco quien con gesto desdeñoso, aparta de sí al más díscolo o al más ignorante de sus alumnos, y halaga solo al que lo adula o a los que ciegan con su luz. Maestro es el que vive para serlo, y a cada instante educa con su ejemplo, Maestro es el artífice que igual modela en roca o en blanda cera, y a golpes de cincel o de buril, va creando hermosa obra para que lo prolongue más allá de su tiempo...

Lectura atenta del texto:

- Detección de vocablos que constituyen incógnitas léxicas

- a)- ¿Cuál es la palabra clave del texto anterior?
- b)- ¿Qué reflexiones puede hacer a partir del contenido que aborda el texto anterior?
- c)- ¿Qué le aporta este texto para su vida práctica y para su actividad profesional?
- d)- Escriba usted sus propias conclusiones o consejos para aquellos compañeros que estudian una carrera pedagógica.



Texto 6

_ Abuela, ¿es cierto que hubo un par de hermanos que lanzaron migas al viento, se las comieron los pájaros y perdieron el regreso? ¿Es cierto que en el bosque se quedaron, huérfanos de hogar y de techo?

_ Nadie que ha tenido hogar puede perderlo.

“El hogar no es la casa ni los muebles que hay dentro, desde cualquier parte del mundo se llega en un momento: Es el sol de su patio, las noches de invierno, una sonrisa, un regaño, agua, pan, lecho.

El hogar está dentro de uno, su llama arde en el pecho.”

Lectura atenta del texto:

- Detección de vocablos que constituyen incógnitas léxicas

a)- ¿Quiénes intercambian en este texto? ¿Por qué lo sabe?

b)-¿Cuál es la palabra clave?

c)- ¿Qué reflexiones puede hacer a partir del contenido que aborda? ¿Qué es para usted el hogar?

d)- ¿Qué le aporta este texto para su vida práctica y para su actividad profesional?

e)- Escriba usted sus propias conclusiones o consejos para aquellas personas que no aprecian su hogar ni su familia.

CONCLUSIONES

La selección de los textos para educar es de gran importancia para cumplir con los objetivos trazados, ellos en sí contienen ideas básicas que enriquecen nuestra capacidad de aprendizaje y reflexión, unido a las actividades que se proponen a partir de su lectura; por lo que constituyen una buena propuesta para el trabajo educativo con el estudiantado de nuestra carrera.

Los diferentes temas abordados también propician un acercamiento a las diferentes temáticas que preocupan a los maestros y a la sociedad de hoy, por lo que reflexionar sobre ellas será un ejercicio productivo e interesante para el trabajo futuro de nuestros alumnos y de igual forma para los docentes en ejercicio.

Los estudiantes emiten valoraciones certeras, asimilan la importancia del intercambio partiendo de textos sugerentes utilizados en las clases, y manifiestan su disposición de poner en práctica los conocimientos que han obtenido en la asignatura, lo que les permite mirar con perspectiva futura los arduos de su profesión.

REFERENCIAS

Montaño, J. R. (2006). *La Literatura y en desde para la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.

Revista Pionero, 171- agosto, 2013. [UCI](#). La Habana, Cuba.



LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DESDE EL TRABAJO COMUNITARIO DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA PEDAGOGÍA PSICOLOGÍA

PROFESSIONAL ORIENTATION FROM THE COMMUNITY WORK OF STUDENTS OF THE CAREER PEDAGOGY PSYCHOLOGY

Mayelin Heredia Veja mherediav@uo.edu.cu

Belkis Luisa Aranda Cintra belkisac@uo.edu.cu

RESUMEN

La orientación educativa se define como un proceso de ayuda sistemática y especializada que se ofrece a las personas, constituye un recurso esencial en la formación del futuro Licenciado en Educación, especialidad Pedagogía Psicología para el logro de un importante reto que supone la formación de un profesional con preparación teórica y práctica necesaria para una mayor eficacia en el ejercicio de su profesión, construidas sobre la base de la constante búsqueda del saber, del desarrollo de valores, de cultura profesional y de las potencialidades para el crecimiento personal y social. Se implementa la orientación profesional desde la orientación educativa como un proceso que incluye el diagnóstico y la comunicación en una estrategia aplicada en su integridad. Sin embargo, es insuficiente el empleo de recursos, vías, métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos, que permita el proceso de orientación educativa en el contexto rural, aspecto que se corrobora por la carencia de acciones en el plan de práctica laboral de los estudiantes de tercer año de la carrera Pedagogía Psicología. En tal sentido, se plantea como objetivo la elaboración de una estrategia pedagógica para la preparación a los estudiantes de la carrera Licenciatura en Pedagogía Psicología en el trabajo comunitario, desde la disciplina Orientación Educativa, que favorezca su desempeño en la práctica laboral. En la investigación se emplearon métodos teóricos, empíricos y de análisis porcentual. La estrategia dinamiza y facilita el proceso de orientación educativa en el contexto comunitario y contribuye a la formación integral del futuro psicopedagogo.

PALABRAS CLAVES: Formación, orientación, orientación profesional.

ABSTRACT

The educational orientation is defined as a process of systematic and specialized help offered to people, is an essential resource in the formation of the future Bachelor of Education, specialty Pedagogy Psychology for the achievement of an important challenge that involves the training of a professional with theoretical and practical preparation necessary for greater effectiveness in the exercise of their profession, built on the basis of the constant search for knowledge, the development of values, professional culture and the potential for personal and social growth. Professional guidance is implemented from the educational orientation as a process that includes diagnosis and communication in a strategy applied in its entirety. However, the use of resources, ways, methods, techniques, procedures and instruments is insufficient, which allows the process of educational orientation in the rural context, an aspect that is corroborated by the lack of actions in the student's work practice plan Third year of the Psychology Pedagogy career. In this sense, the objective is the elaboration of a pedagogical strategy for the preparation to the students of the degree Degree in



Pedagogy-Psychology in community work, from the Educational Orientation discipline, which favors their performance in labor practice. Theoretical, empirical and percentage analysis methods were used in the investigation. The strategy energizes and facilitates the educational orientation process in the community context, and contributes to the integral formation of the future psychopedagogue.

KEY WORDS: Training, guidance, professional guidance.

INTRODUCCIÓN

La relación universidad – sociedad se concreta a través del accionar de la diversidad de profesionales que se forman en ella que, con su desempeño especializado y con las investigaciones que promueven se pueden solucionar los problemas sociales que aparecen continuamente y que se contextualizan en las comunidades rurales, con prioridad en la formación de niños, adolescentes y jóvenes.

El Licenciado en Educación, en la especialidad Pedagogía-Psicología, dentro del proceso de formación inicial, recibe contenidos que contribuyen a su preparación para el cumplimiento de sus funciones profesionales. Entre estas funciones se incluye la orientadora, por ser objeto de su desempeño profesional es una necesidad reconocida en las transformaciones educacionales actuales.

Esta función se dimensiona en esta especialidad, al revelarse en este profesional como un orientador por excelencia, en su privilegiada relación cotidiana con estudiantes, adolescentes y jóvenes y con los contextos: formativos escuela, familia y comunidad.

La orientación profesional se implementa desde la orientación educativa como una dimensión y a su vez un proceso que incluye el diagnóstico y la comunicación en una estrategia aplicada en su integridad. Estas ideas se constituyen en aportaciones y fundamentos para la propuesta investigativa de nuestro trabajo que parte de algunas insuficiencias evidenciadas en:

- Insuficiente empleo de recursos (vías, métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos) por parte de los estudiantes, que dinamicen el proceso de orientación educativa, en las acciones que se diseñan en el plan de práctica laboral.
- Insuficiencias en la elaboración de proyectos y estrategias de orientación educativa comunitaria en la práctica laboral de los estudiantes de carreras pedagógicas.
- Escasa sistematización del contenido de orientación educativa comunitaria en la Disciplina Orientación Educativa.

En tal sentido, se evidencia la necesidad de preparar a los estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía Psicología en el conocimiento de vías, métodos, técnicas e instrumentos, medios y recursos de orientación educativa, que faciliten este proceso para la orientación profesional de adolescentes y jóvenes en el contexto rural, lo cual favorece su desempeño en la práctica laboral.



Las insuficiencias antes mencionadas nos han permitido establecer como problema profesional: insuficiencias en la preparación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Pedagogía Psicología en el trabajo comunitario que limitan su desempeño en la práctica laboral para brindar una adecuada orientación profesional.

La orientación educativa a la comunidad rural en la formación inicial del Licenciado en Pedagogía-Psicología

El proceso de formación del hombre durante toda la vida requiere de forma obligatoria del proceso de socialización en el cual es necesaria la orientación, aspecto que ha quedado suficientemente argumentado en la siguiente expresión de las autoras Collazo y Puente (1992)

La necesidad de la orientación, presente a lo largo de toda la vida, resulta fundamental en las etapas de la formación y desarrollo de la personalidad y en aquellos momentos en que la persona se le hace difícil la toma de decisiones y no se siente debidamente preparada para ello. (p. 21)

Esta expresión justifica la importancia de la orientación que necesita el hombre en diversas áreas de la actividad humana que incluyen el desarrollo individual y colectivo en la toma de decisiones conscientes que marcan su situación para toda la vida y en la marcada significación en la selección de su profesión.

La orientación comunitaria es un proceso de ayuda sistemática, gradual y premeditada con el fin de que los sujetos aprendan una forma de actuar desde el aprovechamiento de sus potencialidades personales y las potencialidades educativas que ofrece la comunidad, lo que redundará en una mejor integración social a los diferentes grupos en los que convive.

Concepción de la estrategia pedagógica para la preparación a los estudiantes de la carrera Licenciatura en Pedagogía Psicología orientación educativa comunitaria en el contexto rural, específicamente en la orientación profesional a adolescentes y jóvenes

La estrategia pedagógica está concebida para adiestrar a los estudiantes en cómo integrar un conjunto de actividades y acciones planificadas y ejecutadas desde el proceso de orientación educativa para perfeccionar el proceso de orientación profesional de los adolescentes y jóvenes de comunidades rurales de acuerdo con un trabajo concreto previamente determinado y planificado con esta intencionalidad.

Investigadoras como Márquez (2000) y De Armas (2003) conciben la estrategia como un sistema dinámico y flexible de actividades y comunicación que se ejecuta de manera gradual y escalonada permitiendo una evolución sistemática.

Aspectos esenciales de la estrategia pedagógica:

- Carácter participativo, en su concepción, elaboración, ejecución y evaluación, donde intervienen todos los sujetos implicados en el proceso para los cuales se diseñó, las acciones de la estrategia pedagógica que promueven la actuación de cada estudiante.
- Carácter flexible, por sus posibilidades de ajustarse al cambio, en correspondencia con las limitaciones que puedan tener los miembros del colectivo pedagógico y los estudiantes.



- Carácter factible, por las posibilidades de ser aplicada, adaptándola a las condiciones concretas del colectivo pedagógico.
- Carácter sistemático y sistémico, se desarrolla en un tiempo determinado, de forma ordenada, la concepción de la estrategia pedagógica parte de la interrelación que existe entre sus componentes: objetivo general, etapas y acciones, siguiendo un orden específico; cada acción nueva que se debe realizar depende de lo logrado en la anterior, y a su vez, es base para la posterior.
- Naturaleza vivencial, porque las vivencias en estudiantes y profesores son elementos importantes y permanentes en la orientación educativa para la orientación profesional de adolescentes y jóvenes del contexto rural.

Objetivo general:

Aplicar un sistema de acciones que prepare a los estudiantes de la carrera de Pedagogía Psicología para desarrollar la orientación educativa comunitaria en el contexto rural, que potencie la orientación profesional a adolescentes y jóvenes en su desempeño en la práctica laboral.

Etapas I Introdutoria

Objetivo: Diagnosticar el estado actual de la preparación de los estudiantes de tercer año de la carrera Pedagogía Psicología para el proceso de orientación educativa comunitaria en el contexto rural, que potencie la orientación profesional a adolescentes y jóvenes.

Acciones de la etapa

1. Sensibilización de docentes, tutores y estudiantes con respecto al objetivo de la investigación.
2. Socializar con los docentes y tutores concepciones teóricas del proceso de orientación educativa comunitaria en el contexto rural, que potencie la orientación profesional a adolescentes y jóvenes.
3. Construir y/o adecuar los instrumentos que permitan identificar las limitaciones, necesidades y potencialidades relacionadas con el estado actual del proceso de orientación educativa comunitaria.
4. Establecer las condiciones para la aplicación de los instrumentos diagnósticos.

Etapas II Planificación

Objetivo: Elaborar un sistema de acciones en el espacio formativo que facilitan las disciplinas: Orientación Educativa y Disciplina Principal Integradora para el desarrollo de la orientación educativa comunitaria en el contexto rural, que potencie la orientación profesional a adolescentes y jóvenes.

Acciones de la etapa

1. Desarrollar la sistematización del tratamiento al contenido de orientación educativa comunitaria de en actividades de tipo docente y extradocente en las disciplinas: Orientación Educativa y Disciplina Principal Integradora.



2. Elaborar estrategias de aprendizaje que propicien el empleo de técnicas de estudio en la búsqueda de información para lograr transformaciones en la autogestión del conocimiento sobre este tema.
3. Propiciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la búsqueda de solución a problemas profesionales estimulando el conocimiento necesario en la realización de las tareas docentes
4. Perfeccionar sistemáticamente la elaboración de acciones de orientación educativa comunitaria mediante el intercambio y la reflexión con los estudiantes, docentes y tutores.
5. Conformar un equipo de docentes de los centros de interacción donde se vinculan los estudiantes en sus prácticas laborales, que garantice la implementación de acciones relacionadas con la orientación educativa comunitaria.
6. Precisar los períodos de ejecución de vías, métodos, técnicas, medios y recursos a utilizar en las acciones de orientación educativa comunitaria.

Etapas III Ampliación y profundización

Objetivo: Ejecutar las acciones de orientación educativa comunitaria por los estudiantes en sus prácticas laborales para la orientación profesional a adolescentes y jóvenes del contexto rural.

Acciones de la etapa

1. Aplicación de indicadores para valorar el desarrollo del proceso de orientación educativa comunitaria para la orientación profesional a adolescentes y jóvenes de comunidades rurales.
 - Identificación y empleo de vías, métodos, técnicas e instrumentos de orientación educativa, medios y recursos en los estudiantes, como expresión de autonomía para realizar la orientación profesional a adolescentes y jóvenes de comunidades rurales que los distingue en su desempeño académico y habilidades que demuestren organización lógica en la búsqueda de información en sobre aspectos referidos al proceso de orientación educativa comunitaria para la orientación profesional.
2. Valoración del desempeño del estudiante en la práctica laboral a partir de la independencia adquirida en el logro de una adecuada distribución y organización para la búsqueda del conocimiento.
3. Autoevaluación y evaluación de los cambios asumidos relacionados con el desarrollo del proceso de orientación educativa comunitaria para la orientación profesional.
4. Implementar vías de superación a través de talleres sobre orientación educativa para profesores y tutores y personal de la entidad colaboradora.
5. Ejecutar y activar todas las vías concebidas en los estudiantes para el despliegue de la orientación educativa comunitaria en la orientación profesional a adolescentes y jóvenes en el contexto rural (plegables, boletines, murales, entre otros)



Se entrena a los estudiantes para el conocimiento de cómo emplear la técnica cualitativa de conformación de un grupo focal que implemente acciones de manera sistematizada en ausencia del investigador que desarrolla el proyecto socioeducativo en comunidades rurales.

Grupo focal: técnica de investigación cualitativa, donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar emprendimiento profundo de las creencias de los participantes sobre los oficios y profesiones. Este permite obtener datos con un nivel de profundidad al que no se puede acceder desde otra técnica o metodología.

Integrantes del Grupo focal: Presidente del Consejo Popular, Presidente de la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños, (ANAP) Directores de la Escuela Multigrado del Consejo Popular, Psicopedagoga del Consejo Popular, 3 Maestros multigrado, 1 Profesor de Educación Física, 4 Líderes informales y 3 estudiantes de la carrera Pedagogía Psicología pertenecientes al Grupo Científico Estudiantil: Doblemente Orientando.

De ahí que, se estructura como un proyecto socioeducativo en comunidades rurales para la atención a adolescentes y jóvenes a: un conjunto de actividades y acciones que de forma cooperativa y participativa se dirige a propiciarles a estos adolescentes y jóvenes los recursos personológicos necesarios para el aprendizaje y la transformación de sus modos de actuación, desarrollando así su sentido de pertenencia y amor por su comunidad rural.

Entre las características del proyecto socioeducativo en comunidades rurales que se propone señalamos las siguientes:

- **Carácter flexible:** no es rígido, ya que los problemas que se suscitan en la comunidad son de forma diferente, se atienden las diferencias individuales y el comportamiento social de cada adolescente y joven; constituye una práctica que proporciona la oportunidad de considerar y reflexionar sobre aquellos factores que le afectan su desarrollo y tomar parte en la búsqueda de alternativas que le proporcionen un desarrollo integral de su personalidad satisfactorio.
- **Carácter integrador:** está dado en la participación y la unidad de acción de los agentes socioeducativos para la búsqueda de acciones que den respuesta a las necesidades formativas de los adolescentes y jóvenes de las comunidades rurales.
- **Carácter preventivo:** se realizan actividades específicas de carácter comunitario encaminadas a sensibilizar y proteger a los adolescentes y jóvenes de aquellos factores generadores de exclusión social, dirigidas a evitar y combatir la aparición o recrudecimiento de situaciones como, vicios, malos tratos o adicciones.
- **Carácter orientador:** se realizan intervenciones prácticas dirigidas a proponer a los agentes socioeducativos cómo orientar a los adolescentes y jóvenes desde los diferentes espacios o contextos de actuación, sobre los recursos que le favorecen el aprendizaje y los modos de actuación favorables.



- Carácter resocializador: realización de actividades enfocadas a la reinserción de los adolescentes y jóvenes en la vida social proactiva.

Sistema de talleres

Para el desarrollo del proyecto se tienen concebidos talleres socioeducativos en comunidades rurales.

Formato para los Talleres: tema, objetivo, idea o propósito, participantes (a quién o quiénes van dirigidos); contenidos, recursos (vídeo debates, dramatizaciones) y responsable o relator (toma nota y registra la información)

Los Talleres constan de 3 momentos: presentación: incorporar sugerencias de otros temas que se puedan debatir, desarrollo: apertura y tiempo que se dará a cada momento. Debate y reflexión Cierre de ideas y evaluación: se marcan indicadores que permiten validar el taller

Se planificaron 2 talleres de socialización con el grupo; 8 talleres relacionados con el contenido de las profesiones y 2 talleres de cierre evaluativo.

Se desarrollaron 2 talleres de socialización con el grupo focal en los que se presentan la concepción general del proyecto socioeducativo en comunidades rurales para la orientación profesional en adolescentes y jóvenes en el contexto rural.

Talleres de cierre planificados: 2 talleres evaluativos: Autoanálisis individual y colectivo del aprendizaje sobre los oficios y profesiones.

El proyecto socioeducativo de comunidades rurales para la atención a adolescentes y jóvenes que se propone, se concibe a partir de dos etapas fundamentales:

Fase de planificación

Objetivo: Analizar los aspectos que desde el punto de vista teórico-metodológico posibilitan el diseño y estructuración del proyecto socioeducativo en comunidades rurales.

En ella se explican aspectos relacionados con la institución rectora del proyecto, el contexto de aplicación, responsables, línea central, se fundamenta la necesidad de implementación del proyecto, la problemática a abordar y los objetivos a alcanzar con el mismo, se precisan acciones como:

- Definir los agentes socioeducativos que van a formar parte del proyecto socioeducativo en comunidades rurales y cómo desde su contexto contribuyen a la puesta en práctica del mismo y precisar la línea central del proyecto y con ayuda del agente socioeducativo, se actualiza el diagnóstico de los adolescentes y jóvenes rurales a formar parte del mismo.
- Identificar las potencialidades e intereses de los adolescentes y jóvenes rurales en el orden académico, deportivo, cultural y profesional.

Se considera necesario como principales agentes socioeducativos a formar parte del proyecto, además de miembros de la universidad y los estudiantes de la carrera Pedagogía Psicología y miembros del grupo Científico Estudiantil a:



El Consejo de Escuela: como el órgano metodológico por medio del cual se vincula toda la comunidad y los agentes socioeducativos con la labor educativa que realiza la escuela.

- El trabajador social de la comunidad, a partir de determinar los principales problemas y dificultades de esta en su relación con el medio y su influencia en el desarrollo escolar y social.
- El médico de la familia: encargado de diagnosticar las patologías, estado de salud, adicciones, condiciones de vida, hábitos higiénicos sanitarios presentes en los adolescentes y jóvenes.
- Los factores del Comité de Defensa de la Revolución (CDR): unido a las organizaciones políticas y de masas y la activista de la Federación de Mujeres Cubanas de la zona y otros líderes comunitarios.
- Entidades laborales: se constituyen un espacio formativo donde se aprenden las vivencias profesionales de los trabajadores de diversas especialidades, el contenido de las profesiones.
- Los adolescentes y jóvenes: constituyen los principales participantes y agentes de cambio del proyecto.

Fase de implementación de experiencias

Objetivo: Desarrollar acciones de orientación comunitaria a partir de las necesidades detectadas en el diagnóstico realizado en las prácticas laborales.

Fase de experiencias prácticas, se dirige a especificar las principales tareas o actividades a desarrollar en el proyecto. Consta de cuatro acciones las cuales se dirigen a lograr la sensibilización, motivación, preparación y compromiso de los agentes socioeducativos que han sido seleccionados para participar del proyecto socioeducativo en comunidades rurales. Las acciones están determinadas en:

Acción 1: Socialización con mi entorno rural

Se dirige primeramente a convocar a los diferentes agentes de la comunidad cercanos a la escuela para que participen en el proyecto. Luego con la realización de talleres de reflexión en varias sesiones se abordan los principales argumentos que sugieren la necesidad de un cambio socioeducativo en el sistema de atención que se les brinda a los adolescentes y jóvenes rurales, la inserción y participación social de estos.

Tareas específicas a desarrollar en la acción:

- Diagnosticar las potencialidades socioeducativas de la comunidad rural y la escuela, convocar a los diferentes agentes socializadores de la comunidad rural y sensibilizarlos a contribuir con el desarrollo del proyecto y preparar a los participantes del proyecto en función de que comprendan las principales metas a alcanzar y los contenidos a abordar en el desarrollo del mismo.



Acción 2: Mi aporte al proyecto

Se dirige a determinar el sistema de actividades que, desde las diferentes áreas de trabajo de los agentes socioeducativos de la comunidad rural cercana a la escuela, se puede realizar en función del aprendizaje de los adolescentes y jóvenes rurales.

Tareas específicas a desarrollar en la acción:

- Actualizar el diagnóstico socioeducativo de la comunidad rural y de los adolescentes y jóvenes que en ella existen y desarrollar un sistema de talleres para capacitar a los miembros del proyecto en los contenidos teórico-práctico fundamentales del enfoque socioeducativo a tratar en el desarrollo de las actividades.
- Convocar a los participantes del proyecto hacia el trabajo cooperativo para la búsqueda de actividades de diferente naturaleza y asegurar las condiciones materiales y humanas para la proyección de actividades concretas,.

Acción 3: Mi inserción en el mundo laboral

Dirigido a concretar el sistema de acciones que desde las diferentes áreas de trabajo de los agentes se realizarán con el propósito esencial de favorecer a los adolescentes y jóvenes rurales las habilidades básicas para establecer relaciones y modos de actuación con los demás miembros de la comunidad.

Tareas específicas a desarrollar en la acción:

- Organizar el sistema de acciones propuestas en correspondencia con su entorno de aplicación y la preparación de un ambiente favorable para su desarrollo, garantizar las condiciones materiales y humanas necesarias para aplicar el conjunto de actividades, controlar y dar seguimiento al cumplimiento de las acciones y actividades diseñadas en el proyecto socioeducativo de comunidades rurales.

Fase de evaluación

Objetivo: Evaluar el desarrollo de las acciones planificadas a través del desempeño de los estudiantes en las intervenciones comunitarias en el contexto rural.

- Se realizaron evaluaciones parciales del cumplimiento de las acciones y objetivos de cada una de las fases del proyecto socioeducativo de comunidades rurales, se analizaron las propuestas de las acciones de orientación educativa comunitaria realizadas por los estudiantes, se socializaron los resultados obtenidos en las acciones anteriores con los estudiantes.

Valoración del impacto logrado con la implementación del proyecto socioeducativo en comunidades rurales

La implementación del proyecto socioeducativo en comunidades rurales permitió reafirmar la motivación profesional de los estudiantes del tercer año de la carrera Licenciatura en Pedagogía Psicología a partir del vínculo en la práctica laboral con las comunidades, específicamente las rurales y de difícil acceso, sirvió de entrenamiento en su función orientadora en su desempeño profesional, mejoró la situación existente en la incorporación a la continuidad de estudios y la selección de un oficio o profesión de los



adolescentes y jóvenes del contexto rural, de igual manera permitió realzar la concientización de los miembros de las familias elevar para el nivel educacional de sus hijos.

Etapas IV Evaluación: Esta etapa permitió establecer, comprobar y constatar la efectividad de la estrategia pedagógica, ayudó a replantear los objetivos a alcanzar y que los estudiantes sepan interpretar, valorar su actuación, así como desarrollar acciones de orientación, alcanzado los niveles de conocimientos necesarios para desarrollar la orientación comunitaria.

De manera ininterrumpida los estudiantes se han insertado en todas las actividades programadas por el Grupo Científico Estudiantil “Doblemente Orientando”, ubicado en el Proyecto “Orientando: Orientación educativa y formación integral de los estudiantes” en el que se han distinguido por desarrollar diversas actividades en diferentes contextos formativos que apuntan a una aceleración en la calidad de la formación de sus miembros, de igual manera se han destacado en diversas actividades académicas que han permitido sistematizar el proceso de orientación, introducción y generalización de resultados científicos en torno a la formación y orientación del profesional al que se aspira, como vía para favorecer su preparación, en función de la atención a su formación integral.

Estos estudiantes que implementaron el proyecto con su carácter integrador y la sistematización de sus resultados han dinamizado el proceso de formación profesional y orientación educativa especializada en las diferentes acciones que se realizan en las diversas comunidades que incluye la comunidad universitaria y extensionista con temáticas relacionadas con la convivencia, el consumo de droga, la sexualidad responsable, la conservación de la salud, la educación y prevención de brotes epidemiológicos para erradicar enfermedades como dengue, zica, y diarreas agudas entre otras; de manera especial, se destaca su participación en actividades culturales, y en sesiones de orientación que se desarrollan en el Gabinete de Orientación Educativa, además de participar en los talleres socioeducativos en comunidades serranas del Consejo Popular Escandel, ubicado en el Poblado El Caney.

Se destaca, la participación de los mismos en la intervención realizada en la prisión de mujeres relacionada con la orientación familiar a internas o reclusas paridas sobre temas afines con la formación en la infancia temprana y la convivencia familiar.

De igual manera es meritorio revelar la participación de estos estudiantes en intercambios científicos de experiencias con investigadores de alto prestigio entre los que destacamos a los doctores Fátima Addine Fernández y Jorge Luis del Pino Calderón, así como el intercambio sostenido con el Grupo Científico Estudiantil de la Universidad de Guantánamo “La mochila al hombro”, y con el grupo científico de nuestra facultad “Sonrisa sin lágrimas” y otros grupos.

En general el proyecto socioeducativo en comunidades rurales se constituye en una vía para expresar en la práctica los principales contenidos que se fundamentan desde el enfoque propuesto, unido a las posibilidades que estos ofrecen a partir del establecimiento de un ambiente donde la educación, el proceso formativo y la orientación profesional se constituyen en formas de preparar a los adolescentes y jóvenes rurales para una vida activa, responsable, creativa, madura y transformadora,



CONCLUSIONES

A la universidad en su concepción, su relación, su investigación y su modificación positiva en relación con la educación de sus estudiantes le corresponde desempeñar el rol central de su desarrollo para lograr el trabajo educativo y de orientación educativa para la orientación profesional en los adolescentes y jóvenes en función de la comunidad.

Los proyectos socioeducativos en comunidades rurales constituyen un conjunto de estrategias, acciones y actividades que permiten la obtención de resultados dirigidos al logro de la calidad y alto nivel de desarrollo de la personalidad de los adolescentes y jóvenes, de ahí que su esencia radique en la transformación de modos de actuación, la adquisición y profundización del conocimiento y la eficiencia e integridad moral de éstos, en aras de alcanzar el nivel de desarrollo que hoy muestra la especie humana; los valores, los hábitos, las habilidades, las costumbres, los conocimientos, las formas de actuar y las tradiciones que adquieren da continuidad durante su vida, en beneficio de ella.

REFERENCIAS

- Collazo Delgado, B. y Puentes Alba, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Del Pino Calderón, J. L. (2012). *Orientación educativa y proyectos de vida: hacer una formación personalizada del profesional de la educación*. En Curso pre congreso Pedagogía 2011. La Habana UCPEJ.



LA DIRECCIÓN DE LA DISCIPLINA FORMACIÓN LABORAL INVESTIGATIVA EN LA CARRERA LOGOPEDIA

THE DISCIPLINES INVESTIGATIVE WORK FORMATION IN LANGUAGE THERAPY DEGREE

Miladis Fornaris Méndez mfornaris@uo.edu.cu

Félix Lázaro Huepp Ramos felixh@uo.edu.cu

RESUMEN

La formación de un profesional competente demanda de un proceso organizado, científico y sistemático, que permita al estudiante solucionar, de manera gradual, problemas que lo acerquen a la realidad de su campo de actuación, tarea en la cual la disciplina Formación Laboral Investigativa en la carrera Logopedia ocupa la posición central. El presente trabajo tiene como objetivo exponer las potencialidades del trabajo metodológico dirigido por la disciplina Formación Laboral Investigativa para el desarrollo de modos de actuación en los estudiantes de la carrera, teniendo en cuenta los diferentes contextos sustantivos en que se desarrolla. Se aplicaron los métodos: análisis-síntesis, modelación, entrevista a profesores de la disciplina, pruebas pedagógicas y observación a clases y el análisis porcentual. Se muestran como resultados la determinación de los objetivos y habilidades rectoras por año y un sistema de tareas, actividades, ejercicios, clases y evaluaciones integradoras, desarrollo en los modos de actuación en los estudiantes de la carrera.

PALABRAS CLAVES: Trabajo Metodológico, disciplina, objetivos integradores, modos de actuación.

ABSTRACT

The formation of a competent professional demand of an organized, scientific and systematic process that allows the student to solve, in a gradual way, problems that bring near it to the reality of their performance field, task in which the discipline Investigative Labor Formation in the career Language Therapy occupies the central position. The present article that has as objective to show the potentialities of the methodological work directed by the discipline, to favor the execution of their objectives keeping in mind the different contexts nouns in that it is developed. The methods were applied: analysis-synthesis, modeling, interviews to professors of the discipline, pedagogic tests and observation to classes and percentage analysis. They are shown as results the determination of the objectives and abilities rectors for year and a system of tasks, activities, exercises, classes and integrative evaluations I develop in the performance ways in the students of the career.

KEY WORDS: Methodological work, disciplines, integrative objectives, performance ways.

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de alcanzar el modelo de maestro revolucionario y competente que requiere el país, los ministerios de Educación y de Educación Superior han venido desarrollando, en todos estos años de Revolución, múltiples tareas relacionadas con el



perfeccionamiento de los planes y programas de estudio y sus diferentes disciplinas y asignaturas.

La aplicación de las generaciones de planes de estudios D y E, en la formación de profesionales de la educación constituye un hito importante en la elevación de la calidad de los procesos sustantivos que se desarrollan en las universidades. En esta transformación curricular se connota la inclusión en el currículo base de la disciplina principal integradora (DPI), Formación Laboral Investigativa, que tiene como antecedentes la realización del componente laboral en anteriores planes de estudios, esta disciplina asume todo el quehacer investigativo laboral de los estudiantes y desde el punto de vista de su diseño constituye la principal disciplina de la carrera, a la cual se subordinan todas las demás (MES, 2016).

Horruitiner (2006), la define de la siguiente forma:

Es una disciplina sui géneris que lejos de obedecer a la lógica de una o varias ciencias, responde a la de la profesión. Ella se apoya en los aportes de las restantes disciplinas de la carrera y las asume en su integración para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación esenciales de ese profesional. (p. 41)

Se concuerda con González y Achiong (2015) quienes al referirse a esta disciplina señalan que “En sus fundamentos se manifiesta la integración de los componentes académico, laboral, investigativo y de extensión universitaria en el marco de la resolución de problemas profesionales desde un enfoque interdisciplinario” (p. 12).

En los documentos rectores de la carrera Licenciatura en Educación. Logopedia la disciplina se concibe como:

La disciplina principal integradora de la carrera. Integra conocimientos, habilidades y capacidades desarrolladas por todas las disciplinas, así como por otras actividades curriculares y extensionistas de la formación del estudiante y permite la implementación en la práctica de los modos de actuación del logopeda como profesional de educación. (MES, 2016, p. 32)

Por su parte Valera (2016) señala que:

En el proceso de formación profesional de los estudiantes aparece una contradicción fundamental, dada entre la diversidad disciplinar del plan de estudios y el carácter integrador del desempeño profesional; sin embargo, hay un elemento que coexiste en el proceso y que es mediador para desarrollar y dinamizar esta contradicción: la disciplina principal integradora, la cual tiene carácter profesionalizado y contextualizado. (p. 19)

Por su parte autores de la Universidad de Holguín, plantean:

Es una disciplina que atraviesa el currículo desde 1ero a 5to años y vertebrada las acciones formativas académicas, laborales e investigativas, a partir de la contribución de las restantes disciplinas del currículo. En las carreras pedagógicas la disciplina es denominada disciplina principal integradora Formación Laboral-investigativa. (Rojas-Alcina, Moreno-Toirán y Valle-Santos, 2019, p. 104)

De este modo se comprende que la DPI, es la encargada de integrar todos los contenidos del Plan de Estudios. A través de ella el estudiante se identifica con el objeto de la profesión, apropiándose de su modo de actuación mediante la solución de problemas reales de la práctica social.



Fernández, y Fundora (2015) plantean que:

La selección de la disciplina Formación-Laboral Investigativa como disciplina principal integradora responde a la necesidad de crear un proceso en la carrera para la sistematización de las habilidades profesionales, desde un enfoque integrador y con carácter productivo, en correspondencia con la concepción del profesional de la carrera. (p. 4)

Por todo lo anterior es necesario el desarrollo de un sistemático y profundo trabajo metodológico, con vistas a garantizar el cumplimiento de la misión que tiene esta disciplina en la carrera, así como su concreción en los diferentes años. Dicho trabajo sirve de vía para dirigir el proceso docente educativo, pues sus resultados se verán reflejados en el proceso formativo de los estudiantes.

Horruitiner (2006) apunta que “El trabajo metodológico, en el proceso de formación, es la gestión de la didáctica. En su desarrollo posibilita a los sujetos que intervienen en dicho proceso trabajar por optimizarlo y, en consecuencia, lograr los objetivos propuestos” (p. 54).

La Resolución Ministerial 2/2018, en su artículo 17 norma que:

El trabajo metodológico es la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio. (MES, 2018, p. 651)

Y en el artículo 18 se puntualiza que:

Los resultados de este trabajo se concretan fundamentalmente en el desarrollo con calidad del proceso de formación, logrando una adecuada integración de las clases con la actividad investigativa y laboral, las tareas de alto impacto social y las de carácter extracurricular que cumplen los estudiantes. (MES, 2018, p. 651)

Por lo tanto, el trabajo metodológico para el desarrollo y perfeccionamiento de las diferentes disciplinas que integran el currículo de una carrera es de vital importancia.

Refiriéndose al papel del trabajo metodológico que debe desarrollar la DPI, Bravo (2015) precisa:

Como nivel organizativo del trabajo metodológico el colectivo de la disciplina principal integradora funciona dentro del nivel del colectivo de carrera y es dirigido por el jefe de la disciplina principal integradora, quien en estrecha relación con el jefe de carrera, planifica, organiza, ejecuta y controla la preparación de las disciplinas y los años para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 40)

De manera que el trabajo metodológico debe posibilitar la preparación de los profesores para elevar la calidad del proceso formativo que dirigen y por ende alcanzar los objetivos previstos en el modelo del profesional de la carrera que se trate.

¿Cómo dirigir el trabajo metodológico de la DPI, para el logro de sus objetivos en la carrera Logopedia?

Teniendo en consideración que el artículo 18 de la citada Resolución Ministerial 2 de 2018 señala:



Las funciones principales del trabajo metodológico son la planificación, la organización, la regulación y el control del proceso docente educativo. El adecuado desempeño de estas funciones por los profesores, el personal directivo y de apoyo al proceso, garantiza su eficiente desarrollo. (MES, 2018, p. 651)

Y a partir de las siguientes insuficiencias detectadas en el curso anterior:

- En los planes de trabajo metodológico no se concretan acciones sistemáticas para el logro de los objetivos de cada año.
- Insuficiente relación interdisciplinaria en los años.
- Insuficiente integración de los componentes académico, laboral, investigativo y de extensión universitaria en el marco de la resolución de problemas profesionales desde un enfoque interdisciplinario.
- Los estudiantes muestran bajos resultados en la ejecución de ejercicios y tareas integradoras.

Se trazó como línea metodológica general el perfeccionamiento de la formación laboral investigativa en la formación integral del profesional desde la interdisciplinariedad para lograr la integración entre lo académico, lo investigativo, lo laboral y lo extensionista en correspondencia con los objetivos y exigencias del modelo del profesional.

Para la realización de esta tarea, fue necesario la planificación y ejecución de una labor metodológica que diera respuestas a las particularidades de cada uno de estos procesos y a su vez permitiera la integración de los mismos en el cumplimiento del modelo del profesional que se quiere formar.

El empleo de la modelación posibilitó perfilar un sistema de trabajo metodológico, contentivo de diferentes tipos de actividades docente-metodológicas: reunión docente metodológica, clase metodológica, clase abierta, clase de comprobación, taller docente metodológico. Estas actividades se agruparon por temáticas y se ejecutaron durante el curso escolar 2018-2019.

Las temáticas desarrolladas fueron:

- La disciplina Formación Laboral Investigativa en la formación profesional de maestro logopeda.
- Relación interdisciplinaria. Diferentes variantes para su desarrollo.
- Planificación, orientación, ejecución y evaluación de ejercicios integradores.
- Objetivos y habilidades rectoras en cada año.
- La dirección de los procesos sustantivos desde la disciplina principal integradora y su proyección en la carrera.

Con la implementación de este trabajo metodológico se obtuvieron los siguientes resultados:

- Con los objetivos y habilidades integradoras del Plan E.

Se determinaron los objetivos y habilidades integradoras por año que permitieran acceder de forma gradual a modos de actuación del maestro logopeda (tabla 1):



Año	Objetivo y habilidad integradora
1	Caracterizar las regularidades psicológicas, anatomofisiológicas y del lenguaje de los niños, a la familia, la comunidad y la institución educativa.
2	Diagnosticar integralmente el desarrollo del lenguaje y la comunicación en preescolares y escolares de diferentes educaciones, a la familia y la comunidad.
3	Planificar la atención logopédica integral, atendiendo a las características individuales. Organizar la atención logopédica integral, atendiendo a las características individuales.
4	Dirigir con ayuda el proceso de atención logopédica integral a los preescolares, escolares y adolescentes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad.

Tabla 1: Objetivos y habilidades integradoras de cada año. Fuente: Elaboración propia.

- Con los ejercicios integradores y la interdisciplinariedad.

Se procedió a la planificación de ejercicios integradores en cada año, considerando el aporte de cada asignatura del currículo para alcanzar el objetivo propuesto. Estos ejercicios están estructurados a partir de un eje integrador (problema profesional), y están conformados por tareas interdisciplinarias, con la finalidad de enseñar a integrar los contenidos desde las disciplinas del currículum. Para el desarrollo esta labor interdisciplinaria, el colectivo de la disciplina trabajó con tres dimensiones:

- La dimensión curricular: se realizó un análisis en el colectivo pedagógico, de los currículos de las disciplinas para, partiendo de conocer su lugar, funciones y especificidades, identificar los nodos interdisciplinarios que indican las interdependencias, convergencias y las complementariedades entre ellas.
- La dimensión didáctica: se modeló la estrategia interdisciplinaria a aplicar, considerando, entre otros, las funciones y componentes didácticos y la relación entre la didáctica general y las de cada disciplina.
- La dimensión pedagógica: es donde se somete a prueba el modelo didáctico elaborado mediante el trabajo metodológico interdisciplinario, que se enriquece sistemáticamente con la evaluación práctica de las estrategias implementadas.

A continuación, se exponen los resultados alcanzados en el trabajo metodológico realizado por el colectivo de disciplina en cada dimensión:

En la dimensión curricular se identificaron los nodos cognitivos de las diferentes asignaturas en cada año.

Los problemas profesionales constituyen el eje integrador en la disciplina sobre la base de los nodos cognitivo.



Los nodos interdisciplinarios se determinaron a partir de dos requerimientos básicos:

Precisión de los elementos del conocimiento de las asignaturas del año para establecer la interdisciplinariedad.

Análisis del contenido, para que en función de ello se forme un nodo interdisciplinario.

Para su determinación se realizaron los pasos siguientes:

- Análisis esencial del contenido de las disciplinas precisando su objeto de estudio.
- Análisis interdisciplinar del sistema conceptual de las asignaturas.
- Establecimiento de generalizaciones esenciales acerca del objeto de estudio del sistema de las asignaturas del año y a partir de los conceptos de carácter general que están presentes en todo el sistema de conocimientos de las asignaturas.
- Determinación de los nodos cognitivos.

En la dimensión didáctica se modeló la estrategia interdisciplinaria a seguir, en este caso, con la elaboración de ejercicios integradores y el desarrollo de clases integradoras para alcanzar de manera efectiva el objetivo y la habilidad integradora en cada año.

En la dimensión pedagógica se sometió a prueba el modelo didáctico elaborado mediante el trabajo metodológico interdisciplinario, que se enriquece sistemáticamente con la evaluación práctica de la estrategia implementada.

Resultados de los ejercicios integradores aplicados en cada año (tabla 2):

Año	Evaluated	Aprobados	Calidad (entre 4 y 5 puntos)
3.	17	17	16 (plan E)
4.	23	22	21 (plan D)
5.	13	13	12 8 (plan D)
Total	53	52	49
%		98,1%	92, 4 %

Tabla 2: Resultados de la aplicación de los ejercicios integradores. Fuente: Elaboración propia.

Se obtuvieron excelentes resultados cualitativos y cuantitativos, constatándose la efectividad del trabajo metodológico desarrollado por el colectivo de la disciplina, mostrando los estudiantes dominio de los modos de actuación del maestro logopeda.

Estos resultados alcanzados en los ejercicios integradores, sentaron las bases para solución creativa de las tareas del ejercicio de la profesión, a partir de la base orientadora para la acción: lo que permitió que los estudiantes posean los conocimientos necesarios y las habilidades para reproducirlas o aplicarlas a situaciones conocidas o nuevas para ellos, desde posiciones ético profesional.



Por otro lado, se logró un establecimiento adecuado, sistemático y profundo de las relaciones interdisciplinarias en cada año. La determinación de nodos cognitivos entre varias asignaturas. Este trabajo interdisciplinario, constituyó una de sus prioridades para el logro de sus objetivos; estableciendo vínculos previamente analizados, que evitan que se desarrollen acciones de forma aislada, dispersa o segmentada.

- Tareas integradoras desarrolladas en la Práctica Laboral. Vinculación de la habilidad con el objetivo.

Como resultado del trabajo metodológico, el colectivo de la disciplina diseñó tareas integradoras en cada año (por semestres), en las que los estudiantes realizaron un estudio de caso a escolares de la entidad laboral donde realizaban su práctica laboral.

Estas tareas integradoras fueron diseñadas teniendo en cuenta los objetivos y las habilidades integradoras explicadas anteriormente, y constituyen la actividad evaluativa de la práctica laboral.

Se alcanzaron los siguientes resultados: Elaboración, aplicación y discusión de tareas integradoras relacionadas con el objetivo integrador y habilidad. Se logró que las tareas integradoras incrementaran la complejidad por años, teniendo en cuenta los objetivos y habilidades rectora. El desarrollo de tareas integradoras de manera interdisciplinaria. Cohesión en los modos de actuación en cada año. Desarrollo de habilidades profesionales y la investigación de problemas encontrados en la entidad laboral.

Las tareas que los estudiantes desarrollaron en la práctica fueron planificadas de manera interdisciplinar por los profesores de las diferentes asignaturas que se imparten en el año, asumiendo los objetivos del año y modos de actuación del futuro egresado como elementos esenciales en su confección.

Estos resultados evidencian el cumplimiento de los objetivos declarados por la disciplina, en el logro gradual del modo de actuación de los estudiantes; así como la relación entre los objetivos y habilidades de cada año, además se lograron consolidar las relaciones intra e interdisciplinarias.

Componente investigativo - extensionista.

Componente investigativo: Este componente se previó desde el modelo del profesional, partiendo de objetivos y actividades de iniciación científica, vinculadas directamente a las asignaturas del plan de estudio desde el primer año de la carrera hasta el quinto año. Se garantizó el aumento gradual de la participación y complejidad de las tareas en las actividades científico investigativas de todos los estudiantes.

Se alcanzaron los siguientes resultados:

Determinación de diferentes temáticas a desarrollar por las asignaturas que estuviesen relacionadas con las investigaciones del plan temático de la carrera y los proyectos investigativos del departamento docente y la universidad.

La incorporación de los estudiantes desde los primeros años a las diversas líneas temáticas.

El desarrollo por los estudiantes de diferentes actividades científicas investigaciones vinculadas con su profesión.



La formación de grupos científicos estudiantil por líneas y tareas de investigación.

El desarrollo de habilidades profesionales e investigativas y dominio de métodos de investigación.

Elevado nivel de motivaciones e intereses por la investigación científica, aspecto que permitió la mayoritaria participación, de los estudiantes, en diferentes eventos de base, territoriales, nacionales e internacionales.

Así mismo la ejecución del trabajo metodológico permitió, el diseño y desarrollo de diferentes actividades extensionistas, (algunas planificadas desde el currículo) desde el proyecto educativo de cada año y de la carrera, entre las que se pueden mencionar:

Concursos de habilidades en el idioma inglés, en informática, en lengua materna y otros campos del saber.

Intervención comunitaria en el Programa Educa a tu hijo en las comunidades La Risueña, Vista Hermosa, Versalles diseñadas desde el curso propio de Estimulación Temprana.

Concursos de clases logopédicas.

Desarrollo de galas culturales en diferentes entidades laborales, facultad y universidad.

Festival de la lectura más larga para el desarrollo de la cultura general integral y el amor a la profesión.

Confección de mapas conceptuales en el idioma inglés. diseñados desde el curso propio de Redacción de textos científicos.

A partir de la concepción teórica asumida, la determinación de los objetivos y habilidades integradores garantizó la presencia de elementos direccionadores de la labor formativa en la carrera y en cada uno de sus años, toda vez que se integran las habilidades como elementos del contenido de la enseñanza en el objetivo de cada año, lo que a su vez medió en el tránsito del estudiante hacia el dominio del objeto de la profesión y el logro de los modos de actuación en cada año y su relación directa con los de la carrera; favoreciendo que las influencias educativas tengan una misma orientación y finalidad (en lo académico, laboral, investigativo y extensionista), con una concepción que propicia la apropiación del conocimiento científico que conduce al desarrollo del pensamiento científico-pedagógico y el desarrollo de las habilidades profesionales lo que integra lo científico y lo laboral.

Los resultados de los ejercicios integradores realizados están en correspondencia con los hallazgos en relación con el no aislamiento de variables para su intervención de manera que los análisis son integradores y permiten a los estudiantes la obtención de aprendizajes y el desarrollo de valores en correspondencia con las actividades resueltas. (Herrera Lobo, Stable Chacón y Díaz Ercia, 2016)

Esto fue posible gracias a que la disciplina principal integradora se convierte en el principal escenario para la síntesis e integración de las tareas que se proyectan para el enfrentamiento de las situaciones de la práctica educativa que se expresan a través de los ejercicios integradores lo que se garantiza a través del trabajo metodológico con



carácter interdisciplinario y su influencia en la preparación de los docentes (Álvarez Pérez, 2004)

Refiriéndose a la disciplina principal integradora, un colectivo de autores de Cienfuegos resalta:

En ella se manifiesta la integración de los componentes académico, laboral e investigativos en el marco de la resolución de problemas profesionales desde un enfoque interdisciplinario, reflejado en la relación actividad-comunicación en que se desarrolla y que explota al máximo las posibilidades de contribuir sostenidamente al cumplimiento de los objetivos de la formación del especialista y la aplicación integrada de los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes profesionales. (Herrera y otros, 2016, p. 92)

El trabajo metodológico desarrollado en correspondencia con las necesidades del claustro de profesores y las exigencias del proceso formativo en su unidad e integralidad constituyen premisas básicas para el trabajo de la DPI como eje integrador del sistema de influencias formativas que se desarrollan en la carrera, lo que conduce a la no fragmentación de los contenidos y a la formación de las habilidades generalizadoras que responden a las diferentes disciplinas del plan de estudio, lo que garantiza el acercamiento de los estudiantes a la solución de los problemas profesionales cada vez más complejos que deberá ser capaz de solucionar durante su formación de pregrado y posteriormente durante la práctica profesional.

Estos resultados coinciden con lo planteado por autores de la Universidad de Pinar del Río, cuando refieren:

Cada profesor debe concebir desde sus clases la salida académica, laboral, investigativa y, en el caso que sea posible, extensionista, de su programa de estudio; todas a su vez tributan a la formación del discurso profesional pedagógico, que es sobre el cual se arma la disciplina principal integradora. (García, Iglesias y Martínez, 2018, p. 299)

La elevación de la preparación de los estudiantes es muestra de la efectividad del trabajo metodológico realizado, constituyendo el establecimiento de los nodos cognitivos una vía efectiva para garantizar el alcance de los objetivos interdisciplinarios que se requieren en el proceso.

CONCLUSIONES

La dirección de la disciplina principal integradora, en la carrera Logopedia, desde la interdisciplinariedad y la integración de los componentes laboral, investigativo, académico y extensionista garantizó el desarrollo de habilidades profesionales en los estudiantes.

El trabajo metodológico desarrollado por la DPI, dirigido a su perfeccionamiento, posibilitó elevar la calidad en la formación de los estudiantes de la carrera; así como la preparación de sus docentes.

Los resultados obtenidos; contribuyeron al logro de los modos de actuación de los profesionales que se forman en la carrera, para enfrentar los problemas de la profesión.



REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2004). La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. En M. Álvarez Pérez (Ed.), *Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias* (pp. 1-19). La Habana: Pueblo y Educación.
- Bravo, N. (2015). *La disciplina principal integradora en la carrera Licenciatura en Educación Biología-Química* (tesis doctoral inédita). UCP "Félix Varela Morales", Villa Clara.
- Fernández, O. E. y Fundora Martínez, C. L. (2015). La Formación Laboral - Investigativa como disciplina principal integradora en la formación inicial del maestro primario *Atenas*, 4(32).
- García, M. A., Iglesias, T. D. y Martínez, H. E. (2018). La disciplina principal integradora Didáctica de la Lengua Española y la Literatura: visión desde el Plan de Estudio E. *Revista Mendive*, 16(2), 296-313.
- García, R., Fuentes, H. C. y Gil, C. (2015). *Didáctica de la formación gerontologica del profesional de la salud, aproximación. Desde la concepción holística complejo configuracional y dialéctica* (1 ed.). Santiago de Cuba: Hospital General "Juan Bruno Zayas Alfonso".
- González, D. y Achiong, G. (2015). Procedimientos didácticos en la concepción de la tutoría científico-investigativa en la formación inicial del profesional de la Educación en Cuba. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 8(1), 11-22.
- Herrera, C. R., Stable, S. H. y Díaz, B. C. (2016). La concepción metodológica de la disciplina Formación Laboral Investigativa en la Licenciatura en Educación especialidad Economía. *Revista Conrado*, 12(56), 90-95.
- Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
- MES (2016). *Documentos Rectores Licenciatura en Educación. Logopedia*. La Habana: MES.
- MES (2018). *Resolución No. 2/2018. Gaceta Oficial de la República de Cuba* (25), 647. La Habana.
- Rojas-Alcina, M. d. C., Moreno-Toirán, G. y Valle-Santos, G. R. (2019). El trabajo metodológico en la disciplina principal integradora formación laboral-investigativa. Una herramienta útil para su dirección. *Luz*, 18(1), 103-113.
- Valera, L. (2016). Modelo pedagógico de la formación de competencias profesionales en la disciplina principal integradora de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(4), 17-26.



LA ORIENTACIÓN A FAMILIAS DE NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS EN EL CONTEXTO RURAL

THE ORIENTATION TO FAMILIES OF CHILDREN FROM 5 TO 6 YEARS OLD IN THE RURAL CONTEXT

Mónica María Corrales Lefebre monicacl@uo.edu.cu

Claudia Heredia Leyva claudiah@nauta.cu

Miriam Hernández Mustelier miriam.hernandez@uo.edu.cu

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de las investigaciones que se realizan en la provincia de Santiago de Cuba con las valoraciones y análisis objetivos de los resultados del diagnóstico del grado preescolar al culminar cada curso lectivo, las pretensiones han estado dirigidas a establecer una relación de equidad en la atención educativa integral de los niños y niñas a partir del papel que tiene la familia cubana de potenciar el máximo desarrollo integral posible de sus hijos en las condiciones del hogar y en este particular se precisa el contexto rural donde viven y se desarrollan.

PALABRAS CLAVES: Desarrollo, atención educativa, orientación familiar, contexto rural.

ABSTRACT

The present work is the result of the research carried out in the province of Santiago de Cuba with the assessments and analysis of the results of the diagnosis of the preschool level at the end of each school year, the claims have been aimed at establishing a relationship of equity in the comprehensive educational attention of children based on the role that the Cuban family has of promoting the maximum possible integral development of their children in the conditions of the home and in this particular the rural context where they live and develop is needed.

KEY WORDS: Development, educational attention, family orientation, rural context.

INTRODUCCIÓN

La primera infancia en Cuba toma como célula básica a la familia para la educación del niño por lo que se considera como uno de los agentes educativos de mayor trascendencia por la entrañable responsabilidad que asume desde la concepción de su hijo hasta convertirlo en un ser autónomo e independiente.

La familia hoy tiene derecho a una atención educativa que le permita ejercer de manera adecuada su función educativa, biológica, cultural con las orientaciones, consejos, apoyos y ayudas que se intercambian con ellos que favorecen las relaciones afectivas entre el niño – padres, los niños con otros niños y entre los padres y el maestro orientador.

La familia debe ser la protagonista de la educación y en la estimulación del desarrollo integral de su hijo y en tal sentido son los agentes educativos encargados de favorecer su preparación de manera intersectorial al recibir la influencia de diferentes esferas de



la vida y la sociedad por ser una de las aspiraciones más fidedignas de nuestra nación y es lo que robustece el rol de la familia.

Para esta investigación en la primera infancia se parte de reconocer las investigaciones que tienen lugar con el Programa Social de Atención Educativa “Educa a tu hijo” lideradas por investigadores cubanos entre ellos Siverio Gómez (1983 y 1987) y seguidores, con el propósito esencial de comprobar su efecto desarrollador y valorar las posibilidades que tenía la familia al aplicarlo en las condiciones del hogar, apreciándose los resultados alcanzados en el desarrollo intelectual, en el de la comunicación afectiva y verbal y en el de los movimientos.

Consideraciones acerca del papel de la familia en la vía no institucional en el contexto rural

El Programa Social comunitario de Atención Educativa tuvo como antecedentes investigaciones realizadas para lograr la preparación para el ingreso a la escuela de los niños y niñas que residían en las zonas rurales y de montañas, que no asistían a instituciones educativas por las distancias que debían recorrer, en este particular debían ser orientadas las familias por el maestro de primer grado y en mucho de los casos con un multigrado complejo. Otra opción fue la utilización de las familias, que previamente orientada y preparada, hacían el rol de maestros de sus hijos en el hogar. Esto permitió lograr la incorporación de toda la población infantil comprendida en estas edades para la atención educativa desde la preparación de la familia.

La atención a los niños de 0 a 6 años ha sido una prioridad en Cuba por las características del desarrollo de las primeras edades, precisamente es inminente reconocer el papel que en el mismo juegan las madres, padres y la familia en general, que obligan a considerar la necesidad de favorecer y perfeccionar la labor educativa y especializada con las embarazadas, madres con hijos pequeños (0 a 6 años), padres civiles e internos, y los familiares de estos, a fin de lograr su preparación para participar de manera responsable en la educación de sus hijos.

En tal sentido es una necesidad para los fines de esta investigación reconocer cuáles son los aspectos que justifican el desarrollo infantil como base del desarrollo humano, que se han obtenido de las investigaciones cubanas realizadas por el Centro Latinoamericano de la Educación Preescolar liderado por la investigadora Siverio Gómez (1983) donde se demuestra que miles de millones de células se están organizando en redes que establecen entre ellas sinapsis, que este es un período marcado por un rápido crecimiento y por cambios que se ven influidos por su entorno. Es la etapa donde se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad que en las etapas sucesivas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán.

Reafirma además que es en esta edad y no en otra es que las estructuras biofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo que la hace particularmente significativa a la estimulación del desarrollo, por tanto, los niños que reciben una buena atención durante la Primera Infancia tienen más posibilidades de beneficiarse después de la educación y otros servicios sociales porque a mayores posibilidades de participar de manera más activa en la sociedad y de asumir una mayor



responsabilidad respecto a su propia salud, se evidencia una reducción gastos futuros en educación, atención médica y otros rubros sociales.

Cuando se garantiza una mejor atención a la Primera Infancia significa mejores y mayores oportunidades de supervivencia, crecimiento y desarrollo, entonces los programas de atención integral pueden ser más efectivos.

Es importante para la autora de esta investigación aseverar una vez más que la educación de los niños y niñas en los primeros seis años de vida tienen lugar en el hogar y en todo el contexto socio comunitario que los rodea, proporcionando las condiciones adecuadas para la promoción del desarrollo integral del niño/a. El medio social no es simplemente una condición externa del desarrollo humano, sino una verdadera fuente para este, ya que en él están contenidos todos los valores y capacidades materiales y espirituales del género humano que el niño ha de hacer suyas en el proceso de desarrollo. Ha de ser, por tanto, objeto de formación no sólo el niño (a) sino también la familia.

Hoy la familia cubana en general se ha convertido en una fuente inagotable de experiencias y en particular las que viven en el contexto rural que constituyen sin lugar a dudas un importante desafío para la atención educativa integral del niño pues se ha ido perfeccionamiento en sus modos de actuación a partir de la relación que se establece con la escuela y las orientaciones que recibe por los agentes educativos en este caso el maestro multigrado.

Según criterios de las investigadoras López y Siverio (2000) cuando plantean "...sin las condiciones son favorables y estimulantes esto tendrá repercusiones inmediatas en el aprendizaje y desarrollo, si son desfavorables o limitadas actuarán de manera negativa, perjudicando dicho desarrollo, a veces de forma irreversible" (p. 34).

Esto significa que todas las acciones educativas que la familia ejerza sobre sus hijos deben garantizarse como condición humana que realmente facilite la comprensión del niño en los diferentes espacios donde participa como ser social con su familia, en este sentido la autora habla de la privación cultural y la falta de estímulos psicosociales también influyen en el desarrollo físico y psíquico, que en ocasiones resulta difícil superarlo.

La atención educativa al niño de 5 a 6 años del Programa Educa a tu hijo en el contexto rural, por las familias

En la educación preescolar para la concepción del diagnóstico, se parte al considerar que este debe contribuir a que el maestro pueda tener una información de carácter general de su grupo y particular de cada niño, que le permita conocer si el nivel de desarrollo cuales alcanza es alto, promedio o bajo, pero que le proporcione datos más precisos que se aprovechen para organizar, orientar y dirigir su trabajo pedagógico.

De ahí que las tareas permitan explorar el nivel de desarrollo de los niños esencialmente en consonancia con los conocimientos y habilidades que han de adquirir en el curso del primer grado.

Como plantea Siverio (2001) es por ello que no se habla de un desarrollo general del niño, ni se ofrece un índice de madurez, sino que se evalúan cada una de las tareas de las diferentes áreas exploradas, de forma tal que se pueda determinar hacia dónde enfocar y dirigir los esfuerzos. Por supuesto, que esto no excluye la posibilidad de que



se analice al niño o al grupo en su conjunto, de forma global, y se determine si su desarrollo en general es alto, promedio o bajo.

Plantea además que este diagnóstico se pone en manos del maestro, en primer lugar, porque se ha demostrado que tiene la capacidad y responsabilidad suficientes para hacerlo; en segundo lugar, porque el propio hecho de aplicar las pruebas el mismo, le proporciona un mejor conocimiento de sus niños y finalmente, porque el dominio que adquiera de estas técnicas, de su fundamentación, de sus posibilidades para orientar el trabajo pedagógico que debe realizar contribuye a lograr una labor pedagógica más científica y profesional.

A partir de la idea anterior se entiende que en el caso de los niños que realizan el grado preescolar atendidos por el programa educa a tu hijo en el contexto rural el maestro posee una alta responsabilidad en la aplicación de este diagnóstico y en el análisis exhaustivo de los resultados. Por tanto, se entraña un compromiso importante con la familia por el compromiso de orientar a las familias para garantizar una atención educativa de calidad.

En la actualidad el trabajo en la ruralidad con las familias y sus hijos(as) se realiza de manera grupal, mediante las actividades conjuntas y es orientado por el maestro del multigrado, este lo realiza en grupos diferenciados por edades este trabajo está centrado en la atención que reciben los de 5 a 6 años que sus orientaciones están regidas por el folleto de orientación a la familia # 9 y el cuaderno de trabajo “Juntos Podemos”, este trabajo adquiere sus particularidades: en algunos momentos pueden realizar las mismas actividades; con contenidos diferentes en correspondencia al área de que se trate, se les presentan diferentes niveles de complejidad en correspondencia a las características de los niños, las edades y ritmos de desarrollo que van alcanzando según sus particularidades individuales.

Tomando en cuenta estos elementos se hace pertinente hacer una mirada al perfeccionamiento del currículo por las argumentaciones que se ofrecen que pone a la comunidad de educadores, al maestro de la zona rural en particular a reflexionar y repensar como modificar los métodos de trabajo en relación a los aspectos que aún no se toman en consideración para las orientaciones a las familias y en cómo lograr un aprovechamiento óptimo y sistemático del entorno donde vive el niño, porque es esa y no otra, su cultura, historia, cotidianidad, espacio y tiempo, es entonces, a partir de lo que conoce la familia, de sus experiencias, los medios que posee en su hogar, las condiciones de vida y su disposición de aprender y para enseñar a su hijo es que se logra que ella potencie el desarrollo dirigida a las esferas de la personalidad, entonces pudiera estar hablándose de atención educativa integral.

La atención educativa integral porque la familia podrá integrar los aprendizajes que les ha proporcionado el entorno, las emociones, los afectos, los sentimientos, cualidades morales, las orientaciones que les ofrece al médico de la comunidad, el maestro de la escuela rural más cercana, las actividades festivas y tradicionales de su pueblo, los festivales para niños que se realizan en las montañas, los juegos que se proporcionan por los ejecutores de cultura física y las ludotecas comunitarias móviles, entre otros que contribuyen al desarrollo integral del niño.



Hoy la nueva concepción curricular para la primera infancia incluye los niños y niñas de cualquier contexto socio comunitario y por su flexibilidad propicia que desde el espacio hogareño la familia dedique toda su atención a entender las propuestas que ofrecen los maestros en el contexto rural que garantice dar soluciones a las inquietudes de los niños y si no le es posible que al menos le indique la ruta a seguir para con creatividad y talento pueda encontrar la posible solución.

El currículo en perfeccionamiento para la primera infancia está estructurado en dimensiones de educación y desarrollo, las cuales toman en cuenta la manera integrada, articulada e interdependiente la forma en que se produce el desarrollo durante la primera infancia, su enfoque integral se evidencia en las relaciones que se establecen entre los objetivos y contenidos de cada una de ellas, lo que favorece el carácter integrador que requiere el sistema de relaciones y actividades dirigidas al su fin que es potenciar el máximo desarrollo integral posible de cada niño y niña desde su nacimiento hasta los seis años.

Tomando en cuenta ese fin la investigadora Ríos (2007) plantea que un niño es un ser biológico en intenso crecimiento; ser social y cultural por su origen, que deviene individual a partir de la apropiación activa de las experiencias aportadas por su medio específico; ser afectivo y dependiente, con capacidad para transitar al autovalidismo; ser con extraordinario potencial de desarrollo; y portador de derechos para el alcance de una vida plena.

Argumenta además que el desarrollo de la niña y del niño de esta faja etaria, es comprendido como un proceso que ocurre como resultado de las contradicciones internas, que a su vez se convierten en las fuerzas motrices que lo generan y que garantizan el tránsito exitoso de un período a otro y que se manifiestan generalmente entre las posibilidades fisiológicas y psíquicas crecientes de los pequeños y las interacciones que establecen con las personas que lo rodean.

Considera que las acciones educativas que se realicen deben tener en cuenta el conocimiento del desarrollo alcanzado por cada uno de las niñas y los niños, para promoverlo a un nivel superior, y propiciarles placer, generar inquietudes, curiosidad, afán por aprender; como expresión de las contradicciones resultantes del rol activo asumido en el proceso de apropiación de la cultura. Estos aspectos son traducidos tanto para maestros como familias.

En el caso del Educa a tu Hijo de manera general y en el contexto rural en particular se regirán por la misma grada curricular donde aparecen todos los contenidos se concretan en diversos tipos de actividades, por lo que pueden adoptar unas veces una forma de organización, en relación al contexto donde se realice y de acuerdo con las características, particularidades y necesidades fisiológicas y psicológicas de los niños, lo que reafirma que todas las formas de organización son igualmente importantes para lograr el fin de la educación de la primera infancia.

Se pone énfasis en que todos los momentos de la vida de los niños son educativos, con igual implicación en el desarrollo integral, por lo que no existen actividades de carácter extra docentes lo que significa que cada minuto en que se establece comunicación con el niño está recibiendo influencia educativa con la familia, vecinos, educadoras, maestros, por lo que hay que prestar especial atención a lo que se hace y se le enseña.



Al asumir la idea anterior, es válido considerar lo que sugieren las pedagogas Turner Martí, L. y Pita Céspedes, B. cuando dicen... lo que vayamos a hacer hoy tenemos que hacerlo bien y pronto, unidos padres, maestros y sociedad, para que no se pierda gran parte del recurso más valioso del mundo: la inteligencia del hombre y su manera de sentir y de actuar.

Más adelante agregó en el hogar resulta decisivo dedicar tiempo a percibir lo que nuestros hijos quieren expresamos en una pregunta; en una conversación, en un juego, en un chiste, en una canción, en un dibujo. Estemos atentos a lo que les preocupa y unidos encontraremos las soluciones más acertadas y el camino para llegar a ellas.

Se ratifica a la familia como guía del desarrollo de las niñas y niños, como protagónica y juiciosa, que necesita de ayudas para favorecer al desarrollo del menor. Por tanto, debe ser la principal promotora en la educación y en la estimulación del desarrollo de sus hijos desde la preparación temprana, oportuna, ordenada, considerando como punto de partida sus saberes y experiencias.

Resultados del diagnóstico aplicado en las zonas rurales

En la presente investigación se emplearon los métodos de nivel teórico, favorecieron profundizar en las características del contexto rural y las formas en que se realiza el grado preescolar desde el programa social comunitario Educa a tu hijo, con vistas realizar aportaciones sobre la base de las orientaciones a las familias, con la intensión de organizar una sistematización con las principales tareas en el orden didáctico y metodológico para organizar un proceso educativo por la familia que revelen la lógica pedagógica del proceso educativo de la primera infancia en el contexto rural.

En este sentido, se parte de analizar los resultados del diagnóstico del grado preescolar para una mejor profundización y análisis de las causas que generan dificultades y que permita la proyección efectiva de acciones del Grupo Coordinador Provincial de Santiago de Cuba, para el estudio se trabaja con un universo de 188 niños que realizan el preescolar en zonas rurales inaccesibles, se toma como muestra intencional 124 niños de los Consejos Populares El Escandel, Ramón de las Yaguas y Sigua

Para ello se explora con indicadores diagnósticos, que facilitaron conocer los conocimientos de los maestros del rural para orientar a las familias con niños de 5 a 6 años, dominio de procedimientos metodológicos, vías y acciones que utilizan y cómo se evalúan las tareas diagnósticas del grado preescolar con enfoque lúdico.

Todo ello permitió apreciar que persisten revelaciones en las que hay que prestar especial atención y están relacionadas con: solo el 67,7 % de las familias hace un óptimo aprovechamiento de las posibilidades que ofrece el entorno rural para que el niño pueda relatar sus vivencias con fluidez y coherencia o algún suceso mediante láminas de un libro con secuencia lógica, los niños en un 70,9% aún no logran habilidades para identificar figuras en los objetos del medio donde vive y se desarrollan estos niños, lo que limita que puedan dibujar la figura humana o los objetos y elementos del entorno.

En las actividades conjuntas observadas a maestros y promotores prevalece la ausencia de la actividad lúdica en el 100% lo que no favorece que los diferentes espacios donde la familia intercambia con su niño sean en un ambiente juego, alegría,



placer por lo que hace. Se apreció carencia en las orientaciones para fortalecer lo afectivo y emocional donde se garantice la relación entre lo cognitivo-afectivo.

Las valoraciones realizadas han favorecido identificar algunas observaciones que son necesarias para el maestro multigrado, promotor y familias en aras de favorecer esa atención educativa integral y ofrecen sugerencias en el orden didáctico metodológico que debe tener en cuenta el maestro que orienta a las familias de los niños que realizan el preescolar en el Programa Educa a tu Hijo en el contexto rural y están referidas al folleto # 9 y al cuaderno de trabajo “Juntos Podemos”.

En la medida que se haga un aprovechamiento óptimo de los contenidos que se presentan, se posibilitará una mejor orientación a la familia a partir de las vivencias de su entorno, se garantizará un niño más independiente, autónomo, creativo y comunicativo con habilidades sociales para dar solución a los problemas que se presenten en la vida diaria.

Tarea: grandes y pequeños. Se les ofrecen 5 mariposas de diferentes tamaños.

Orientación a la familia: Que observe las mariposas y digan en que se diferencian, invítalo a jugar buscando piedras de diferentes tamaños que ponga las piedras en las mariposas que corresponde y que ordene las piedras de mayor a menor y de menor a mayor.

Se sugiere incorporar lo siguiente en esa tarea: pedir al niño observe bien, que describa las mariposas como son, por qué son diferentes, qué colores tienen, cómo son sus alas, qué tienen iguales, que miren a su alrededor a ver si hay alguna como esas, que diga cuántas mariposas hay, los invito a buscar la misma cantidad de rosas para que se posen las mariposas, cuántas rosas necesitamos, se ha marchitado una rosa que ha pasado. Qué hay más, que hay menos. Invita a los niños a determinar la cantidad de sonidos de la palabra ROSA qué lugar ocupa el sonido S que otras palabras tienen el sonido S y a identificar palabras largas y cortas, rosa y mariposa.

Tarea: Altos y bajos.

Orientación a la familia: invita a tu niño a observar detenidamente la lámina y pídele que una las ilustraciones de la derecha con el rectángulo del tamaño correspondiente. Se sugiere incorporar lo siguiente en esa tarea: pedir al niño que observe bien y diga cuántos edificios hay, cuantas ventanas tiene el que está a su derecha, cuántas ventanas el que está a la izquierda, cuántas el que está en el centro. Qué colores tienen, cuántos pisos tienen cada uno, cuál es más alto de acuerdo a la cantidad de pisos, cuál tiene menos pisos ¿por qué? Aprovechar y trabajar los símbolos > < = con la siguiente orden busca la tarjeta con el 10, 5 y 6 colócala delante de cada edificio según corresponda. Trabajar el singular y el plural, así como género y número. Los edificios son de diferentes colores y tamaños. Cuántos caballos son, que color tienen, cómo son los caballos, cómo tienen cubierto su cuerpo, ofrecen respuestas empleando oraciones combinando palabras, con enlaces oracionales, concordancia entre sujeto y verbo, adjetivo y sustantivo. El caballo grande está a la izquierda y el menos grande a la derecha. Los caballos son de color cobrizo... y ¿son diferentes por qué?



Tarea ¿Cómo está el día?

Orientación a la familia: las nubes y la sombra, el sol radiante y el calor, la lluvia y la frescura ¿Cómo te gustan a ti los días? ¿Y a tu hijo? ¿Cómo está hoy el día? ¿Y ayer te acuerdas cómo estaba? Dile que dibuje en una semana cualquiera cómo está cada día. Antes debes lograr que observe cuidadosamente como está el día y asegurarte de que comprenda que significa cada dibujo. Se sugiere incorporar lo siguiente en esa tarea: Qué ocurre cuando el día se nubla, por qué es importante que llueva, invitarlos a hacer el germinador o sembrar plantas según las estaciones del año para la cosecha, hablar de las aguas, los ríos y sus cauces para que conozcan nuevos vocablos, beneficios del sol hablar de los paneles solares que hay en la zona donde viven y la importancia para generar luz en las noches.

De igual modo, hablar de los cambios del clima de los huracanes y la época en que estos ocurren y qué medidas se toman para preservar a las personas, animales y los alimentos que se producen. Elaborar el mural de la naturaleza y trabajar la acción de contar, ¿Cuántos son los días que tiene la semana y cuáles son los nombres? Muy importante realizar los experimentos del hielo en el sol y que vea que se derrite, el agua como cambia su estado de líquido a hielo (sólido).

Otras ideas están en utilizar el enfoque lúdico ej. Hoy vamos a celebrar un cumpleaños como quieren ustedes adornar la casa, tenemos muchos globos que creen si los inflamos, ¿Qué debemos hacer? Pero hay un problema tenemos uno dentro de una botella se podrá inflar así, probemos a ver si se puede, ¿Qué ha pasado? saben por qué pues, tenemos que investigar, Vamos a probar, sopla el globo y observa ¿Qué sucede? cuál globo es el que se infla, ah muy bien donde está la botella perforada. Compartir los tiempos y espacios con los otros niños experimentando en su juego, trata de que siempre te acompañe a las actividades sociales, propicia la expresión de ideas, inquietudes, dudas, propuestas y suposiciones, trata de que siempre haya un clima de trabajo cooperativo, creativo, de libertad y afectividad, que facilite el tránsito hacia la "autonomía", la independencia mediante intercambios con sus amigos en el juego.

La aplicación de estas propuestas en el colectivo territorial de las zonas exploradas ha permitido evaluar impactos en diferentes momentos.

La superación didáctico metodológica del maestro multigrado como mediador de la cultura responsable de orientar y conducir a la familia con un visión más integrado de las tareas a realizar desde los folletos y los juntos podemos con la utilización óptima de los contenidos donde prevalece un clima socioafectivo manifestado en las relaciones entre el maestro-familia-niño, niño-niño, familia-niño.

Otro aspecto evidente es el protagonismo de la familia en el cumplimiento de las actividades conjuntas con su hijo y la responsabilidad de participar de con el maestro para evaluar las tareas del diagnóstico desde una visión lúdica del proceso por la inclusión del juego como medio de desarrollo humano.

Un mayor aprovechamiento de las potencialidades del entorno rural en materia de desarrollo integral que favorecido el alcance en los logros del desarrollo de los niños como fuente de implicación personal de compromiso y motivación para un hacer mejor teniendo en cuenta sus intereses, desde su participación en las diferentes actividades con sus amigos y sus familias en el qué, cómo y cuál es el resultado a obtener.



CONCLUSIONES

Estas formas de enriquecer las orientaciones a la familia facilitan al niño una visión más integrada con perspectiva globalizadora de la realidad donde vive y se desarrolla, lo que reafirma que el adulto ocupa un lugar central en la organización y dirección del proceso educativo. Con el empleo consciente de todas las herramientas que utilice la familia con sus hijos hará que se materialicen el ansiado desarrollo integral de las niñas y niños de la primera infancia.

El niño y la niña, como seres sociales, se desarrollan en el proceso de apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad mediante la actividad y la comunicación, que se concreta en los objetos y fenómenos del entorno donde viven lo que resulta esencial para su desarrollo integral, armónico y equilibrado.

REFERENCIAS

- López Hurtado, J. (2001) *Un nuevo Concepto de la Educación Infantil*. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- López, J. y Siverio, A. (2001). *La preparación para la escuela de niños que residen en zonas rurales*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Ríos, I. (2007). *Propuestas de fundamentos científicos para la Educación preescolar cubana* (tesis doctoral inédita). Universidad Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Siverio Gómez, A. M. (2000). *La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Siverio Gómez, A. M. (2001). *Cuaderno de trabajos juntos podemos para niños y familias que residen en zonas rurales* Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.



ERNESTO GUEVARA DE LA SERNA Y LA FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA

ERNESTO GUEVARA OF THE SERNA AND THE UNIVERSITY INITIAL FORMATION

Niovis Lucía Espinal López niovisel@uo.edu.cu

Oilda Orozco Hechavarría

Irelis de la Caridad Escalona Vázquez

RESUMEN

Ernesto Guevara de la Serna constituye un referente a seguir como personalidad histórica y el ejemplo que emana de su vida como una alternativa para la formación inicial universitaria. Es propósito de la ponencia valorar acciones de la estrategia educativa y el trabajo político e ideológico de la Carrera de Educación Preescolar y años académicos, en consonancia con las efemérides relacionadas con este héroe. Se ejemplifican los resultados alcanzados por esta investigación. Los métodos empleados fueron Análisis – síntesis, Histórico-lógico, Modelación.

PALABRAS CLAVE: Ernesto Guevara de la Serna, formación inicial universitaria.

ABSTRACT

Ernesto Guevara of the Serna constitutes a with respect to continuing as historical personality and the example that it emanates of its life like an alternative for the university initial formation. It is purpose of the report to value actions of the educational strategy and the political and ideological work of the Career of Education Preescolar and academic years, in consonance with the anniversaries related with this hero. The results are exemplified reached by this investigation. The used methods were Analysis - synthesis, Historical-logical, Modelación.

KEY WORDS: Ernesto Guevara of the Serna, university initial formation.

INTRODUCCIÓN

Los centros de estudios universitarios dedicados a la educación e investigación de nivel superior y postgrado tienen la misión de resguardar, promover, difundir la cultura, y la formación de los profesionales, como depositarios, promotores de esa esta, en correspondencia con las exigencias internacionales, las prioridades nacionales y territoriales, insertándolos en la sociedad con la pertinencia y el impacto que exige la contemporaneidad

La formación se considera como la acción y el efecto de formar, educar, adiestrar, una adecuada actitud, habilidad en lo físico y en lo moral. Es el resultado de un conjunto de actividades, organizadas de modo sistemático y coherente, donde el estudiante es el sujeto activo de su propio aprendizaje en su desarrollo, que le permite actuar de manera consciente y creadora.

La educación superior cubana tiene el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria para garantizarle conocimientos y habilidades, que le permita su pleno desempeño como profesional, en correspondencia con las exigencias de la sociedad cubana de hoy, dotándolo de cualidades de alto significado humano, capaz de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad.



Se asumen las consideraciones epistemológicas sobre formación de Fuentes y otros (2011) que la distinguen como un

proceso social y cultural emanado del carácter de la integralidad del desarrollo y de la capacidad transformadora humana, dada en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistémica relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser, y convivir de estos sujetos. (p.163)

Estos autores ponderan la formación como un proceso de humanización, de creación de un tipo de hombre de acuerdo con determinados ideales, objetivos, fines sociales, para garantizar, asegurar una formación integral del estudiante, desde lo instructivo, lo desarrollador, lo educativo y lo pedagógico, en favor de alcanzar una cultura de su profesión necesaria para ejercer su futuro rol profesional, en su relación con el medio social y donde intervienen varios agentes socializadores.

Investigadores extranjeros y cubanos estudiosos de este tema consideran a la formación inicial como un proceso consciente de enriquecimiento interior de los individuos mediante la asimilación de una cultura y una historia que caracteriza el modo de actuación de una profesión específica, en un momento y entorno determinado, en la que se incluyen conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, puestos en la práctica para desarrollar el saber, el saber hacer, el saber convivir que caracterizan cada profesión.

José Martí, paradigma de la educación cubana y latinoamericana, expresó: “La educación ha de ir donde va la vida (...) La educación ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar” (Martí, 1975, p. 308) Para él, la educación es también ubicar siempre al estudiante con su tiempo, su época, es decir, tener en cuenta las circunstancias anteriores y actuales, que el hombre tenga en cuenta lo conocido, sin dejar de pensar que existen cosas por resolver y lo prepara para dar solución a los problemas en medio de las difíciles, complejas demandas en que actualmente se vive.

Desde La Edad de Oro Martí sentenció: “Pero las cualidades esenciales del carácter, lo original y enérgico de cada hombre, se deja ver desde la infancia en un acto, en una idea, en una mirada” (Martí, 2018, p. 87). Concediéndole una importancia vital a la educación desde la primera infancia declara que esta es el germen, la semilla donde se gestan las cualidades, sentimientos, comportamientos mediados por el contexto donde se desarrolla el ser humano. Esto comienza con el nacimiento, hasta los seis años de vida, en ella es preciso estimular el máximo desarrollo integral de todos los niños, aprovechar las potencialidades y necesidades cognoscitivas, en función de su desarrollo.

Profundos y apremiantes cambios se llevan a cabo en la formación inicial de los universitarios que fungirán como maestros de las nuevas generaciones, entre ellos los de la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar. Estas educadoras han de estar preparadas para conducir la práctica educativa la atención integral a la primera infancia. Entre sus objetivos están, alcanzar una cultura de su profesión necesaria para ejercer su futuro rol profesional, pertrecharse de una cultura humanística, científica, en función de seguirse formando por sí mismos, adquirir nuevas y superiores cualidades,



asumir modos de actuación, comportamientos, acorde a las normas ético- morales e ideológicas que rigen en nuestra sociedad.

En la formación inicial de las estudiantes de esta carrera, han existido transformaciones curriculares que responden a la necesidad de elevar la preparación desde su formación inicial. Esta carrera transita por el Plan de Estudio E desde el curso 2016/2017, a partir de un modelo de perfil amplio, basado en la necesidad de una formación básica profunda, que permita al profesional resolver los principales problemas presentes en las diferentes esferas de su actuación.

Entre sus objetivos están, no solo prepararse para el proceso educativo de las diferentes Dimensiones de Educación y Desarrollo para su futura labor, sino también, cómo incorporar a su accionar diario cualidades, conductas, comportamientos acordes a principios, normas ético- morales e ideológicas, y asumir sentimientos, valores profesionales que lo identifiquen como educador preescolar.

Es objetivo de esta ponencia valorar la efectividad de las acciones de la Estrategia educativa y de trabajo político e ideológico de la Carrera de Educación Preescolar y años académicos en consonancia con las efemérides relacionada con la vida de Ernesto Guevara de la Serna.

Una de las vías para la formación inicial de los estudiantes universitarios es a través del conocimiento de la vida de las personalidades históricas y los valores que portan su legado, para constituirse en parte de sus saberes, en dependencia del significado que adquieran para ellos, a partir de un proceso de aprendizaje que admita la reflexión, ejercicio de la crítica y consecuentemente, la formación de sentimientos, valores, actitudes, expresadas en su conducta.

El historiador cubano Díaz Pendás (2006) le atribuye una gran importancia a la enseñanza de personalidades históricas desde los diferentes niveles del proceso docente educativo y considera que:

los alumnos desde los primeros grados, en correspondencia con sus niveles de desarrollo primaria, hasta la universitaria deben adquirir conocimientos sobre la existencia y las ideas de las personalidades que han trascendido en la historia, las formas en que asumieron las necesidades desde su tiempo y su contexto, así como el modo que enfrentaron las transformaciones para el logro de una sociedad mejor. (pp.15-16)

Estas consideraciones evidencian la importancia que tiene el conocimiento de las personalidades históricas por parte de los estudiantes en formación inicial, por ser una fuente de inmenso valor, su enseñanza debe conducir al reconocimiento de la vida de los grandes hombres de la humanidad, en estrecha relación con su entorno socio-cultural, con su tiempo histórico. Sin embargo, no tiene en cuenta iniciar desde la infancia preescolar la presentación de las personalidades históricas como fuente de enseñanza y ejemplo.

El educador ha de buscar nuevas fuentes atrayentes para lograr que en sus estudiantes afloren sentimientos y valores, que constituyan la base, de las cualidades que se desean lograr en su actuar cotidiano, pues este se mueve en el terreno de las individualidades. Es necesario llevar como dijera Martí “Una campaña de ternura y de ciencia” (Martí, 1975, p. 291)



El tema del papel del individuo en la historia ha sido ampliamente debatido, desde aspectos filosóficos, históricos, como políticos, y las reflexiones han sido variadas. Carlos Marx, clásico del marxismo afirmó “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo las circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen” (Marx, 1971, p. 408).

Las personalidades históricas, son los hombres y mujeres protagonistas de hechos que se han reconocido, se levantan en ejemplos paradigmáticos, por el potencial axiológico contenido en su vida, han ejercido una gran influencia en la educación, formación de las nuevas generaciones. Se asume que:

la enseñanza de las personalidades históricas debe conducir al reconocimiento de la vida y obra de los grandes hombres de la historia, en estrecha relación con su entorno socio-cultural y con su tiempo histórico. Ello implica hacerles comprender que ellos tuvieron la posibilidad real de asumir una actitud heroica en el transcurso de su existencia. (Lara, 2007, p. 40)

Ernesto Guevara de la Serna confió en la formación del hombre nuevo, su vida que es su obra, es un ejemplo de individuo que se adelanta a su época, ocupa un lugar de honor en los ideales y caminos de los luchadores en pos de construir un mundo mejor. Pocas figuras del siglo pasado han suscitado un interés tan universal, convirtiéndolo en símbolo, un referente imprescindible para los militantes revolucionarios, antiimperialista de todo el mundo.

Es por ello que resulta necesario direccionar que los estudiantes de la referida Licenciatura en conozcan al Guerrillero Heroico en todo su desarrollo histórico y facetas, para permearlos de un conocimiento general que pueda servir, para el desempeño de su labor y de manera didáctica, transmitir pinceladas de esos conocimientos, según lo amerite, las diferentes edades de los niños de la primera infancia.

Para lograr dicho propósito se prepara a dichos estudiantes en el reconocimiento del historial significativo del Che, a partir de lo aprendido en los niveles de enseñanza anteriores, desde su incorporación a los preparativos de la expedición del Granma, su participación en ella, la acometividad, inteligencia, capacidad organizativa, de mando, demostrada en los combates en la Sierra Maestra, hasta convertirse en el primer combatiente del Ejército Rebelde ascendido a Comandante en julio de 1957. En tal sentido deben tener presente que el Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz, confió plenamente en el Che desde el primer encuentro en México convencido de sus cualidades éticas, morales, y la capacidad para cumplir cualquier misión por riesgosa que fuera. No dudó en confiarle la conducción de una de las columnas invasoras que marcharon hacia el centro y occidente del país, y de nombrarlo jefe de todas fuerzas revolucionarias que allí operaban.

También debe adquirirse los saberes, que este héroe contribuyó significativamente a analizar, estudiar e interpretar con juicios nuevos, frescos, autóctonos, la revolución cubana, dotándola de pensamientos y acciones que la enriquecieron. Que su vida trascendió en el tiempo, como resultado de su valor, fuerza de transformación, búsqueda de mejoramiento social y humano.



La inserción de acciones a la Estrategia educativa y de trabajo político e ideológico de la Carrera de Educación Preescolar y años académicos, en consonancia con las efemérides en la Jornada Camilo Che, en octubre, y la Jornada Maceo Che, en junio, han contribuido a un mayor conocimiento por parte de los jóvenes de esta personalidad histórica

Se les han asignado tareas a los educandos, en función de realizar investigaciones disímiles sobre la vida del guerrillero heroico, como, por ejemplo, el aportar detalles sobre la forma en que este héroe alcanza la ciudadanía cubana, según las indagaciones realizadas en la hemeroteca de la biblioteca provincial de Santiago de Cuba, Elvira Cape. Han contribuido a ello a través de la presentación de un breve resumen.

De ese quehacer se ha colegido y llevado al conocimiento de los educandos que al triunfar la Revolución el Pleno del Comité Nacional del Partido Socialista Popular acordó reconocer a Ernesto Guevara de la Serna, que había acaparado para sí el respeto y el cariño de los subordinados compañero de armas y del pueblo cubano en general. El 9 de febrero de 1959 se le concedió la ciudadanía cubana. Se agregó el artículo 12 del texto constitucional, acápite e) según el cual serían considerados cubanos por nacimiento

Los extranjeros que hubiesen servido a la lucha armada contra la tiranía derrocada el 31 de diciembre de 1958 en las filas del Ejército Rebelde durante dos años o más y hubiese ostentado el grado de Comandante, durante un año, por lo menos, siempre que acrediten esas condiciones en la forma que la ley disponga. (Suárez, 2004, p. 2)

La periodista relata que el entonces Secretario del Consejos de Ministros del Gobierno Revolucionario, el ya fallecido, Luis M. Buch Rodríguez, al comunicárselo a Ernesto, este estimó inmerecido el acuerdo “Presumí que por modestia no podía aceptar ese mérito y le dije, un honor de tal magnitud no puede rehusarse, pues sería un desaire al pueblo de Cuba y al Gobierno Revolucionario”. Desde aquel momento figura entre los hombres más valiosos nacidos en Cuba (Ibídem) y agrega “Se sintió emocionado por la distinción máxime, cuando antes solo se le había concedido al Generalísimo Máximo Gómez, y declara que prestaría sus servicios allí donde la revolución lo destinara” (Revolución, 1959, p. 1)

Se les solicitó a los estudiantes investigar, analizar y prepararse para la lectura acerca del papel de esta personalidad histórica en las universidades cubanas, visto a través de discursos e interpretación de fragmentos, así como la vigencia de estos para el Concurso por el día del idioma. Se orientó como bibliografía el texto Ernesto Che Guevara y las Universidades de Lidia Turner Martí y búsqueda en Internet. Los estudiantes también presentaron un breve resumen.

Otro aspecto tratado a favor de cultivar a los educandos en el mejor reconocimiento de la vida paradigmática fue el de cultivarlos de cómo se identificó con la misión de las Universidades después del triunfo de la Revolución y participó en las conferencias “La Revolución y la Universidad” visitó por primera vez a la Universidad de Oriente, preocupado por el impacto del conocimiento científico en el desarrollo social, con el objetivo fundamental de definir el papel de la Universidad en la naciente Revolución.



En ese sentido, conocieron que el 17 de octubre de 1959, les habló a los jóvenes en la cancha deportiva de la Universidad de Oriente (Cupull y Gonzáles, 1994, p. 152) y pronunció un discurso donde entre otras cosas planteó acerca de la reforma universitaria que se pensaba instaurar, sobre el nuevo gobierno que surgía después del triunfo revolucionario de 1959,

Es muy interesante para mí venir a hablar de uno de los problemas que ha tocado más de cerca de las juventudes estudiosas de todo el mundo; venir a hablar aquí, en una universidad revolucionaria, y precisamente en una de las más revolucionarias ciudades de Cuba. (Guevara, 1977, p. 29)

Destacaba el papel que deben jugar las universidades en la vida de los pueblos.

Plantea de manera clara sus criterios respecto al papel de las universidades y el desarrollo de la Revolución en Cuba “Porque la Universidad es la gran responsable del triunfo o de la derrota, en la parte técnica, de este gran experimento social y económico que se está llevando a cabo en Cuba” (Guevara, 1977, p. 30). Es exponente de estas visitas la tarja que atesora la Universidad de Oriente.

“La Universidad estaba orientada a dar a la sociedad toda una serie de profesionales que encajaban dentro del gran cuadro de las necesidades del país” (Guevara, 1977, p. 31). El Che les recuerda el deber de los universitarios de

entrar en contacto con el pueblo, no llegar al pueblo como llega una dama aristocrática a dar una moneda, la moneda del saber o la moneda de una ayuda cualquiera, sino como miembro revolucionario de la gran legión que hoy gobierna a Cuba, a poner el hombro en las cosas prácticas del país, en las cosas que permitan, incluso a cada profesional, aumentar su caudal de conocimiento y unir, a todas las cosas interesantes que aprendieron en las aulas, que se aprenden construyendo en los verdaderos campos de batalla, de la gran lucha por la construcción del país. Es evidente que uno de los grandes deberes de la Universidad es hacer sus prácticas profesionales en el seno del pueblo ... (Guevara, 1977, pp. 35-36)

En otra ocasión, entre el 24 y el 28 de mayo de 1961, los comandantes Raúl Castro y Ernesto Guevara realizaron una visita a las provincias orientales y la casa de altos estudios, estuvo entre los sitios que los recibieron. Se realizó un conversatorio e intercambio con los profesores y estudiantes de esta, con varios miembros del gobierno, para comenzar los trabajos de construcción de la Ciudad Universitaria y coordinar el avance de las investigaciones técnicas, científicas con los planes de desarrollo económico del país. Decenas de estudiantes, lo esperaron a la salida y sostuvieron una animada charla con ellos, el 29 se dirige el Consejo de Dirección.

En otras de sus visitas El 30 de noviembre de 1964, el Guerrillero Heroico sostuvo una reunión con la Rectoría de la Universidad de Oriente, durante la que se discutieron asuntos de la vida del centro. Posteriormente se reunió con los alumnos de Tecnología, a los que expuso diferentes conceptos relacionados con su incorporación al trabajo luego de obtener sus títulos. Vale destacar que se atesoran en la biblioteca de esta Universidad las fotografías de estos acontecimientos

El 28 de diciembre de 1959 en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, ocurrió el acto de investidura de Ernesto Guevara de la Serna, como Doctor Honoris Causa de Pedagogía, Esta distinción es entregada solo a personalidades de relevante



trayectoria en lo académico, cultural o social. El rector en aquella época, Doctor Mariano Rodríguez Solveira, prestigioso jurista y revolucionario entregó al homenajeado la toga y el birrete que lo acreditaba con tan alta distinción. En ese momento él expresó:

en mi condición de Profesor Honoris Causa. Y ¿qué tengo que decirle a la universidad como artículo primero, como función esencial de su vida en esta Cuba nueva? Le tengo que decir que se pinte de negro, que se pinte de mulato, no solo entre los alumnos, sino también entre los profesores, que se pinte de obrero y de campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es patrimonio de nadie y pertenece al pueblo de Cuba... (Guevara, 1977, p. 46)

Se precisó en el prólogo del texto Ernesto Che Guevara y las universidades:

Combatió el enciclopedismo y el inútilísimo de algunas enseñanzas que se impartían en las universidades de la época y recomendó que los programas de estudios recogieran como en un haz los conocimientos básicos. Además, que es importante enseñar a pensar por sí al alumno para que pueda partir de sus experiencias y llegar a sus propias conclusiones. Ilustró sobre la vocación, la que percibió como un proceso y como un resultado que esta se alcanza verdaderamente en la práctica directa en la profesión” (Turner, 2002, p. 4).

Todo esto propició un rico debate acerca de la vigencia de estos planteamientos dadas las exigencias actuales en la formación inicial.

Otro aspecto tratado para un mejor conocimiento acerca de los valores del Che Guevara lo es el vínculo entre esta personalidad histórica y las canciones que Silvio Rodríguez, fundador del Movimiento de la Nueva Trova, compuso inspirado en ese héroe. Estos textos fueron empleados en las clases de la asignatura Lenguaje y Comunicación, que se imparte en el primer año de la carrera. Estas composiciones han sido usadas además en el Concurso de lectura expresiva por el Día del idioma Español. Para la autopreparación se les indicó a los estudiantes emplear como bibliografía Silvio Rodríguez. Canción adentro de Clara Díaz Pérez, Silvio Rodríguez de la misma autora e incursionar por internet en la búsqueda, copia y audición de “Hombre” y “Tonada del albedrío”,

Las canciones “La era está pariendo un corazón” y “Fusil contra fusil”, fueron compuestas en 1968, “el joven trovador dejó constancia de su conmoción ante tan señalada pérdida, compuestas el mismo día, alcanzaron una extraordinaria popularidad (Díaz, 2011, p. 88)

En la canción “Fusil contra fusil”, la muerte se esfuma y se evoca, como un reto, un misterio, una dignificación, el difunto es capaz de sobrevivir a la muerte física para continuar mirando el mundo, para ser inspiración, ejemplo y guía inagotable para las nuevas generaciones.

Estrena “Hombre” para conmemorar el XX Aniversario de la caída del guerrillero, el autor s invita a continuar edificando la sociedad que este individuo gigantesco ayudó a formar, con gran sentido de la responsabilidad, y un alto nivel de exigencia. En “Tonada del albedrío”, el amor y nunca la violencia identifican al héroe, y desmiente a los que quieren estigmatizar al revolucionario como hombre violento. Estas interpretaciones



han servido de fondo musical en actos revolucionarios efectuados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oriente.

Se les invitó a buscar en el sitio digital @juventudrebelde del 14 de junio del 2017, las diferentes imposiciones del título de Doctor Honoris Causa que ostenta al cantautor cubano Silvio Rodríguez. Le fue conferido por la Universidad Mayor de San Marcos de Lima, Perú, en 2007. Luego lo recibió por la Universidad Veracruzana, México, en el 2010, en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en 2011 y el 14 de junio del 2017 de la Universidad de las Artes (ISA), de Cuba. Al recibir tan alta distinción en Argentina de manos de la Rectora Carolina Scotto, dedicó al Che sus palabras:

Algunas de las ideas de Ernesto Guevara fueron concebidas en un mundo que ha sufrido cambios. Pero su búsqueda de una dignidad humana plena sigue siendo un motor contemporáneo. Porque Ernesto Guevara no tuvo intereses mezquinos: fue un inconforme radical, un iconoclasta que puso su pellejo por delante para dar un sentido superior, más que a su propia vida, a la vida de todos. Por eso ha sido lucidez inspiradora de actos, poemas y canciones en muchos tiempos y lugares. Por eso aún los jóvenes del mundo lo llevan como emblema. Por eso los cubanos todavía andamos con su espíritu en actividades solidarias de la salud, la educación, la cultura, el deporte y la amistad entre los pueblos. (Cubadebate, 2011, p. 3)

Actualmente funciona la Cátedra Honorífica "Ernesto Che Guevara" en la Universidad de Oriente que promueve diferentes actividades en torno a esta personalidad histórica.

- Vale destacar la efectividad de las acciones interdisciplinarias diseñadas en la Estrategia educativa y de trabajo político e ideológico de la Carrera de Educación Preescolar y años académicos en consonancia con las efemérides en la Jornada Camilo Che en los meses de septiembre octubre y la Jornada Maceo Che en mayo junio, han contribuido a un mayor acercamiento a esta personalidad histórica,
- Los saberes adquiridos en las disciplinas generales, básicas y de la especialidad se integran con la disciplina Formación Laboral Investigativa de 1 a 4 año.
- Participación en concursos literarios en las jornadas Camilo - Che y Maceo -Che y Concurso por el día del Idioma Español
- Intervención en festivales de artistas aficionados a través de diferentes manifestaciones culturales.
- Mayor motivación profesional por la carrera.

CONCLUSIONES

El empleo de las potencialidades de la personalidad histórica de Ernesto Guevara de la Serna, constituye una alternativa eficaz para la formación inicial universitaria en la carrera de Educación Preescolar. Pertrechar a los estudiantes de textos facilitan la formación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

REFERENCIAS

Díaz, H. (2006). Juzgar con respecto a su época. En. *Sobre la Historia y otros temas*. La Habana: Pueblo y Educación.



- Díaz, C. (2007). *Silvio Rodríguez*. La Habana: José Martí.
- Díaz, C. (2011). *Silvio Rodríguez. Canción adentro*. La Habana: Ediciones Unión.
- Cubadebate (10 de noviembre de 2011). Silvio Rodríguez dedica al Che sus palabras al recibir doctorado en la Universidad Nacional de Córdoba.
- Cupull, A. y González, F. (1994). *Un Hombre Bravo*. La Habana: Capitán San Luís Editorial.
- Fuentes, H., Montoya, J. y Fuentes, L. (2011). *La formación en la Educación Superior desde lo holístico complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento*. Santiago de Cuba: Ediciones U O.
- Guevara, E. (1977). *Escritos y Discursos*, T. IV. La Habana: Ciencias Sociales.
- Lara, F. (2006). *Metodología para la dirección del proceso de enseñanza de aprendizaje de las personalidades históricas en la escuela primaria* (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales", Villa Clara, Cuba.
- Martí, J. (1963-1975). *Obras Completas*, T8. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1963-1975). *Obras Completas*, T22. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martí, J. (2018). *La Edad de Oro*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Marx, C. y Engels, F. (1971). *El Manifiesto Comunista*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Suárez Ramos, F. (9 de febrero de 2004). Che, el hijo que a Cuba le nació en Argentina. *Trabajadores*, No. 6, Año. 34. La Habana.
- Turner Martí, L. (2002). *Ernesto Che Guevara y las Universidades*. La Habana: Félix Varela.



EL TRABAJO CIENTÍFICO ESTUDIANTIL COMO VÍA PARA FAVORECER EL DESARROLLO LOCAL DESDE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN CONDICIONES DE UNIVERSALIZACIÓN

STUDENT SCIENTIFIC WORK AS A WAY TO FAVOR LOCAL DEVELOPMENT SINCE PROFESSIONAL TRAINING, UNIVERSALIZATION CONDITIONS

Jacinto Javier Ferrales González jferrales@uo.edu.cu

Yanara Gé Licea yanarage@uo.edu.cu

Irma Mercedes Junco Rodríguez irma.mercedes@uo.edu.cu

RESUMEN

El trabajo describe la experiencia auspiciada por la Universidad de Oriente para fomentar el desarrollo de la función investigativa, a través del trabajo científico estudiantil. El resultado consiste en la concepción y aplicación de una estrategia, bajo la dirección del colectivo pedagógico de carrera, que fortalece el carácter procesal en su desarrollo y el aporte integrador de las disciplinas académicas; todo desde el contexto que propicia la ejecución del proyecto educativo, vinculado a la necesidad de promover un cambio en la participación activa de los egresados universitarios a favor de los procesos económicos, sociales y culturales de la comunidad. Su puesta en práctica se sostiene en el apoyo del potencial científico del territorio y la experiencia investigativa del colectivo pedagógico alcanzada en la solución de los problemas. La estrategia reveló gran impacto en los estudiantes y elevó la motivación por la difusión de los resultados de la actividad estudiantil, con énfasis en las jornadas y eventos científicos convocados en la localidad.

PALABRAS CLAVES: función investigativa, trabajo científico estudiantil

ABSTRACT

The work describes the experience sponsored by the Universidad de Oriente to promote the development of the research function, through student scientific work. The result consists in the conception and application of a strategy, under the direction of the educational pedagogical group, which strengthens the procedural character in its development and the integrative contribution of academic disciplines; all from the context that propitiates the execution of the educational project, linked to the need to promote a change in the active participation of university graduates in favor of the economic, social and cultural processes of the community. Its implementation is based on the support of the scientific potential of the territory and the research experience of the pedagogical collective achieved in solving the problems. The strategy revealed an impact on the students.

KEY WORDS: Research Function, Student Scientific Work

INTRODUCCIÓN

Lograr que la actividad científica sea cotidiana en el modo de actuación de los profesionales, es vital para responder con protagonismo a las exigencias actuales y retos sociales del mundo contemporáneo. Ello implica garantizar una mayor integralidad del egresado universitario para que incida con eficiencia en los procesos económicos,



sociales y culturales que está implicado, con empleo óptimo de los resultados de su formación; en la que se destaca la función investigativa pues asegura la continuidad de su enriquecimiento profesional.

Se asumen como fortalezas para este empeño: la experiencia en la labor investigativa del claustro con un elevado potencial científico, la incidencia que aportan la transformación de la realidad los proyectos que se desarrollan en el municipio para promover el desarrollo socioeconómico, el aporte que pueden brindar los centros de estudios, cátedras y diversos grupos de trabajos de la universidad, donde se encuentran insertados los profesores del claustro; además de una intencionalidad establecida a través del proyecto educativo de carrera que organiza y proyecta la dirección de la formación inicial.

Sin embargo la función investigativa no es asumida con carácter integrador por todas las disciplinas que actúan en las carreras; por lo que no se percibe la actividad científica como elemento indispensable en la actuación del profesional que se forma. Tampoco es suficiente el conocimiento de profesores y estudiantes sobre la concepción del desarrollo local y sus implicaciones; lo que frena la multiplicación de esta idea que hoy es una tendencia importante de trabajo para la construcción de un desarrollo sostenible.

Una vía que puede solventar estas deficiencias es fortalecer el carácter estratégico del del colectivo de carrera en la concepción del trabajo científico estudiantil. Así lo confirma la calidad de los resultados obtenidos en el desarrollo de las diversas variantes de actividades investigativas que realizan los estudiantes y su incipiente salida desde la culminación de estudios y la participación en jornadas científicas.

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una estrategia para dirigir la atención al trabajo científico estudiantil desde el colectivo de carrera, con carácter procesal y precisando el rol de cada integrante, con el apoyo del potencial científico de la universidad y el territorio.

Diagnóstico del desarrollo de la actividad científica estudiantil

El punto de vista empírico que permitió detectar incongruencias en la concepción, desarrollo y evaluación del Trabajo Científico Estudiantil (TCE), como proceso importante de la formación profesional, tuvo como fuentes el análisis documental de los informes docentes entre los años 2016 al 2018 que aporta la dirección de Investigaciones y Postgrado en sus balances de Ciencia y Técnica. También los resultados de un sondeo de opinión a directivos, profesores y estudiantes a través de intercambios colectivos e individuales. Se determinaron las siguientes regularidades:

- Pobre inclusión de trabajos científico estudiantiles incidiendo en tareas de proyectos; así como la constitución de grupos de desarrollo estudiantiles.
- La evaluación del TCE es insuficiente al valorar sus dificultades y proyecciones.

Desde el punto de vista académico:

- Se percibe pobre desarrollo de habilidades investigativas en el actuar cotidiano del estudiante y no es sistemática su formación.
- Es débil el empleo de las diversas formas de trabajo científico estudiantil para garantizar la sistematicidad de la formación investigativa.



- Insuficiente aplicación de los métodos investigativos en el desempeño profesional del egresado, para el análisis de problemas, fundamentar objetos de estudio, asumir posiciones críticas y proponer soluciones en su labor cotidiana.
- Débil tratamiento pedagógico para garantizar la apropiación de vías que garanticen la introducción de resultados científicos en la actuación del estudiante.
- Falta integralidad en los resultados del TCE, así como el carácter integrador de las disciplinas académicas en el desarrollo de la función investigativa.

Se concluye que es insuficiente la atención al TCE del colectivo de carrera; por lo que es necesario elevar el nivel de influencias pedagógicas en la concepción, desarrollo y evaluación de este proceso.

Presupuestos teóricos, metodológicos y pedagógicos para concebir la atención al trabajo científico estudiantil bajo la dirección del colectivo de carrera.

La formación inicial investigativa se revela como un proceso dirigido a la solución de los problemas profesionales, donde cada disciplina del plan de estudio tiene una contribución importante a partir de los contenidos a desarrollar y que constituyen el arsenal científico, técnico y metodológico del docente para lograr un buen desempeño profesional, según lo explican Chirinos, García y Caballero (2003)

Las tareas docentes, deben contribuir a modelar vías para aplicar métodos de investigación en la transformación de la realidad vinculada a la esfera de actuación profesional; por lo cual el desarrollo de las habilidades investigativas y la cultura hacia la labor científica deben ser sistematizados en la ejecución de las actividades del currículo y concretadas con la realización de las diversas formas organizativas del TCE, que sirven para “vivenciar” el proceso y resultado de la actividad investigativa.

En aras de lograr ese objetivo, las disciplinas que intervienen en la carrera, deben garantizar un modo de actuación transformador y construir una lógica de la profesión, para asegurar el desempeño adecuado del egresado, en correspondencia con la unidad entre la educación y la instrucción, y a través de la vinculación del estudio con el trabajo, ideas rectoras de la educación universitaria cubana.

Para ello en el proceso docente se deben estimular el empleo de diversas fuentes del conocimiento en la búsqueda de las respuestas a las interrogantes, el desarrollo de la comunicación para expresar sus ideas, lograr sostener un debate científico e integrarse para “construir” el futuro desempeño profesional.

La incidencia del aprendizaje en lo laboral es el elemento significativo que más contribuye a la integración del componente académico e investigativo. Cuando lo laboral se concibe estrechamente ligado a lo académico y se estimula, desde el proceso pedagógico de cada disciplina la investigación de los problemas relacionados con su entorno de trabajo, el estudiante en su actuación se apropia de la lógica de la investigación científica, lo que garantiza un pensamiento transformador.

También el desarrollo de las formas organizativas del TCE, dígame trabajo extracurricular, de curso y diploma, debe ser sistemático en todo el proceso docente, acorde a las características de los estudiantes asegurando, con un carácter planificado, el cumplimiento de los objetivos del año.



Los trabajos extracurriculares son los que pueden ser empleados en todos los años. Constituyen momentos para estimular la toma de conciencia del estudiante entorno a problemáticas inherentes a su desempeño profesional. Urge potenciar la actuación del estudiante para satisfacer las necesidades que surjan en el estudio de los contenidos del currículo y concretar su punto de vista al fundamentar un objeto de estudio o argumentar un problema derivado de la práctica, vinculando a una o varias disciplinas.

Los trabajos de curso permiten continuar la sistematización de estas habilidades investigativas. En ellos se diseña el tratamiento a un problema profesional, que tiene su fundamentación en una o varias disciplinas.

En los actuales planes de estudio, se incrementan los trabajos de curso en las carreras, como forma de evaluación del período lectivo con la tendencia positiva de incorporar integralmente varias, o incluso todas las que se imparten en un lapso de tiempo académico, como ejercicios vinculados a los modos de actuación de la profesión; lo cual requiere de su definición en correspondencia con el año, los contenidos que se deben dominar y el desarrollo de las habilidades investigativas.

Por su parte la culminación de estudios tiene en el trabajo de diploma un modo de evaluar lo apropiado por el futuro profesional en su función investigativa, por ser un momento en que demuestra su preparación científica y permite evidenciar el modo en que es capaz de generalizar y aplicar los contenidos de la carrera a la solución de un problema de la práctica y constituye la síntesis de toda la experiencia acumulada con el resto de las formas organizativas del TCE.

El vínculo del TCE a los proyectos de investigación es un eslabón importante a tener en cuenta desde la concepción estratégica a desarrollar por el colectivo de carrera. Es importante proyectar el aporte que puede brindar la actividad estudiantil en las tareas científicas que acometen los profesores e incluso con la posibilidad de crear grupos de desarrollo científico dirigidos por estas asociaciones que promuevan la posibilidad de imbricarse a la temática del Desarrollo Local, como una vía para ir formando la conciencia sobre la necesidad de convertirse en emprendedores que transformen el entorno.

También al organizar el proceso pedagógico se debe tener como referente el proyecto educativo de la carrera, que es expresión concreta del perfeccionamiento de la gestión educativa en la formación integral desde la integración entre lo curricular, lo extensionista con lo socio-político y los modos de actuación, acordes con los objetivos y exigencias del modelo del profesional.

Todo este proceso debe tener un control a nivel de institucional, para lo cual se demanda evaluar la marcha del TCE con apoyo de comisiones, donde se determinen las regularidades de su desarrollo e investigar las causas de los avances y debilidades; así como establecer las correcciones pertinentes a la estrategia para concebir, desarrollar y difundir la actividad científica estudiantil. Este es un elemento importante de evaluación por cuanto participan todos los factores organizativos, de dirección y desarrollo de la actividad científica.

Si bien a nivel de universidad la actividad investigativa es sistemática y logra un alto nivel de coherencia con las necesidades del territorio y de sus egresados; a nivel local se libra actualmente un perfeccionamiento de los modos de trabajar para el



aprovechamiento de los valiosos recursos (humanos, materiales, institucionales) con que cuenta, que constituyen su potencial desarrollador. En tal sentido, el camino por donde se conduzca el desarrollo de un territorio, los proyectos, los planes y las políticas, requiere, en importante medida, de la participación de todos los actores de la sociedad, con el mayor nivel de preparación profesional posible y elevado carácter transformador.

Asumiendo estos presupuestos se propone una estrategia para dirigir el desarrollo del TCE en la carrera, desde la labor de un Centro Universitario Municipal (CUM).

Estrategia para dirigir el desarrollo del TCE en la carrera, desde la labor de un Centro Universitario Municipal (CUM).

Objetivo general :Contribuir al proceso de la formación de pregrado de los estudiantes de las carreras universitarias que atiende un CUM, desarrollando la función investigativa con un carácter sistematizado, integrado e intencional bajo la dirección del colectivo de carrera y la influencia del potencial científico del territorio, en correspondencia con su perfil profesional.

Objetivos específicos.

- Potenciar el desarrollo de la función investigativa en la formación de pregrado a partir de una concepción sistémica de la atención al TCE, con apoyo concreto de cada disciplina académica.
- Fortalecer la vinculación del TCE con los proyectos investigativos y las asociaciones científicas de la universidad (proyectos, cátedras y centros de estudio) dimensionado a resolver los problemas del territorio.
- Estimular la presentación y defensa de los resultados de la actividad científica estudiantil en talleres, jornadas científicas y foros como una vía para potenciar la capacidad investigativa e integralidad en la formación profesional.

Se definen como *cualidades fundamentales* de la estrategia:

- *Integración* del aporte de las disciplinas al desarrollo de la actividad científica estudiantil en correspondencia problemáticas inherentes a la esfera de actuación profesional y el cumplimiento de las estrategias curriculares.
- *Sistematización* del desarrollo de la actividad científica estudiantil, acorde al tránsito por las diversas formas organizativas del TCE y la difusión de sus resultados.
- *Intencionalidad* en la formación de la función investigativa a partir del proyecto educativo de la carrera, la incidencia de las asociaciones investigativas afines al perfil profesional y la integralidad que van alcanzando los estudiantes

Etapas y tareas en la implementación de la estrategia

Primera etapa: Planificación del TCE

Consiste en concebir el modo en que el colectivo de carrera desarrollará la orientación, seguimiento y evaluación de la actividad científica estudiantil, tomando como premisa el cumplimiento del proyecto educativo. Se deben precisar:



- Los momentos para el desarrollo del TCE en correspondencia con la formación de habilidades profesionales establecidas para el año.
- Las temáticas para que investiguen los estudiantes, vinculadas con el banco de problemas del territorio que constituyen la esfera de actuación inmediata y las tareas científicas de los proyectos investigativos de la carrera.
- La difusión de los resultados del trabajo estudiantil en talleres y jornadas científicas, que facilite el desarrollo de habilidades para la defensa de sus argumentos, construcción colectiva de saberes.

Principales acciones:

- Desarrollar actividades metodológicas para organizar el desarrollo del TCE por el colectivo de carrera, definiendo las responsabilidades y tareas en el diseño, ejecución y evaluación de la actividad científica; y la difusión de los resultados.
- Asesoramiento del colectivo de la disciplina de Metodología de la Investigación a los profesores sobre las formas de desarrollar el TCE.
- Determinar el banco de posibles temáticas para el desarrollo de la actividad científica estudiantil con apoyo de los proyectos investigativos y encaminados a resolver los problemas inherentes a las esferas de actuación profesional de los egresados.
- Desarrollar actividades de orientación científica para garantizar la selección de los temas en correspondencia con las posibilidades e inquietudes investigativas del colectivo pedagógico.
- Conveniar con los proyectos de investigación afines a la carrera la incorporación de estudiantes o la creación de grupos de desarrollo entorno a tareas científicas concretas.
- Consensuar en el colectivo la posible selección de estudiantes por temas y los tutores.
- Estimular los resultados del desarrollo del TCE en cada docente.

Segunda etapa: Desarrollo del TCE

Revela la aplicación de la estrategia para el desarrollo del trabajo científico estudiantil concebido para la carrera, facilitando la formación investigativa en dos dimensiones:

- La formación de habilidades y cultura investigativa

Es una necesidad sistematizar la apropiación del contenido curricular mediante la problematización, teorización y comprobación en la práctica, aportando a la formación profesional. En este sentido se requiere que en cada año se estimule, con carácter sistémico la actividad científica a generar desde las diferentes asignaturas, con un enfoque interdisciplinario y profesional.

También debe ejecutarse el tránsito por las diversas formas de trabajo científico, que propicien el crecimiento como investigador de los estudiantes y concientice el proceder investigativo, la construcción colectiva de saberes, el debate científico y la



comunicación e introducción de resultados como cotidiano y que fortalezca el crecimiento profesional y la eficiencia del proceso pedagógico. Ello implicará la apropiación de un método científico en su actuación.

- Familiarización con la problemática afín a su desempeño profesional

La formación con un vínculo concreto en lo laboral es la dirección que debe asumir cada colectivo para que el estudiante, se relacione con los problemas a enfrentar en el ejercicio de su profesión y se adiestre en el empleo de los métodos de investigación.

Cada disciplina debe tributar mediante la concepción de ejercicios, tareas y situaciones integradoras de contenidos a resolver problemas profesionales. En el proceso docente se deberán ejemplificar con situaciones típicas vinculadas a la realidad de trabajo del estudiante y a las tendencias actuales de su contexto.

A modo de ejemplo: en la actualidad se debe incentivar la incidencia en la promoción del desarrollo local, como proceso continuo, sistemático y participativo de satisfacción de necesidades productivas y sociales.

Principales acciones:

- Asegurar desde el sistema de evaluación de la carrera el carácter sistémico e integrado de la incidencia de las disciplinas en el desarrollo de la actividad investigativa estudiantil.
- Valorar con sistematicidad el desarrollo de las habilidades investigativas que se van alcanzando desde las diferentes asignaturas, generando un plan de intervención para resolver las dificultades detectadas.
- Coordinar en la planificación de las actividades docentes la presentación de situaciones típicas relacionadas con la esfera de actuación, donde se pueda analizar la aplicación integrada de los contenidos de las disciplinas y estimular la actividad investigativa de los estudiantes a través de ejercicios integradores.
- Determinar planes de desarrollo anuales del trabajo científico estudiantil que permita organizar la formación investigativa en correspondencia con las potencialidades e inquietudes de los estudiantes.
- Controlar el cumplimiento de las acciones de cada asignatura para proponer la realización de trabajos extracurriculares, que potencien o consoliden el desarrollo de las habilidades investigativas establecidas en el plan de estudio.
- Chequear como indicador de eficiencia del proceso pedagógico, la marcha de la actividad científica estudiantil, estimulando los resultados alcanzados.
- Realizar con sistematicidad el balance de la marcha del trabajo científico estudiantil con la presencia de tutores, colaboradores del territorio, y jefes de asociaciones científicas vinculados a la carrera.

Tercera etapa: Difusión de resultados del TCE y preparación para el fórum científico.

La actividad investigativa no concluye con el aporte de soluciones a los problemas profesionales. Es importante saber divulgar sus resultados ante la comunidad científica y laboral. Con ello se contribuye a la toma de conciencia sobre cómo se debe investigar,



saber defender ideas y argumentar posiciones, a la vez que se adiestran en la adopción de modelos de actuación investigativa y actitudes ético-profesionales.

Es preciso estimular la presentación de los resultados en talleres, jornadas científicas, rendición de cuentas en grupos de desarrollo o proyectos de investigación, así como en eventos a diferentes niveles, con vistas a potenciar la capacidad para difundir los resultados de la actividad investigativa.

Principales acciones:

- Constatar la efectividad de la dinámica asumida para facilitar el debate de ideas, la argumentación, fundamentación, redacción y comunicación de resultados, así como el empleo de métodos investigativos al ejecutar las tareas docentes.
- Estimular la presentación de trabajos en los talleres, jornadas científicas, reuniones de proyectos y eventos científicos, garantizando la preparación de los estudiantes, con apoyo de los profesores de la carrera.
- Orientar a los estudiantes sobre las características del Fórum de Ciencia y Técnica, LOCALNET (evento científico del territorio) y otras jornadas científicas, valorando lo significativo de su participación para su formación y las precisiones del evento (temáticas y actividades a desarrollar), transmitiendo vivencias y destacar el reconocimiento que implica ser seleccionado como ponente.
- Organizar la preparación de los estudiantes seleccionados a participar en las jornadas científicas mediante las siguientes acciones:
- Desarrollar rendiciones de cuenta en el proyecto que incluye los trabajos.
- Garantizar la designación de un especialista a modo de consultante.
- Organizar a nivel de carrera talleres para exponer los trabajos científicos en los diferentes años académicos.

Desarrollar jornada científica de la carrera para seleccionar los trabajos que pueden presentarse a los eventos.

Evaluación de los resultados de la estrategia

La evaluación se medirá con los siguientes indicadores:

- Cantidad de trabajos científicos estudiantiles desarrollados en la carrera en sus diferentes modalidades.
- Participación de estudiantes en grupos de desarrollo y vinculados a asociaciones científicas (proyectos, cátedras y centros de estudio) del territorio.
- Nivel en que se revela el desarrollo de habilidades investigativas en la participación estudiantil durante las actividades docentes de las disciplinas.
- Calidad de los resultados docentes con la aplicación de ejercicios integradores que revelen acciones investigativas
- Reconocimientos obtenidos en la carrera por la participación estudiantil en jornadas científicas, grupos de desarrollo y eventos.



- Cantidad de resultados científicos aportados por la carrera que revelen soluciones a problemáticas en el territorio.

Se recomienda evaluar la marcha del trabajo científico estudiantil, de modo sistemático, en los diferentes niveles de dirección del proceso formativo:

- En el colectivo de carrera, que contará con la presencia de especialistas consultantes, jefes de proyectos, cátedras y centros de estudio vinculados a la actividad científica estudiantil en la instancia.
- Cada asociación científica estudiantil evaluará periódicamente el desarrollo alcanzado con la presencia de los jefes de carrera vinculados y los tutores que son miembros de los proyectos, cátedras y centros de estudios.
- El departamento docente realizará la valoración de la actividad científica en las carreras que dirige, a través de sesiones donde se validen los resultados.
- La dirección del CUM evaluará periódicamente la incidencia de sus carreras en el desarrollo del TCE a través del dictamen que proporcione cada carrera, previa validación científica de los resultados alcanzados en este proceso.

Impacto de los resultados de la estrategia

Luego de aplicada la estrategia en el CUM del municipio Palma Soriano se pudo apreciar la participación activa de los estudiantes con reconocimientos destacados, la destreza para expresar sus opiniones y defender ideas en los debates. Fueron presentados trabajos en eventos territoriales, específicamente en el Fórum Científico Técnico, el que convoca el CUM (LOCALNET) y las jornadas científicas desarrolladas por las carreras, resultando propuestos varios para instancias provinciales.

Fue reconocido por el gobierno la gestión del CUM por promover el desarrollo local y propiciar un ambiente científico de innovación que facilitaron el desarrollo de proyectos de iniciativa local, la difusión de resultados científicos en el territorio que forman parte de la labor mancomunada de estudiantes y profesores, con participación en eventos desarrollados en 4 municipios de la provincia. No obstante, se requiere ganar en sistematicidad en la participación de las asociaciones científicas; así como en el espíritu de innovación desde los primeros años.

CONCLUSIONES

El carácter procesal del desarrollo del trabajo científico estudiantil es esencial para la formación de la función investigativa del profesional universitario, asegurando el empleo de métodos científicos en su labor y la transformación permanente de su entorno laboral, para lo cual tiene en la carrera su escenario básico formativo.

La concepción, desarrollo y evaluación de la marcha de la actividad científica estudiantil en la carrera debe contar con la participación integrada de las diferentes disciplinas académicas y las asociaciones científicas con vínculos específicos en esta instancia, con una organización donde se revele el rol de cada participante, teniendo como premisa la planeación estratégica que establece desde el proyecto educativo y la intención de formar un profesional, que resuelva en su accionar cotidiano, los problemas que se presentan en su esfera de actuación.



La estrategia permitió garantizar la dirección del trabajo científico estudiantil por el colectivo de carrera y su control desde el CUM, reveló un impacto en los estudiantes sobre la importancia y necesidad de desarrollar la función investigativa con un carácter sistemático, integrador e intencional bajo la influencia del potencial científico del territorio; así como potenció la visibilidad de su labor investigativa en la difusión e introducción de los resultados de la actividad estudiantil, con énfasis las jornadas y eventos convocados, muy vinculados al desarrollo local.

REFERENCIAS

Chirinos, M., García G., y Caballero E. (2003). *El trabajo científico como componente de la formación inicial de los profesionales de la educación*. La Habana: Ministerio de Educación.



ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN. UNA ALTERNATIVA PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN EL COLEGIO UNIVERSITARIO

STRATEGY OF INTERVENTION. AN ALTERNATIVE FOR THE PROFESSIONAL ORIENTATION IN THE UNIVERSITY SCHOOL

Omar Blas Aulet Álvarez oaulet@uo.edu.cu

Magaly Aldana Sánchez maldasan@uo.edu.cu

RESUMEN

El estudio radicó en la sistematización teórico-práctica de algunos aspectos relacionados con la orientación educativa desde el área de la orientación profesional hacia carreras pedagógicas, se presenta una Estrategia de Intervención en el Colegio Universitario, la cual constituye una alternativa que prepara al colectivo pedagógico de este centro para el trabajo educativo en función de la formación vocacional y la orientación profesional pedagógica de los estudiantes durante el duodécimo grado. El Colegio Universitario como opción para asegurar el ingreso de los estudiantes a las carreras universitarias, bajo la dirección y la asesoría de un claustro de docentes de la Universidad de Oriente, en función de garantizar la preparación científico-metodológica y psicopedagógica de los docentes del nivel preuniversitario para desde la orientación educativa garantizar elevar los niveles de motivación por las carreras universitarias, tanto de las ciencias básicas como las de ciencias pedagógicas. El uso de los métodos investigativos: análisis-síntesis, modelación, encuesta, etc. permitió la fundamentación de las categorías abordadas en la investigación, para garantizar la calidad de la formación y el ingreso a carreras universitarias.

PALABRAS CLAVE: Orientación, orientación educativa, estrategia de intervención, formación vocacional, orientación profesional.

ABSTRACT

The study resided in the theoretical-practical systematizing of some aspects related with the educational orientation from the area of the professional orientation toward pedagogic careers, a Strategy of Intervention is presented in the University School, which constitutes an alternative that he/she prepares to the pedagogic community of this center for the educational work in function of the vocational formation and the pedagogic professional orientation of the students during the twelfth grade. The University School as option to assure the entrance from the students to the university careers, under the address and the consultant ship of a cloister of educational of the University of East, in function of guaranteeing the scientific-methodological preparation and psicopedagógica of the educational ones of the level preuniversitario stops from the educational orientation to guarantee to elevate the motivation levels for the university careers, so much of the basic sciences as those of pedagogic sciences. The use of the investigative methods: analysis-synthesis, modulation, interviews, etc. allowed the foundation of the categories approached in the investigation, to guarantee the quality of the formation and the entrance to university careers.

KEY WORDS: Orientation, educational orientation, intervention strategy, vocational formation, professional orientation.



INTRODUCCIÓN

Como expresara González (1986), la formación y desarrollo de una personalidad integral, altamente motivada por la profesión pedagógica de los futuros profesionales de la educación, exige del personal docente y dirigente, compromiso y entrega, enfatizamos en este caso, por la finalidad de la propuesta que se acomete, para la educación preuniversitaria y en particular a los adolescentes y jóvenes de estos centros y sus colectivos pedagógicos; que en estrecho vínculo de trabajo educativo y formativo con la UO han de alcanzar un alto nivel de preparación científico-metodológica que les permita acometer la tarea de elevar los niveles de la motivación profesional pedagógica de los estudiantes, y con ello elevar la calidad en el desempeño profesional de los futuros egresados de las carreras pedagógicas.

Una de las aristas investigativas sobre la cual hay que seguir trabajando, hasta alcanzar los resultados deseados en el ingreso a carreras pedagógicas es lo relacionado con el trabajo de formación vocacional y orientación profesional pedagógica que hay que desarrollar con los estudiantes que se forman en estos centros preuniversitarios. Para Allport (2001, p. 43) “la formación de la vocación en los estudiantes es tarea esencial del maestro”, una de las vías lo constituye la creación de los colegios universitarios una nueva alternativa que tiene como principal intención lograr la integración de acciones educativas entre la educación preuniversitaria y la universidad.

Intencionar la dirección de la labor formativa entre la Facultad de Ciencias de la Educación y la Educación Preuniversitaria, en función del trabajo integrado y efectivo por la formación vocacional y la orientación profesional pedagógica de los adolescentes y con ello elevar los niveles de la motivación por la profesión pedagógica, lo que constituye una de las prioridades de la Educación Superior, la cual materializamos con la siguiente Estrategia de Intervención para la Orientación Profesional en el Colegio Universitario en Santiago de Cuba.

Estrategia de intervención para la orientación profesional de los estudiantes de grado 12

Objetivo General de la Estrategia de Intervención: Brindar un conjunto de acciones estratégicas cuya ejecución integrada por parte de los colectivos pedagógicos de ambos centros, contribuyan a perfeccionar el trabajo de orientación profesional pedagógica en el proceso de formación de los estudiantes de grado doce.

Organización de la estrategia

1. Fase de diagnóstico motivacional

Esta fase contribuye al logro de la sensibilización de los sujetos implicados con la estrategia para su adecuada implementación, por lo que se propone como **objetivo estratégico** el siguiente:

- Diagnosticar el estado actual de la motivación profesional pedagógica de los docentes para acometer el trabajo de orientación profesional pedagógica en los colegios universitarios.



Acciones estratégicas:

- Asumir la motivación profesional pedagógica como la variable principal del diagnóstico a los docentes y estudiantes.
- Tener en cuenta las técnicas investigativas que se proponen aplicar a los docentes en los anexos 1, 2, y los estudiantes los anexos 3, 4 respetivamente.
- Tener en cuenta la propuesta que se hace de indicadores para evaluar cada instrumento investigativo, como aparece en el anexo 5.
- La aplicación, interpretación y procesamiento de la información del instrumental para el diagnóstico motivacional, tanto a docentes como a estudiantes debe ser responsabilidad de un personal especializado del Departamento Disciplina Formación Pedagógica General.
- Establecer los resultados y la correspondiente valoración cualitativa del nivel de desarrollo de la motivación profesional pedagógica en general según los indicadores y parámetros que aparecen en el anexo 6.

2. Fase de preparación

Esta fase tiene gran importancia por contener el mayor volumen de acciones estratégicas, por lo que se propone el **objetivo estratégico** siguiente:

- Concebir acciones estratégicas para los docentes que los prepare para el trabajo de orientación profesional pedagógica con los estudiantes en el colegio universitario.

Acciones estratégicas:

- Realizar una reunión metodológica sobre el trabajo de orientación profesional pedagógica para el colectivo pedagógico del colegio universitario.
- Realizar un taller metodológico donde desde lo vivencial se aborde lo relacionado con la orientación profesional pedagógica como proceso de apropiación para la selección de carreras pedagógicas, en el colegio universitario.
- Organizar actividades docentes y extraescolares, tales como: festivales de clases, visitas a centros educacionales del territorio.
- Organizar eventos científicos estudiantiles con la participación de estudiantes en función de la orientación profesional pedagógica en el colegio universitario.
- Establecer un cronograma de visitas a museos y centros educacionales vinculados con la actividad pedagógica del maestro santiaguero.
- Organizar encuentros con el magisterio a través de charlas y conversatorios con educadores ilustres del territorio que, por sus actividades profesionales pedagógicas, constituyen paradigmas de la educación cubana.

3. Fase de control.

Esta fase cierra la estrategia y facilita conocer cómo el colectivo pedagógico se ha preparado para evaluar el trabajo de orientación profesional pedagógica que ha de



acometer con los estudiantes en el proceso de su formación, por lo que se propone el **objetivo estratégico** siguiente:

- Evaluar el nivel de preparación de los docentes para realizar el trabajo de orientación profesional pedagógica con los estudiantes en el colegio universitario.

Acciones estratégicas:

- Instrumentar espacios para evaluar la marcha de las fases de la estrategia desarrollada, con el empleo de técnicas investigativas como la entrevista, encuesta, talleres de socialización y el uso del “PNI” como técnica de dinámica grupal; con las cuales puedes recoger los criterios de los participantes con relación al trabajo de orientación profesional pedagógica en el colectivo pedagógico del colegio universitario.
- Elaborar instrumentos, indicadores y parámetros para evaluar la efectividad de la estrategia, en aras de elevar los niveles de la motivación profesional pedagógica de los estudiantes en la formación (anexo 7). Le proponemos un conjunto de instrumentos investigativos para diagnosticar la motivación profesional pedagógica de los sujetos implicados, en la fase de diagnóstico motivacional, en función del trabajo de orientación profesional pedagógica. Dicho instrumental se encuentra ubicado al final en los anexos del trabajo.

La estrategia de intervención se aplicó durante el presente curso escolar (2018-2019) en el Colegio Universitario, con la misma se beneficiaron un total de 104 docentes y 8 estudiantes del Proyecto “Educando con amor” de la FCE, participaron además 687 estudiantes de preuniversitario, distribuidos en los nueve municipios de la provincia donde funcionaron los colegios universitarios como sigue a continuación: Santiago de Cuba 308 estudiantes, Songo La Maya 87 estudiantes, Palma Soriano 62 estudiantes, San Luis 58 estudiantes, Contramaestre 50 estudiantes II frente 44 estudiantes, Guamá 29 estudiantes III Frente 24 estudiantes y Julio A. Mella 24 estudiantes.

Como parte de las acciones estratégicas concebidas fueron desarrolladas en el centro un gran número de actividades docentes, extradocentes y extraescolares, en función del trabajo de orientación profesional pedagógica con los estudiantes de preuniversitario, las mismas ha tenido un impacto muy positivo en la selección de las carreras por parte de los estudiantes una vez culminado su grado doce, lo que evidencia que el trabajo de orientación educativa desplegado desde la integración de la labor formativa entre la Facultad de Ciencias de la Educación y la Educación Preuniversitaria.

CONCLUSIONES

La creación del Colegio Universitario constituye una alternativa efectiva para el ingreso de los estudiantes de grado doce a las carreras pedagógicas, desde la integración de acciones educativas entre la educación preuniversitaria y la universidad, y con ello contribuir con eficiencia, al trabajo de orientación educativa en estos centros.

La Estrategia de Intervención para la Orientación Profesional en el Colegio Universitario en Santiago de Cuba constituye una vía efectiva para el trabajo integrado por la formación vocacional y la orientación profesional pedagógica de los adolescentes de estos centros y con ello elevar los niveles de la motivación por la profesión pedagógica.



REFERENCIAS

González Rey, F. (1986). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

Allport, G. (2001). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. La Habana: Edición Revolucionaria.

ANEXO 1

Escala para la autovaloración profesoral 1

Estimado docente:

Necesitamos que marque según la escala que te brindamos cuáles de estos rasgos forman parte de tu conducta como profesional, tu sinceridad nos resultará una valiosa ayuda para perfeccionar el trabajo.

GRADO DE MANIFESTACIÓN RASGOS	1 MUY MAL	2 POBRE	3 MEDIO	4 BUENO	5 MUY BIEN
1. Ante problemas docentes es capaz de buscar alternativas que den solución al caso.					
2. Es capaz de cambiar con facilidad ante nuevas situaciones manteniendo la profesionalidad.					
3. Manifiesta un pensamiento flexible en toda su actuación como profesor.					
4. Argumenta con amplitud las decisiones que tienen que ver con su profesión.					
5. Ofrece amplias valoraciones con relación a la profesión pedagógica que revela su entrega a esta.					
6. Argumenta con solidez sobre sus principales motivaciones con relación a la profesión.					
7. Muestra interés por desarrollar aprendizajes que le enriquecen su acervo					



profesional y cultural.					
8. Es constante la muestra de motivos hacia la profesión.					
9. Establece proyectos y planes futuros con relación a la profesión que desempeña.					
10. Su actuación profesional está en correspondencia con las exigencias sociales actuales de la educación.					

ANEXO 2

Escala para la autovaloración profesoral 2

Estimado docente:

Necesitamos que marque según la escala que te brindamos cuáles de estos rasgos forman parte de tu conducta como profesional, tu sinceridad nos resultará una valiosa ayuda para perfeccionar el trabajo.

GRADO DE MANIFESTACIÓN RASGOS	1	2	3
	NUNCA	ALGUNAS VECES	SIEMPRE
1. ¿Te resulta difícil realizar tu trabajo como docente?			
2. ¿Te gusta la actividad que realizas como profesional?			
3. ¿Te sientes identificado con la actividad que realizas en tu trabajo?			
4. ¿Te sientes bien cuando estás trabajando con tus alumnos?			
5. ¿Te resulta fácil y gratificante atender las dificultades de tus alumnos?			
6. ¿Te involucras con facilidad en las tareas			



docentes y otras con tus alumnos?			
7. ¿Te gusta dar clases?			
8. ¿Te sientes bien en la materia que impartes?			
9. ¿Te preparas lo suficiente para impartir tu materia?			
10. ¿Es suficiente el tiempo que dedicas a tu auto preparación como docente?			
11. ¿Te sientes bien orientado(a) en el aspecto docente metodológico?			

ANEXO 3

Técnica de completamiento de frases.

Estimado estudiante:

A continuación, te ofrecemos una serie de frases relacionadas con la futura profesión pedagógica las cuales debes completar, necesitamos tu cooperación sincera al completarlas.

Me gusta la carrera pedagógica _____

Me estoy preparando para _____

Ser profesor es _____

La carrera pedagógica _____

Ser educador significa para mí _____

Quisiera ser profesor _____

La labor del maestro _____

La tarea de enseñar _____

Mis aspiraciones profesionales _____

Los profesores que tengo _____

Mi interés por el magisterio _____

Quisiera que en el futuro _____

Los profesores en la escuela _____

Me gusta educar _____

Me gustaría ser profesor _____



ANEXO 4

Técnica de la composición.

Estimado estudiante:

Te invitamos a que redacte una composición con el siguiente título.

“Cuando yo sea maestro”

ANEXO 5

Propuesta de indicadores y parámetros para evaluar el instrumental aplicado en la fase de diagnóstico motivacional.

Parámetros para evaluar la autovaloración profesional de los docentes

Nivel bajo de motivación profesional pedagógica.	Cuando los rasgos marcados alcanzan hasta el 60% de manifestación entre muy mal (1) y pobre (2).
Nivel medio de motivación profesional pedagógica.	Cuando los rasgos marcados alcanzan desde el 61% hasta el 79% de manifestaciones entre promedio (3) y bueno (4).
Nivel alto de motivación profesional pedagógica.	Cuando los rasgos marcados alcanzan desde el 80% hasta el 100% de manifestaciones entre promedio (3) y bueno (4).

Para evaluar a los instrumentos aplicados a los estudiantes.

TECNICAS INVESTIGATIVAS	INDICADORES
Técnica de Completamiento de Frases.	Orientación positiva hacia la profesión pedagógica. (OPHPP). Orientación negativa hacia la profesión pedagógica. (ONHPP).
Técnica de los Diez Deseos	Área profesional. (AP). Área profesional pedagógica. (APP). Área social profesional pedagógica. (ASPP).
Técnica de la Composición.	Intención profesional pedagógica manifiesta. (IPPM). Intención profesional pedagógica desarrollada. (IPPD). Sentido social de la profesión pedagógica. (SSPP).

Parámetros.

(OPHPP) Cuando al completar la frase la frase se expresan sentimientos de agrado, aceptación y conformidad con relación a la profesión pedagógica.



(ONHPP) Cuando al completar la frase se expresan sentimientos de rechazo, disgusto e inconformidad con relación a la profesión pedagógica, o la preferencia de otra profesión.

(AP) Cuando expresa motivos por alguna profesión, cualquiera que sea.

(APP) Cuando expresa motivos vinculados a la profesión pedagógica.

(ASPP) Cuando expresa motivos vinculados con la profesión pedagógica y tiene en cuenta la importancia social de la misma.

(IPPM) Cuando exprese ideas que evidencian tener algún conocimiento de la profesión pedagógica, predominando motivos extrínsecos matizados por una fuerza de atracción emocional.

(IPPD) Cuando expresa sólidos y profundos motivos cognoscitivos, elaborados como intenciones hacia la profesión pedagógica, predominio de motivos intrínsecos por encima de los extrínsecos.

(SSPP) Cuando se expresan intenciones profesionales pedagógicas en relación con las necesidades sociales y la importancia social de la profesión.

ANEXO 6

Propuesta de indicadores y parámetros generales para evaluar el nivel de desarrollo de la motivación profesional pedagógica general de la muestra correspondiente a la fase de diagnóstico motivacional.

Indicadores	Parámetros
Nivel bajo de motivación profesional pedagógica.	Cuando las frases completadas alcanzan hasta el 60% de las <i>frases con orientación negativa</i> . (ON). Cuando los motivos expresados alcanzan hasta el 60% del <i>área profesional</i> . (AP). Cuando los motivos profesionales expresados alcanzan hasta el 60% de las <i>intenciones profesionales pedagógicas manifiestas</i> (IPPM).
Nivel medio de motivación profesional pedagógica.	Cuando las frases completadas alcanzan desde el 61% hasta el 79% de las frases con <i>orientación positiva</i> . (OP). Cuando los motivos expresados alcanzan desde el 61% hasta el 79% de los motivos del <i>área profesional pedagógica</i> . (APP). Cuando los motivos expresados alcanzan desde el 61% hasta el 79% de las <i>intenciones profesionales pedagógicas desarrolladas</i> . (IPPD).
Nivel alto de motivación	Cuando las frases completadas alcanzan desde el 80% hasta el 100% de las frases con <i>orientación positiva</i> . (OP). Cuando los motivos expresados alcanzan desde el 80% hasta



profesional pedagógica.	el 100% de los motivos del <i>área social profesional pedagógica</i> (ASPP). Cuando los motivos expresados alcanzan desde el 80% hasta el 100% del <i>sentido social de la profesión pedagógica</i> (SSPP).

ANEXO 7

Propuesta de instrumentos, indicadores y parámetros para evaluar la efectividad de la estrategia para el trabajo de orientación profesional pedagógica.

Encuesta

Estimado docente:

El trabajo que se realiza tiene como finalidad elevar la calidad del trabajo de formación vocacional y orientación profesional pedagógica de los estudiantes de 12 grado de Santiago de Cuba, por lo que necesitamos de su valoración en relación a la efectividad de la propuesta.

A continuación, te presentamos diferentes indicadores para medir dicha efectividad, otorga el valor que consideres en una escala de 2 a 5 según corresponda:

(5)- EXCELENTE; (4)- BIEN; (3) ACEPTABLE y (2) INADECUADO.

1. Con relación a lo diseñado en la estrategia para el colectivo pedagógico:

___ Concepción de la Estrategia de Formación Vocacional y Reafirmación Profesional Pedagógica.

___ Estructura de las acciones estratégicas.

___ Orientaciones para su ejecución.

___ Calidad de acciones estratégicas concebidas.

___ Cumplimiento del objetivo general: preparar a los docentes para el trabajo de formación vocacional y orientación profesional pedagógica.

2. Con relación a las acciones estratégicas para el trabajo de reafirmación profesional pedagógica:

___ Nivel de comprensión de los textos por los usuarios.

___ Correspondencia de las acciones estratégicas con las características enunciadas.

___ Cumplimiento del objetivo estratégico con cada acción.



FORMACIÓN PROFESIONAL-PROPIEDAD INDUSTRIAL. NECESIDAD E IMPORTANCIA PARA LA PROTECCIÓN A LA CREATIVIDAD

VOCATIONAL TRAINING-INDUSTRIAL PROPERTY. NEED AND IMPORTANCE FOR THE PROTECTION OF CREATIVITY

Osmany Bicet Dorzón osmanyb@uo.edu.cu

María Julia Rodríguez Sainf mariajuliars@uo.edu.cu

Celia Teresa Ledo Royo celialr@uo.edu.cu

RESUMEN

Formar competencias en los educandos de Ciencias técnicas para la protección de las investigaciones y los resultados que se obtengan, es el tema de esta investigación. La problemática versa sobre, las insuficiencias en la formación de los profesionales en carreras de Ciencias técnicas, que limita la protección jurídica a la creatividad. Se trabajó sobre una investigación cualitativa, donde se exploró el fenómeno en profundidad, se buscaron significados para extraer las conclusiones, empleando el método inductivo, recurriendo constantemente a la esencia del asunto en busca de una acertada interpretación. Todo lo anterior permitió cumplir con el objetivo de argumentar sobre la necesidad e importancia de insertar dentro de la formación de los profesionales en carreras de Ciencias técnicas los aspectos referidos a la protección jurídica a la creatividad, como contenido de la educación en propiedad industrial. A pesar de no ser único, el resultado más sobresaliente que se aporta es, la argumentación que justifica la necesidad e importancia de insertar dentro de la formación de los profesionales la protección a la creatividad.

PALABRAS CLAVES: Creatividad, formación de los profesionales, ciencias técnicas, protección jurídica.

ABSTRACT

To form competences in the students of Technical Sciences for the protection of the investigations and the results that are obtained, It is the subject of this research. The problem is about, the inadequacies in the training of professionals in careers of Technical Sciences, which limits legal protection to creativity. We worked on a qualitative investigation, where the phenomenon was explored in depth, meanings were sought to draw conclusions, using the inductive method, constantly resorting to the essence of the matter in search of a correct interpretation. All of the above allowed us to fulfill the objective of arguing about the need and importance of inserting aspects related to legal protection to creativity into the training of professionals in technical sciences, as content of industrial property education. Despite not being unique, the most outstanding result is the argument that justifies the need and importance of inserting the protection of creativity into the training of professionals.

KEY WORDS: Creativity; training of professionals; technical sciences; legal protection



INTRODUCCIÓN

La temática central del presente trabajo investigativo es, la formación en los profesionales en carreras de Ciencias técnicas de competencias para la protección a la creatividad. La temática aborda un asunto de interés, por cuanto contribuye a lograr una Educación de Calidad (Agenda de Desarrollo Sostenible, objetivo No. 4)

Como resultado de la investigación, se evidencia una falta de conocimientos en los estudiantes y egresados de las carreras en Ciencias técnicas, respecto a la necesaria protección a la creatividad, lo cual obedece a insuficiencias en el proceso de formación de los profesionales, en relación a la protección de los resultados, a pesar de existir otros factores.

Del estudio diagnóstico realizado, se observaron las siguientes manifestaciones externas: i) exiguo desarrollo de habilidades para la aplicación de un método científico-investigativo que potencie la búsqueda y análisis de información tecnológica existentes en bases de datos de propiedad industrial, para el análisis de la novedad y el estado de la técnica en relación de las investigaciones en curso; ii) insuficiente empleo y análisis de la literatura científica- tecnológica contenida en bases de datos de propiedad industrial, que contribuya a perfeccionar los modos de actuación de los estudiantes en relación a la protección de los resultados; iii) insuficiencias a la protección de las investigaciones desarrolladas y de los resultados obtenidos.

A los efectos de este trabajo, se declara como problema investigativo; insuficiencias en la formación de los profesionales en carreras de ciencias técnicas, que limita la protección jurídica a la creatividad.

Las causas que generan las anteriores manifestaciones y que determinan el problema que se investiga, son diversas; pero resulta posible señalar.

Los resultados que brotan de esta aportación científica esencialmente son, construcción del escenario común de las carreras de Ciencias técnicas; definición operacional de la formación de los profesionales en Ciencias técnicas; argumentos que justifican la educación en propiedad industrial para la protección a la creatividad.

Para lograr el objetivo y los resultados se siguió una investigación bibliográfica. Se consideran los aportes alcanzados por investigadores con respecto a la formación de los profesionales, la creatividad y la protección a la creatividad, con especial atención en las conclusiones y hallazgos que dan cuenta del estado del conocimiento. Seguido se realiza una revisión de las teorías que explican el fenómeno de la creatividad y la protección de resultados; para su asimilación dentro de la formación de los profesionales de carreras en ciencias técnicas.

Todo lo anterior permite sostener que el objetivo que se persigue con este trabajo es, argumentar sobre la necesidad e importancia de insertar dentro de la formación de los profesionales en carreras de Ciencias técnicas los aspectos referidos a la protección jurídica a la creatividad, como contenido de la educación en propiedad industrial.

Aspectos comunes a las carreras de ciencias técnicas

La revisión bibliográfica arroja que, “la búsqueda de alternativa de solución a los problemas tecnológicos de la sociedad y la creación de nuevos productos” (Gutiérrez y



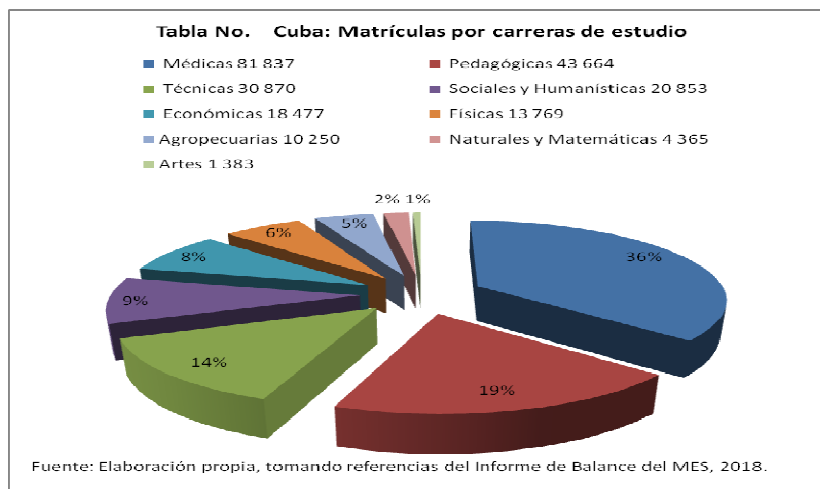
Herrera, 2017, p. 20) obra entre los aspectos comunes en las carreras universitarias de ciencias técnicas.

Las autoras sostuvieron además que, los profesionales de las ciencias técnicas, se convierten en, “solucionadores de problemas tecnológicos acorde con las necesidades sociales (p.21); aseverando que son profesiones, “que sus miembros hacen un trabajo creativo que resulta en cosas que la gente quiere o necesita” (p.21).

Para conocer los aspectos comunes a las carreras de Ciencias técnicas que se estudian en Cuba, se analizó los Planes de Estudios “E” de seis carreras, que se estudian en la Universidad de Oriente y en la Facultad de Diseño Industrial de la Universidad de la Habana. Para alcanzar el propósito, se valoraron los problemas profesionales, los modos de actuación y los objetivos generales a alcanzar, de acuerdo al Plan de Estudio “E” de cada carrera en cuestión, arrojando como resultado que todas tienen en común: Análisis, diseño y desarrollo de tecnologías de forma creativa e independiente para solucionar problemas, ver tabla No. 1.

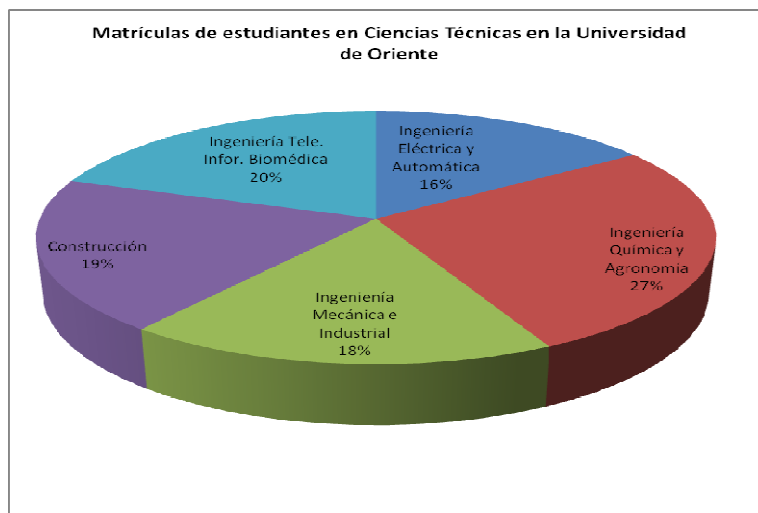
Por otra parte, la investigación arrojó que en Cuba al cierre de 2018 estudiaban en la educación superior un total de 225 468 educandos, de ellos 30 870 estudian en carreras de ciencias técnicas y 10 250 en carreras de ciencias agropecuarias, ver gráfica no. 1.

Gráfica no.1: Matrícula por carreras de estudio en Cuba 2018.



Fuente: Elaboración propia, tomando las referencias contenidas en el Informe de Balance del MES, publicado en el Rotativo Granma.

En la Universidad de Oriente, en igual fecha estudian en carreras de ciencias técnicas 3 169 y en ciencias agropecuarias 789, ver gráfica no. 2.



Gráfica no. 2: Muestra la matrícula de estudiantes en carreras de ciencias técnicas en la Universidad de Oriente. 2017- 2018.

Fuente: Elaboración propia, tomando las referencias estadísticas existente en la Universidad de Oriente.

Cómo distinguir la formación de los profesionales en ciencias técnicas

La formación del profesional como categoría esencial ha sido tratada desde el punto investigativo por autores como: Horruitiner, 2008; Álvarez, 2005; Fuentes, Montoya y Fuentes, 2011; entre otros; en cambio, sus aportaciones no distinguen una que otra rama del saber.

Entre los autores que han tratado la temática de formación del profesional ingeniero se destacan: Romero, Pérez & Rodríguez (2016); Rodríguez, Sánchez & Romero (2015); García, Morales, López (2016); Gutiérrez, Carvajal, Martínez, Cordiés (2017); Castañeda (2013); Gallegos (2013), entre otros, cuyos resultados investigativos se toman como referente en esta investigación.

Los aportes realizados por estos y otros investigadores reconocen la interdisciplinariedad del proceso formativo, la formación experimental, la gestión de la información y el conocimiento en la enseñanza; así como la formación de valores y la formación con enfoque de ciencia, tecnología y sociedad. Plantean acertadamente la necesidad de reformular los procesos sustantivos universitarios en función del desarrollo sostenible, atendiendo al aceleramiento de los cambios y el desarrollo tecnológico mundial, proponen estrategias dinámicas, modelos contextualizados en la dinámica interdisciplinaria, tareas experimentales sustentadas en otras ciencias y la necesaria convergencia entre la docencia y la extensión universitaria; demuestran que el desarrollo científico tecnológico impone transformaciones esenciales en la formación de los profesionales. Sus aportes fundamentan el carácter dinámico y transformador del proceso de formación de los profesionales de las ciencias técnicas.

El análisis realizado de los resultados de las investigaciones referidas refleja que los autores no han abordado la formación desde el empleo de contenidos de la propiedad industrial dentro del proceso de formación de los profesionales de las ciencias técnicas.



Operacionalmente, se asume a la formación de los profesionales en las carreras que se analiza como, un proceso que se desarrolla en las carreras de ciencias técnicas para lograr profesionales competentes para el análisis, diseño y desarrollo de tecnologías de forma creativa e independiente que solucionen problemas.

Creatividad en las carreras de ciencias técnicas

La Economía Basada en Conocimientos impone para Cuba tareas urgentes, entre las que se pueden señalar: el necesario carácter exportador de las producciones nacionales, las que deben ser dotadas con un alto valor añadido resultado de conocimientos (Lage, 2015, p. 157).

Para lograr lo antes expuesto, se necesita incrementar la creatividad y la innovación, como elementos esenciales para la sobrevivencia del proceso revolucionario cubano (Mitjans, s/f, p. 226) A juicio de la autora, "... estamos muy lejos aún de alcanzar el nivel de profundidad, (...), que el tema puede y debe estar presente en la enseñanza universitaria en función de las necesidades (...) de la formación, como mínimo, de los profesionales de ciencias (...) y tecnologías (p. 227)"

Existen una alta gama de definiciones sobre la creatividad, sin embargo a juicio de este autor, asumir que es un, "acto y/o potencial en el que los hombres y mujeres aprovechan sus competencias (habilidades, capacidades, aptitudes, talentos, actitudes, competencias, facultades) bio-psico-sociales, para inventar, cambiar, solucionar problemas, producir bienes materiales o intelectuales con o sin fines preestablecidos" Martínez Andrade (citado en Andrade y Martínez, 2013, p. 175) tiene una determinada relevancia.

Cuál es el argumento jurídico de la protección a la creatividad

Nadie puede ignorar que

la protección (...) deberán contribuir a la promoción de la innovación tecnológica y a la transferencia y difusión de la tecnología, en beneficio recíproco de los productores y de los usuarios de conocimientos tecnológicos y de modo que favorezcan el bienestar social y económico y el equilibrio de derechos y obligaciones. (OMPI, 2004, artículo 7)

Importancia de la protección de los resultados creativos

¿Por qué es tan importante que los estudiantes de ciencias técnicas protejan los resultados creativos?

Para responder a la anterior interrogante, resulta preciso valorar los criterios de algunos autores que han trabajado este tema. Un primer criterio esta centrado en que la protección jurídica a la creatividad: "estimula la inversión extranjera, a partir de la debida protección de los derechos de propiedad intelectual que puedan estar involucrados", (Moreno y Horta, 2003, Introducción).

Igualmente, la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI, 2012) y los investigadores Luna y Solleiro (2007), coincidieron en que, proteger los resultados creativos:

Aumenta la competitividad y la ventaja estratégica; reduce el riesgo de que los competidores copien o imiten productos o servicios; evita inversiones en actividades de I+D+C inadecuadas; obtención de beneficios por licencias, franquicia u otros acuerdos



contractuales basados en propiedad industrial; adquisición de capital de riesgo y mejora el acceso a fuente de financiamientos para proyectos de I+D e inversión extranjera directa; ahorro de tiempo y recursos ante litigios por la clara definición y protección de los DPI.

Así mismo, otros autores que han argumentado la necesidad de proteger los resultados de la creatividad son Manfredi y Nappo, (2012), quienes expresaron que se logra "mayor estabilidad en alianzas de innovación tecnológica".

De la misma manera, otros autores sostienen que: "alienta la inversión de recursos adicionales, lo que promueve la innovación; estimula la capacidad de lograr nuevas creaciones en las áreas tecnológicas" (García y Quintero, 2015, p. 41).

A propósito, del estudio valorativo de los anteriores argumentos, se observa que en todos los casos existe la intención de proteger el interés económico sobre los pilares de la actividad comercial para generar beneficios institucionales y nacionales, aspectos estos contenidos en la Visión de país hasta el 2030.

CONCLUSIONES

Formar profesionales en carreras de Ciencias técnicas que posean competencias para saber cuando y como pueden proteger las investigaciones en curso y los resultados que se logren, se convierte hoy a la luz de la Visión de país, en una necesidad, atendiendo a la importancia que esta actividad presenta en el desarrollo económico del país.

Proteger los resultados alcanzados en las actividades de investigación, contribuye a acelerar procesos de transferencias de tecnología, que reportan a la solución a disímiles problemas tecnológicos que presentan las instituciones, como eslabón de base de la profesión, contribuyendo de esta forma a alcanzar la soberanía tecnológica.

La formación de los profesionales en Ciencias técnicas, sobre los pilares de las competencias para la protección de los resultados, estimula la creatividad, la motivación, la independencia cognoscitiva y la innovación, entre otras cuestiones de interés.

REFERENCIAS

- Álvarez de Zayas, C. M. (2005). La escuela en la vida (Didáctica). En *Colección educación y desarrollo*. La Habana: Félix Varela.
- Andrade, R. y Martínez Andrade, D. R. (2013). La creatividad como materia afín a la Propiedad Intelectual. ¿Una tarea pendiente para la OMPI? *Revista Propiedad Intelectual*, XII(16), enero-diciembre, pp. 68-183. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Castañeda, E. C. (2013). *Pedagogía, Tecnologías Digitales y Gestión de la Información y el conocimiento en la Enseñanza de la Ingeniería*. La Habana: Félix Varela.
- Fuentes, H. C., Montoya, J. y Fuentes, L. (2011). *La formación en la educación superior desde lo holístico, complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento*. Santiago de Cuba: Ediciones Universidad de Oriente.



- García, S. y Quintero, B. (2015). *La propiedad intelectual en las IES: una asignatura imprescindible para la formación integral del estudiante y su competitividad laboral, casos reales de éxitos y fracasos*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- García, L. Á., Morales Rodríguez, I. C. y López Medina, F. (2016). Tareas experimentales de la química general para contribuir a la formación inicial del ingeniero mecánico. *Rev. Cubana Química*, 28(2), mayo-agosto, pp. 675-691.
- Gutiérrez, M. V. y Herrera, T. (2018). La formación de ingenieros desde el enfoque ciencia, tecnología y sociedad. *Referencia Pedagógica*, 01.
- Gutiérrez, M. H., Carvajal, D. J., Martínez, V. y Cordiés, A. B. (2017). El modelo del profesional para la formación del ingeniero hidráulico en Cuba. *Revista de Ingeniería Hidráulica y Ambiental*, (3), pp.78-87.
- Horruitiner, P. (2008). *La universidad cubana: El modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
- Lage, A. (2015). *La economía de conocimiento y el socialismo. Preguntas y respuestas*. La Habana: Editorial Academia, segunda edición.
- Luna, K. y Solleiro, J. (2007). La Gestión de la Propiedad Intelectual en Centros de Investigación Mexicanos: El Caso del Instituto Mexicano del Petróleo. *Journal of Technology Management & Innovation*, 2, 157-169. Recuperado de http://66.147.247.32/jotmi_conicyt/index.php/GT/article/view/cas7/410.
- Manfredi, S. y Nappo, F. (2012). The implementation of intellectual property strategies inside the organization: Patent and brand's assessment, management and protection. *International Journal of Mathematical Models and Methods in Applied Sciences*, 6(1), 53-62. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/S1809203916311160>
- Moreno z, M. y Horta, E. (2003). *Selección de Lecturas de Propiedad Industrial*. La Habana: Félix Varela.
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI, 2004). Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (Acuerdo sobre los ADPIC) (1994). *Publicación de la OMPI*, (223) (s), reimpresión 2004, Ginebra, Suiza.
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (2012). La propiedad intelectual y las pequeñas y medianas empresas. *Publicación de la OMPI*, Ginebra. Recuperado de http://www.wipo.int/about-ip/es/studies/publications/ip_smes.htm.
- Rodríguez, L. (26 de marzo de 2018). Educación Superior en Cuba. La universidad que queremos. Analizan los resultados de trabajo del Ministerio de Educación Superior en el año 2017. *Rotativo Granma*, 10:03:01. Recuperado de <http://www.granma.cu/cuba/2018-03-26/la-universidad-que-queremos-26-03-201803-01>



- Romero, J., Pérez Sánchez, N. y Rodríguez Borroto, E. (2016). La formación investigativa del ingeniero agrónomo en función del desarrollo sostenible agropecuario desde una estrategia didáctica. *Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 3(4). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Rodríguez-Borroto, E., Sánchez-Morales, J. V. y Romero-Viamonte, J. (2015). El proceso de formación investigativa del ingeniero agrónomo en función la solución de problemas profesionales. *Revista Educación y Sociedad*, 13(2), Mayo – Agosto. Recuperado de revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/download/pdf/4



FRANCISCO IBARRA MARTÍNEZ: INNOVADOR DE LA PEDAGOGÍA CUBANA

FRANCISCO IBARRA MARTÍNEZ: INNOVATOR OF CUBAN PEDAGOGY

Osmar Oliva Crespo osmaroc@uo.edu.cu

Idalberto Senú González idalberto.senu@uo.edu.cu

María Margarita Santiesteban Labañino m.santieteban@uo.edu.cu

RESUMEN

El estudio de la obra socioeducativa del profesor Francisco Ibarra Martínez constituye una deuda histórica, es ante todo un merecido homenaje a uno de los pedagogos más importantes del periodo republicano en Cuba. Su pensamiento y su obra son abordados, desde su etapa inicial de formación académica hasta sus aportes al pensamiento educativo cubano. Se destaca su labor como director, historiador, profesor universitario y como portador de elevada cultura, excelente dominio de la historia. En el trabajo se singularizan las ideas de principales obras de este pensador, las cuales se relacionan, en esencia, con la líneas temáticas historiográficas, la divulgación histórica, los conocimientos históricos, la historia de la educación y la enseñanza de la historia de Cuba, para concluir que Ibarra fue innovador de la Pedagogía Cubana, y su vez consecuente con sus planteamientos y sustentó científicamente los contenidos expuestos, adecuándolos, cada vez más, al contexto educativo nacional. El contenido de sus obras, sin lugar a dudas, puede contribuir a esclarecer aspectos de la realidad educativa cubana en el período neocolonial.

PALABRAS CLAVES: Francisco Ibarra Martínez, obra socioeducativa, innovador, Pedagogía.

ABSTRACT

The study of the socio-educational work of Professor Francisco Ibarra Martínez constitutes a historical debt, it is above all a well-deserved tribute to one of the most important pedagogues of the Republican period. His thinking and his work are addressed, from his initial stage of academic training to his contributions to Cuban educational thinking. Its work stands out as director, historian, university professor and as a bearer of high culture, excellent mastery of history. In the work the ideas that main works of this thinker are singled out, which are related, in essence, with the historiographic thematic lines, the historical dissemination, the historical knowledge, the history of education and the teaching of the history of Cuba, to conclude that Ibarra was an innovator of Cuban Pedagogy, and in turn consistent with his approaches and scientifically supported the exposed contents, adapting them, increasingly, to the national educational context. The content of his works, without a doubt, can help clarify aspects of the Cuban educational reality in the neocolonial period.

KEY WORDS: Francisco Ibarra Martínez, socioeducational, innovative work, Pedagogy.



“Para ser maestro de otros es necesario saber servir”.

José Martí

INTRODUCCIÓN

Una sociedad en desarrollo exige la presencia de la memoria histórica, sin esta es difícil; la relación dialéctica entre continuidad y ruptura, lo nuevo y lo viejo, su recíproca afirmación y negación, crean condiciones para una relación activa del hombre con el mundo. Es necesaria la autenticidad en el pensamiento de las sociedades contemporáneas demasiado marcadas por las tecnologías y las llamadas ciencias de la producción.

Ante la connotación del desarrollo general del saber científico, un lugar importante lo ocupan las ciencias de la educación, y en este contexto la formación del personal pedagógico es esencial, por su compleja misión, de potenciar la intervención en el mundo de un hombre creador, transformador, capaz de resolver problemas, un individuo que acepte los retos de la sociedad moderna y que a su vez, con su ingenio, destreza y sabiduría tire de este desarrollo propiciando nuevas metas que con lleven el replanteamiento de situaciones polémicas, o a la solución de nuevos problemas.

Se comparte la idea de Buenavilla (2002), de que:

El estudio de la historia de la educación y de la cultura de América Latina, revela la existencia de un número considerable de educadores, que generaron un pensamiento educacional y pedagógico, que han marcado cambios genuinos en los procesos educativos de la región, y marcan hitos peculiares en el actual siglo XXI. (p. 2).

El análisis y reflexión del pasado contribuye a revelar las líneas de continuidad históricas y las tendencias de desarrollo social. Los profesionales de la educación deben conocer las tradiciones educacionales y asumir las experiencias de valores profesionales positivos para perfeccionar su labor educativa. Reconocer las raíces que fundamentan e inspiran el proyecto educativo cubano, evidencia la continuidad del pensamiento pedagógico.

El contenido histórico educacional debe ocupar un lugar cardinal en la formación del docente, reforzando a través de la memoria histórica la identidad cultural nacional y regional, aspectos que se destacan en las investigaciones de relevantes autores como: Asín (1999), Ramos (2003), Senú (2016, 2017), Oliva (2019), entre otros.

Desde la perspectiva de la presente investigación, ofrece un referente importante para explicar algunos fenómenos educacionales en la contemporaneidad y permite vislumbrar la necesidad de transformaciones en la escuela de hoy, y no solo la escuela sino toda la sociedad, es decir continuar consolidando una cultura afianzada en nuestras raíces diversas llenas de experiencias y aportes morales.

Por tanto, las investigaciones acerca del legado educativo de los profesores es un reclamo científico social impostergable y si este permite encontrar las raíces que dignifican la autenticidad e identidad del magisterio cubano, a partir de relaciones generales, a saber, pasado-presente-futuro de la praxis y la práctica formativa del maestro y la identificación de sus aportes en el vínculo del accionar práctico individual y la praxis educativa generalizada, que identifican los aportes locales regionales y nacionales, se constituyen en una agenda fundacional de merecido y necesario



reconocimiento, que ubica las aportaciones de estos pedagogos en función de la formación actual de los profesionales.

El objetivo del presente artículo se dirige a reflexionar en torno de la obra socioeducativa de Francisco Ibarra Martínez y su trascendencia como un innovador de la Pedagogía Cubana del siglo XX.

La historia de la educación santiaguera, pensamiento y tradición

Asimilar y estimular, esta pareja de constantes dialécticas marcó el decursar de la pedagogía cubana y de Santiago de Cuba en la primera mitad del siglo XX. Una nación reclamaba entonces, no solo el reconocimiento de sus valores —creados en cuatrocientos años de dramática historia—, se hacía imprescindible, junto a la vocación de instruir, la imposición del deber patriótico de conmover voluntades y aunar esfuerzos para la culminación del sueño martiano: “una república con todos, para el bien de todos”.

Era necesario retomar el pensamiento y la acción de nuestros padres fundadores y a la vez, los pensadores y maestros de la colonia que se convertía en nación, en medio de una batalla heroica del *libro contra el cirial*, de la libertad contra el despotismo. Cuba dejaba entonces de ser una entelequia vacía y sin significado propio, se forjaba una nación, y en este empeño se necesitaban hombres, ideas y maestros.

Francisco Ibarra Martínez —o Pancho Ibarra como sus amigos lo llamaban—, es con seguridad unos de esos educadores en cuya obra encontramos los asideros necesarios para la reconstrucción de la memoria educativa e histórica no solo de su específico ámbito local, sino también para la pedagogía nacional y latinoamericana.

Un hombre, una época

Para los inquietos pobladores de la ciudad del Cauto, acostumbrados a un calor eterno, hacía demasiado frío aquel enero de 1905 cuando le nacía a la familia Ibarra, su primer hijo, Francisco Ibarra Martínez. Para Cuba, eran los tiempos de la instauración de la República Neocolonial, con todos los matices que caracterizaron estos primeros cincuenta años de vida republicana. El historiador Zanetti (2006), valora responsablemente este periodo:

Más allá de cualquier polémica, sin embargo, las seis décadas que nos ocupan conforman una época de indiscutible homogeneidad. En lo económico y social prevalecen las relaciones capitalistas, el sistema político se adscribe de manera, más o menos formal a la democracia representativa, la sujeción descentralizada o encubierta a los Estados Unidos es una constante. (p.36)

La vocación de maestro en Ibarra está inspirada en su padre Alberto, quien había ejercido como maestro en varios poblados y territorios de Santiago. La instrucción elemental la obtendría en la Escuela Anexa a la Normal de Oriente en 1911. Empeñada la familia en que recibiera una buena educación, dispone de los recursos familiares y lo matricula en el colegio privado Juan Bautista Sagarra. Más tarde vendría el ingreso a la Escuela Normal de Oriente (1919) hasta su graduación con excelentes resultados, e incluso llega ser elegido presidente de la Asociación de Maestros Normalistas.



La Universidad de La Habana lo vería comenzar en 1923 sus estudios de Pedagogía. Resulta llamativo el hecho que, en esta primera etapa de su carrera, y pudiendo acceder a una buena oferta de trabajo en las escuelas de la burguesía local, Ibarra escogiera ser maestro de analfabetos en el Cuartel Moncada.

En la capital del Oriente del país se manifestaban los mismos rasgos que marcaron la evolución republicana después de 1901, aunque matizado por las características propias de esta región. La doctora Olga Portuondo, Historiadora de la Ciudad, ilustra el ámbito social del territorio a partir de 1938:

A pesar de lo que pudiéramos llamar auge cultural de Santiago de Cuba, el estado de insalubridad era notorio, la ciudad tuvo que afrontar el problema de un gran aumento de población y del crecimiento urbano rápido, desproporcionado y sin concierto, con barrios marginales sin las condiciones higiénicas ni de vida indispensables, sin encontrar una respuesta congruente... (Portuondo, 1998, p. 9)

Las principales instituciones educativas de Santiago a decir de Miranda (2005), surgirían después de 1902, favorecidas por el capital privado y congregaciones religiosas jesuitas, franciscanos y bautistas que monopolizarían la enseñanza elemental y el bachillerato en la capital provincial. De entrañable cercanía para el autor, son las referencias familiares a dos centros educativos surgido en esta etapa, los Colegios Internacionales de El Cristo, fundados en 1909, por “The American Baptist Home Mission Society, así como una academia para la formación emergente de maestros fundada en 1902 por el doctor Demetrio Fajardo Ortiz, en el pequeño pueblo de Boniato” (Miranda 2005, p. 45).

Santiago de Cuba había luchado por tener un centro de estudios superiores desde el siglo XVIII —de ahí devino la fundación del seminario San Basilio el Magno en 1722— y esa idea no se detendría hasta lograrlo. La acción desempeñada por Max Enríquez Ureña calorizó un proyecto para crear la ansiada universidad en 1928 y otros continuadores lo hicieron entre 1934 y 1938. La apertura de la Universidad de Oriente se produjo el 10 de octubre de 1947 bajo el lema Ciencia y Conciencia. De singular importancia en el acontecer científico de Santiago fue la fundación del conocido Grupo Humbolt que albergaba en su seno a la Sociedad de Geografía de Oriente (1939), de la cual Francisco Ibarra sería fundador y miembro destacado.

Resulta incuestionable el lugar y la importancia de estas instituciones para el desarrollo sociocultural, más el panorama educativo de la provincia y en general del país no era tan alentador. Una elocuente valoración sobre el estado de la educación en Santiago de Cuba la ofrece un contemporáneo de Ibarra, el doctor José Antonio Aguilera Maceiras, cuando expone en su artículo “El problema escolar cubano”, crítica la situación de la enseñanza, no solo en su aspecto material, de carencias y construcción; sino esencialmente en la ausencia de una política educativa capaz de resolver las necesidades de nuestra población, según Aguilera (1951):

...existe un grave problema escolar cubano; aunque algunas voces pesimistas se empeñan en proclamar lo contrario y ese problema existe, porque no solo no se ha abordado aun con la objetividad y la valentía necesaria el estudio serio y científico de los innúmeros factores que lo producen; ni las reformas de que está urgido nuestro sistema escolar; ni por ende se ha intentado la implantación de las medidas necesarias a resolverlo en su totalidad y de manera definitiva. (p.4)



La investigadora Miranda (2005), apunta que a mediados del período republicano se iba perfilando la necesidad de formar un nuevo tipo de maestro, más culto, mejor educado, de más sólida preparación profesional que el maestro formado por las Escuelas Normales hasta la fecha, ya que estas, desde 1919 hasta 1932, estuvieron desligadas de las corrientes pedagógicas modernas debido a que no incluyeron en la preparación profesional del futuro maestro los postulados de la Escuela Nueva.

Precisamente, la labor de Francisco Ibarra Martínez se inscribe dentro de esta corriente renovadora cuyo principal objetivo era el cambio de los métodos educativos y la inserción de los estudiantes en el entorno social.

Crear, Innovar, Educar

En 1923, el eminente pedagogo sería nombrado maestro sustituto del Distrito de Santiago de Cuba, y a mediados del mismo año se incorporaría al claustro de profesores del colegio Juan Bautista Sagarra. Lleno de nuevas experiencias y también de responsabilidades, Ibarra pondría a prueba sus conocimientos pedagógicos y la formación recibida tanto en la Escuela Normal para maestros de su tierra natal, como en la Licenciatura obtenida en la capital. Cuando ya terminaba el 1925, la intelectualidad santiaguera lamentaba la pérdida de Luis María Buch, el fundador del Colegio Sagarra. De esta manera, el joven Pancho Ibarra, es designado director de esta institución.

Los convulsos años treinta —con su revolución que se fue a bolina, dictaduras derrocadas, profacistas abecedarios, revolucionarios asesinados y hasta el Gobierno de los Cien Días—, sería una década de grandes satisfacciones personales para el joven maestro y director: primero, el amor de la adolescencia se tornaría en unión para toda la vida. Su esposa se convertiría más tarde, en directora del Colegio Privado para Señoritas Herbart y nacerían sus hijos. En medio de su ámbito profesional y familiar, no escatimó tiempo para el abierto rechazo a la dictadura de Machado e integró la Liga Antiimperialista (1932), el Frente Antifascista de Oriente (1941) y al Comité Pro Paz, todo ello en el marco de la Segunda Guerra Mundial.

Ibarra le prestará atención particular en esos años al abandono de las tradiciones cívicas y éticas, así como la pérdida gradual de los valores que regían el comportamiento social, particularmente entre los más jóvenes. Así, pondrá en marcha una estrategia que incluía la cultura, el deporte, el esparcimiento de los jóvenes en un ambiente de respeto, libertad y actividad, principios sumidos del ideal pedagógico de la Escuela Nueva.

En este empeño junto a su hermano, Juan Francisco crea en 1938 los llamados carnavales atléticos, que se celebrarían durante doce años, y que lograron revitalizar la práctica del deporte entre niños y jóvenes. Se idean como alternativa frente a los carnavales tradicionales en los cuales se ingerían bebidas alcohólicas. La sede de este evento —con carácter nacional y en el cual podían participar los colegios privados y las escuelas públicas— sería Santiago de Cuba.

La praxis educativa de Ibarra no se reducía al específico ámbito escolar, consideraba imprescindible para la formación integral de los niños y jóvenes, el conocimiento de la historia patria, utilizando como método la inserción de estos en actividades que los condujeran a los lugares de la comunidad donde se produjeron hechos de carácter



histórico, o vinculados directamente con personalidades y sucesos que conmovieron la vida de la nación cubana. Ibarra afirmaba que todo hecho histórico requiere la localización en el tiempo y en el espacio.

En esta época de terror y crisis política, de persecución y miedo—cuando muchos prefirieron la comodidad que les ofrecía su posición económica y el consecuente respeto a los que detentaban el poder a expresar públicamente sus ideas y valores—, las ideas e inconfundibles valores patrióticos de Francisco Ibarra, lo condujeron a militar en el Partido del Pueblo Cubano (Ortodoxo) de su ciudad.

El momento más álgido de enfrentamiento al régimen de Fulgencio Batista, —a finales de los cincuenta— sería la acusación realizada contra Ibarra por uno de los más conocidos testaferros del dictador, el senador Rolando Masferrer, en el periódico habanero *Tiempo en Cuba*. Se fundaba en el pedido de garantías para la vida de Frank País, pues Ibarra sentía por esa familia un afecto sincero.

Coincidentemente, esa propia década devino una etapa de madurez pedagógica y salen a la luz sus conocidos textos, *Lecciones de Ciencias Naturales*, *Lecciones de Lengua Española* y *Lecciones de Cívica*. En el primero ellos, adaptado a los programas de séptimo y octavo grados de las escuelas públicas superiores, comparte la redacción con su hermano Juan Francisco. En el año del centenario del natalicio de José Martí, 1953, Ibarra dicta seminarios y conferencias en varios centros educativos e instituciones cívicas de la provincia, mientras a mediados de ese propio año es nombrado presidente del Colegio de Maestros Normales y Equiparados de Oriente.

No son pocos los homenajes recibidos por Ibarra, primero el Diploma al Mérito, por parte de la inspección provincial de escuelas nocturnas de Santiago de Cuba, por sus 25 años de educador; luego la Medalla de Oro de Oriente por su labor educativa, así como la Placa al Mérito, otorgada por el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Educación Física. Antes, en 1947, había recibido el homenaje de la Asociación de Estudiantes de Oriente por el levantamiento del deporte en Santiago de Cuba.

Al referirse a la labor educativa de Ibarra en las investigaciones de Villalón (2006), reconocidos santiagueros como Ernesto Buch López, maestro normalista, expresa: “el formidable colegio (Juan Bautista Sagarra) que mantiene las mismas virtudes próceres de su inspirador, gracias al celo insuperable de su fidelísimo discípulo Francisco Ibarra Martínez, que proyecta como nadie el culto del maestro” (Villalón, 2013, p.63). En ese propio orden se refirió uno de sus ex alumnos, José Alonso Garrido: “Daba las clases tan amenas e ilustradas con anécdotas y material auxiliar. Las explicaciones las hacía de pie...” (Entrevista inédita).

Con el advenimiento de la Revolución, el maestro y el cubano convencido, continuador del pensamiento pedagógico heredado de Agustín Caballero, Varela, Luz y Caballero, Martí y Varona, no se remonta en una diáspora sin retorno como algunos de sus contemporáneos y no menos valiosos maestros hicieron. Se incorpora a la obra por realizar, y ahí está en 1961, colaborando con la Campaña de Alfabetización, o prestando sus servicios en el seguimiento educacional, desde la filial provincial de Santiago de Cuba del Instituto de Historia del Movimiento Comunista y de la Revolución Socialista. A pesar de su edad, sería en este mismo periodo profesor del centro secundario de adultos.



La dimensión y el carácter de su labor pedagógica que trasciende el marco local y se proyecta nacionalmente, queda demostrado al participar como invitado de honor al Primer Congreso de Educación y Cultura en 1972 por invitación expresa del entonces Ministro Belarmino Castilla Mas.

Quizás como ha ocurrido otras veces a lo largo de la evolución socio histórica y cultural de nuestra nación, el haber tenido que convivir en espacio y tiempo con grandes personalidades que marcaron con sus obras escritas el pensamiento filosófico, pedagógico y científico de su época, el tiempo dejó para Francisco Ibarra, el olvido involuntario o el recuerdo ocasional de los ya pocos contemporáneos que aún viven, pero sus méritos despejan cualquier duda. Él nos legó una labor educativa y un pensamiento pedagógico austero, de contenido rigurosamente científico e innovador por su esencia transformadora- Su obra es patrimonio irrenunciable de la historia pedagógica de Santiago de Cuba y del país.

CONCLUSIONES

El estudio realizado sobre la vida y obra socioeducativa de Francisco Ibarra Martínez lo connota como una figura relevante del siglo XX cubano y un innovador de la Pedagogía cubana, *quedando evidenciado que* recibió diferentes influencias y se nutrió de diversas fuentes y agencias socializadoras, en el plano de las ideas, el Positivismo en sus inicios, y el Pragmatismo y el Neotomismo posteriormente, así como la Pedagogía Tradicional y la Escuela Nueva o Activa, son las corrientes filosóficas y pedagógicas foráneas que con mayor fuerza se manifestaron en Cuba en la práctica educativa durante toda la primera mitad del siglo XX, las cuales favorecieron la correspondencia con las necesidades de la educación cubana y los avances de la historiografía como ciencia en el país.

La dedicación al magisterio le permitió ser un profundo conocedor de las problemáticas educacionales existentes en la República Burguesa, las cuales analizó y criticó, con énfasis en la enseñanza de la Historia de Cuba. Al triunfar la Revolución desempeñó importantes tareas en la esfera educacional, algunas de ellas vinculadas de manera más específica a la enseñanza de la Historia de Cuba y la reorganización del sistema educacional del país y la Campaña de Alfabetización.

Francisco Ibarra Martínez tuvo una amplia producción teórica de interés para la historia de la educación y la Pedagogía en Cuba, en particular para la didáctica de la historia. La misma fue genuina continuadora del pensamiento y las ideas pedagógicas del siglo XIX, lo cual se sustentó en la importancia de la educación para la formación del ser humano y el conocimiento de su pasado histórico. Además, mediante ella defendió la importancia de una educación científica acorde a los avances de la ciencia histórica, la pedagogía y la enseñanza de la historia en su época.

REFERENCIAS

Aguilera, J. A. (1951). *El problema escolar cubano*. Santiago de Cuba: Rotaria.

Asín, M. (1999). *Ideario pedagógico del maestro santiaguero Juan Bautista Sagarra Blez. (1806-1871)* (tesis doctoral inédita). UCP Frank País García, Santiago de Cuba, Cuba.



- Buenavilla, R. E. (1997). *Pensamiento pedagógico de destacados educadores latinoamericanos*. La Habana: Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Miranda, A. (2005). *Evolución histórica-educacional y pedagógica de la formación del maestro primario en Cuba desde 1898 hasta 1952* (tesis doctoral inédita). UCP Frank País García, Santiago de Cuba, Cuba.
- Oliva, O. (2019). *Sistematización de la obra socioeducativa de Francisco Ibarra Martínez y su contribución a la educación cubana* (tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Portuondo, O. (1998). *Reflexiones de Santiago*. Santiago de Cuba: Oriente.
- Ramos, G. (2003). *Las concepciones pedagógicas que fundamentaron la práctica educativa en Santiago de Cuba durante la República Neocolonial (1902-1958)*. (tesis doctoral inédita). UCP Frank País García, Santiago de Cuba, Cuba.
- Senú, I. (2016). *Contribución de la obra pedagógica de la maestra cubana Lidia Esther Martí a la formación de los profesionales de la educación en Cuba* (tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Senú, I., Cubela, J. M. y Turner, L. E. (2017). Basamento histórico-metodológico de sistematización de la obra pedagógica de personalidades relevantes del siglo XX y XXI: una perspectiva desde la hermenéutica. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 5(1). Recuperado de <https://www.formación.edu.ec>
- Villalón, G. (2006). *Ficha biográfica de educadores santiagueros* (monografía inédita).
- Villalón, G. (2013). *Veinte educadores en la historia santiaguera* (monografía inédita).
- Zanetti, O. (2006). *La República: notas sobre economía y sociedad*, en *La República*. La Habana: Ciencias Sociales.



CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA GESTIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA LABORAL INVESTIGATIVA

CONSIDERATIONS ON THE GESTION OF THE KNOWLEDGES IN THE DEVELOPMENT OF PRACTICES IT LABOR INVESTIGATIVE

Osvaldo Duconger Gala osvaldo.duconger@uo.edu.cu

Rosa Delia Duconger Castellanos rduconger@elam.sld.cu

RESUMEN

A partir de que la educación en Cuba está en constante perfeccionamiento, un objetivo esencial es promover el aprendizaje participativo, colaborativo e interactivo para aprender con el grupo y en la comunicación con otros; esencialmente teniendo en cuenta los procesos que se desarrollan en las diferentes unidades docentes, para hacer más coherente el proceso de enseñanza aprendizaje; por tanto, se trabaja con la intencionalidad necesaria para enfrentar los retos de la sociedad que se construye.

Por estas razones se incentiva la gestión de los conocimientos en el desarrollo del trabajo independiente dentro de la práctica laboral investigativa, en todos los procesos que desarrollan los estudiantes para lograr su mayor protagonismo; en este sentido, se concibe al alumno como protagonista de su aprendizaje, capaz de autoprepararse de forma permanente con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, en su constante intercambio con sus compañeros, el tutor, y el contexto en el que se inserta.

PALABRAS CLAVES: Gestión de los conocimientos, proceso de enseñanza aprendizaje, trabajo independiente, práctica laboral investigativa, vías y procedimientos.

ABSTRACT

As of that the education in Cuba this in constant perfecting, a main objective esencial is to promote the participatory, collaborative apprenticeship and interactivo to learn with the group in the constant comunicacion with the demases; essentially by keeping in mind the processes that they develops in te different educational units, to do but constant the process of apprenticeship enseñanza; therefore, it works with the necessary premeditation to face the challenges of the society that is to build.

For theasing to reason encourages the gestion of the knowledges in the development of the independiente work in practices it labor investigative, in all processes that develop the students to achieve your bigger protagonismo; in this sense, it conceives to the pupil as protagonist of your apprenticeship, capable of de autoprepararse in a permanent way wit the use of the tecnologíases of the de la información and the comunicaciones, in your constant interchange with your con sus companeroses, your guardian, and the context in which is inserted.

KEY WORDS: Gestion of the knowledges, ensenanza process apprenticeship, work independent, practices labor investigative, ways and procedures



INTRODUCCIÓN

El acelerado desarrollo de la ciencia y de la tecnología como fuerzas motrices principales del mundo contemporáneo revela el importantísimo papel transformador del conocimiento; esta rapidez trae como consecuencia que en los nuevos procesos de aprendizaje, no siempre sea eficaz la forma de buscar, asimilar, aplicar y socializar los nuevos conocimientos; sin embargo, este cúmulo de información que se genera por diferentes vías, es imprescindible para el desarrollo de cualquier esfera de la actividad humana, por lo que ha conducido a lo que se denomina actualmente Sociedad del Conocimiento, en que este y las formas en que se manifiesta son indispensables para las transformaciones de los diferentes sistemas de enseñanza.

Los antecedentes de la era de este tipo de sociedad se remontan a la década de los años 90 del pasado siglo, en la que se produce el fenómeno social conocido como la Revolución de la Información; etapa que se caracterizó principalmente por la transformación del papel de la información hacia un lugar protagónico en la correlación de fuerzas de los valores sociales, políticos y económicos. El desarrollo de Internet como fenómeno social, hizo posible que la información se constituyera en el recurso más poderoso y visible.

El hombre utiliza la información para darle forma y perfeccionar su sociedad, por lo que su papel protagónico permite considerarlo elemento fundamental para el desarrollo del conocimiento en las próximas décadas.

Los investigadores han definido al conocimiento de diferentes maneras; para Chávez Suárez y Permuy (2005), “el conocimiento es una representación de la realidad desarrollada o construida por el sujeto para explicar y comprender el fenómeno o proceso objeto de estudio (...)” p.8; no obstante, se asume la que expresa Ruiz (2005): “Es el cúmulo de experiencias sociohistóricas acumuladas por la humanidad. Es el reflejo activo y orientado de la realidad objetiva y de sus leyes en el cerebro humano” p.21.

Otros investigadores Maspons (s/f.) han expuesto además, su teoría sobre los tipos de conocimientos; en este sentido, algunos coinciden con que existen dos: “el conocimiento “explícito” que es cuantificable y que se recoge en documentos, y el conocimiento “tácito” que está compuesto de ideas y habilidades mucho más difíciles de compartir. El conocimiento “tácito” es conocimiento experimental (conocimiento material), vital, sociocultural e individual, en contraposición con el conocimiento “explícito” que es escrito, del pasado, digital”.

Sin embargo, se tienen en cuenta las tres formas que reconoce, (Ruiz, 2005, p.20):

1. Conocimiento empírico espontáneo; este se produce en virtud de procesos imprevistos, inesperados, sin ninguna intencionalidad por parte del individuo, y regularmente no se fundamenta en experiencias anteriores.
2. Conocimiento empírico (intencional): que se produce principalmente de la relación derivada del conocimiento que se infiere en virtud de conocimientos ya adquiridos (por vía de la educación).
3. Conocimiento científico: requiere de teoría científica, métodos y procedimientos científicamente validados.



De las tres formas anteriores se reconoce que la segunda: Conocimiento empírico (intencional), es esencial y la que principalmente debe tenerse en cuenta para el tratamiento de la gestión de los conocimientos en el desarrollo de la práctica laboral investigativa.

La sociedad actual ha ido evolucionando de una Sociedad de Información a la denominada Sociedad del Conocimiento, donde se ha ido tomando conciencia de que el conocimiento constituye un aspecto esencial para su impulso; esta es la razón por la que actualmente se emplee con frecuencia en diferentes contextos, los términos gestión de la información y gestión de los conocimientos.

La humanidad no solo debe adaptarse a la Sociedad de la Información sino que, principalmente debe ser parte de la Sociedad del Conocimiento permitiendo su creación y desarrollo, evolucionando y creando contenidos, tejiendo la información, transformándola para diferentes fines. En el aspecto semántico, la información puede ser descrita como la materia prima de la que se deriva el conocimiento.

Existe una gran variedad de definiciones dadas por distintos investigadores a la gestión de los conocimientos; para Balmaseda (2006) es un “proceso caracterizado por una transformación continua de datos en información, las informaciones en conocimientos y estos en saberes para conducir un procedimiento de búsqueda de soluciones” p.230.

A partir de lo expresado anteriormente se asume como concepto de gestión de conocimientos para el desarrollo de la práctica laboral investigativa, la expuesta por el colectivo de investigadores encabezado por Morales (2010), para estos: “Constituye un ámbito de la actividad práctica humana, que como proceso se orienta a la transformación de las bases de conocimiento mediante la recuperación, selección de información, asimilación de saberes y comunicación de conocimientos, para la transformación de la realidad” p.7; aunque en función del tema tratado, se hace la precisión de que más que la recuperación, se asume la búsqueda y selección de información, y que la comunicación debe ir estrechamente relacionada con la socialización de los conocimientos; caracterizándolo, además, como un proceso interactivo que se desarrolla teniendo en cuenta el tratamiento de diferentes tipos de textos.

La problemática de la gestión de los conocimientos en Cuba está condicionada por una realidad objetiva, relacionada con que la educación llega a todos los miembros de la sociedad y tiene los recursos necesarios a su alcance para el empleo de diferentes estrategias, en un proceso de enseñanza-aprendizaje que implica una nueva cultura de aprendizaje mediada por las actuales tecnologías de la información y la comunicación; y que tiene su desarrollo en estrecha relación con los contenidos de diferentes textos, la experiencia de las personas; el uso de software; el caudal de conocimientos que aportan los centros de documentación; etc.

Como proceso sistemático se deriva de los objetivos y procesos de las instituciones educativas y está orientado a buscar, validar y compartir el conocimiento individual y colectivo, para utilizarlo y dar las respuestas adecuadas a los cambios del contexto; todo lo anterior confirma su importancia para el desarrollo de la práctica laboral investigativa, desarrollada por los estudiantes en las diferentes unidades docentes que se les asignan.



Todo lo expuesto fortalece la consideración de que la gestión de los conocimientos está estrechamente relacionada con el desarrollo de la práctica laboral investigativa, desarrollada por los estudiantes, y que se caracterice por:

1. Aplicación de vías para la enseñanza no basadas en la memorización.
2. Desarrollo de competencias para el manejo de informaciones de forma lógica e intertextual.
3. Aprendizaje dirigido al desarrollo de diferentes estrategias.
4. Desarrollo de vías y procedimientos para la solución de problemas

En todo este proceso es necesario tener presente que se incide en la preparación del futuro profesional, y a la vez se fortalece los vínculos de la universidad con las unidades docentes, y con todas las instancias con las que pudiera tener relación.

Para el desarrollo económico del país, se necesita de la realización eficaz de la práctica laboral, porque incide directamente en la preparación de un futuro egresado capaz de resolver los problemas más generales de su profesión; en este sentido, este vínculo de la universidad con las unidades docentes debe favorecer también la elevación de la calidad y el desarrollo de competencias para enfrentar con una mejor preparación su futura profesión.

Consideraciones metodológicas para una coherente gestión de los conocimientos en el desarrollo de la práctica laboral investigativa

Estas consideraciones metodológicas comprenden un sistema de vías y procedimientos ordenados, dirigidos al tratamiento de la gestión de los conocimientos en el desarrollo de la práctica laboral investigativa, y se caracteriza por su contextualización en el proceso de formación de estudiantes, que necesariamente deben lograr un alto nivel de independencia en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, para asegurar la construcción de aprendizajes significativos y la asimilación de disímiles conocimientos, relacionados con el mundo que les rodea.

El sistema de procedimientos está estructurado en tres etapas, que relacionan estrechamente los aspectos necesarios para lograr el tratamiento y solución de las diferentes tareas y problemas que se presentan durante la práctica laboral investigativa. Estas consideraciones metodológicas se fundamentan en los resultados obtenidos durante el diagnóstico en la aplicación de los instrumentos que demuestran las insuficiencias en el tratamiento de la gestión de los conocimientos desde el proceso de comprensión de los alumnos, en el desarrollo durante la práctica laboral investigativa..

Por todo lo anterior es importante tener en cuenta que:

- Los estudiantes deben tener toda la preparación y el conocimiento para aplicarlas principalmente en el trabajo independiente.
- Las vías y estrategias, no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas por lo que implican en lo cognitivo y lo metacognitivo.



- Se potencian a través de técnicas de motivación para que los estudiantes accedan al nivel metacognitivo en sus dos formas principales: como conocimiento de los propios procesos cognitivos y como autorregulación de los mismos.

Se contemplan tres etapas para el tratamiento de estas consideraciones metodológicas

I- Motivación

Para el desarrollo de la gestión de los conocimientos en el desarrollo de la práctica laboral investigativa, es premisa esencial que se logre el interés de los alumnos y que tengan conocimientos previos de los contenidos a los que van a dar tratamiento para la solución de las tareas; ya que partiendo de este fundamento se debe propiciar un aprendizaje productivo y un desarrollo del pensamiento independiente; porque los sentimientos de logro, de reconocimiento, de responsabilidad, de desarrollo personal son el resultado de las motivaciones que impulsan a los estudiantes hasta el límite de sus posibilidades.

Los estudiantes manifiestan características cualitativamente superiores que hacen posible el planteamiento de exigencias más fuertes a su intelecto, tienen la posibilidad de operar con contenidos abstractos, organizarlos y accionar con ellos; son capaces de hacer deducciones, juicios, formular hipótesis y consideraciones con un alto nivel de abstracción, por lo que constituye un reto en la práctica laboral, lograr que sepan qué deben hacer, que se sientan capaces de hacerlo y que encuentren interesante lo que se les propone que hagan.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje desarrollador reconoce que las motivaciones intrínsecas y extrínsecas determinan el enfoque (superficial, reproductivo; profundo, significativo) del aprendizaje y sus resultados, se deduce que ejercen una influencia sustancial en el desarrollo del nivel cognoscitivo de los alumnos y propician la seguridad necesaria para enfrentar obstáculos, a través del esfuerzo constante para alcanzar la meta propuesta.

Consta de los siguientes procedimientos:

- Determinar la Intencionalidad del desarrollo de las actividades orientadas.

La intencionalidad se refiere a la conciencia que se posee de lo que se busca al enfrentar el desarrollo de las actividades orientadas, y a la determinación de la voluntad hacia el logro de una meta trazada; es decir, se plantea que cualquiera que sea el fin, este condiciona el logro coherente de los resultados.

El estudiante tiene conciencia lógica y dialéctica, sabe por qué estudia y para qué estudia; por esta razón, la intención que se tenga en el momento de enfrentar las actividades influye en su coherente realización; así, este proceso puede estar encaminado hacia tareas diferentes.

Por tanto, se debe tener en cuenta que:

- La apreciación final de los resultados variará de acuerdo con la intención y las motivaciones de cada persona.



- La intención determina qué vías y estrategias se utilizarán al centrar la atención en los elementos significativos.
- Se deben proyectar actividades dirigidas a la realización de un eficiente estudio independiente

Es significativo tener en cuenta lo importante que es la correcta proyección del estudio independiente ya que debe caracterizarse por tener en cuenta las características del estudiante, que desarrolla sus estudios con intereses específicos y enmarcado en diferentes contextos; pues la actividad de estudio está determinada por las necesidades y los motivos, la finalidad, las condiciones y los medios para lograrla, las acciones y las operaciones.

Para lograr buenos resultados, no se puede perder de vista que el estudio independiente lo planifica el propio alumno, atendiendo a sus necesidades; que es un proceso sujeto a su voluntad y dirigido por él; y que debe estar presente la ayuda y orientación del profesor, pero de manera indirecta; en este sentido, para alcanzar el objetivo al orientar las actividades coherentemente, se deben cumplir algunas exigencias; entre ellas:

- Ser suficientemente variada e interesante.
- Contar con un volumen tal que garantice tiempo de estudio.
- Ser diferenciada, lo que significa que tendrá en cuenta las potencialidades de todos los alumnos.
- Activar los conocimientos a partir de las experiencias.

Los estudiantes sienten la necesidad de estudiar, se apoyan en sus vivencias, experiencias y valoran el conocimiento relacionándolo con sus necesidades prácticas, por lo que determinan los objetivos de su aprendizaje, escogen formas y métodos, regulan el proceso de aprendizaje y valoran sus logros.

Este es un momento importante en el que se deben sentar las bases para que el estudiante desarrolle sus potencialidades y donde se tengan en cuenta criterios básicos relacionados con el aprendizaje desarrollador:

- Promover el desarrollo integral de la personalidad del estudiante.
- Garantizar el tránsito de la dependencia a la independencia y a la autorregulación.
- Desarrollar la capacidad de realizar aprendizajes a lo largo de la vida.
- Emplear estrategias de activación de esquemas previos, predicción e hipótesis.

La asimilación de los conocimientos del alumno estará determinada por el conocimiento previo, pues a mayor conocimiento del tema, mayor será la comprensión del mismo; en este sentido, es fundamental que se activen o estimulen los conocimientos previos, y que se relacionen la teoría o conocimiento que poseen del mundo con los aspectos implícitos en las actividades que van a enfrentar, para establecer de algún modo la relación entre lo que se sabe y lo desconocido, para anticipar preguntas e hipótesis.

II-Integración de los conocimientos.



En esta etapa se debe tener en cuenta que el alumno requiere de un esfuerzo dirigido a emplear y desarrollar de una manera interdisciplinaria sus potencialidades cognitivas, lo que podrá profundizar a través del estudio independiente y el empleo de otras vías (videos, software, textos en soporte digital, etc.).

Consta de los siguientes procedimientos:

- Propiciar el tratamiento a los contenidos de manera interactiva.

El tratamiento a los contenidos de manera interactiva es esencial para la adquisición de profundos conocimientos; por esta razón el tratamiento al trabajo con los textos debe tener un carácter consciente, como proceso interactivo entre lector y texto que propicia la construcción de significados derivados de la interpretación del contenido; en este sentido, es importante tener en cuenta la socialización de toda la información entre los estudiantes para alcanzar un mayor nivel de aprendizaje.

La dialéctica de este proceso conduce a asumir el aprendizaje desarrollador fundamentado en la búsqueda reflexiva del conocimiento. En consecuencia se debe convertir al alumno en un emisor de nuevos conocimientos, de ideas concretas, mediadas por su formación cultural. Este proceso presupone la realización planificada de procedimientos que se estructuran antes, durante y después del desarrollo de las actividades.

- Gestionar conocimientos a través de diferentes vías teniendo en cuenta los nodos cognitivos.

Supone una operación que se convierte en un proceso continuo de búsqueda, adquisición y transformación del conocimiento, teniendo en cuenta los nodos cognitivos, los cuales constituyen puntos de acumulación de conocimientos (conceptos, proposiciones, leyes, principios, teorías) en torno a un concepto o una habilidad, que se distinguen por su relevancia cultural o su aplicación en la práctica.

En este sentido, la operación puede concretarse a través de diferentes vías, teniendo en cuenta siempre las guías orientadas para la realización de las actividades:

- Selección de contenidos implícitos en diferentes textos.
- Consulta de textos en soporte digital.
- Visualización de Videos.
- Estudio de los contenidos de los Software.
- Trabajo en bibliotecas con textos escogidos.
- Relación con diferentes instituciones que dentro del contexto sean de interés.

III-Solución de las tareas planificadas y socialización de los resultados.

Este es el momento que se dirige a integrar todos los conocimientos, teniendo en cuenta la coherencia del empleo de las vías y los procedimientos para lograr los objetivos planificados, mediante las operaciones propuestas.

Aquí se debe constatar el cumplimiento de lo proyectado a partir de las potencialidades del alumno; por esta razón, se debe apoyar esencialmente en el empleo del método



trabajo independiente, sus procedimientos y el uso de diferentes estrategias, que conllevan a la apropiación de la competencia requerida, para interactuar de manera coherente y con los argumentos necesarios para lograr a partir de la solución de los problemas y tareas, la formación cultural integral necesaria.

Consta de los siguientes procedimientos:

- Tratamiento a los contenidos de las tareas a través del trabajo independiente

Se refiere a que la educación actual se caracteriza por su vínculo con el contexto social y de la teoría con la práctica; lo que conduce a la selección, asimilación y posterior aplicación del conocimiento a través de el tratamiento interdisciplinario de los contenidos; este proceso relacionado con el trabajo independiente, como parte del desarrollo de habilidades y capacidades de los alumnos, debe prevalecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es fundamental el tratamiento al trabajo independiente como método, y su aplicación a partir de los procedimientos propuestos para su adecuación según la proyección contextualizada de la tarea, la proyección diferenciada de la gestión de los conocimientos según el contexto, y la socialización intencional del contenido asimilado; estos serán implementados a partir de una coherente secuencia metodológica, para lograr los resultados esperados.

Socialización de los resultados.

El estudiante debe emplear estrategias que estarán en función de demostrar su capacidad de tomar o asumir una posición crítica a partir de la culminación de las actividades desarrolladas durante su práctica laboral, y podrá relacionarlas con otras realizadas anteriormente; en este sentido, en cuanto a su contenido, le dará tratamiento desde un nivel Interdisciplinario; lo que implica lograr niveles más complejos en su actividad intelectual.

Como objetivo se debe crear un ambiente de análisis y debate, que conlleve a alcanzar un nivel superior de asimilación de conocimientos y desarrollo de habilidades, para potenciar el protagonismo del estudiante en su proceso de formación. (Duconger, 2014).

CONCLUSIONES

La educación como un proceso de formación y socialización permanente exige comprender que su dinámica se da a partir de la coherente realización de las diferentes actividades planificadas, y que se convierten en un instrumento importante de crecimiento y desarrollo. De ahí, la conveniencia de fortalecer las vías y procedimientos dirigidos a la realización de la práctica laboral investigativa, teniendo en cuenta una eficaz gestión de los conocimientos.

En todos estos procesos los estudiantes construyen sus saberes inmersos en prácticas socioculturales como un complejo y dinámico proceso de intercambio dialógico y de construcción, mediada por el apoyo de los docentes que los atienden y los tutores de los centros en los que se insertan; en este sentido, les propiciará lograr un desempeño relevante en el desarrollo de su práctica social y cultural, con incidencia en el perfeccionamiento de los modos de actuación.



REFERENCIAS

- Balmaseda O. (2006). *Sociedad del conocimiento, educación y posgrado: ¿estamos preparados para el cambio?*. En Leticia Rodríguez. Español para todos. (pp. 229-239). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez J.A., Suárez A y Permuy L. D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Duconger O. (2014). Modelo didáctico del tratamiento de los significados del texto desde el proceso de comprensión en la gestión de los conocimientos, en la Educación de Jóvenes y Adultos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas UCP “Frank País García”. Santiago de Cuba.
- Maspons, R. (s/f). *Nodos de conocimiento en la ciudad*. Elementos para la reflexión. En <http://www.comminit.com> (Revisado el 9 de enero de 2013).
- Morales, M. y col. (2010). *Infraestructura tecnológico-organizacional para la gestión de la información en pos del conocimiento*. En <http://www.cied.rimed.cu>. (Revisado el 6 de septiembre de 2013).
- Ruiz, A. (2005). *Fundamentos de la Investigación Educativa, en Metodología de la Investigación Educacional*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.



LA INFORMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES NOVELES PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

THE COMPUTER SCIENCE IN THE FORMATION OF BEGINNER INVESTIGATORS FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Reinaldo Castro Cisnero rcastroc@uo.edu.cu

Susana Cisneros Garbey susanacg@uo.edu.cu

Virginia Ileana Lluch Hernández ileanalluch@uo.edu.cu

RESUMEN

Se presenta un sistema de acciones para el uso de la informática en la formación de estudiantes universitarios como investigadores noveles que contribuyan al desarrollo sostenible de la sociedad desde sus profesiones. El sistema de acciones se apoya en un sitio web donde se integra el estudio de la obra martiana al proceso investigativo estudiantil.

PALABRAS CLAVE: didáctica de la informática, investigadores noveles, formación.

ABSTRACT

It presents a system of actions for the use of information technology in the training of university students as new researchers who contribute to the sustainable development of society from their professions. The system of actions is supported by a website where the study of Martí's work is integrated into the student research process.

KEY WORDS: didactics of the computer science, beginner investigators.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones que realizan los estudiantes universitarios constituyen actividades sumamente importantes para el desarrollo de sus procesos cognitivos y son expresión del acercamiento a los problemas profesionales desde una visión crítica. Por esas razones es oportuno atender los espacios donde se llevan a cabo con el objetivo de potenciarlas.

Siguiendo esa línea de pensamiento, se propone una mirada al proceso investigativo estudiantil que considere el uso de la informática y de los conocimientos adquiridos a través del estudio de la obra martiana en la formación de investigadores comprometidos con la sociedad desde su tránsito por los escenarios formativos universitarios.

En otro orden, la intención de implementar políticas que propicien en los estudiantes formas de pensar y de actuar correspondientes con el desarrollo sostenible sugiere incidir en las investigaciones que estos realizan para direccionarlas hacia el cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Es esa lógica la que propone un sistema de acciones que contribuya a la solución del problema científico: ¿Cómo utilizar la informática en la formación de estudiantes universitarios como investigadores noveles para el desarrollo sostenible desde sus profesiones?



Dicho sistema considera como aspectos esenciales: el estudio de la vida y obra de José Martí por constituir su figura un modelo de investigador comprometido con la transformación social y con el desarrollo humano; la comprensión de las etapas de la investigación y el uso de la informática como medio y herramienta de trabajo en el intercambio de ideas entre los estudiantes durante el proceso de investigación.

También es importante precisar, con vistas a ganar claridad en la propuesta que se presenta, que en esta investigación son considerados como investigadores noveles a aquellos que se inician y forman en el proceso investigativo en el marco de los escenarios educativos universitarios y durante el proceso de formación profesional de una carrera (Castro, Cisneros y Nápoles, 2017).

Estos argumentos permiten conformar como objetivo de la investigación: elaborar un sistema de acciones para el uso de la informática en la formación de estudiantes universitarios como investigadores noveles que contribuyan al desarrollo sostenible de la sociedad desde sus profesiones.

Para el logro de dicho objetivo se utilizaron métodos de investigación de niveles: teórico (como el Sistemico-Estructural-Funcional y el Análisis-Síntesis), de nivel empírico (como la Observación y el Criterio de Especialistas) y el procedimiento Cálculo Porcentual como manifestación del método estadístico.

Fueron escogidos estudiantes de las carreras de la Universidad de Oriente: Licenciatura en Cultura Física y Licenciatura en Educación Español- Literatura, con el propósito de aproximar el estudio a la diversidad de profesiones existentes en la Educación Superior.

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la investigación estudiantil

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se propone la transformación del mundo de modo que exista sostenibilidad económica, social y ambiental en los 193 Estados Miembros que la suscribieron. Esta agenda fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en septiembre de 2015 y es la guía para el trabajo de la institución durante los próximos 15 años (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2016).

En ese sentido, la reducción de la desigualdad en todas sus dimensiones, el crecimiento económico inclusivo con trabajo decente para todos, el establecimiento de ciudades sostenibles, la prevención y el enfrentamiento al cambio climático, entre otros, constituyen sus prioridades reflejadas en los ODS.

A su vez, el conocimiento de los 17 ODS asociados a esta Agenda ayuda a establecer una nueva perspectiva del desarrollo y les permite a los estudiantes participar, desde las profesiones en que se forman, en la planificación de un desarrollo sostenido, inclusivo y en armonía con el medio ambiente.

El análisis realizado connota la importancia de explicitar los 17 ODS, estos son: 1) Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo; 2) Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible; 3) Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades; 4) Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; 5) Lograr la igualdad



entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas;6) Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos;7) Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos;8) Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos;9) Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación;10) Reducir la desigualdad en y entre los países;11) Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles;12) Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles;13) Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos;14) Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible;15) Promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y frenar la pérdida de la diversidad biológica;16) Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles y 17) Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2016).

Los autores de esta obra consideran como una necesidad del proceso formativo para la investigación, el crear espacios donde los estudiantes puedan integrar aquellos conocimientos útiles para la búsqueda de la soluciones a los problemas asociados con los ODS y la Agenda 2030.

Asimismo, el estudio de dicho proceso dirige la mirada hacia las posibilidades que brindan los medios informáticos para el intercambio de ideas, socialización de resultados de investigaciones y reafirmación profesional con vistas al desarrollo de la sociedad.

En tal sentido, son la lectura y la escritura de textos en formato digital los procesos que prevalecen al utilizar estos medios, de ahí la importancia de atenderlos adecuadamente como refiere Montaña (2013) cuando expresa la necesaria intervención directa de maestros y profesores en los tres ámbitos claves para la lectura: familiar, escolar y de la biblioteca.

Del mismo modo, se considera muy valiosa la definición de lectura que aporta dicho autor al entenderla como la capacidad de comprender e interpretar mensajes escritos, así como su inigualable lugar en todo proceso de aprendizaje porque es base y estímulo del opinar y el valorar, del enjuiciar y contextualizar, del resignificar sus contenidos desde la experiencia individual y colectiva de toda una sociedad.

La lectura de textos que ofrezcan información a los estudiantes acerca de los ODS, con vistas a que protagonicen el proceso de transformación social positiva a que son constantemente convocados, favorece la construcción textual durante el proceso investigativo.

Con estas razones, se asumen las ideas de Abello (2013) cuando sugiere privilegiar la construcción de textos desde las variadas actividades que realizan los estudiantes, por ejemplo, en su práctica laboral, de modo que lo vivencial encuentre espacio en los textos creados por ellos. De ahí la necesidad de concientizarlos acerca de los ODS para que en lo vivencial construyan un futuro diferente desde sus profesiones.



Asimismo, se considera esencial asumir la propuesta de Cisneros, S., Castro, R. y Gé, Y. (2016) referida a la Orientación Didáctica como categoría de la Didáctica que centra su atención en el sistema de ayudas intencionadas prestado a los estudiantes. Dichas ayudas les permiten a estos últimos acercarse a la solución de los cambiantes problemas profesionales en correspondencia con los diversos contextos en que se manifiestan.

Sin embargo, al analizar la realidad educativa en las carreras de la Universidad de Oriente, en Santiago de Cuba: Licenciatura en Cultura Física y Licenciatura en Educación Español- Literatura, a partir de: observaciones a clases y defensas de Trabajos de Curso y de Diploma -que se realizan como cierre de etapas evaluativas en los diferentes años- se detectaron insuficiencias en la formación investigativa, entre ellas: desmotivación por la lectura de textos científicos y de las obras de personalidades del deporte y de la historia universal; escaso dominio de los objetivos de la Agenda 2030, bajos niveles de motivación y estimulación para que los estudiantes se apropien de los contenidos a través de la investigación y apliquen esta última en la solución de problemas profesionales que contribuyan al desarrollo sostenible en sus tres vertientes: la económica, la social y la medioambiental.

A su vez, se deben considerar las potencialidades que ofrece el estudio de la figura de José Martí para la educación en valores durante el proceso de investigación dirigido hacia el desarrollo sostenible, ya que sus cualidades como investigador, ser humano y patriota propician en los investigadores noveles mayor compromiso con la solución de problemas profesionales.

Lo expresado sugiere la elaboración un sistema de acciones para el uso de la informática en la formación de estudiantes universitarios como investigadores noveles que contribuyan al desarrollo sostenible de la sociedad desde sus profesiones.

Para cumplir el objetivo se seleccionó una muestra intencional de 134 estudiantes de los cinco años de la carrera Licenciatura en Cultura Física y 30 de la Licenciatura en Educación Español- Literatura. Además fueron escogidos un total de 40 profesores, 20 de cada carrera.

Los estudiantes fueron escogidos teniendo en cuenta que pertenecieran a diversos años de estudios, diversos municipios; que existiera: variedad en sus resultados académicos hasta el período analizado, en sus gustos por la lectura y en el nivel de calidad de las ideas que reflejan en los textos que escriben.

En cuanto a la muestra de 40 docentes, se seleccionaron 20 de las asignaturas del ejercicio de la profesión y 20 de las otras asignaturas del currículo. También es importante aclarar que todos los profesores seleccionados han sido tutores de estudiantes en trabajos investigativos y tienen más de 5 años de experiencia en la Educación Superior.

Sistema de acciones

El sistema de acciones que se propone se conformó teniendo en cuenta el método Sistémico Estructural Funcional ya que todas las acciones tienen un lugar y una función en la estructura del sistema, son interdependientes, existe la sinergia o colaboración entre las acciones y el sistema mantiene su autonomía respecto al medio que lo rodea.



También se creó el “Sitio web martiano para investigadores noveles de la Cultura Física” que constituye un producto informático cuyo contenido está asociado a la vida y obra de José Martí, de ahí su denominación como martiano. Dicho producto es utilizado como medio de enseñanza y herramienta de trabajo fundamentalmente en la etapa de socialización de los resultados de la investigación. No es un producto informático exclusivamente hecho para los estudiantes de Cultura Física ya que los de otras carreras también pueden participar.

Este sitio también se utiliza durante todo el proceso de lectura y escritura vinculado a la investigación, incluso para el momento inicial de motivación hacia un tema específico que los estudiantes deseen investigar mediante la lectura o en el intercambio de textos escritos por ellos donde planteen sus dudas a los otros compañeros de estudios y a los especialistas.

Dicho sitio se publica mensualmente, se acede a él en la red de la Universidad de Oriente y los estudiantes pueden actualizarlo todos los meses en sus celulares mediante la adquisición de módulos del producto que se hacen públicos.

En ese sentido, se sigue una estructura modular que atiende las áreas del conocimiento relacionadas con la actividad científico-investigativa estudiantil en las diversas esferas de actuación profesional y que abarcan las etapas del proceso de investigación como son: la selección del tema, identificación y formulación del problema, selección de métodos, recopilación de información, elaboración de instrumentos, obtención de resultados, socialización de estos y reformulación de ideas para nuevas investigaciones.

Los módulos fueron elaborados teniendo en cuenta la opinión de los usuarios a los cuales se destina el producto informático y se actualizan de acuerdo con sus decisiones y propuestas. El contenido de los módulos el usuario puede conocerlo accediendo a la ayuda del sitio.

Desde el punto de vista didáctico el sitio sustenta su accionar en la comunicación educativa que considera a los sujetos participantes en el acto de habla como interlocutores. Los requerimientos técnicos mínimos del sistema para el uso de este producto son: Microprocesador Pentium 166 MHZ o superior; Memoria RAM: 256 MB o más; Resolución: 800 x 600; Profundidad de color: 24 bits o más; Tarjeta de sonido; Mouse; Plataforma de trabajo: Windows 2000-2007 o más, XP Profesional; Soporte de almacenamiento: CD-ROM, memoria flash, teléfonos celulares o Tablet.

Por su parte, el sistema de acciones se estructura en acciones de: diagnóstico, planeación, ejecución y control.

Entre las acciones de diagnóstico está: determinar las necesidades de los estudiantes. En esta acción, a partir del intercambio entre los estudiantes y de estos con los profesores, se debe precisar cuáles son las inquietudes de los primeros, sus características personales y el tema de investigación que cada uno de ellos escogerá. Además, se sugerirá a cada estudiante algunos de los textos martianos que debe leer para el desarrollo de su trabajo, así como se le harán propuestas de posibles tutores que los acompañen y ayuden a formular el problema que servirá de punto de partida a



sus investigaciones. Se deben precisar la definición de desarrollo sostenible y lo que expresan los ODS.

Una de las acciones de planeación es: organizar los equipos de trabajo teniendo en cuenta los temas seleccionados por los estudiantes y sus disposiciones personales para formar parte de los equipos. Se distribuirán los roles y las responsabilidades de cada miembro. Se escogerán los ODS que los estudiantes desarrollarán desde sus trabajos. Se le prestará una alta atención a la correspondencia entre las soluciones estudiantiles a los problemas identificados en los textos leídos, las ideas martianas y el cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030.

Entre las acciones de ejecución se encuentra: realizar el intercambio entre estudiantes y de estos con sus tutores a través del sitio web martiano a partir del planteamiento de dudas y el cruce de ideas respecto a los textos leídos y que se reflejarán en textos escritos mostrados en el sitio web. Será obligatorio que existan en el texto alusiones a los ODS. Esta forma singular de interactuar en el sitio web permitirá dar tratamiento a la construcción de textos escritos por los estudiantes y que estos obtengan seguridad al plasmar sus ideas en palabras escritas.

Entre las acciones de control se desarrollará un taller martiano para comprobar las lecturas y búsquedas realizadas por los estudiantes acerca de la vida y obra de José Martí: se realiza con el propósito de intercambiar informaciones entre los estudiantes y permitirles socializar sus investigaciones a través de textos escritos donde reflejen el vínculo de sus trabajos investigativos con las enseñanzas de José Martí y con los ODS.

Para la valoración de los resultados obtenidos con la aplicación del sistema de acciones propuesto se consideraron los siguientes indicadores: correspondencia de los resultados obtenidos en las investigaciones estudiantiles con los ODS, utilización de la figura martiana en la actividad investigativa de los estudiantes universitarios; presencia de espacios para el intercambio de opiniones durante la investigación a través de textos escritos y recursos utilizados para motivar a los estudiantes hacia: la lectura de textos, dominio de los ODS y de la Agenda 2030.

De este modo, se comprobó que en el desempeño profesional del 70 % de los profesores y tutores fue logrado un mayor dominio del proceso investigativo debido al constante intercambio con los estudiantes mediante textos escritos por estos últimos y reflejados en el sitio web. Además se logró que utilizaran en sus clases de modo frecuente los ODS y la definición de desarrollo sostenible.

Este hecho además potenció la construcción de textos escritos en el 80 % de los estudiantes al estar más motivados por la lectura y la escritura y contar con mayor número de personas que les brindaron críticas constructivas acerca de sus trabajos investigativos socializados a través del sitio web.

También se pudo comprobar que el trabajo con la obra martiana desde el sistema de acciones propuesto favorece la formación humanista a partir del comprometimiento estudiantil con la política e ideología de nuestro país: se evidenció en el 95 % de los estudiantes un mayor compromiso con la investigación realizada, con la lectura de textos científicos de su especialidad y con el uso de las enseñanzas de José Martí en su proceder investigativo.



Es notable dominio de la definición de desarrollo sostenible y de los objetivos de la Agenda 2030, en el 95 % de los estudiantes.

Del intercambio con especialistas se identificaron como elementos notables del sistema de acciones propuesto: la integración, porque las acciones se coordinan en el desarrollo de toda la actividad dirigida a potenciar la lectura y la escritura en estudiantes universitarios de la referida especialidad y la pertinencia, ya que se adecua de forma coherente al contexto propio de la Cultura Física.

CONCLUSIONES

El sistema de acciones para el uso de la informática en la formación de estudiantes universitarios como investigadores noveles que contribuyan al desarrollo sostenible de la sociedad brinda nuevas alternativas para potenciar ese desarrollo desde las profesiones.

Dicho sistema genera en los investigadores noveles la preocupación por el desarrollo sostenible desde los escenarios universitarios.

REFERENCIAS

- Abello, A. M. (2013). El perfeccionamiento de la enseñanza de la construcción de textos escritos y de la normativa desde todas las áreas, disciplinas y asignaturas. En J. R., Montaña y A. M., Abello (Ed.), *Leer y escribir en la Universidad. Imperativo para elevar la calidad de la formación de maestros y profesores. Memorias I Seminario Científico Nacional* (11- 21). La Habana: Sello Editor Educación Cubana.
- Castro, R., Cisneros, S. y Nápoles, T. (2017). Acciones para potenciar la lectura y la escritura en investigadores noveles de la Cultura Física. En B. M., Fierro (Presidenta), *VI Taller Internacional La enseñanza de las disciplinas Humanística, Humanística 2017*, Matanzas, Cuba.
- Cisneros, S., Castro, R. y Gé, Y. (2016). Competencias y procedimientos: un binomio en la formación de profesionales. *Boletín Redipe*, 5(7), 160-170. Recuperado de https://issuu.com/redipe/docs/revista_redipe_5_-_7_julio- ilovepdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=agenda+2030#>
- Montaña, J. R. (2013). Reflexiones sobre la formación lectora de maestros y profesores. En J. R., Montaña y A. M., Abello (Ed.), *Leer y escribir en la Universidad. Imperativo para elevar la calidad de la formación de maestros y profesores. Memorias I Seminario Científico Nacional* (pp.1- 10). La Habana: Sello Editor Educación Cubana.



ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN POSGRADUADA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN PROPIEDAD INTELECTUAL

PEDAGOGIC STRATEGY FOR THE TEACHING UNIVERSITY STUDENTS'S POSTGRADUATE FORMATION IN FEE INTELLECTUAL

Reynaldo Manuel Tarrago Ayra rtarrago@uo.edu.cu

María Julia Rodríguez Saif mariajuliars@uo.edu.cu

RESUMEN

El presente artículo presenta como objetivo abordar la estrategia pedagógica para la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual, la que deviene una alternativa pertinente que permite conducir a todos los sujetos docentes que intervienen en este proceso formativo en el desarrollo de la dinámica proyectiva transformadora de la formación posgraduada en propiedad intelectual, a través de acciones que contribuyan a perfeccionar este proceso. Para su elaboración se emplearon métodos empíricos como la observación, revisión documental y teóricos como el análisis y la síntesis, el hermenéutico y el sistémico estructural funcional en la elaboración de la estrategia para la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual.

PALABRAS CLAVES: Formación posgraduada, estrategia pedagógica, propiedad intelectual.

ABSTRACT

This article presents the objective of addressing the pedagogical strategy for postgraduate training of university teachers in intellectual property, which becomes a relevant alternative that allows all the teaching subjects involved in this training process to develop the transformative projective dynamics. of postgraduate training in intellectual property, through actions that contribute to perfect this process. For its elaboration, empirical methods were used, such as observation, documentary and theoretical revision such as analysis and synthesis, hermeneutics and structural systemic function in the development of the strategy for postgraduate training of university teachers in intellectual property.

KEY WORDS: Postgraduate training, pedagogical strategy, intellectual property.

INTRODUCCIÓN

La propuesta es expresión de la lógica integradora de la dinámica que se investiga, como resultado de la relación que se establece entre las dimensiones formativas de proyección científico innovativa en propiedad intelectual y la metodológica de la transformación científico innovativa en propiedad intelectual.

Esta estrategia se encamina a potenciar en el docente universitario el desarrollo de una visibilización científica profesionalizante de sus creaciones intelectuales, como vía de expresión de su desempeño profesional a partir de que se inserta en un contexto de formación e inmerso en constantes cambios que se generan en la sociedad y la universidad, Núñez (2014), Gibbons et.al. (1997) Saborido (2018) que le exigen la búsqueda y aplicación sistemática de recursos profesionales y personales para la solución de las problemáticas de su formación, que emergerán de la dinámica de estos contextos.



La estrategia se caracteriza por su:

Flexibilidad: es susceptible a cambios, por su capacidad de rediseño y argumentación, en correspondencia con los resultados del diagnóstico, los objetivos, las necesidades de los docentes y la valoración contextual.

Aplicabilidad: es posible de ser aplicada, adaptándola a las condiciones concretas y funciones principales de los docentes universitarios en su desempeño profesional.

Adaptabilidad: las actividades y tareas a desarrollar serán adecuadas a sus características, para contribuir al desempeño desde diferentes dimensiones; investigativa, académica y extensionista.

Carácter de sistema: la concepción de la estrategia parte de la interrelación que existe entre los subsistemas y componentes que la expresan.

Como singularidades de la estrategia se tienen:

- La dirección grupal e individual con un enfoque participativo transformador en atención al desarrollo de las potencialidades cognoscitivas para el desarrollo de la cultura de la propiedad intelectual.
- El perfeccionamiento de la práctica proyectiva transformadora de la formación posgraduada en propiedad intelectual, como punto de partida para la mejoría del desempeño profesional de los docentes, dentro del contexto académico, investigativo y extensionista.
- La estrategia posibilita la contextualización de las experiencias personales y grupales, así como su desarrollo y tratamiento en las condiciones concretas de la práctica de la superación profesional en propiedad intelectual.

Al decir del investigador la estrategia pedagógica constituye una manera concreta de expresar la modelación de las relaciones en el proceso pedagógico; en este sentido, y centrado en el objeto que se investiga, se considera válido admitir que ella como instrumento se caracteriza por la relación que se establece entre las diferentes etapas, objetivos y acciones, donde los docentes universitarios adquieren conocimientos, habilidades y valores, con el objetivo de mejorar su desempeño profesional.

El **objetivo** es: potenciar la dinámica proyectiva transformadora de la formación posgraduada en propiedad intelectual para promover una cultura en propiedad intelectual que propicie la transformación del desempeño profesional de los docentes universitarios.

De esta manera la **estructura general** de la estrategia se conforma en:

- Valoración contextual
- Premisas
- Requisitos
- Objetivo estratégico
- Orientaciones metodológicas para la implementación de la estrategia
- Etapas, objetivos específicos y acciones propuestas
- Sistema de control y evaluación de la estrategia



Estrategia de formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual.

El diseño de esta estrategia parte, por tanto, de realizar una **valoración contextual** de la dinámica proyectiva transformadora del proceso de formación posgraduada de los docentes en propiedad intelectual, como el momento que permite un análisis integrador del sistema de proyecciones que, desde el contexto proyectivo transformador, determinan las relaciones y la regularidad de la dinámica que se perfecciona y que por tanto, condicionan las premisas y requisitos necesarios para la concepción, ejecución y evaluación de esta propuesta práctica. En ella se dilucida además el diagnóstico de necesidades existente en el contexto universitario para su aplicación.

Esta valoración contextual permite, entonces, la determinación de las **premisas** que establecen las circunstancias, en desarrollo, tanto favorables como desfavorables, que condicionan la concepción y puesta en práctica de la estrategia, en tanto representan los condicionamientos contextuales que propician la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual.

Premisas de la estrategia

- El desarrollo científico-tecnológico y de informatización de las universidades a partir de las particularidades que le imprime a la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual en los nuevos contextos sociales.
- El perfeccionamiento del sistema normativo jurídico existente que regula la sistematización del proceso de la propiedad intelectual a nivel nacional y de las universidades en lo particular.
- El intercambio, integración e interacción entre Universidad – Sociedad como parte del redimensionamiento en el desarrollo de actividades formativas para el desarrollo del desempeño profesional.
- La necesidad de elevar el carácter profesional de los docentes universitarios en propiedad intelectual en la Educación Superior.
- Lograr un proceso de institucionalización social e internacionalización de la universidad a partir del intercambio y la colaboración a partir de proyectos como urgencia perentoria para promover el desarrollo de la visibilización científica profesionalizante de los docentes y toda la institución.

Sin embargo, la implementación de la estrategia que se propone, no se reduce sólo a estas premisas o condicionantes, sino que la propia estrategia, en su desarrollo, debe propiciar la dinámica proyectiva transformadora de la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual, a partir de su carácter intencional y contextualizado, desde la precisión de los **requisitos**, que emergen, a su vez, de la valoración contextual realizada, como aspiración que encauza la elaboración y aplicación de la estrategia, que se establecen en el propio proceso como una condición imprescindible para su existencia y perfeccionamiento.

Requisitos de la estrategia:

- La elevación del nivel de lo proyectivo transformador ante la pertinencia socio-profesional de los implicados en el proceso.



- El necesario respaldo institucional y social, así como la garantía de llevar a vías de hecho la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual.
- El establecimiento del compromiso, la voluntad y capacidad de todos los actores y gestores en la comprensión de la apropiación de la profesionalización emprendedora en propiedad intelectual en la universidad.

La interpretación de la valoración contextual realizada, concretada en la precisión de las premisas y los requisitos declarados permite, en un nuevo momento de síntesis, determinar el objetivo estratégico, que direcciona las etapas previstas, al ser expresión práctica de la integración entre las relaciones emergidas en un nivel de abstracción teórica en el modelo y la valoración contextual realizada.

El **objetivo estratégico** está dado en: orientar las acciones formativas cónsonas con la dinámica proyectiva transformadora de la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual en aras de promover una cultura en propiedad intelectual del docente universitario desde la apropiación de la profesionalización emprendedora.

Por tales motivos, la estrategia está encaminada al establecimiento de acciones a realizar en diferentes momentos del proceso, y deberán ser ejecutadas por profesores y docentes. Desde conformar el sistema dinámico de interrelación dialéctica entre la valoración contextual y el objetivo estratégico mediado por las premisas y los requisitos se condiciona las siguientes orientaciones.

Orientaciones metodológicas para la implementación de la estrategia:

Para la implementación de esta estrategia debe partirse de orientar la perspectiva de linear las relaciones de coordinación y subordinación de la formación posgraduada en propiedad intelectual, reconociendo la posibilidad y la realidad de la implementación práctica desde el carácter metodológico de sus acciones que han de concretarse en:

- La socialización de los aspectos teórico-metodológicos esenciales que la sustentan en todo el contexto universitario a través de las entidades encargadas de potenciar esta formación.
- La realización de conferencias, seminarios, cursos y talleres de socialización, tareas investigativas, estudio y trabajos independientes, entre otras actividades, de modo que se favorezca la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual para potenciar la cultura en propiedad intelectual.
- La utilización de métodos participativos y técnicas grupales de debate para garantizar un proceso integrador pedagógico.
- La definición de las responsabilidades del profesor y los participantes en el desarrollo de la estrategia.
- El rediseño de los objetivos formativos para garantizar un solo contexto de formación desde sistematizar contenidos y métodos integradores en la dinámica proyectiva transformadora de la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual.

Debe favorecerse, además, la interdependencia positiva entre lo académico, lo investigativo y lo extensionista, valorándolos como un solo contexto de formación y



sistematizando un aprendizaje grupal, cooperativo, como actividad colectiva entre todos los docentes a partir de la creación de un clima educativo favorable entre ellos, y respetando la diversidad contextual.

Deben preverse como principal reto para la aplicación de esta estrategia propuesta en el contexto formativo:

- Enfrentar las resistencias culturales-profesionales de la diversidad y complejidad de los escenarios concretos de este proceso formativo.

Etapas de la estrategia:

Se proponen tres etapas:

I-. Etapa de orientación proyectiva científico innovativa de la formación posgraduada en propiedad intelectual.

II-. Etapa de valoración de la práctica transformadora científico innovativa de la formación posgraduada en propiedad intelectual.

III-. Etapa de evaluación y control

A continuación, se especifican cada una de las etapas.

I-. Etapa de orientación proyectiva científico innovativa de la formación posgraduada en propiedad intelectual

Esta etapa tiene como **objetivo**:-Orientar acciones para que los docentes universitarios comprendan la importancia del redimensionamiento de la apropiación de la profesionalización emprendedora en propiedad intelectual en aras de ser sujetos activos en la proyección transformadora como proceso dinámico significativo en la formación posgraduada.

Para la realización de la orientación de la proyección científico innovativa de la formación posgraduada de los docentes en propiedad intelectual pueden ser utilizados los indicadores y las acciones:

Indicadores evaluativos:

- Nivel del desarrollo de las actividades formativas desde los puntos de vista prácticos y cognoscitivos desarrollados que propician potenciar de forma autónoma la participación de los docentes.
- Comportamiento de sus participaciones y su implicación en la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual.
- **Acciones**
 - Desarrollar talleres de sensibilización, de reflexión y de experiencias en los docentes universitarios sobre el reconocimiento de resultados científicos-innovativos- tecnológicos de importancia en el contexto universitario para lograr el carácter participativo.
 - Orientar actividades de identificación-valoración del bien científico-intelectual en aras que puedan sintonizar con los procesos y fenómenos obtenidos en las investigaciones científicas y los proyectos de investigación.
 - Determinar el sistema de trabajos independientes en los docentes en la formativa jurídica de registros intangibles con el sentido educativo a partir de



los conocimientos, las habilidades y los valores que se consideren pertinentes a partir del significado y el sentido para la relación universidad-sociedad.

- Orientar conferencias, seminarios y talleres para la movilización al afianzamiento de la protección que les propicie una mayor participación en el proceso de actualización y preparación de los docentes de la Educación Superior.

Etapla II. Valoración de la práctica transformadora científico innovativa de la formación posgraduada en propiedad intelectual.

Esta etapa tiene como **objetivo**: Elaborar acciones que dinamicen la transformación científico investigativa de los docentes universitarios en la formación posgraduada en propiedad intelectual desde la lógica de la práctica formativa de la superación profesional hacia el desarrollo de la visibilización científico profesionalizante.

Para la realización de la práctica transformadora científico investigativa de la formación posgraduada en propiedad intelectual pueden ser utilizados los indicadores y las acciones:

Indicadores evaluativos

- Nivel de desarrollo alcanzado por los docentes universitarios en la transformación científico investigativa durante la formación posgraduada en propiedad intelectual desde la práctica formativa de la superación profesional.
- Comportamiento proyectivo transformador de los docentes universitarios en la formación posgraduada en propiedad intelectual en el acondicionamiento del desarrollo de la visibilización científico profesionalizante para el desempeño profesional a partir de la cultura de la propiedad intelectual.

Acciones

- Orientar sistemáticamente la organización de un sistema de actividades formativas direccionadas a la apropiación de la profesionalización emprendedora en propiedad intelectual para el desarrollo de la visibilización científico profesionalizante.
- Planificar y llevar a término desde las conferencias, talleres, cursos, seminarios como sistema de la superación profesional que estimulen el registro intangible y el afianzamiento de la protección de los resultados científico-intelectuales y del bien científico intelectual.
- Desarrollar acciones formativas encaminadas a la proyección de búsqueda de la originalidad de las creaciones intelectuales y de tramitación transformadora de los resultados científicos- innovativos- tecnológicos como procesos inherentes a las investigaciones y los proyectos, en correspondencia con sus necesidades e intereses.
- Concretar en la direccionalidad de la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual desde la interrelación dialéctica la formación científica innovativa y lo metodológico de la transformación científico innovativa ambas en propiedad intelectual.
- Potenciar investigaciones y proyectos, que, a partir de los resultados científicos- intelectuales desde los registros intangibles y la protección, sean



parte sustantivas de la propiedad intelectual de la universidad y la sociedad y se conviertan en significativas transformaciones con impacto social.

III-. Etapa de evaluación y control

Esta etapa tiene como **objetivo**: Valorar las transformaciones cuantitativas y cualitativas de la formación posgraduada de los docentes universitarios en propiedad intelectual desde la dinámica proyectiva transformadora, la cual se desarrollará en la lógica de todo el proceso desde su etapa inicial, intermedia y final, a través de la precisión del nivel de eficiencia y validez de las acciones que se ejecutaron en las etapas propuestas.

La estrategia desde su control y evaluación se realizará sistemáticamente, permitiendo realizar las adecuaciones pertinentes, en la medida que se vayan cumpliendo las acciones planificadas o aparezcan otras que enriquezcan su implementación. Por consiguiente, la evaluación ha de concebirse a partir de la comparación reflexiva de la información que se va obteniendo sistemáticamente y la valoración de la efectividad de las acciones planificadas, lo cual implica que la evaluación inicia desde la socialización de la estrategia, considerando la motivación lograda al respecto y la disposición de los sujetos implicados para su implementación, por lo que no constituye un último estadio en la concreción de la misma, sino un elemento dinamizador de cada una de sus etapas.

Indicadores evaluativos

- Apropiación, por parte de los docentes universitarios, de los fundamentos y la estructura operacional de la estrategia propuesta, revelada en los criterios emitidos en los talleres de socialización que se realicen en el proceso de sistematización de la misma.
- Cumplimiento de los objetivos y contenidos esenciales elaborados en el sistema de superación profesional en propiedad intelectual, enfatizando en:
 - Empleo eficiente de los resultados científico-intelectuales por parte de los docentes en el registro intangible y el afianzamiento de la protección a partir del proceso de formación posgraduada en propiedad intelectual que evidencie una transformación en su desempeño profesional.
 - Evidenciar una construcción formativa de la cultura en propiedad intelectual del docente universitario que dinamice la formación posgraduada en propiedad intelectual dada en: la transformación y desarrollo del desempeño profesional.

Para ello se proponen las siguientes **acciones de control**:

- Establecer un cronograma que permita corroborar el cumplimiento de la estrategia en los espacios docentes seleccionados.
- Rediseñar las acciones que se consideren insuficientes para cumplir los objetivos de la estrategia o proponer otras.

CONCLUSIONES

- La estrategia para el proceso de formación posgraduada en propiedad intelectual, como instrumento praxiológico sistémico, desde su estructura y sus funciones que favorece la transformación cuantitativa y cualitativa del objeto investigado, y permite un suficiente nivel de sistematización de las particularidades esenciales, a partir de una instrumentación singularizada que



garantiza la característica profesional, como cualidad que se resignifica en la transformación del desempeño profesional.

- Los docentes a partir de la implementación de la estrategia desde el proceso de formación de posgrado logran identificar a la propiedad intelectual y sus derechos.

REFERENCIAS

Fuentes, H., Montoya, J., Fuentes, L., (2011). La Formación en la Educación Superior, desde lo holístico, complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento científico. CeeS. Ediciones UO, Santiago de Cuba, ISBN: 978-959-207-444-6.

Gibbons, M et.al. (1997): La Nueva Producción del Conocimiento. La Dinámica de la Ciencia y la Investigación en las Sociedades Contemporáneas, Barcelona, Editorial Pomares-Corredor.

Núñez J.J. (2014). Universidad, conocimiento, innovación y desarrollo local. La Habana, Cuba:Ed: Félix Varela.

Saborido, J. (2018). Universidad, investigación, innovación y formación doctoral para el desarrollo en Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1), pp. 4-18.



LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO HISTÓRICO-PEDAGÓGICO EN LA CULTURA HISTÓRICO-PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

SYSTEMATIZATION OF THE HISTORICAL-PEDAGOGICAL PROCESS IN THE HISTORICAL-PROFESSIONAL CULTURE IN THE INITIAL FORMATION OF TEACHERS

Rosa María Heredia Heredia rmheredia@uo.edu.cu

Francisco Trejo Del Pino ftrejo@uo.edu.cu

Yolanda Guerra Suárez yolandags@uo.edu.cu

RESUMEN

El trabajo parte de la importancia de la cultura histórico-profesional en la formación inicial del docente siendo el objeto de cuestionamiento ¿Cómo contribuir a la formación de la cultura histórico- profesional del docente en la formación inicial?, lo que determina como objetivo: la elaboración de un sistema de indicadores para la formación histórico-profesional inicial del docente, considerando sus dimensiones cognoscitiva, valorativa y práctica. Para el desarrollo del trabajo se emplearon métodos teóricos como el analítico-sintético, el enfoque sistémico y el histórico-lógico. La elaboración de los indicadores propició el mejor desempeño de los profesores que impartieron la asignatura Historia de la Educación en la formación inicial del docente. Se concluye que la sistematización del proceso histórico-pedagógico en la formación inicial del docente, constituye una importante herramienta para la formación de la cultura histórico-profesional, siendo una de las direcciones formativas más importantes para el futuro docente, en su identidad profesional, el reforzamiento de la motivación profesional y el modo de actuación que singulariza el objeto de la profesión.

PALABRAS CLAVES: Sistematización, Formación inicial, Cultura histórico- profesional.

ABSTRACT

Work starts from the importance of historical-professional culture in initial formation of teachers, being the following a questionable objective ¿How to contribute to the formation of teachers' historical-professional culture in initial formation? The previous question leads to the objective of creating a system of indicators for the historical-professional formation in teacher's initial formation, taking into account its cognitive, appraised and practical dimensions. For the development of this research some methods were used such as the analytical-synthetical method, the system approach and the logical method. The creation of indicators brought about a better performance of teachers who delivered the subject of History of Education in the initial formation of teachers. As a conclusion, the systematization of the historical-pedagogical process in the teachers' initial formation represents an important tool for the formation of historical-professional culture as one of the most important formative directions of teacher's ' future in their professional identity, the improvement of professional motivation and the way of acting that makes the profession particular.

KEY WORDS: Systematization, Initial Formation, historical-professional culture.



INTRODUCCIÓN

“La Historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir”. Miguel de Cervantes y Saavedra.

En la actualidad los procesos de identidad nacional y cultural deben afianzarse en función del encargo social y los fines educativos en la formación inicial del docente, dada la influencia cada vez más creciente de los modelos tecnológicos que imponen los nuevos avances científicos en la tecnología y la comunicación, la globalización de la cultura con su marcada tendencia neoliberal, y en consecuencia, la movilidad académica constante en las universidades, lo que determina la necesidad del reforzamiento de la identidad profesional, siendo la figura profesional del docente, importante agente social para la transmisión de la cultura y la ideología del sistema social que se construye.

Ello determina que la formación histórica profesional adquiera cada vez mayor importancia en la formación inicial del docente y se convierta en una de las direcciones fundamentales del Modelo Profesional de perfil amplio, que debe ser objeto de sistematización en esta importante etapa de su formación profesional en las universidades.

Los estudios sobre cultura histórica se han convertido en un prolífico ámbito interdisciplinar en el que confluyen filósofos, historiadores, teóricos de la literatura, sociólogos y antropólogos. La noción de cultura histórica surge, como un concepto heurístico e interpretativo para comprender e investigar cómo se crean, se difunden y se transforman unas determinadas imágenes del pasado relativamente coherentes y socialmente operativas, en los que se objetiva y articula la conciencia histórica de una comunidad humana, que puede y debe entenderse como nacionalidad, lengua, religión, género, clase, generación que comparte experiencias formativas o civilización.

Los resultados de investigaciones realizadas en la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) “Frank País García”, a partir de tesis de maestría y doctorados que abordan esta temática, los del proyecto (2013): “La cultura histórico- profesional desde una perspectiva humanística y martiana en la formación inicial de profesores en la UCP “Frank País García. Implementación de herramientas didácticas”, dirigida por el Dr. C. Oscar Sigas y un grupo de investigadores, sobre la conceptualización de la cultura histórica profesional, muestran el interés científico del territorio sobre esta problemática.

La práctica de la formación inicial del docente demuestra que la formación histórico-profesional no logra de modo óptimo todo lo que pudiera realizarse en función de su sistematización en la formación inicial del docente, unido a que en el actual “Plan de Estudio E”, no se prioriza la asignatura Historia de la Educación en el currículo base, dejándola a criterio de las carreras para cursos propios u optativos, según sus necesidades, lo que incide contrariamente en la sistematización de la cultura histórico-profesional en la formación inicial del docente.

La asignatura Historia de la Educación es una de las portadoras de la cultura histórico-profesional, creando un puente de enlace entre el pasado, el presente y el futuro, a partir del conocimiento del proceso histórico-pedagógico, los principales hitos que marcan dicho proceso, las tendencias histórico-pedagógicas y los hechos relevantes de la Historia de la Educación, las cuales permiten la comprensión de las más genuinas



tradiciones y el legado pedagógico universal, nacional y local que deben sustentar la cultura histórico –profesional.

De hecho, su implementación curricular en la formación inicial del docente, contribuiría al reforzamiento de la identidad profesional y a la elevación de la motivación y orientación profesional, lo que determina su importancia. Ante tal situación, el trabajo pretende contribuir a la sistematización del tratamiento de esta importante dirección en la formación inicial del docente, dadas sus implicaciones en la formación de la cultura histórico-profesional.

Todo lo analizado determina como objetivo del trabajo: la elaboración de un sistema de indicadores para la formación inicial histórico-profesional del docente, considerando sus dimensiones cognoscitiva, valorativa y práctica como elementos de base.

Algunas consideraciones teóricas sobre la cultura como constructo social

En los fundamentos filosóficos de Carlos Marx el término cultura incluye el conjunto de formas y resultado de la actividad humana como su base material y espiritual. Desde esta comprensión del proceso cultural como fenómeno social, se define el ser social como todo lo creado por el hombre y la conciencia social como reflejo del ser. Las perspectivas de su abordaje desde la concepción materialista dialéctica permiten considerar que el ser social determina la conciencia social. La base de la cultura está en la creación humana, lo que Marx valora como el ser material.

Su obra sintetiza la concepción sociohistórica de la cultura como una construcción social, cuya apropiación es la base del desarrollo de la personalidad, por la mediación de la educación como la dirección de este proceso.

Desde esta concepción el proceso cultural como elemento inherente a la sociedad define la diferencia entre la cultura y la naturaleza, identificando toda la creación humana como producto tanto material como espiritual. Para F. Engels el concepto de cultura significa “civilización”, aunque su concepto no alcanza un profundo análisis de la cultura, aunque logra la comprensión materialista de la historia.

La concepción de la cultura desde su enfoque materialista-dialéctico permite aseverar que ella es creada por la humanidad en su actividad real y está llamada a ampliar la experiencia de la actividad humana en aras de lograr una mayor efectividad en la organización de la vida.

El término cultura resulta abierto, polisémico y complejo en su definición, son muchos los estudiosos avezados en su tratamiento como Fernando Ortiz (Estudios Etnológicos, 1984), Pablo Guadarrama (Lo universal y lo específico en la cultura, 1990), Abel Prieto (Cultura y Comunicación, 2002), Fernando Retamar (Calibán, 1997), entre otros que la abordan con diferentes ópticas. En su acepción etimológica proviene del latín cultivo, que significa elaboración, significa cultivar, proteger.

El concepto de cultura es abarcador y ha levantado diversos debates entre los científicos sociales. En su acepción más general, la cultura es entendida como la suma de conocimientos transmitidos de una generación a otra; la memoria colectiva, la herencia social que hace posible la integración de los miembros de una comunidad, impregnándoles sus normas de comportamiento, valores materiales y espirituales de una sociedad determinada.



En sentido amplio Cultura significa herencia social. Para Frómeta (2002) “es el conjunto de elementos de índole material o espiritual organizados lógicamente y coherentemente, que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, el derecho, los usos y costumbres y todos los hábitos y actitudes adquiridas por los hombres en su condición de miembros de la sociedad” (Para un análisis del concepto de cultura, p.25).

En su visión personológica Palomeque (1947), la sintetiza como algo internamente del hombre como ser racional y una cualidad humana, algo permanente y continuada como complejo del desarrollo de las actividades humanas de mejorar en el terreno espiritual y material, es historia contada” (Historia general de la cultura, p. 13).

Por su parte, Gramsci (1961) al definirla en su función social precisa su condición “humanizadora y emancipadora”. La cultura asociada al sujeto como actor histórico consciente, preparado para crear, transformar y transformarse a sí mismo. (Cuadernos en la cárcel, p.54).

La cultura es el modo concreto y peculiar en que se interpreta, se trasmite y transforma la realidad con su pasado. Resulta imposible acceder al pasado en cuanto que al pasado, hay que representarlo, hacerlo presente; por eso, el conocimiento del pasado y su uso en el presente reproducen la historia. Se utiliza el concepto de cultura para denominar el modo histórico de vivir del hombre y que se contrapone a la naturaleza

El concepto también ha quedado plasmado en la obra de figuras cimeras e insignes de la historia nacional como la concepción martiana sobre la cultura y el desarrollo cultural con un enfoque sociocultural y antropológico en la que se incluyen los términos “civilización”, “educación”, “creación”, “arte”. Constituye un precepto martiano para todas las épocas: *“Ser culto es el único modo de ser libre”*.

Otra personalidad histórica como Ernesto Guevara afianza en su obra “El hombre y el socialismo en Cuba” (1989:367), que la cultura no se puede monopolizar porque es patrimonio del pueblo. Para el Che la cultura es una categoría sociohistórica que abarca todas las esferas de la actividad social del hombre y construye la identidad nacional.

Nuestro inolvidable líder Fidel Castro, en *La Historia me absolverá* (1973) identifica la cultura como un elemento inseparable de la educación. En el documento analiza la importancia de la cultura y de la educación en el logro de una sociedad mejor, vinculando la cultura con la libertad, soberanía y justicia social. En “Palabras a los intelectuales” (1962), expresa como una revolución económica y social tiene que producir inevitablemente una revolución en la cultura.

Estas ideas se reiteran en otras de sus intervenciones y adquieren rango de ideas básicas en la política del PCC y el Estado Cubano, a partir de 1975 con la aprobación del Primer Congreso del PCC, de la Tesis y Resolución sobre Política cultural y en los principios de la Constitución de la República que han sido enriquecidos en los posteriores Congresos.

La cultura histórica como elemento de la cultura general

En las fuentes consultadas se le otorga diferentes significados a la historia bajo la comprensión del legado de la cultura social, de su memoria, de las tradiciones y hechos más relevantes de las creaciones humanas, que permite el conocimiento de los hechos sociales del pasado para una mejor proyección del presente y futuro. En su objeto se



sitúa al hombre como sujeto de la historia, la dinámica de las sociedades humanas. Cumple su función de narrar científicamente los hechos sucedidos y la misión de transformar el pasado en modelo del presente y el futuro. Finalmente se sintetiza como el desarrollo del hombre en la sociedad que transcurre en movimiento en un tiempo y en un espacio.

Se reconoce la estrecha relación existente entre historia y cultura, sin historia no hay cultura y sin cultura no habrá historia posible; al ser el hombre su ente esencial, fruto engendro de la naturaleza que se separa del resto de los animales por el muro de la cultura, su capacidad transformadora y creadora.

Es recurrente en los criterios de muchos autores el planteamiento de la cultura histórica como un aspecto esencial de la cultura general; destacándose autores como Gustavo B. (2005) “cultura histórica es la herencia social o la tradición que se trasmite a las futuras generaciones” (Cultura histórica: 10), Gregorio Coro (2005), que asume “la cultura histórica como afán de mirar atrás, evocar recuerdo, hacer balance” (Esa fiebre que nos aqueja: 12), por su parte, Fernando Sánchez Marcos (2012), quien alega que “la cultura histórica propugna rastrear todos los estratos y procesos de la conciencia histórica social (La cultura histórica: 10).

El profesor Horacio Díaz (2001), acuña que “la cultura histórica es una pieza imprescindible de la cultura general integral” (Consideraciones sobre la enseñanza de la Historia de Cuba: 12), Isabel Villarrubia (2003: 18), plantea que “la cultura histórica es una importante vía para la formación de la cultura”. En sentido general, las fuentes consultadas sostienen que la cultura histórica es esencial para la cultura general.

Para la investigadora Núñez -Valerino (2006) la cultura histórica es el recurso que permite la comprensión del pasado en cuanto le ofrece una direccionalidad para la actuación y una auto-comprensión de la memoria y la conciencia histórica como contenido de la experiencia, producto de la interpretación, de los procesos, fenómenos de la realidad.

Otros especialistas aluden a la cultura histórica en su espectro pedagógico, marcando las principales coordenadas de su desarrollo, tal es el caso de Espinosa, R. y Licea, V. (2012) al considerar que es el sistema de contenidos y relaciones profesionales de actuación que se establece en contextos de actuación, caracterizados por un adecuado dominio de las relaciones histórico-culturales y procedimientos didácticos, docentes metodológicos interdisciplinarios, orientación educativa y dirección de la actividad científico- profesional desde una perspectiva historicista con una elevada dinámica integradora para potenciar la formación de los estudiantes, lo que debe identificar los modos de actuación profesional.

El concepto de cultura histórica expresa una nueva manera de pensar y comprender la relación efectiva y afectiva que un grupo humano mantiene con el pasado, con su pasado (Sánchez M. Cultura histórica). La cultura histórica es un proceso dinámico de diálogo social, por lo que se difunden, se negocian y se discuten interpretaciones del pasado.

Dicho concepto trasciende a la cultura histórico-profesional, que en la formación inicial del docente constituye un momento importante para el fortalecimiento de su formación



humanista, humanística y martiana y su cultura histórica para su expresión en los modos de actuación y su profesionalidad pedagógica

Por otro lado, la comunidad científica muestra consenso en que el conocimiento de la historia local o de la región complementa el conocimiento histórico nacional, lo hace más veraz, quienes reconocen que sin un conocimiento amplio de la historia local no puede conformarse una justa y verdadera historia nacional, ni el conocimiento sobre ella.

De este modo, se comparte la idea de que la historia local contribuye a potenciar la identidad regional, a descubrir las regularidades de los procesos y su integración en una cosmovisión regional, a enriquecer el proceso histórico nacional. Estas ideas se evidencian además, en los estudios sobre la Historia de la Educación Local. En tal situación la enseñanza de la Historia de la Educación Local resulta importante y juega un papel esencial en la formación del profesional de la educación.

La sistematización de la cultura histórico-profesional en la formación inicial del docente

La sistematización del proceso histórico-pedagógico posibilita la interconexión del pasado con el presente. La literatura pedagógica significa la sistematización en la dirección de la enseñanza, L. K. Klingberg, M. A. Danilov, G. Labarrere, G. Valdivia y Zilberstein J, significando su importancia como principio.

Sistematización es el sustantivo con que se designa la acción y el efecto de sistematizar, o lo que es igual, es el concepto que denomina no solo las operaciones que permiten concretar tal acción, sino también su resultado. Por su parte, se entiende por sistematizar la organización mediante un sistema. Esta última voz, proveniente del latín y del griego, alude al conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí; también, al conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto.

En la bibliografía pedagógica actual el campo semántico asociado a esta palabra incorpora nociones como las de organización, ordenación, estructuración, distribución, clasificación, alineación, colocación, etc, las cuales resultan congruentes con las ya anotadas. También habría que apuntar en este tipo de fuente bibliográfica su persistencia por formar “pareja” con aquellos elementos comprometidos con la reflexiva, innovación, acción innovadora, comunicación, intercambio, etc.

A la vez los sentidos con los que suele utilizarse el término aparecen indistintamente relacionados con los de método, modo de hacer, proceso de reflexión, proceso metodológico, criterio, eslabón de una lógica, operación, dirección, etapa, modalidad, interpretación, producto terminado y medible, principio.

La sistematización de la cultura histórico-profesional en la formación inicial del docente se construye con la participación activa de los sujetos sobre el proceso histórico-pedagógico desde sus percepciones culturales, políticas e ideológicas, los cuales no solo implican procesos cognitivos sino que aparejados a este, implica también lo vivencial, este último importante en el proceso de construcción y reconstrucción de las experiencias vividas, su socialización y la individualización en los modos de actuación de los estudiantes iniciantes en la carrera, lo que de hecho implica una labor formativa



sostenida y que puede ser factible de evaluarse mediante la precisión de indicadores que posibiliten un mayor acercamiento al conocimiento de la eficiencia de este proceso formativo.

La formación histórico-profesional del docente constituye un proceso articulado con la formación de los valores profesionales, la identidad profesional, la formación científica, toda vez que despierta el interés científico por la indagación, así como para el modo de actuación profesional, lo que se traduce en la elevación de la calidad educativa en la escuela, toda vez, que la historia constituye una de las asignaturas priorizadas en los diferentes sistemas de enseñanza en la educación cubana.

Estos precedentes condicionan la necesidad de repensar la formación del profesional de la educación como profesional encargado de conducir el proceso de formación de las nuevas generaciones en las instituciones educativas, centros importantes de transmisión y creación de cultura.

La formación histórico-profesional se ha convertido en un criterio significativo en la asimilación y aprehensión de los contenidos de la vida social del hombre, en el caso que nos ocupa, desde la Historia de la Educación. Es imposible visionar la sociedad presente y futura sin el desarrollo de la cultura a través de la educación, ya que la cultura como fenómeno social complejo constituye el medio y el fin en la formación del hombre.

El proceso histórico-pedagógico ha de tener una visión dialéctica, global y sistémica, el cual debe articularse y organizarse desde la práctica misma de su expresión dimensional: pasado, presente, futuro para su inserción como elemento de la cultura profesional y la transformación de la realidad. Para las nuevas generaciones es difícil asumir las actitudes transformadoras que se requieren para salvar la humanidad, sin el conocimiento profundo de los complejos problemas globales de la contemporaneidad. Se ha de partir del profundo conocimiento de la realidad histórica más reciente.

La misión educativa de la enseñanza de la Historia de la Educación en la formación del docente es propiciar el descubrimiento interno de los procesos que se reconstruyen sobre la base de los hechos, personajes, fechas, apoyados en datos, documentos escritos, testimonios orales y otros recursos que constituyen fuentes para su estudio. Corresponde a la Historia de la Educación como ciencia que integra la ciencia pedagógica y la ciencia histórica profundizar en el estudio del proceso histórico pedagógico, (Pelegriño, 1998).

De ello se desprende la necesidad de potenciar el conocimiento del proceso histórico de la época, desde la relación de la lógica de la ciencia con la lógica de la profesión, lo que contribuye al desarrollo del pensamiento histórico para la comprensión adecuada de la evolución del proceso histórico, como parte de la cultura histórico-profesional. Resulta un proceso permanente, reflexivo y consciente, para lograr la actualización continua y la integración de los conocimientos históricos.

No menos importancia adquiere la necesidad de la educación histórica acerca de las peculiaridades de la época, como imperativo de primer orden en la formación político ideológica, pues sin el conocimiento de las etapas históricas por las que ha transitado la educación cubana, no sería posible la comprensión de los cambios y transformaciones revolucionarias actuales de nuestro sistema nacional educativo.



Por otro lado, la construcción del proceso histórico-pedagógico sugiere el estudio antropológico histórico, entendida como la ciencia del estudio del hombre en su contexto social, el sistema de relaciones concomitantes y sus problemas biopsicosociales y culturales como sujeto del proceso histórico-pedagógico, las influencias del medio natural, social, tradiciones educativas, filosóficas, sentido de vida, puntos de vistas, valores significados, concepción del mundo, particularidades de su personalidad.

Teniendo en cuenta los nexos del proceso histórico-pedagógico con elementos de la cultura en la formación del docente se asume como *Cultura histórico-profesional el conocimiento elevado del profesional de la educación preescolar desde una óptica cosmovisiva de la historia de la educación en su expresión de la cultura universal, regional y local, síntesis esencial de la identidad y legado de la educación de los pueblos, conjunto de saberes teórico, metodológicos historiográficos relativos al proceso histórico-pedagógico, cuya apropiación puede ser individual y colectiva* (Rosa María Heredia (2016).

Sistema de indicadores para la sistematización de la cultura histórico-profesional en la formación inicial del docente

Estos indicadores propuestos tienen como referente didáctico el método de interrelación paralela que posibilita desde la temática que se aborda, el logro de los objetivos de la educación. En tal sentido, es necesario no sólo conocer el acontecer nacional, sino que resulta imprescindible estimular el conocimiento de las tradiciones locales, las personalidades, los sucesos acontecidos más relevantes para la memoria histórica.

A partir del análisis conceptual de la cultura histórica como eje del proceso de formación inicial del docente, se precisan los indicadores cualitativos a considerar atendiendo a las siguientes dimensiones:

Dimensión cognitiva del hecho histórico profesional: Parte de emplear procedimientos y herramientas consecuentes en la sistematización de la cultura histórico-profesional que resulten motivantes y orienten a los estudiantes hacia el conocimiento de la Historia de la Educación nacional, local, las tradiciones pedagógicas como acervo cultural e ideológico a través de su recorrido histórico en estrecho vínculo con la historia local.

Debe ser trabajada empleando recursos didácticos y metodológicos que condicionen no solo los aspectos cognitivos sino los vivenciales, para que desarrollen el mundo de las significaciones de los estudiantes en su aprendizaje.

Esta dimensión comprende los siguientes indicadores:

-Conocimiento del hecho histórico-pedagógico y su relación con el contexto económico, político, social, cultural, ideológico del desenvolvimiento del hecho en cuestión.

-Identificación, conocimiento, y valoración de lo histórico nacional y su interrelación local.

-Modo en que el estudiante expresa el vínculo entre lo emocional y lo racional en sus ideas y convicciones.



-Intencionalidad de la labor formativa histórico-profesional y de la negociación del proceso con los estudiantes para el establecimiento de objetivos y las tareas de aprendizaje.

-Independencia mostrada por los estudiantes en la búsqueda y gestión del conocimiento histórico pedagógico a partir de las tareas de aprendizaje planteadas.

-Espacios, instituciones históricas y personalidades del territorio o localidad que se convierten en recursos de apoyo para la formación histórico-profesional.

-Modo en que se refuerza el mensaje educativo con el empleo de los recursos tecnológicos actuales.

Dimensión valorativa del hecho histórico pedagógico: Consiste en situar a los estudiantes En condiciones que puedan reflexionar, caracterizar y valorar con argumentos suficientes un hecho histórico-pedagógico, situándolo en su época y en el contexto desde donde se analiza. Arribar a conclusiones sobre el pasado comparándolo con el presente.

Enseñar a valorar resulta importante, porque da la medida de que el estudiante ha sido capaz de lograr interpretar las realidades históricas objeto de análisis, reconstruirla desde sus posiciones y significaciones y otorgarle un significado. Esto significa que dicho proceso tiene que ser orientado y guiado, para lograr el accionar y la gestión del estudiante en la búsqueda de información en su aprendizaje.

Esta dimensión parte de todo cuanto se hace posible para lograr que dicho proceso transcurra de manera agradable y despierte el interés de los estudiantes por el conocimiento del proceso histórico-pedagógico como parte del objeto de su profesión.

Indicadores:

- Consideración de los elementos de esencia valorativa del hecho histórico-pedagógico.
- Modo en que se realiza el análisis del proceso histórico-pedagógico y de los hechos más significativos cuya trascendencia social marcan hitos y tendencias.
- Profundidad del análisis del proceso histórico pedagógico, sus requerimientos, atendiendo a los contextos institucionales o de personalidades en la obra pedagógica.
- Forma en que organiza, crea y evalúa los espacios de socialización de experiencias y vivencias de los estudiantes sobre el trabajo realizado.

Dimensión práctica: Supone asumir el hecho histórico-pedagógico desde un enfoque formativo estratégico, que puede considerarse desde la estrategia curricular del año y de la carrera. La estrategia curricular Historia de la profesión tributa a estos propósitos, y ha de articularse con estas dimensiones en la práctica formativa del docente.

-Concepción de las tareas de aprendizaje que posibilitan evaluar las habilidades logradas por los estudiantes, tanto en los conocimientos de los procesos histórico-pedagógicos como la capacidad de investigarlo.

Recursos de enseñanza que se emplean para despertar el interés científico de los estudiantes por la indagación de los procesos históricos pedagógicos (trabajos de



curso, de diploma y sobre historia de vida de educadores destacados nacionales y de la localidad).

- Modo en que se convenia y se permite la libre elección del tema histórico pedagógico de trabajo y se consideran los criterios e intereses de los estudiantes.

La consulta con especialistas de la Facultad de Ciencias de la Educación (20 profesores que ostentan categorías docentes principales y títulos de Master y doctores, así como lo talleres de socialización con los profesores que han impartido la asignatura Historia de la Educación (10 profesores), 2 de las carreras de Educación Prescolar, 1 de Educación Primaria, 2 de Educación Especial, permitieron recoger los siguientes criterios sobre la propuesta del trabajo.

- El actual plan de estudio no subvalora la formación histórica pedagógica del profesional de la educación, pero no le otorga la prioridad necesaria en el orden curricular.

- La propuesta del trabajo es novedosa y puede enriquecer la práctica de la formación inicial del estudiante en un aspecto tan importante como el origen y las tradiciones históricas de la profesión.

- Los estudiantes de la carrera pedagógica, a veces ignoran el origen y la trayectoria histórica de la profesión en sus valores, y trascendencia profesional. Consideramos haber aprendido algo necesario para nuestro trabajo.

CONCLUSIONES

- La formación inicial del docente es un proceso integral y multidimensional, donde lo histórico-profesional ocupa un lugar importante para el logro de la identidad profesional y los elementos profesionales que conciernen al lugar que como agente social de la educación han de corresponderse con el encargo social de la profesión.

- El sistema de indicadores para la sistematización de la cultura histórico-profesional en la formación inicial del docente constituye una dirección importante para la organización y planificación del trabajo en su propósito de reforzar la identidad y orientación profesional.

Se corroboró la validez de esta propuesta mediante criterios de especialistas y talleres de socialización.

REFERENCIAS

Buenavilla, R. (1995). *La lucha del pueblo por una escuela cubana, Democrática y progresista en la república mediatizada*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bueno, G. Cultura histórica <http://es.wikipedia.org/wiki/cultural> consultado 13/03/18.

Castro, F. (1962). *Palabras a los intelectuales*. La Habana: Editorial Consejo Nacional de cultura.

Castro, F. (1964). *La Historia me Absolverá*. La Habana: Editorial Orientación Revolucionaria del CC del PCC.



Coro, G. “Esa fiebre histórica que nos aqueja.” Recuperado de <http://www.cultura.es>.

Wikipedia/ cong / >

Díaz, H. (2002). Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas. La Habana Editorial Pueblo y Educación.

Fernández, M. Cultura histórica. <http://www.cultura.es/cultura-historica.html> consultado 23/05/18.

Frómata, M. [et al] (2002). Para un análisis del concepto de cultura. Guantánamo. Editorial El movimiento y la montaña.

Guevara, E. (1989). El socialismo y el hombre en Cuba. La Habana: Editora Política.

Guadarrama, P. y Pereliguin, N. (1990). Lo universal y lo específico en la cultura. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Heredia, R. M.(2016). El proceso histórico pedagógico de la educación preescolar en Santiago de Cuba desde 1902 hasta 2014. Tesis doctoral. Universidad de Oriente 2016.

Kloskowska, A. (1975). El concepto de cultura en Carlos Marx. En Cultura, ideología y sociedad. La Habana: Editorial Arte y Literatura.

Licea Milán, D. (2006). La relación interdisciplinaria en el tratamiento de los conocimientos históricos y su aporte al desarrollo de la cultura histórico profesional de los estudiantes de la Licenciatura de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica. Tesis doctoral . Santiago de Cuba: ISP “ Frank País García”.

Mañach, J. (1964). “La crisis de la alta cultura”. En *Ensayos*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Núñez Valerino, M. A. (2006). La cultura histórica en los estudiantes de la Secundaria Básica en Santiago de Cuba: Una propuesta para su potenciación desde la Historia Local. Tesis de maestría. Santiago de Cuba.



ACCIONES METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA EXTRAPOLACIÓN COMO PROCESO

METHODOLOGICAL ACTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE EXTRAPOLATION AS A PROCESS

Salma Díaz Berenguer salma@uo.edu.cu

Susana Cisneros Garbey susancg@uo.edu.cu

Darmis Girón Vaillant darmisgv@uo.edu.cu

RESUMEN

La extrapolación ha sido abordada en la asignatura Español- Literatura, esencialmente en el proceso de comprensión de textos como el tercer nivel; sin embargo no ha sido considerada como un proceso en la literatura especializada; de ahí la importancia de la temática que se investiga. Estudios realizados corroboran que existen insuficiencias en la implementación didáctica de la extrapolación, para la integración de los procesos de comprensión y producción de textos; por lo que es preciso realizar nuevos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español- Literatura a partir del estudio de la extrapolación en los procesos de comprensión y producción de textos. Este trabajo tiene como objetivo, ofrecer herramientas didácticas a los docentes que imparten la asignatura Español- Literatura, que contribuya al desarrollo del proceso de extrapolación para la creación de nuevos significados y sentidos. Una característica significativa de la propuesta es que la misma contiene acciones que permiten, dada sus amplias posibilidades para el trabajo con los estudiantes, complementar las que se prevén en cada dependencia. Es una propuesta flexible que permite el desarrollo de la producción de nuevos significados.

PALABRAS CLAVES: extrapolación, proceso, comprensión- producción.

ABSTRACT

The extrapolation has been approached in the Spanish subject - Literature, essentially in the process of understanding of texts like the third level; however it has not been considered as a process in the specialized literature; of there the importance of the thematic one that one investigates. Carried out studies corroborate that inadequacies exist in the didactic implementation of the extrapolation, for the integration of the processes of understanding and production of texts; for what is necessary to carry out new changes in the process of teaching-learning of the Spanish subject - Literature starting from the study of the extrapolation in the processes of understanding and production of texts. This work has as objective, to offer didactic tools to the educational ones that impart the Spanish subject - Literature that contributes to the development of the extrapolation process for the creation of new meanings and senses. A significant characteristic of the proposal is that the same one contains actions that allow, given its wide possibilities for the work with the students, to supplement those that you they notice in each dependence. It is a flexible proposal that allows the development of the production of new meanings.

KEY WORDS: extrapolation, process, understanding- production.



INTRODUCCIÓN

La necesidad de formar y educar a las futuras generaciones, con el objetivo de enfrentarse a los retos y desafíos que les depara la sociedad es cada vez mayor; es por ello que el perfeccionamiento del proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Español- Literatura, constituye un elemento indispensable en la obtención de conocimientos.

El proceso de enseñanza- aprendizaje de Español- Literatura actual, demanda de docentes capaces de orientar a los estudiantes en la comprensión de diversos tipos de textos a partir de una lectura consciente y profunda, lo que les permita construir su propio conocimiento asumiendo una actitud independiente y creadora; teniendo en cuenta que la lectura es un aspecto importante para la formación general e integral de cualquier individuo y es la base sobre la cual se establece el proceso de comprensión de texto y la producción de nuevos significados y sentidos; lo que cobra mayor relevancia en la enseñanza preuniversitaria por el nivel de sistematización y contextualización de los contenidos estudiados en niveles anteriores.

La enseñanza de la asignatura Español- Literatura en el preuniversitario contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, a partir de propiciar su conocimiento y valoración de las obras cumbres de la literatura universal y el desarrollo de su competencia cognitivo- comunicativa y sociocultural, lo que se concreta a través de objetivos dirigidos al desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético y la capacidad para la crítica y la creación de textos con un marcado interés; establecer una adecuada comunicación oral y escrita; expresarse de forma creadora teniendo en cuenta en las clases la integración de los componentes funcionales: comprensión y construcción de textos, ponderándose en este último la producción de nuevos significados a partir de la aplicación del conocimiento.

Muchas son las investigaciones asociadas a la comprensión de textos a partir de la lectura, y la producción de textos, sin embargo, son insuficientes las investigaciones que hayan centrado la atención en el estudio de la extrapolación desde una visión didáctica en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Español- Literatura donde se potencie al interpretante- intérprete desde la concepción del Proyecto de Comprensión en clases y videoclases de Español- Literatura en preuniversitario (2006-2010) y su sistematización (2011-2018) a través de la comprensión y producción de textos.

Se ha constatado que en la práctica pedagógica, todavía los estudiantes del preuniversitario presentan dificultades en el tránsito de un nivel de comprensión a otro, lo que impide que el estudiante reflexione y haga suyo el conocimiento adquirido permitiéndole ser sujeto activo en la construcción del conocimiento; lo que se revela en las siguientes insuficiencias que se advierten a través del análisis de los informes de visitas de inspección y ayudas metodológicas realizadas a los preuniversitarios, los controles a clases e instrumentos aplicados:

- Deficiente tratamiento al trabajo con la funcionalidad de las estructuras lingüísticas en la comprensión y la construcción de textos.



- Inadecuada atención en clases a principios esenciales de la construcción de textos: la relación pensamiento- lenguaje, la adecuación a la situación comunicativa (tema, tipo de texto, finalidad, destinatario, contexto), la orientación hacia el objetivo, la selectividad y la recursividad.
- Limitada interpretación de los significados del texto debido a la pobreza del vocabulario activo de los alumnos y la insuficiente calidad de las ideas.
- Fragmentada y localizada comprensión de la información que brinda el texto; lo que no favorece generalmente el establecimiento de relaciones con otros textos a partir de lo leído.

En consecuencia se revelan las siguientes causas:

- En la literatura especializada y los comportamientos docente-metodológicos en la asignatura Español- Literatura y afines, no se advierte a la extrapolación como proceso articulador de los procesos de comprensión y producción de textos, sino como un nivel de la comprensión de textos.
- Limitaciones para propiciar la producción de nuevos significados y sentidos, a partir de una correcta selección de textos de diversa naturaleza signica en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Español- Literatura.

En la enseñanza preuniversitaria, el proceso de comprensión se realiza a través de la aplicación de pasos que devienen en algoritmo para la comprensión, el uso de estrategias que utiliza el lector al interactuar con el texto a partir de la lectura como medio esencial para obtener, evaluar y aplicar la información; estos criterios son significativos en diversas investigaciones. Por su parte el proceso de producción de textos también requiere de estrategias que el estudiante utiliza para comprender la realidad y construir significados sobre ella, y comprende no solo al proceso de construcción sino al proceso de comprensión de textos. Considerado por S. Cisneros, (2007:294), “como un proceso de reducción en la que permanecen los significados más relevantes, que desde una perspectiva semiótica le interese al alumno interpretante (...)”.

La novedad científica radica en considerar el proceso de extrapolación como un núcleo lógico-discursivo-contextual, para el desarrollo de la comprensión-producción de textos, los que se convierten en un macroproceso de adquisición de conocimientos, ponderando la relación lingüo-didáctica y la teórico-práctica en el proceso instructivo realizado por los docentes de Español- Literatura en el preuniversitario.

Se espera como impacto la incidencia en el perfeccionamiento de la formación continua del docente de Español- Literatura, y por consiguiente, la mejora del proceso de enseñanza -aprendizaje de la asignatura Español- Literatura y una mejor comprensión en los docentes de las relaciones de la escuela con la vida.

La extrapolación como proceso

El tratamiento a la extrapolación en los procesos de comprensión y producción, supone un nivel profundo del texto; el estudiante asume una actitud independiente y toma decisiones respecto al texto; con el empleo de la intertextualidad; ya que ese carácter intertextual e interdisciplinario permite el intercambio de saberes ilimitados a partir del



análisis de diversos textos, posibilitando que el estudiante utilice operaciones y estrategias que autorregulen su aprendizaje, lo que favorece la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural, que integra las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socio-culturales, con diferentes fines y propósitos.

En la Educación Preuniversitaria, el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Español- Literatura, se caracteriza por la capacidad de razonamiento, de independencia cognoscitiva y creatividad de los estudiantes, a partir de la realización de actividades curriculares y extracurriculares potenciadas principalmente por los docentes en los diferentes contextos en los que intervienen; con el objetivo de reflejar en su modo de actuación una comunicación adecuada al leer, comprender y expresarse correctamente de forma oral y escrita. Para ello, se tienen en cuenta una serie de componentes que contribuirán al desarrollo del proceso de extrapolación desde la asignatura Español- Literatura en el preuniversitario.

El componente Decodificación sígnica, se aprecia como un proceso en el cual el estudiante transforma el código utilizado por el emisor para interpretar los signos empleados, si se tiene en cuenta que los signos son asociados a las ideas que el emisor trata de comunicar, principalmente los textos. Por tanto la adecuada interpretación de los signos, dependerá de la experiencia previa que posea el lector y que la aproximación que realicen del texto no sea de forma lineal o mecánica, y el docente como agente regulador en la planificación, orientación y control de ese proceso en el preuniversitario.

En síntesis, se considera Decodificación sígnica, al proceso que regula la profundización del significado de los códigos empleados para comunicar con énfasis en el contexto en el que participan los estudiantes, mediado por las estrategias que utiliza el docente para influir positivamente en los intereses del lector, a partir de la comprensión adecuada de los significados de un texto; de ahí su importancia para el desarrollo de habilidades en la comprensión- producción de nuevos significados y sentidos.

Este componente se materializa mediante su relación dialéctica y de coordinación con el componente Argumentación contextual, el cual se traduce en el uso de operaciones metacognitivas, por los estudiantes del texto, teniendo en cuenta los conocimientos previos adquiridos a través de la traducción inteligente realizada del mismo y que influye positivamente en los modos de actuación en diversos contextos en los que intervienen en este nivel de enseñanza.

Tiene en cuenta los diversos contextos de actuación recogidos en el Programa Director de la Lengua Materna, el primero de ellos relacionado con los diversos usos sociales de la lengua, es decir, el empleo del idioma como medio esencial de comunicación social en diferentes contextos de interacción (contexto sociocultural general); el segundo, se refiere al desarrollo de la norma culta como objetivo esencial de la escuela y de otros agentes sociales que son responsables de la educación de niños, adolescentes y jóvenes (contexto escolar); y por último el empleo profesional de la lengua con fines



específicos con el objetivo fundamental de garantizar el discurso profesional (contexto de la actividad profesional).

La Argumentación contextual, requiere de la posición consciente que asume el estudiante para emitir sus argumentos acerca de las aseveraciones implícitas o explícitas que aparecen en un texto, teniendo en cuenta sus vivencias en los diferentes contextos de actuación.

La relación dialéctica y de coordinación que existe entre los componentes Decodificación signica y Argumentación contextual, favorece al análisis y demostración que realiza el estudiante de forma reflexiva de los códigos presentes en los textos con los que se trabaja en la enseñanza preuniversitaria, a partir del uso de la extrapolación en la comprensión y producción de textos, cuyo principal propósito radica en la búsqueda de nuevos significados y sentidos en los que juegan un importante papel, las situaciones comunicativas y los procedimientos que utiliza el docente para su puesta en práctica.

La interrelación que se establece entre los componentes antes mencionados, en su dinámica incide en el componente denominado Resignificación personalizada con el que interactúan; y expresa la capacidad que tiene el sujeto (estudiante) de confirmar o refutar sus expectativas e intereses relacionados con la aprehensión de significados y la habilidad para re-crear el mensaje del texto leído, a partir de sus vivencias, emociones, deseos y sentimientos. Por su parte el docente debe ser capaz de proyectar acciones, estrategias con el objetivo de que los estudiantes se enriquezcan espiritualmente y desarrollen un pensamiento reflexivo, dialógico y creativo, que se verifica en el desarrollo de destrezas para la producción de significados y sentidos, lo que constituye un camino viable para el desarrollo de la extrapolación en la producción de textos orales y escritos.

Favorece a la obtención de conclusiones y reconoce los niveles de ayuda que determinan la modificación cognitiva y metacognitiva de los estudiantes en el proceso productivo, teniendo en cuenta los gustos o necesidades del sujeto y la realidad sociocultural en la que interactúa; y presupone que el estudiante realice una serie de procedimientos que incluye el discernimiento de la información recogida en los textos a partir de su universo del saber; el razonamiento que se expresa a través de juicios con un carácter contextual, relacionados con la búsqueda de un nuevo conocimiento; y la capacidad que demuestra para aplicar el mensaje construido a nuevas situaciones, de manera que favorezca con mayor eficacia a los procesos de comprensión y producción de textos.

El sistema de relaciones que se establece a partir de la integración de los componentes antes mencionado, permite la metacompreensión contextual, como resultado del progreso que demuestra el estudiante en el manejo de los recursos cognitivos que posee para comprender los textos y generar nuevos significados y sentidos en los diferentes contextos en los que interviene; a partir de los métodos que utiliza el docente para su desarrollo, considerado como la primera fase del proceso de extrapolación.

La segunda fase del proceso de extrapolación depende de la utilización de tres componentes que intervienen en su desarrollo. En este sentido el primer componente que se propone es: Decodificación compleja, que se identifica como un proceso que se



caracteriza por la determinación de las proposiciones similares que aparecen en los textos, que pueden ser de naturaleza histórica o artística, a partir de los procesos del pensamiento que realizan una vez que tengan en cuenta los conocimientos previos que brinda la lectura del texto o de los textos, la activación de los esquemas previos derivados de las estrategias utilizadas por el docente; los recursos lingüísticos que se utilizan; el código que se utiliza y el contexto en el que se desarrolla con una intención comunicativa dada.

Se está ponderando que la decodificación compleja es un subproceso, en el cual el docente elabora situaciones comunicativas que constituyen vías de integración y generalización en el campo de las humanidades. Este subproceso, demanda que los estudiantes se abstraigan profundamente reconociendo el proceso de semiotización de la realidad que aparece reflejado en los diversos códigos que se les presenta; por tanto, permite consolidar su nivel cultural, aumentar su sensibilidad artística, analizar procesos, hallar nexos y finalmente producir nuevos significados y sentidos.

Este componente se relaciona dialécticamente con la Indagación interconectiva e intertextual, y es expresión de la preparación que posee el docente para investigar y establecer presupuestos metodológicos relacionados “con la integración interdisciplinaria a partir de la convergencia conceptual, axiológica y procedimental que se establecen entre varias asignaturas o disciplinas humanísticas en los planos intra e intertextuales”; Girón, (2011: 60), como una de las vías para transformar los problemas didácticos que se presentan en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Español- Literatura de manera general y en lo particular al desarrollo de la extrapolación en los procesos de comprensión y producción de significados y sentidos que realizan los estudiantes en el preuniversitario.

Desde esta óptica, el proceso de extrapolación en la enseñanza- aprendizaje de la asignatura Español- Literatura con una perspectiva interdisciplinaria e intertextual, implica abordar la existencia de interconexiones internas y externas que se suceden dentro de los textos y entre los enunciados de los textos y otros de diversos códigos semióticos, que pueden ser avistados y establecidos por el lector- receptor- productor. Por consiguiente, el componente que se revela le permitirá al docente desde el trabajo metodológico y científico metodológico, elaborar acciones y actividades que permitan articular los saberes humanísticos contenidos en textos especializados para el desarrollo de la comprensión y producción de significados y sentidos.

De la relación dialéctica de coordinación y complementación que se establece entre los componentes antes mencionados, emerge el subproceso Producción de ideas integradoras a partir de nodos cognitivos y se reconoce en este modelo, como el proceso creativo expresado de forma oral o escrita por el estudiante lector- receptor- productor, el cual demuestra habilidades lingüísticas, estilísticas, comunicativas a través de la aplicación consciente en diferentes contextos del conocimiento adquirido a partir de las relaciones intra e intertextuales, el uso de los códigos semióticos presentes y la identificación de los nodos cognitivos mediados por ese proceso de integración interdisciplinaria.

La producción de ideas integradoras a partir de nodos cognitivos, favorece que el estudiante active mentalmente los esquemas y representaciones como resultado de la



práctica acumulada a través de la socialización de significados, elaborados a partir de la comprensión y el análisis de textos de diversos códigos y su actuación en varios contextos, teniendo en cuenta la planificación, orientación y control de las actividades por parte del docente, con el objetivo de lograr un nivel mayor de integración y generalización (extrapolación), a la hora de precisar los objetivos y contenidos dirigidos a una dirección del aprendizaje de las humanidades desde la asignatura Español-Literatura que posibilite una comunicación imaginal, la representación del cuadro del mundo y vida vinculados principalmente con los pensamientos martianos.

Este componente, está condicionado por la participación activa, consciente y reflexiva de docentes y estudiantes, en la apropiación y desarrollo de los sistemas de conocimientos y valores asociados, hábitos y habilidades presentes en los textos, mediados por la búsqueda semiótica de códigos simbólicos e icónicos que en ellos concurren a partir de la comprensión, lo que permite esclarecer su sentido para producir de manera espontánea nuevos significados a través de ideas integradas mediadas por nodos cognitivos, las situaciones comunicativas en las que se desarrolla y la extrapolación como proceso articulador.

Como derivación de lo anterior, el componente producción de ideas integradoras a partir de nodos cognitivos, encaminado al desarrollo del aprendizaje a través del tratamiento de la extrapolación como proceso que relaciona el accionar entre los procesos de comprensión y producción de significados y sentidos, favorece en su dinámica a la relación que se establece entre los componentes antes mencionados y permite la producción significativa en los estudiantes; y se manifiesta cuando el estudiante es capaz de producir (oral o escrita) de forma consciente nuevos significados y sentidos a partir de una adecuada comprensión de textos de diferentes códigos, teniendo en cuenta las características que lo tipifican, su universo del saber, los nodos cognitivos que permitan establecer relaciones interdisciplinarias e intertextuales y el contexto, utilizando a la extrapolación como una vía para implementar nuevas operaciones que favorezca la elaboración de nuevos textos.

Las relaciones que se establecen entre los componentes antes mencionados necesitan de la participación del principio para la extrapolación didáctica- contextual, considerada como un núcleo lógico-discursivo-contextual que dinamiza las relaciones que se establecen entre el macroproceso comprensión- producción de textos, a partir de la utilización de acciones didácticas, lo cual permite generar nuevos significados y sentidos en los conocimientos aplicados por el interpretante- intérprete que interactúa en varios contextos.

Se declara que “la extrapolación didáctica- contextual es un núcleo, porque es parte central o medular entre el macroproceso comprensión- producción de textos, es decir, articula las relaciones que se establecen entre esos procesos”; S. Díaz, (2016: 82). Es lógico, porque atiende la naturaleza del proceso de comprensión y de la producción textual, en la que se identifica un momento que es común a ambos y que desde esta investigación se aprecia, como el cierre del proceso de comprensión e inicio del proceso de producción.

Es discursivo, porque se reconoce que el proceso de producir significados y sentidos es un acto individual, lo que explica la variación personal de los discursos, que pueden



diferir unos de otros aunque se produzcan en situaciones similares. Por lo tanto, se considera que el principal significado de la extrapolación tiene carácter discursivo, es signífica pero existe entre la expresión de la unidad entre pensamiento y lenguaje, que a su vez se expresa en unidades discursivas, dígame oraciones, enunciados, etc.

Es contextual, porque la extrapolación se concreta en el contexto, es decir, tiene en cuenta las situaciones comunicativas en las que tiene lugar el proceso de significación (comprensión- producción) y también las intenciones y características socioculturales de los participantes; todo ello orientado por un principio didáctico.

Principio de la mediación para la extrapolación como núcleo lógico- discursivo-contextual

Para su aplicación se declaran las siguientes reglas:

1. Determinar los intereses, potencialidades y necesidades de los estudiantes para decodificar- interpretar textos de diversa naturaleza signífica.
2. Potenciar el desarrollo argumentativo en los estudiantes, a través de sus vivencias y el contexto de actuación.
3. Estimular el análisis reflexivo teniendo en cuenta los recursos metacognitivos y niveles de ayuda que posee el estudiante, para aplicar los significados construidos a nuevas situaciones comunicativas y socioculturales.
4. Potenciar el proceso de semiotización de la realidad presente en los textos, que permita establecer relaciones intertextuales e interdisciplinarias.
5. Establecer el nivel de convergencia entre los textos de las diferentes asignaturas del área de humanidades, con el propósito de reconocer las interconexiones internas y externas que se suceden dentro de los textos y entre los enunciados de los textos.
6. Potenciar la identificación de los nodos cognitivos presentes en los textos, teniendo en cuenta las habilidades lingüísticas, estilísticas y comunicativas evidenciadas por los estudiantes para el desarrollo de la producción creativa.

CONCLUSIONES

1. El análisis teórico realizado revela las inconsistencias epistemológicas existentes en la implementación de la extrapolación al no considerarlo como un proceso articulador, que dinamiza las relaciones que se establecen entre los procesos de comprensión y producción de textos en la asignatura Español- Literatura en el preuniversitario, lo que reveló la necesidad de profundizar en los procedimientos didácticos que se utilizan para su desarrollo, que favorezcan la producción significativa en los estudiantes.
2. La lógica que se establece a partir de la integración de los componentes, posibilita la aplicación de reglas para el desarrollo del proceso de extrapolación desde la asignatura Español- Literatura, que contribuyen al perfeccionamiento del trabajo científico- metodológico y docente- metodológico para su implementación práctica en el preuniversitario.



REFERENCIAS

- Cisneros, S. (2007). Visión semiótica – pedagógica de la comprensión de textos en la formación del bachiller. “En *Pedagogía*”; (pág. 24). Santiago de Cuba: Registro CENDA, 31-302.
- Díaz, S. (2016). *La extrapolación desde una visión didáctica en el preuniversitario*. (Tesis doctoral). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Girón, D. (2011). *La integración interdisciplinaria humanística en secundaria básica, a partir de la comprensión del texto martiano*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, Santiago de Cuba, Cuba.



SOPORTE DIDÁCTICO PREVIO PARA LA FORMACIÓN DE LA HABILIDAD RESOLVER PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD OBRERA Y CAMPESINA

DIDACTIC PREVIOUS SUPPORT FOR THE FORMATION OF ABILITY RESOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS IN THE PUPILS OF FACULTY WORKWOMAN AND COUNTRYWOMAN

Israel Mejías Martínez imejias.dmesec@dpe.sc.rimed.cu

Ana Idia Díaz Ramírez

RESUMEN

La pretensión de este trabajo es ofrecer a los docentes de la asignatura Matemática conceptos básicos esenciales que sirven de soporte y puntos de partida para la planificación, ejecución y control del proceso de formación de la habilidad resolver problemas matemáticos en los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina, a la vez, que en su integración, se constituyen en fundamentos de la variante didáctica de la enseñanza basada en sistemas de problemas y ejercicios, permitiendocaracterizar el desempeño cognitivo de los alumnos en la resolución de problemas y ejercicios matemáticos, y reducir el problema que revela la segmentación entre los contenidos matemáticos objetos de aprendizaje y la forma de enseñarlos, que tenga en cuenta las características y particularidades de este adulto, como ser sociocognitivo crítico identificado con su propio proyecto de vida, sus intereses y necesidades, posibilitando la selección o elaboración de los sistemas de problemas y ejercicios.

PALABRAS CLAVES: habilidades matemáticas, sistemas de problemas, enseñanza basada en problemas, desempeño cognitivo.

ABSTRACT

The intention of this piece of work is to offer the mathematics teacher basic essential concepts that serve as support and starting points for the planning execution and control of training process of the ability Mathematic problems solving in the students of the worker farmers' Senior High School at he same time in its integration they constitute foundation of the didactic variant of the teaching based on system of the exercise problems and minimize the problem the reveal the segmentation among the mathematic content object of learning and the way of teaching them that take into account the characteristics and particularities of this adult as socio- cognitive critic being identified with his project of live, his interest and needs making possible the selection or elaboration of the system of problem of exercise.

KEY WORDS: mathematics, abilities, system of problems, teaching based in problems, cognitive behaviour.

INTRODUCCIÓN

La formación de habilidades matemáticas en general y en particular la habilidad resolver problemas matemáticos en la Facultad Obrera y Campesina, es un proceso que debe sustentarse en consideraciones que ubiquen al alumno en el principal protagonista en la gestión del aprendizaje, que favorezca su desempeño cognitivo para resolver ejercicios



y problemas matemáticos; y al docente en un constante investigador y gestor de la didáctica para una eficiente conducción del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por lo que desde esta perspectiva se propone un sistema de conceptos básicos esenciales a tener en cuenta para la planificación del proceso de formación de habilidades matemáticas, en los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina que se orienta a la construcción de habilidades desde las más generales y complejas hacia las específicas, transitando por los eslabones didácticos del proceso de enseñanza - aprendizaje, permitiendo un mayor nivel de sistematización del contenido, así como acercar al alumno a su realidad, con mayor protagonismo en la gestión del aprendizaje en función de su independencia cognoscitiva dirigida al logro de objetivos o propósitos generales de acuerdo con las exigencias sociales.

Constituyen referentes del proceso de formación de la habilidad resolver problemas matemáticos en la variante de la enseñanza basada en problemas y ejercicios: las aportaciones de Rebollar (2000), a partir de una variante para estructurar el contenido de la enseñanza, de modo que la resolución de problemas se constituya en objeto de enseñanza y medio de aprendizaje; la definición de habilidad resolver problemas matemáticos y el modelo para su formación propuesto por Ferrer (2000); el enfoque Histórico Cultural de Vygotsky (1988), esencialmente el concepto de Zona de Desarrollo Próximo y lo relacionado con que la estructuración y el desarrollo de la personalidad, se producen a partir de la socialización, teniendo en cuenta las potencialidades de cada persona y de la cultura acumulada por la humanidad.

Los fundamentos teóricos, metodológicos de la Educación de Adultos, expuestos por Hernández (2007); Canfux y otros (2007), para fundamentar el proceso pedagógico, explicar los actuales fenómenos y cambios en el orden socio - educativo y descubrir las posibles soluciones, que coadyuven al desarrollo de una cultura general e integral del joven y el adulto que transita por las opciones educativas.

El trabajo que se presenta tiene como propósito revelar las potencialidades que tienen los conceptos básicos, como punto de partida y soportes previos del proceso de formación de la habilidad resolver problemas matemáticos en los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina, de manera que conlleve al desarrollo de estrategias novedosas en función de mejorar las existentes; estos conceptos se declaran y explican teniendo en cuenta que su valor, para la didáctica, está dado en que permite conducir el accionar de los profesores para potenciar la construcción de los conocimientos matemáticos, durante el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje permitiendo enriquecer la práctica educativa en el marco del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Educativo Cubano.

Conceptos básicos que sustentan el proceso de formación de la habilidad resolver problemas matemáticos en los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina.

La formación matemática de los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina,

(...) constituye uno de los principales retos para la formación integral de su personalidad, destacándose la formulación y resolución de problemas relacionados con el desarrollo político, económico y social del país y el mundo, así como de fenómenos y procesos científico-ambientales donde utilice conocimientos aritméticos, algebraicos, geométricos, trigonométricos y del cálculo de cuerpos, las habilidades, los modos de las actividades



mentales, y formas de sentir y actuar que le conduzca a asumir actitudes responsables ante la vida, por lo que desde esta perspectiva se refieren los conceptos básicos, esenciales de este proceso (Sandoval, 2005, p.5).

Al coincidir con lo anterior, plasmado en los Programas y Orientaciones Metodológicas, los *objetivos de la formación matemática de los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina*, se definen como los propósitos y aspiraciones a lograr con el contenido durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Matemática que articula lo instructivo y lo educativo, dirigidos a la formación integral de su personalidad y la preparación para la vida, lo que deviene en el encargo social en este nivel educativo.

Para concretar la formación matemática de los alumnos, se necesita del conocimiento de la situación real que presentan estos, dada en su carácter heterogéneo, para lo cual el diagnóstico de los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina revela estos requerimientos y es definido por este autor, como un proceso gradual y sistémico que permite una aproximación a la realidad educativa, así como evaluarla de manera sistemática, a partir del conjunto de elementos pedagógicos y sociolaborales relacionados con las características, particularidades y experiencias matemáticas previas, motivaciones y el nivel de aprendizaje que posee el alumno, la preparación del profesor, los métodos, medios y las condiciones materiales con que se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Matemática.

Para tales propósitos, se necesita del empleo de instrumentos como: observación, entrevistas, encuestas, pruebas pedagógicas, entre otros, que pueden ser realizados por el profesor o directivos, de modo que aporten elementos que permita enriquecer el diagnóstico tradicional y que contemple, oficios, profesiones, labores que desempeñan, contenidos matemáticos que utilizan, herramientas matemáticas para solucionar los problemas a los cuales se enfrenta y la vinculación con los contenidos curriculares y tiene en cuenta la diversidad, por lo que, su carácter notable en la ejecución del proceso se revela en tanto permite determinar insuficiencias, carencias, necesidades, potencialidades e intereses y conocer el nivel alcanzado en los alumnos con respecto a la formación de la habilidad resolver problemas matemáticos.

Igualmente, está dirigido a determinar el nivel de preparación del profesor, en correspondencia con el trabajo metodológico que se realiza en el departamento y la asignatura en cuanto a la estructura didáctica que sigue en las clases, métodos empleados, tendencias más utilizadas en las clases, papel de la resolución de problemas, forma de trabajar los contenidos, (fragmentada o integrada), así como las condiciones materiales con las que se desarrolla el proceso, y permita atender las individualidades.

Para diagnosticar las condiciones previas (potencialidades y necesidades) para la planificación del proceso de formación de la habilidad resolver problemas matemáticos en la variante de la enseñanza basada en problemas y ejercicios en la Facultad Obrera y Campesina, el profesor a través de instrumentos como entrevistas, encuestas, revisión documental explora en el grupo los diferentes oficios o profesiones, situaciones problemáticas a las cuales se enfrentan en las labores que desarrollan, herramientas matemáticas que utilizan, así como la unidad temática que se relaciona según el nivel de que se trate, de modo que se tenga una caracterización más precisa de la composición de los grupos de la Facultad Obrero Campesina y que enriquece al



diagnóstico tradicional que comprende el desempeño de los alumnos para resolver problemas y ejercicios matemáticos.

Se partirá de diagnosticar la diversidad y la proyección de las condiciones previas de los alumnos, teniendo en cuenta:

Exploración de las condiciones y experiencias previas con respecto a los contenidos matemáticos objetos de aprendizaje, así como los distintos oficios, profesiones y otros desempeños de los alumnos, las situaciones problemáticas a las cuales se enfrenta y su relación con los contenidos curriculares.

Composición del grupo, teniendo en cuenta edades, procedencia académica, procedencia laboral, etc.

Nivel de desempeño cognitivo de los alumnos en la resolución de problemas y ejercicios matemáticos.

Un ejemplo de intensión para llevar a cabo el diagnóstico de las condiciones previas de los alumnos, se puede resumir de la manera siguiente, dependiendo, además, del contexto en el que se desenvuelven estos.

Profesiones y oficios	Situaciones problemáticas que se presentan en las labores que desarrollan.	Herramientas matemáticas que se utilizan.	Unidad temática correspondiente .
1. Técnico de control de vectores o de Higiene y Epidemiología.	1. Calcular volúmenes de recipientes de diferentes formas geométricas. 2. Determinar la cantidad de litros de agua que contiene un recipiente. 3. Redactar informes del trabajo realizado de manera cualitativa y cuantitativa. 4. Determinar la cantidad de abate a utilizar en cada recipiente de acuerdo a su capacidad.	Elementos y propiedades de las figuras planas y fórmulas para el cálculo del volumen de cuerpos. Medidas de longitud, capacidad, volumen. Conversión de unidades. Cálculo en las cuatro operaciones básicas, etc.	Geometría del espacio. Cálculo aritmético. Estadística descriptiva. Trabajo con variables. Geometría plana.
2. Albañil.	1. Mezclar diferentes materiales de manera proporcional según el trabajo a realizar. 2. Nivelar un área para poner mosaicos. 3. Determinar el área de una	Razones y proporciones. Propiedades de las figuras planas. Cálculo de áreas y perímetros de figuras planas.	Cálculo aritmético. Geometría plana. Geometría del espacio. Trabajo con



	superficie determinada de cualquier forma para saber la cantidad de lozas que se necesitan para cubrirla. 4. Construir elementos con diferentes ángulos de inclinación. 5. Hacer mediciones	Conceptos básicos de la Geometría del Espacio. Trabajo con herramientas de dibujo y precisión.	variables.
3. Amas de casa.	1. Explicar la tarea a niños de cualquier nivel educativo miembro de la familia. 2. Calcular en qué momento hay que tomar la medicina, de acuerdo al horario que ha señalado el médico. 3. Hacer un cálculo aproximado de lo que va a suponer el total de la compra antes de que lo diga el tendero. 4. Entender las cantidades que aparecen en los análisis clínicos. 5. Programar todos los electrodomésticos caseros, etc.	Cálculo en las cuatro operaciones básicas. Trabajo con potencias. Propiedades de figuras geométricas. Cálculo de áreas y perímetros.	Cálculo aritmético. Geometría plana y del espacio. Cálculo aritmético. Estadística.
4. Carpintero.	1. Hacer cálculos de cantidades de madera en correspondencia con los precios. 2. Calcular ganancias del trabajo realizado de acuerdo a lo invertido. 3. Trazar ángulos de diferentes amplitudes. 4. Calcular cantidades de materiales a utilizar en un trabajo determinado. 5. Abrir huecos de diferentes diámetros. 6. Medir y cortar cantidades de madera para fabricar objetos y muebles de diferentes formas. 7. Hacer conversiones de unidades de medidas	Cálculo en las cuatro operaciones básicas. Utilización de instrumentos de dibujo y de medición. Sistema Internacional de Unidades. Propiedades de las figuras planas. Razones y proporciones.	Cálculo aritmético. Geometría plana. Geometría del espacio. Trabajo con variables. Estadística descriptiva.



6. Agentes de seguridad y protección.	1. Determinar la frecuencia con que un trabajador hace la guardia. 2. Determinar la cantidad de medios que recibe y que entrega. 3. Conocer y determinar volúmenes de productos almacenados bajo su custodia. 4. Determinar el área del lugar a custodiar para la distribución del trabajo.	Cálculo en las cuatro operaciones básicas. Cálculo de volumen de cuerpos. Cálculo de áreas y perímetros de figuras planas.	Cálculo aritmético. Estadística descriptiva. Geometría plana y del espacio.

Diagnosticar también el estado de preparación de los profesores de Matemática para dirigir el proceso de formación de la habilidad resolver problemas matemáticos, atendiendo a la necesidad de conocer y evaluar el nivel de preparación cognoscitiva y procedimental que, en el orden teórico y metodológico, estos poseen.

Los métodos a emplear deben permitir recopilar el conjunto de información, que posibilite conformar una caracterización individual y grupal de los profesores del departamento, de manera que la superación pueda ser contextualizada a partir de las necesidades y potencialidades reales derivadas de dicho diagnóstico.

A partir de los resultados del diagnóstico, se debe lograr un clima favorable que permita el intercambio, reflexión y discusión entre los profesores del departamento de modo que sirvan de soporte para creación del *escenario de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina*.

Escenario de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina.

Este escenario es definido por este investigador como el espacio donde el alumno puede ejercitarse en la ejecución de tareas relacionadas con el aprendizaje, para lo cual debe conjugar importantes factores que les permitan apropiarse del sistema de conocimientos y habilidades de la Matemática, con un nivel de significación acorde a sus intereses, motivaciones, creencias y necesidades de aprendizaje, con base en sus experiencias previas.

Tiene como carácter notable la atención a la diversidad de los alumnos jóvenes y adultos, de modo que se fomente una actitud en ellos que lo conduzca a la necesidad del estudio de la Matemática, y está dirigido esencialmente a la creación de las condiciones favorables para la aplicación de la variante de la enseñanza basada problemas y ejercicios, por lo que es preciso tener en cuenta por la riqueza, diversidad y complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en este Subsistema de educación:

Desde lo cognitivo: las experiencias previas de los alumnos como recurso de su aprendizaje, las mismas constituyen la base para favorecer las construcciones



mentales, los procesos de búsqueda y sus resultados, durante la actividad de resolución de problemas y ejercicios matemáticos.

Desde lo afectivo-motivacional: la creación de un ambiente de confianza, respeto y aceptación, propiciando un acercamiento del alumno hacia la relevancia de la Matemática escolar como ciencia que le sirve para perfeccionar y transformar su realidad laboral, social y familiar e incentive la motivación, el interés, el agrado y la perseverancia por la resolución de problemas y ejercicios matemáticos.

Desde lo metacognitivo: incentivar los procesos de búsqueda, dirigidos a la comprensión cualitativa de los problemas: predicción de resultados, estrategias de aproximación al problema, capacidad de distinguir metas de ejecución y control de las actividades de aprendizaje (revisión, valoración y socialización de lo aprendido), corroboración de los resultados; su evaluación conforme a criterios de efectividad y eficiencia.

Desde lo axiológico: que durante toda la actividad matemática, se produzca el perfeccionamiento de las experiencias previas de los alumnos, de su actitud; se establezca un clima de colaboración, de solidaridad; se creen vínculos afectivos, en general esté implícita la formación o reforzamiento de los valores.

Desde lo sociolaboral: la interacción de los alumnos con los contenidos matemáticos objeto de aprendizaje, de manera que aborden cada cuestión desde todos los ámbitos posibles donde se desenvuelven en su contexto de actuación, a fin de ampliar su horizonte cultural de forma integral, y el interés por ser más productivos y eficaces.

Desde lo proyectivo: la relación de los contenidos matemáticos objeto de aprendizaje con la proyección futura del alumno de la Facultad Obrera y Campesina, la búsqueda de una titulación idónea acorde a su perfil ocupacional, la preparación para la continuidad de estudios en el nivel superior, etc.

Desde lo material: el aseguramiento de materiales; la creación, selección o adecuación de medios que sirvan de soporte al aprendizaje, esencialmente a la resolución de problemas y ejercicios matemáticos.

Desde lo didáctico: la relación objetivo – contenido – métodos en correspondencia con las características psicosociales de los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina, procurando desde el objetivo, la relación de los contenidos objetos de aprendizaje con el contexto sociolaboral, lo cual por el propio grado de madurez psicológica pueden apreciar en forma inductiva y deductiva las consecuencias del acto educativo, lo que exige la utilización de métodos que propician su independencia cognoscitiva.

Se precisa de una relación productiva entre alumnos y profesores, entre alumnos y de estos con el contenido matemático objeto de aprendizaje, que propicie las condiciones favorables para promover desde el aspecto interno de los métodos problémicos, las operaciones del pensamiento lógico, para el logro del objetivo a que se aspira, la formación de la habilidad resolver problemas matemáticos.

La aplicación de la enseñanza basada en problemas y ejercicios; crea las condiciones para un aprendizaje productivo al utilizar los problemas como objeto y medio de aprendizaje, para que la ejercitación, la profundización, sistematización y aplicación constituyan momentos que propicien que la asimilación de los conocimientos y las



habilidades, se logre de forma integrada, desde el principio, que permita formar en el alumno un modo de actuación frente a una determinada situación problemática.

El hilo conductor del aprendizaje en esta variante didáctica, lo constituye el sistema de problemas y ejercicios, caracterizado en esta investigación como un grupo de problemas que relacionados con el contexto de actuación de los alumnos tienen el objetivo de dar significación al nuevo contenido, servir de base para la motivación y orientación para construir los conceptos, propiedades, relaciones, procedimientos y explicar hechos o fenómenos así como su fijación. De ahí que la dinámica que se propone tiene como base los objetivos de los programas y los problemas que con determinadas exigencias se constituyan como medio de aprendizaje.

De la relación entre los conceptos básicos se determinan exigencias para la elaboración de los sistemas de problemas y ejercicios en la Facultad Obrera y Campesina, de modo que estructurar el contenido de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en sistemas de problemas y ejercicios debe dar permanencia a los objetivos del programa, así como su derivación en cada unidad temática, sistemas de clases y en cada clase, para lo que se tiene en cuenta el principio estructurador y constructivo del contenido.

El principio estructurador y constructivo del contenido: caracterizado por permitir la elaboración de una sucesión de sistemas de problemas relativos al objeto de enseñanza y aprendizaje de la Matemática, pero relacionados con su contexto de actuación sociolaboral, contentivo de problemas que el alumno resolverá con el contenido que ya recibió, con el que está recibiendo y con el que recibirá, que partiendo en cada Subsistema de clases del enfrentamiento de los alumnos y la estimulación constructiva del profesor al sistema de problemas y ejercicios elaborado específicamente para este Subsistema, siempre representando en sentido esencial al sistema teórico constructivo trazado como objetivo, los alumnos construyan gradualmente tanto a nivel de grupo como a nivel individual este sistema teórico constructivo.

Exigencias para la elaboración o selección de los sistemas de problemas y ejercicios son:

- Objetivos de la formación matemática de los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina.
- Los resultados del diagnóstico integral y caracterización psicopedagógica del grupo escolar: permite potenciar la capacidad de los alumnos para resolver problemas dentro del entorno escolar y en el contexto sociolaboral.
- Factores sociolaborales de los alumnos la Facultad Obrera y Campesina: intereses, motivaciones, experiencias matemáticas previas, contenidos de aplicación inmediata.
- Signos lingüísticos matemáticos contenidos en la construcción sintáctica del enunciado de los problemas que durante su lectura, ayudan en los procesos de análisis y comprensión de la situación de aprendizaje y contribuyen al perfeccionamiento de sus experiencias previas.
- La relación aprendizaje matemático - contexto sociolaboral. Esta debe procurar que los contenidos matemáticos objeto de aprendizaje estén relacionados con las



diversas situaciones problemáticas que se dan en su contexto de actuación, que no son reducibles a un aprendizaje solo del aula.

- La secuencia de los contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales que tienen lugar durante la presentación, utilización y tratamiento de los problemas matemáticos.
- Los niveles de desempeño cognitivo. El sistema debe contener problemas y ejercicios que integren los tres niveles de desempeño cognitivo.
- La tipología de clases de la enseñanza basada en problemas y ejercicios: para las mismas se seleccionarán problemas y ejercicios para prestar la ayuda pedagógica oportuna dentro del proceso.

El sistema de problemas tiene la función de acercar al alumno a su realidad sociolaboral y familiar, no a partir de hechos o datos aislados, sino que el objeto de las ciencias y la práctica social se expliquen con una visión más completa e integradora que contemple los intereses y necesidades de los adultos. El sistema de problemas atiende dos direcciones fundamentales: la de presentación y la de fijación del contenido objeto de aprendizaje.

- El sistema de problemas para la presentación de los contenidos objeto de aprendizaje, es el que da entrada a los conocimientos de la unidad temática, es decir, permite generar todo el sistema de conocimientos, habilidades y actitudes, y establecer un diagnóstico inicial de las condiciones y las experiencias previas del alumno adulto, para aprender significativamente el nuevo contenido.
- El sistema de problemas para la fijación de los contenidos objeto de aprendizaje, es aquel que, sobre la base de la diversidad de formas de presentación, tratamiento y utilización de la construcción sintáctica de su enunciado (tipos de enunciados), permite la fijación de los conocimientos construidos, los procesos de búsqueda y la nueva estructura de los esquemas previos de los alumnos. A través de este sistema se producen la consolidación de los conceptos, los procedimientos, relaciones, propiedades, métodos de solución que el alumno ya ha enfrentado en el sistema de presentación, permite la evaluación del alumno en el aprendizaje de los nuevos métodos de solución.

La idea básica que se propone se fundamenta en la relación de la categoría habilidad con las categorías didácticas problema, objetivo, contenido y método. El reconocimiento de la relación problema – habilidad y de la resolución de problemas y ejercicios como una actividad fundamental en el propósito de que el alumno aprenda, constituyen las premisas a partir de las cuales se realizan las precisiones siguientes.

El problema establece la situación hacia la cual ha de dirigirse la actuación del sujeto. La habilidad es el modo de relacionarse el sujeto con la situación de aprendizaje que le posibilita darle solución y el objetivo expresa además de la habilidad, los conocimientos, niveles de asimilación, de profundidad, de sistematicidad y las condiciones en que ese sujeto formará esa habilidad, como su núcleo.

La habilidad presupone un modo de actuación, imprescindible para darle solución a los problemas, ya sea como el principal modo de hacer inherente al método de solución, o el modo de hacer necesario para realizar cada uno de los procesos parciales de ese



método de solución o todas aquellas acciones más concretas que le permiten al sujeto realizar cada uno de los pasos con exactitud, en el tiempo apropiado. Cada habilidad adquiere su significación cuando el sujeto logra ubicarla como un eslabón necesario en la solución de uno u otro problema, por lo que se deberá prestar atención al aspecto subjetivo del sujeto que aprende, el significado y comprometimiento que tiene en la realización de una u otra acción.

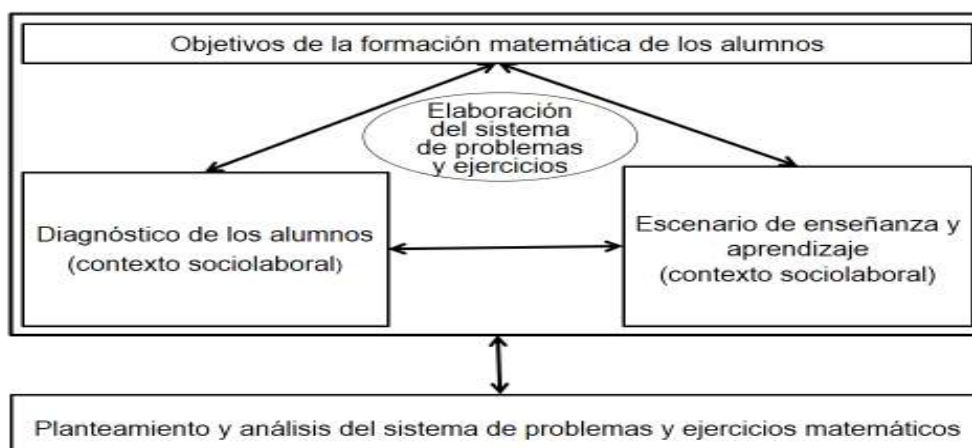
El objetivo en cada eslabón del proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura Matemática deberá reflejar en su núcleo la habilidad, como exigencia, para que satisfaga así su función rectora al indicar al profesor y especialmente al alumno hacia donde se dirige la actividad de aprendizaje.

En este proceso de formación de habilidades se toma como principio que no sólo se atiende a la estructura de la actividad (sistemas de acciones y operaciones), sino que se tenga en cuenta la actuación del sujeto, su actitud y disposición hacia la apropiación de la actuación correspondiente, que se materialice a través de la categoría didáctica problema ya que en ella se indica la situación de aprendizaje con la que ese sujeto debe interactuar, sin menospreciar los factores subjetivos del adulto que aprende.

La enseñanza basada en problemas y ejercicios asigna a esta categoría didáctica una posición significativa en el proceso de aprendizaje del alumno que basa su actuación en la búsqueda de todos aquellos recursos que le posibilitan explicar vías de solución para construir así el conocimiento. Por tanto, la formación de las habilidades se contrapone a la idea de aplicar o repetir solo metodologías ya aprendidas y contempla todo el proceso en el que el alumno toma conciencia del qué, por qué, para qué, con qué, cómo y hasta dónde del modo de actuación.

Estos conceptos básicos, en sus relaciones esenciales de subordinación y complementación, hacen posible el *planteamiento y análisis del sistema de problemas y ejercicios* en la Facultad Obrera y Campesina (ver Figura No. 1) que se caracteriza por constituir la base para la preparación del nuevo contenido matemático objeto de aprendizaje, es decir, la motivación y la orientación hacia los objetivos más generales de la asignatura, de la unidad temática y del sistema de clases.

Figura No. 1. Relaciones entre los conceptos básicos del modelo didáctico de formación de la habilidad resolver problemas matemáticos en la variante de la enseñanza basada en problemas y ejercicios, en los alumnos de la Facultad Obrera y Campesina.





Los problemas son planteados por el profesor como situaciones de aprendizaje, las mismas se definen en la variante de la enseñanza de la Matemática basada en sistemas de problemas y ejercicios en la Facultad Obrera y Campesina, como el conjunto de elementos o datos que tienen en cuenta situaciones problemáticas del contexto sociolaboral, familiar, con contenidos de aplicación e intereses inmediatos y sus relaciones contenidas en la composición sintáctica del enunciado de un problema o un sistema de problemas y ejercicios, que produce en el alumno o grupo de alumnos un desequilibrio cognitivo real inicial y los motivan hacia su análisis y comprensión, caracterizadas por:

- Permitir la adecuada orientación, promoviendo la reflexión para establecer relaciones significativas entre las experiencias matemáticas previas, los nuevos conocimientos objeto de aprendizaje y lo afectivo motivacional.
- Reconocer que su planteamiento y comprensión, orienta el proceso de perfeccionamiento de las experiencias matemáticas previas del alumno, que comprenda la necesidad y tenga la oportunidad de descubrir, formular problemas, resolverlos y proceder a su socialización, validación o denegación de las vías de solución.
- Motivar a los alumnos a examinar de manera profunda los objetos de aprendizaje, evaluando y socializando sus producciones y las de sus compañeros, que tengan la posibilidad de tomar decisiones y establecer juicios basados en hechos, información lógica y fundamentada, justificar sus razonamientos.

El planteamiento, análisis y solución del sistema de problemas y ejercicios permitirá el tránsito de los alumnos por los niveles de desempeño cognitivo en cada eslabón didáctico durante el proceso, bajo la guía del profesor y la ayuda pedagógica pertinente a las individualidades y al grupo en general.

CONCLUSIONES

Tener en cuenta como punto de partida del proceso de formación de habilidades de forma general y de la habilidad resolver problemas matemáticos de forma particular, los conceptos básicos esenciales expuestos en este trabajo permite el conocimiento de las características y particularidades de los alumnos que matriculan en la Facultad Obrera y Campesina de la Educación de Jóvenes y Adultos, cuya realidad direcciona a los docentes a un proceso de enseñanza – aprendizaje de la Matemática desarrollador, que tenga en cuenta sus intereses y necesidades de aprendizaje, que lo acerque a su realidad sociolaboral, para lo cual la enseñanza basada en problemas y ejercicios y la relación entre estos conceptos básicos crean el escenario adecuado para favorecer el desempeño cognitivo de los alumnos en la resolución de problemas y ejercicios matemáticos y el logro del encargo social en este subsistema de educación.

REFERENCIAS

- Canfux, J y Pérez; M. J. (2007). *Pedagogía de la Educación de Jóvenes y Adultos*. Curso 18. Pedagogía 2007. Cuba: La Habana.
- Ferrer, M. (2000). *La resolución de problemas en la estructuración del sistema de habilidades matemáticas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencia. ISP “Frank País García”. Santiago de Cuba. Cuba.



- Hernández, V y otros. (2007). *Fundamentos teórico-metodológicos de la educación de jóvenes y adultos*. Curso 50 Pedagogía 2007, UNESCO: La Habana.
- Rebollar, A. (2000). *Una variante para la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática a partir de una nueva forma de organizar el contenido, en la escuela media cubana*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencia ISP “Frank País García”: Santiago de Cuba. Cuba.
- Sandoval, A. (2005). *Programas de Matemática para la Educación de Jóvenes y Adultos*. Cátedra de adultos: ISP “Enrique José Varona.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El Desarrollo de los procesos Psíquicos Superiores. Cap. 6: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo*. México: Editorial Grijalbo.



LA INTEGRACIÓN DE LOS FACTORES CONTEXTUALES EN LA INSERCIÓN LABORAL DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

THE INTEGRATION OF CONTEXTUAL FACTORS IN STUDENTS'S LABOR INSERT WITH INTELLECTUAL LIGHT DISABILITY

Yadina Dayamí Carrión Tamayo (yadina.carrión@nauta.com.cu).

RESUMEN

Para toda persona el trabajo constituye una actividad necesaria y muy significativa, aporta a la autonomía y a una total independencia y favorece significativamente a altos índice en la calidad de vida. Por lo tanto, acceder a este, será la llave que abrirá mundo y espacio para una persona con discapacidad intelectual leve. Pero al plantear la incorporación al trabajo como un proceso, requiere atender los factores contextuales que significa integrar diferentes elementos como: la formación inicial laboral del estudiante, la entidad laboral donde laborará, la familia y el propio estudiante con discapacidad intelectual leve.

PALABRAS CLAVE: discapacidad intelectual entidad laboral integración

ABSTRACT

For every person work constitutes a necessary and very significant activity, it contributes to the autonomy and to a total independence and favors significantly to heights index in the quality of life. Therefore, acceding to this, he will be the key that will open world and space for a person with intellectual light disability. But when presenting incorporation to the work like a process, he requires to cater to the contextual factors that it means to integrate different elements like: the student's, the labor entity's initial labor formation where he will labor, the family and the own student with intellectual light disability.

KEY WORDS: Intellectual disability labor entity integration

INTRODUCCIÓN

La inserción al mundo laboral de los estudiantes con discapacidad intelectual leve se ha convertido en un fin prioritario tanto a nivel internacional como nacional, donde se reconocen los derechos de las personas con discapacidad y se promueve la integración desde la educación y la participación social.

La Integración de los factores contextuales según la Clasificación Internacional del Funcionamiento (2001) de las personas con discapacidad constituye un complejo reto que han de asumir los sistemas de salud pública, educativos y laborales a escala mundial en el actual milenio. Lo afirmado anteriormente se convierte en un problema de relevancia para la Pedagogía Especial que debe ser solucionado a través de su fundamentación teórica, metodológica y su aplicación en la realidad socioeducativa.

En tal sentido, la Educación Especial cubana, para lograr tan importante aspiración, dirige su accionar hacia el desarrollo de una formación laboral que permita a los estudiantes con discapacidad intelectual leve aplicar de manera creadora los conocimientos, habilidades y cualidades adquiridas, en la solución de los diversos problemas que se les presentan durante la vida cotidiana y en el ámbito laboral, una vez egresados.



La investigación se centra en la preparación de los instructores de las entidades laborales que acogerán la responsabilidad de una inserción satisfactoria de estos estudiantes, lo que distingue la necesidad de prepararlos para concretar la política de la inclusión social, lograr el desarrollo de las mejores prácticas de relaciones, así como la creación de un clima psicológico agradable que posibilite una inserción segura en la entidad laboral.

La formación e inserción laboral en estudiantes con discapacidad intelectual leve

La formación laboral constituye un eje básico que es trabajado por las diferentes educaciones; la educación especial aborda la misma a partir de diversas concepciones teóricas y vías de accionar, unas curriculares y otras por la vía extracurricular, queda aún mucho por resolver en este campo.

El abordaje teórico de la formación laboral, particularizado en la educación especial respecto a las personas con diagnóstico de discapacidad intelectual leve, ha sido sistematizado por diversos autores y actualmente, el análisis acerca de cómo debe ser el proceso de formación laboral de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, implica adentrarse en el análisis alrededor de la comprensión de sus necesidades y posibilidades de desarrollo, la actitud asumida por la sociedad y las particularidades que debe adoptar la conducción de un proceso de esta naturaleza.

Al respecto, Shif, (1980), en su obra "Particularidades del desarrollo intelectual de los alumnos de la escuela auxiliar." afirma cómo los trastornos en los componentes de la actividad cognoscitiva y afectivo -volitiva, inciden negativamente en la formación y desarrollo de los componentes de la estructura de la actividad laboral de los estudiantes con discapacidad intelectual leve. Sin embargo, se considera que la enseñanza laboral, debidamente organizada, propicia la formación y desarrollo de las habilidades para planificar, ejecutar y controlar las operaciones durante la actividad laboral e incide favorablemente en el desarrollo de su personalidad.

Esto permite comprender que es posible lograr en los estudiantes con discapacidad intelectual leve la apropiación de los conocimientos, hábitos, habilidades, valores y normas laborales, si se pondera, junto al nivel de desarrollo psíquico individual alcanzado, sus posibilidades potenciales para alcanzar adecuados niveles de autonomía personal.

Por lo que, la formación laboral, también tiene entre sus finalidades la de socializar mediante el trabajo y para el trabajo. Esta aspiración se logra mediante el desarrollo en el sujeto de una conciencia de productor, el acatamiento de normas sociales y laborales, el establecimiento de una comunicación adecuada con otros sujetos en los diferentes contextos socio laborales, el ahorro de los recursos materiales, el empleo adecuado del tiempo de trabajo, la observación de las orientaciones acerca del proceso productivo, entre otros aspectos.

Otra arista del problema, alrededor del cual se han realizado estudios recientes, es aquella acerca de la acción que ejercen los factores contextuales en el desarrollo de formación laboral de los estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Calvo, (2005) y Ramírez (2008), desarrollan sus investigaciones dirigidas a la propuesta de proyectos educativos de formación laboral de los estudiantes con discapacidad



intelectual leve, y reconocen el valor de las relaciones que deben establecerse entre la escuela, la familia, la comunidad y la entidad laboral, en el proceso de formación laboral, como un aspecto que contribuye a garantizar la calificación profesional y la inserción laboral de estos estudiantes.

Pero se considera que en la propuesta de Calvo (2005) el tratamiento a esta dimensión de la formación laboral continúa siendo insuficiente, ya que debe profundizarse en el análisis del papel que desempeñan los factores contextuales y las relaciones que se han de establecer entre estos espacios formativo-social-laborales en estos estudiantes.

La formación laboral requiere, necesariamente, de la interacción de los factores contextuales en la labor de preparar a los estudiantes con discapacidad intelectual leve para la vida adulta independiente. En tal sentido, es necesario tener en cuenta el rol que deben asumir tales factores para propiciar la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en la vida socio laboral.

¿Qué son los factores contextuales?

Antes de adentrarnos en conceptos es importante mencionar que el Comité Ejecutivo de la OMS aprueba en la Asamblea Mundial de la Salud del 2001 la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud», con las siglas (CIF).

Con esta nueva clasificación no se habla de tres niveles de consecuencias de la enfermedad, sino que se habla de **funcionamiento** (como término genérico para designar todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades y la posibilidad de participación social del ser humano), **discapacidad** (de igual manera, como término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano) y **salud** (como el elemento clave que relaciona a los dos anteriores).

Nueva estructura de la CIF

La Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) está dividida en dos partes:

1. Funcionamiento y discapacidad.
2. Factores contextuales.

El Funcionamiento y Discapacidad, se subdivide en dos componentes:

1. Funciones y estructuras corporales (se divide en 2 calificadores)
 - a) Cambios en las funciones corporales (fisiológico), con sus distintos niveles distintos niveles de dominios y categorías.
 - b) Cambios en las estructuras corporales (anatómico), con sus distintos niveles de dominios y categorías.
2. Actividades y participación (se divide en 2 calificadores)
 - a) Capacidad, como la ejecución de tareas en un entorno uniforme, con sus distintos niveles de dominios y categorías.



- b) b) Desempeño/realización como la ejecución de tareas en el entorno real, con sus distintos niveles de dominios y categorías.

Factores contextuales, también cuenta con dos componentes:

- a) Factores ambientales, entendidos como la influencia externa sobre el funcionamiento y la discapacidad, cuyo constructo es el efecto facilitador o barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal y que tiene distintos niveles de dominios y categorías.
- b) Factores personales, entendidos como la influencia interna sobre el funcionamiento y la discapacidad, cuyo constructo es el impacto de los atributos de la persona.

Se considera que estos factores contextuales juegan un papel importante en el desarrollo del proceso de formación laboral de estos estudiantes con discapacidad intelectual leve, en tanto han de propiciar su desarrollo sociocultural en correspondencia con su vida práctica y su realidad más inmediata. Sin embargo, se considera que la relación entre estos factores contextuales escuela-familia-comunidad-entidad laboral, aún no se enfoca como un sistema integral en el proceso de inserción laboral de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, aunque cuando cada uno de ellos posea sus particularidades y desarrollen funciones específicas relacionadas con este tipo de labor formativa.

Otra de las aproximaciones al problema de la inserción laboral de los estudiantes con discapacidad intelectual leve realizada por los autores citados anteriormente, es la relacionada con su integración a la realidad donde se desempeñarán como futuros trabajadores, lo que constituye un proceso que por su complejidad, representa un reto para la Educación Especial.

Al respecto, se considera que el desarrollo de habilidades básicas para el trabajo, información, apoyo, acompañamiento e intervenciones familiares y comunitarias, entre otras, constituyen acciones que deben ser articuladas con el fin de preparar a los estudiantes con discapacidad intelectual leve para su futura integración socio-laboral. Sin embargo, aún no resulta suficiente el abordaje teórico de la inserción laboral como un proceso que requiere de la sistematización de las acciones de carácter socio-laboral, en función de la futura integración de los estudiantes con discapacidad intelectual leve teniendo en cuenta la conjugación de las necesidades e intereses personales de los mismos y los de la sociedad .

Al calor del análisis realizado de las definiciones anteriores desde las concepciones generales de la inserción laboral y las específicas para el desarrollo de la misma en la Educación Especial, se aprecia que la categoría inserción laboral, es interpretada por los autores citados, como un proceso de naturaleza psicológica que precisa de la apropiación, por parte del estudiante, de los conocimientos, hábitos, habilidades, normas y valores para resolver problemas técnicos y tecnológicos, desarrollar cualidades de la personalidad, desarrollar una cultura laboral, prepararse para un oficio, solucionar problemas de la vida cotidiana y producir objetos de utilidad social y personal.



Además hay que ver este proceso como un fenómeno social, que encuentra su explicación en la realidad sociocultural, lo que favorece la participación e integración activa de los estudiantes con discapacidad intelectual leve a la vida social, económica y productiva que tiene lugar en los diversos contextos en los que se desarrollan. Sin embargo, en las concepciones anteriormente analizadas, se evidencian dificultades teóricas y prácticas en su conceptualización y contextualización, al no analizar con suficiencia a la inserción laboral como síntesis que dinamiza la capacidad de los estudiantes con discapacidad intelectual leve para insertarse de forma consciente, activa, independiente y transformadora a la actividad laboral.

La inserción laboral del estudiantes con discapacidad intelectual leve tiene en cuenta para su desarrollo todos los aspectos abordados hasta aquí, los cuales constituyen premisas, que a juicio de la investigadora no son suficientes para desarrollar la inserción laboral; sino que se necesitan de otros, que están asociados a las particularidades del desarrollo de los estudiantes y a la organización cualitativa del proceso formativo que se desarrolla en la Educación Especial, y que se erigen como sustento de la modelación de este proceso.

La dirección científica en educación exige que la escuela se convierta en un sistema abierto, ya que en los momentos actuales la formación del modelo de hombre que se aspira a partir de las necesidades de la sociedad, se logra a través del intercambio entre los factores contextuales, tomando en consideración las influencias del entorno. Esto presupone una estrecha coordinación entre la dirección de la institución educativa, agentes y agencias que se encuentran en la comunidad y el consejo de escuela.

Para desarrollar la inserción laboral en estudiantes con discapacidad intelectual leve, con carácter verdaderamente transformador, es necesario tener en cuenta las peculiaridades del desarrollo psíquico de estos sujetos; lo que no significa, realizar una sumatoria de las características de las diferentes áreas del desarrollo de su personalidad, sino que al igual que en el estudio de estudiantes con un desarrollo normal, debe tenerse en cuenta que el estudiantes con un diagnóstico de discapacidad intelectual leve es un sujeto con una personalidad en proceso de desarrollo.

La discapacidad intelectual no constituye una categoría diagnóstica homogénea, pues las personas incluidas en su estudio presentan una evolución variable de su desarrollo desde lo individual que se combina con lo general y varía para cada una de ellas. Cada estudiante con discapacidad intelectual leve es una individualidad en particular, con su personalidad y sus potencialidades de desarrollo, como ocurre con el resto de la población estudiantil. En tal sentido, la definición de discapacidad intelectual se asume desde los aportes de la escuela Histórico -Cultural, de Vigotsky (1989) que se considera al discapacitado intelectual como: “Una característica especial del desarrollo donde se presenta una insuficiencia general en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, comprometiendo de manera significativa la actividad cognoscitiva y provocado por una afectación importante del sistema nervioso central en los periodos pre, peri y postnatal, por factores genéticos, biológicos adquiridos e infra estimulación socio-ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas que se caracteriza por la variabilidad y diferencias en el grado del compromiso funcional. La variabilidad y el grado de compromiso funcional dependen de la intensidad y extensión de la afectación



del sistema nervioso central, la calidad de la situación social del desarrollo y la actuación oportuna de las estrategias de estimulación y de las acciones educativas.”

Esta manera al abordar la discapacidad intelectual permite asumir un enfoque diferenciado e individualizado, respecto al mayor o menor grado de compromiso cognitivo y funcional y a la complejidad de las necesidades educativas especiales que presentan los sujetos con este diagnóstico. También incorpora las características especiales del desarrollo como un conjunto de particularidades de carácter biológico, psicológico y pedagógico, útiles para la identificación de una variabilidad en las regularidades del desarrollo ontogenético de un individuo, que afecta la calidad de la respuesta en relación con las demandas del desarrollo esperado en diferentes órdenes (cognoscitivo, afectivo, sensorial).

CONCLUSIONES

Del estudio teórico realizado se pudo conocer la necesidad de perfeccionar el proceso de inserción laboral desde la formación laboral de los estudiantes con discapacidad intelectual leve desde la institución educativa, posibilitando hacer las consideraciones y reflexiones necesarias para tenerlos en cuenta en la realización de la investigación.

El propósito pedagógico posibilita la unidad entre lo instructivo y educativo con el fin de preparar al instructor de las diferentes entidades laborales para la inserción laboral de estos estudiantes con discapacidad intelectual leve.

REFERENCIAS

- American Association on Mental Retardation (1997) Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid, España: Editora Alianza Psicología..
- Calvo, M. V. (2005) La acción conjunta escuela-familia-comunidad en la preparación laboral de los escolares con necesidades educativas especiales. En *Revista Teresina*, marzo -abril. Brasil.
- Egea, C. G Artículos y notas. Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad.
- Organización Mundial de la Salud. *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. IMSERSO. Madrid, 2001.
- Ramírez, E.D (2008) La formación Laboral de los alumnos retraso mental desde una nueva concepción pedagógica. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Shif, Zh. I. (1980) Particularidades del desarrollo intelectual de los alumnos de la escuela auxiliar. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1989) Obras Completas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.



LA ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE DESARROLLADOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

THE ORIENTATION OF DEVELOPING LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS

Yaina Martínez Viel yaina@uo.edu

Irela Margarita Paz Domínguez irelapaz@uo.edu.cu

Alejandro Quintero León alejandro.quintero@uo.edu.cu

RESUMEN

El aprendizaje desarrollador constituye una propuesta didáctica que favorece la autonomía y la independencia para la apropiación consciente de los contenidos y la autorregulación del estudiante en este proceso. La orientación del aprendizaje desarrollador es una práctica necesaria en la formación del profesional, dado que asegura la adquisición de métodos, saberes y estrategias que lo preparan para la adquisición de los contenidos que se reciben en la carrera y para el ejercicio permanente de su profesión. El uso de los métodos análisis síntesis, inductivo deductivo, el enfoque de sistema, la observación y la encuesta permitieron corroborar las insuficiencias que se presentan en este sentido. Por lo que en este trabajo se abordan algunas cuestiones referidas a este tema y se brinda una alternativa metodológica para la orientación del aprendizaje desarrollador.

PALABRAS CLAVES: orientación, reflexión metacognitiva, aprendizaje desarrollador

ABSTRACT

The developer learning constitutes a didactic proposal that favors autonomy and independence for the conscious appropriation of the contents and the self-regulation of the student in this process. The orientation of the developer learning is a necessary practice in the training of the professional, since it ensures the acquisition of methods, knowledge and strategies that prepare him for the acquisition of the contents that are received in the career and for the permanent exercise of his profession. The use of the synthesis analysis methods, deductive inductive, the system approach, the observation and the survey allowed corroborating the insufficiencies that appear in this sense. Therefore, in this work some issues related to this topic are addressed and a methodological alternative is provided for the orientation of developer learning.

KEY WORDS: orientation, metacognitive reflection, developer learning

INTRODUCCIÓN

La excelencia en la formación de los profesionales universitarios constituye una exigencia actual en la Educación Superior que, en correspondencia con la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible para período, debe garantizar el desarrollo de las competencias técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo docente y el emprendimiento de jóvenes y adultos.

En Cuba el perfeccionamiento continuo de la enseñanza universitaria está dirigido a lograr la formación integral de los estudiantes. El egresado debe ser un profesional creativo, autónomo, capacitado para la búsqueda constante de su autosuperación; provisto de valores humanos expresados en el servicio que brinda a la sociedad para su



desarrollo y transformación. En este contexto cobra particular importancia la orientación del aprendizaje del estudiantado que cursa carreras universitarias.

Tradicionalmente en las Universidades se ha contenido todo el acervo cultural necesario para la preparación de los profesionales, esta condición ya no es posible en la actualidad, caracterizada por el amplio y masivo desarrollo científico- tecnológico que desbordan los alcances de estas instituciones sociales. Promover aprendizajes para toda la vida constituye una necesidad para el desempeño exitoso del profesional, en tanto se actualiza constantemente mediante la autogestión del conocimiento y perfecciona sus habilidades para poner en práctica lo que aprende.

Aprender a aprender se establece como una práctica necesaria no solo para la adquisición de los contenidos que se reciben en la carrera, sino también para generar aprendizajes a lo largo de toda la vida. El papel del docente como facilitador y orientador de este proceso contribuye a la ampliación y perfeccionamiento de los recursos del aprendiz, en función de satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

La orientación del aprendizaje debe partir de la premisa de que todos los estudiantes son capaces de aprender siempre y cuando se estimulen sus potencialidades y recursos personales en la apropiación de nuevos contenidos. Al respecto la concepción desarrolladora del aprendizaje destaca la voluntad del estudiante para adquirir los conocimientos de forma continua y estratégica; estableciendo la necesaria condición de la autorregulación del aprendiz en este proceso. Sin embargo en los diagnósticos realizados a estudiantes de carreras pedagógicas y de ingeniería en la Universidad de Oriente, en relación a cómo los docentes y estudiantes conciben la orientación del aprendizaje en las clases se pudo constatar que:

En la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje son insuficientes las acciones dirigidas a la estimulación de la autorreflexión y la autovaloración de los estudiantes acerca de sus procedimientos para aprender.

Se valora el aprendizaje fundamentalmente como resultado y no como proceso que puede mejorarse y perfeccionarse por el aprendiz a partir de su participación consciente y activa. Se evalúa generalmente sin distinción entre el qué se aprende y el cómo se aprende.

La baja motivación hacia el aprendizaje, la actitud ante el estudio y el insuficiente desarrollo de habilidades intelectuales se destacan como los factores que más afectan el aprendizaje, desde la perspectiva docente.

La orientación se concibe dentro y fuera de aula en función de los resultados de aprendizaje y no del desarrollo del proceso en sí; los docentes al realizar el diagnóstico no contemplan aspectos como la identificación de los estilos y las estrategias de aprendizaje, las habilidades y capacidades para aprender de forma consciente y responsable, cuestiones sobre las que manifiestan poco conocimiento.

Las necesidades educativas de los estudiantes en el aprendizaje quedan insuficientemente tratadas debido a que el docente concibe la orientación hacia el logro de mejores resultados académicos sin tener en cuenta, por lo general, el estímulo a su potencial autorregulador para originar aprendizajes desarrolladores que tributen a la formación profesional.



Para la solución a las insuficiencias planteadas es necesario que el docente despliegue el proceso de enseñanza -aprendizaje desde una concepción desarrolladora. Entendido este como “un sistema donde tanto la Enseñanza como el Aprendizaje, como subsistemas, se basan en una Educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizaje para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del educando...”. (González, 2004, p.155)

Se coincide con la autora al entender la finalidad de este proceso como favorecedor del desarrollo y la formación de la personalidad de los estudiantes, a partir de un aprendizaje autorregulado que propicie la capacidad para reflexionar y tomar decisiones de forma estratégica contribuyendo al desarrollo gradual de su autonomía y autodeterminación. El aprendizaje desarrollador es posible si el aprendiz:

- Se implica en el proceso motivado por aprender y mantiene una orientación estable hacia el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, a partir de sostener la voluntad en el logro de la tarea.
- Coopera con sus compañeros en la solución de las tareas docentes. El carácter desarrollador implica que los saberes adquiridos, individualmente o en interacción y cooperación con el colectivo, favorecen el crecimiento personal y la formación profesional.
- Da sentido personal a los nuevos contenidos que aprende mediante la comprensión, otorgando nuevos significados que enriquecen su proceso de socialización y los prepara para la vida.
- Asume progresivamente la responsabilidad de su aprendizaje, adquiriendo gradualmente la independencia y el dominio para autodirigir la actividad intelectual de forma individual, reflexiva y creativa.
- Logra la autonomía e independencia al reflexionar en torno a su aprendizaje y construir estrategias de aprendizaje a partir del conocimiento de sus potencialidades y necesidades.

La orientación del aprendizaje desarrollador

La orientación del aprendizaje tiene en la clase un espacio privilegiado que posibilita estimular los recursos personales y grupales de los estudiantes para aprender a aprender en estrecha relación con los contenidos que se imparten. Se coincide con los autores (Paz, Gámez, Vinent, 2016, p.8) que la conciben como un método orientacional que propicia la autoformación, a partir de la reflexión personal del aprendiz que favorece su mejoramiento académico, personal y social.

En este sentido (Cisneros, 2018) aborda la orientación didáctica y la define como:

“Un proceso comunicativo de ayudas profesionales y pre profesionales, que concibe entre sus componentes los niveles de ayuda en relación con la toma de decisiones garantes de la doble intencionalidad; el procedimiento de intervención relacionado con las formas de organización de la docencia. Incluye el resultado de la orientación como compromiso ético profesional en la postura didáctica”.

En esta investigación se coincide con la autora que aborda la orientación como un proceso de ayudas que se sistematizan y contextualizan en las distintas formas de organizar la enseñanza y el aprendizaje con el propósito de contribuir a la formación



personal y profesional de los estudiantes. En este caso las estrategias de intervención a utilizar responden no solo a la naturaleza del contenido, sino a las características personales y grupales de los futuros profesionales, así como sus necesidades formativas. La orientación desde esta perspectiva genera aprendizajes desarrolladores de los contenidos profesionales, sin embargo no está suficientemente explicado como dicha orientación coadyuva a la autorregulación del estudiante en el aprendizaje.

Para orientar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes en función de su autorregulación es necesario considerar:

- El carácter multifactorial de aprendizaje.

Se explica dada la diversidad de factores que afectan favorable o desfavorablemente este proceso debido al carácter integral de la personalidad. La orientación requiere, por tanto, un enfoque multifactorial, que considere, desde el diagnóstico y durante todo el proceso, tanto las potencialidades y dificultades en lo cognitivo como en lo afectivo del estudiante y oriente la reflexión metacognitiva hacia estos aspectos.

La baja motivación profesional, el desinterés hacia el estudio o una materia en particular, las frustraciones por el rendimiento académico no alcanzado, los problemas familiares, entre otros, pueden ser factores que entorpecen la calidad del aprendizaje. Al abordar cómo aprenden los estudiantes es preciso entender que las necesidades pueden tener un origen afectivo que afecta la capacidad para generar aprendizajes desarrolladores.

- El potencial autorregulador del educando:

Todo educando tiene un potencial autorregulador que manifiesta en menor o mayor medida en la apropiación del contenido. El proceso de aprendizaje desarrollador propicia la autodirección gradual y consciente de este proceso. Al considerar a este, como sujeto, se reconoce su carácter activo en la toma de decisiones para el desempeño exitoso de las tareas docentes. La autorregulación del aprendizaje requiere de un despliegue de acciones orientacionales que estimulen la reflexión metacognitiva del educando, en función de la dirección estratégica de dicho proceso y la enseñanza de nuevos procedimientos, técnicas y estrategias que mejoren sus destrezas como aprendiz.

El potencial autorregulador es considerado en esta investigación como la integración de recursos personológicos que se constituyen en posibilidades para el despliegue efectivo de la autorregulación en el aprendizaje. Está constituido por los estilos de aprendizaje de cada estudiante, las técnicas, estrategias que despliega para aprender, la voluntad para ejercer de forma consciente el control de su aprendizaje, entre otros.

En ocasiones el fracaso académico se debe a que para apropiarse de forma activa de nuevos y complejos contenido se siguen utilizando estrategias de repetición que no garantizan el éxito en el aprendizaje, el potencial autorregulador puede ser enriquecido a partir de nuevas acciones y procedimientos que se aprenden en la socialización del aprendizaje grupal y mediante la enseñanza directa del docente en las clases.

- Respeto a la individualidad de la personalidad.

Todo proceso pedagógico debe desarrollarse teniendo en cuenta el respeto a la individualidad, a la integridad de la personalidad. El docente brinda la ayuda



considerando que cada estudiante posee una forma singular de apropiarse de los contenidos que responde a sus características personales. En consecuencia la orientación está encaminada a la toma de conciencia de dichas características y sus necesidades como punto de partida para la toma de decisiones que beneficie la mejora y /o el éxito en el aprendizaje, de manera que en ese encuentro del alumno consigo mismo ante el grupo no se lacere su autoestima y sea realmente un espacio de crecimiento personal.

- El desarrollo de la reflexión metacognitiva.

Como proceso dirigido y consciente, la autorreflexión no debe propiciarse por el maestro en momentos aislados del desarrollo de su materia, ante algunos contenidos. Se requiere que el docente, a través de un tratamiento sistemático en la dinámica del proceso, garantice continuamente la estimulación de la reflexión metacognitiva en el aprendizaje, de manera tal, que llegue a constituirse la autorreflexión, en un recurso personalógico que movilice el potencial autorregulador de la personalidad a partir del conocimiento de sí mismo y de lo que es capaz de hacer por sí solo o con ayuda de otros. Cada docente, en la concepción y desarrollo de las actividades docentes, debe prever las tareas para el desarrollo autorreflexivo en sus clases.

La reflexión metacognitiva es entendida en esta investigación como el análisis consciente de los conocimientos acerca de los conocimientos (metaconocimientos) que posee, en este caso el estudiante; las exigencias de las tareas de aprendizaje, sus objetivos, acciones y operaciones; y los recursos personales: estilos, estrategias, técnicas, métodos, habilidades cognitivas que domina para aprender a aprender. La autorreflexión se convierte en punto de partida para comprender con qué se cuenta y qué se necesita (necesidades de aprendizaje), a la vez que posibilite la retroalimentación valorativa cerca del éxito o dificultades en la toma de decisiones respecto a las estrategias a utilizar.

- La sistematicidad en la orientación de estrategias metacognitivas.

Un estudiante estratégico es capaz de asumir como propias las aspiraciones plantadas en el modelo de formación profesional, proyectar, ejecutar acciones para su cumplimiento, y controlar su desempeño. Las estrategias metacognitivas propician la regulación del estudiante en el aprendizaje, mediante la reflexión acerca de qué aprender y cómo aprender mediante la construcción de estrategias para la solución de tareas. Implican la planificación, control y evaluación del aprendizaje mediante el análisis, reflexión y la valoración metacognitivas de los procedimientos que se utilizan para aprender.

La sistematicidad en el desarrollo de estrategias metacognitivas no se logra con el trabajo aislado de los docentes, se requiere de una labor colegiada del colectivo pedagógico que incide en un mismo grupo de educandos y su relación con los de años precedentes y siguientes. De esta manera podrán conciliar las acciones de orientación generales a desarrollar en las diferentes asignaturas y otros espacios del proceso docente educativo.

El docente para orientar debe realizar:

- La caracterización psicopedagógica personalizada del aprendizaje.



Es un proceso que posibilita valorar la calidad y solidez del contenido que posee el estudiante así como sus posibilidades reales de seguir aprendiendo. El docente ofrece la ayuda para el autoconocimiento de las necesidades de aprendizaje, el desarrollo del potencial autorregulador y la toma de decisiones para la autorregulación de este proceso. A su vez posibilita al docente la comprensión, desde una visión integral, de la situación actual que poseen los educandos, para realizar una labor conjunta de desarrollo y autodesarrollo de personalidad.

Así, el enfoque personalizado en la caracterización psicopedagógica, implica que el estudiante no sea un simple objeto del cual se estudian sus características sino un ente activo, un sujeto de este proceso, no por el mero hecho de dar respuesta a determinadas técnicas, sino porque sea capaz de ir desarrollando un proceso de autorreflexión que le permita el autoconocimiento y, por tanto, su autoeducación, lo que redundará en el desarrollo de su personalidad y la calidad del aprendizaje visto esto en su interrelación e interdependencia.

- La proyección de las acciones para orientar en la clase.

Establecidas las necesidades y potencialidades individuales y grupales, se precisan las acciones de orientación que se desplegarán en la clase. La toma de conciencia acerca de las características de su aprendizaje y la toma de decisiones para mejorar el este proceso deben constituir puntos de partida para la motivación hacia el aprendizaje de nuevos procedimientos, técnicas y estrategias. La orientación puede proyectarse de manera directa mediante el modelaje de determinados procedimientos en la clase y la intencionalidad de su utilización para la solución de tareas o de manera indirecta mediante la autorreflexión grupal que propicia el intercambio de experiencias y nuevas maneras de aprender. Debe concebirse teniendo en cuenta el objetivo de la clase, el contenido a tratar y los métodos escogidos; los procedimientos de la orientación se entrelazan de forma armónica con estos componentes de forma tal que a la vez que se enseñe conocimientos particulares de la asignatura en sí, se ejercite también nuevos procedimientos para aprender a aprender.

Las acciones deben planearse de forma sistemática y desplegarse mediante un amplio proceso comunicativo.

- La ejecución de las acciones orientacionales en la clase.

Las acciones de orientación están dirigidas a estimular la reflexión metacognitiva acerca de cómo aprender para cumplir con éxitos los objetivos de aprendizaje. Contribuyen a desarrollar en los educandos la capacidad para analizar, valorar y controlar la apropiación personal y significativa de los contenidos. El docente debe potenciar el interés por aprender, la disposición a aprender y la toma de decisiones de cómo hacerlo. Supone el entendimiento de que siempre y cuando se cumpla el objetivo debe estimularse la construcción personal de los conocimientos respetando la individualidad y propiciando el tránsito progresivo hacia la autoeducación. Si el docente evalúa lo que se aprende y cómo se aprende considerando indicadores como la independencia, la profundidad, la flexibilidad, la originalidad, orienta el comportamiento del educando hacia el despliegue de nuevas y mejores estrategias para alcanzar el fin determinado.

La reflexión metacognitiva se orientará a las exigencias y condiciones de la tarea, a la preparación previa del educando para su realización y la regulación hacia la



determinación de los procederes y recursos necesarios para su ejecución. Se puede estimular en la exposición de un contenido, mediante la explicación de la lógica de la enseñanza y lógica del aprendizaje entendida esta como los procedimientos que se pueden utilizar para aprender a aprender en correspondencia con los fines propuestos. De esta manera se modelan diversas estrategias y técnicas que pueden enriquecer los recursos personales de los educandos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje. Con frecuencia el profesor realiza un esquema en la pizarra para explicar un contenido, sin embargo no se detiene con profundidad a explicar su estructura y otros tipos que pueden utilizarse como procedimientos para resumir, establecer relaciones, explicar, generalizar, etc.

La autorreflexión puede estar condicionada desde la orientación para la realización de la tarea y como indicador de la evaluación desarrolladora de la misma. Incentivar a que el educando exteriorice cómo ha aprendido es una excelente oportunidad para el intercambio de experiencias y el aprendizaje grupal. Esta es una forma de potenciar el autocontrol del aprendizaje.

- El control de las acciones de orientación del aprendizaje.

El monitoreo de las acciones del estudiante en su aprendizaje tienen la doble intencionalidad de controlar el desarrollo de las actividades docentes y promover la reflexión metacognitiva para la autoevaluación y corrección pertinentes de los procederes que se utilizan para aprender. El aprendizaje autorregulado se logra si el educando es capaz de verificar en qué medida la estrategia que se propone responde al propósito establecido (objetivo de la clase) y analizar cómo los recursos utilizados favorecieron o no los resultados obtenidos, para realizar las correcciones pertinentes.

CONCLUSIONES

La orientación del aprendizaje desarrollador garantiza la apropiación estable y duradera de los contenidos profesionales de los estudiantes en formación. Promueve la motivación por aprender sustentada en un interés por el propio aprendizaje y un sentimiento de realización personal, dado por una autovaloración positiva resultado del logro exitoso de la autodirección y la autorregulación del aprendizaje en la clase.

El estímulo a la reflexión metacognitiva favorece el progreso del potencial autorregulador de los estudiantes para el aprendizaje desarrollador y posibilitan el tránsito progresivo de la dirección consciente y responsable del aprendizaje en el estudiante.

REFERENCIAS

- González, A.M. y Reinoso, C. (2004). Nociones de sociología, psicología y pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cisneros- Garbey S. (2018). *La orientación didáctica en la formación de profesores de Español-Literatura* (tesis de Doctorado en Ciencias). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Paz-Domínguez, I., Gámez-Rodríguez E., Vinent-Mendo M. B. (2016). La clase como espacio y método fundamental para la orientación educativa. *Revista Maestro y Sociedad, número especial* (2), pp. 1-12. Recuperado de <http://www.ojs.uo.edu.cu>



CONCEPCIÓN ESTRUCTURAL DE LA METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LOS DOCENTES DE TECNOLOGÍA DE LA SALUD

STRUCTURAL CONCEPTION OF THE METHODOLOGY FOR THE TRAINING OF COMPETITION FOR EDUCATIONAL GUIDANCE IN HEALTH TECHNOLOGY TEACHERS

Yamilet Ávila Seco. bavila@infomed.sld.cu

Belkis Luisa Aranda Cintra belkisac@uo.edu.cu

Carmen Juana Bursal Cintra. carmenbc@infomed.sld.cu

RESUMEN

La formación permanente del docente es una necesidad social para satisfacer las exigencias y necesidades de la escuela, la cual demanda docentes con actitud dinámica y creadora hacia la profesión. Este trabajo parte de las insuficiencias en el desempeño profesional de los docentes de Tecnología de la Salud que limitan su acción formativa hacia los estudiantes. Para la profundización sobre el tema se emplearon métodos como: análisis síntesis, enfoque sistémico, observación, entrevistas y encuestas a docentes y directivos de la facultad de Tecnología de la Salud. Con la realización de este trabajo se tiene la pretensión de reflexionar sobre algunas consideraciones acerca de la concepción estructural de la metodología para la formación de la competencia para la orientación educativa en los docentes de Tecnología de la Salud, que contribuya al adecuado desempeño profesional de los docentes como una vía para el mejoramiento del proceso formativo de los estudiantes.

Los resultados obtenidos evidencian su efectividad, pues se logra contribuir al desempeño profesional de los docentes, lo que se revierte en resultados favorables en el proceso formativo de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: metodología, formación, orientación, orientación educativa.

ABSTRACT

Permanent teacher training is a social need to meet the demands and needs of the school, which demands teachers with a dynamic and creative attitude towards the profession. This work is based on the inadequacies in the professional performance of teachers of Health Technology that limit their formative action towards students. Methodologies such as: synthesis analysis, systemic approach, observation, interviews and surveys of teachers and managers of the Faculty of Health Technology were used to deepen the topic. With the completion of this work, the intention is to reflect on some considerations about the structural conception of the methodology for the formation of the competence for the educational orientation in the teachers of Health Technology, that contributes to the adequate professional performance of the teachers as a way for the improvement of the formative process of the students.

The results obtained demonstrate its effectiveness, as it is possible to contribute to the professional performance of teachers, which is reversed in favorable results in the training process of students.



KEY WORDS: methodology, training, orientation, educational orientation.

INTRODUCCIÓN

Las exigencias de la universidad cubana actual requieren profundizar en la formación permanente de los docentes de las diferentes carreras de Ciencias Médicas, de manera que se contribuya a actualizar y ampliar en ellos sus conocimientos teóricos y metodológicos, además desarrollar competencias que le permitan el cumplimiento exitoso de la tarea instructiva y educativa que tienen asignada ante sus estudiantes.

En tal sentido, se reconoce la importancia de atender el perfeccionamiento constante de los docentes en las Facultades de Tecnología de la Salud, teniendo en cuenta su perfil de formación profesional; ya que una parte significativa de ellos no han sido graduados de carreras pedagógicas.

Profesionales como Díaz, (2010), Travieso, N. (2010); Vidal (2011) y otros han estudiado la formación del docente de Tecnología de la Salud, haciendo énfasis en la preparación pedagógica, de manera que mejore su desempeño profesional.

Por tal razón en la práctica pedagógica de los diferentes centros universitarios de salud, es una necesidad elevar el rigor científico de la formación permanente de los profesionales que se desempeñan como docentes, para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, estimulando la constante búsqueda, instrumentación y evaluación de alternativas científicas de solución a los problemas de la realidad social educativa.

En búsqueda de estas soluciones, diversos investigadores han manifestado preocupación por el perfeccionamiento del proceso formativo de docentes, fomentando en el mismo la preparación para la orientación educativa a los estudiantes; a pesar de este empeño aún no se ha logrado resultados eficientes en la labor formativa que desarrolla el colectivo pedagógico, ya que en la gestión educativa:

- Se manifiestan carencias en el diseño de actividades en los proyectos educativos de año, que evidencien un enfoque orientador del proceso educativo.
- Empleo de escasos recursos educativos para la atención a los conflictos del grupo escolar, y pobre proyección de acciones encaminadas a la prevención de las dificultades de aprendizaje que evite el fracaso escolar.
- Se muestra mayor énfasis en lo instructivo, no así en lo educativo.

Lo planteado anteriormente revela la necesidad de atender la formación permanente de los docentes de Tecnología de la Salud, por lo que se tiene la intención de reflexionar sobre algunas consideraciones acerca de la concepción estructural de la metodología para la formación de la competencia para la orientación educativa en los docentes de Tecnología de la Salud.

Concepción estructural de la metodología para la formación de la competencia para la orientación educativa en los docentes de Tecnología de la Salud

El término metodología ha sido objeto de varias definiciones científicas, abordadas desde un punto de vista general hasta otros más específicos.

La metodología se ha comprendido como la ciencia que guía el abordaje de un problema determinado, la cual incluye un conjunto de métodos, procedimientos y



técnicas que, bien estructurados, favorecen concretar mejor el pensamiento y estudiar un objeto, a través de un proceso que permite la elaboración del conocimiento científico sobre él; lo cual acerca a la metodología de la investigación científica.

Por otra parte, el término metodología también se percibe como un sistema de pasos que, de forma eficiente y eficaz, a través de métodos y procedimientos definidos, ayuda al profesional a estructurar adecuadamente un proceso para alcanzar los resultados deseados en la práctica que realiza.

Los criterios anteriores confirman la idea de que “la Metodología estudia la construcción y validación del método”. (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 2002:950).

Según De Armas (2003), el análisis del término metodología en el campo de diferentes disciplinas, permite que haya sido valorado en diferentes sentidos o acepciones: como sinónimo de didáctica especial; vía para dirigir el proceso de enseñanza de determinados conocimientos dentro de una propia disciplina; manera de organizar determinada actividad o proceso educacional; vía para dirigir la formación de determinadas cualidades, componentes o rasgos de la personalidad; asignatura para enseñar a investigar; o como objetivo y resultado de la investigación científica.

En el presente trabajo, se tiene en cuenta esta última acepción, en tanto se propone una Metodología para la formación de la competencia para la orientación educativa en los docentes de Tecnología de la Salud, la cual considera los rasgos distintivos que caracterizan a una metodología como resultado científico, precisados por De Armas, Lorences, Perdomo, (2003), los cuales son:

- Es un resultado relativamente estable que se obtiene en un proceso de investigación científica.
- Responde a un objetivo de la teoría y/o la práctica educacional.
- Se sustenta en un cuerpo teórico (categorial y legal) de la Filosofía, las Ciencias de la Educación, las Ciencias Pedagógicas y las ramas del conocimiento que se relacionan con el objetivo para el cual se diseña la metodología (matemática, español, valores, orientación profesional, y otras.).
- Es un proceso lógico conformado por “etapas”, “eslabones”, o “pasos” condicionantes y dependientes, que, ordenados de manera particular y flexible, permiten el logro del objetivo propuesto.
- Cada una de las etapas mencionadas incluye un sistema de procedimientos, que son condicionantes y dependientes entre sí y que se ordenan lógicamente de una forma específica.
- Tiene un carácter flexible, aunque responde a un ordenamiento lógico.

El análisis anterior guió el proceso de elaboración de la metodología para la formación de la competencia para la orientación educativa en los docentes de Tecnología de la Salud.

Se significa, como fundamento teórico: el método formativo de la competencia para la orientación educativa, el cual es la vía que permite, mediante un sistema de procedimientos desplegados gradualmente, que el docente se apropie de los



contenidos requeridos para la orientación educativa y que pueda operar con ellos, gestionando los procesos orientacionales con sus educandos.

Este método formativo se despliega a través de un procedimiento general: el reflexivo. Dicho método establece la ruta idónea que se debe seguir en la conformación de la competencia investigada, por su carácter sistémico y sistemático. Sus procedimientos vertebran la metodología que se propone.

En la metodología se propicia la superación de los docentes como una de las formas del postgrado, a través de intercambios y espacios colectivos que, a su vez, promueven la reflexión individual y la autoformación.

El Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior es uno de los fundamentos legales que se asumen en este trabajo. En dicho Reglamento se precisa la importancia del trabajo metodológico para la preparación de los docentes, en función del desarrollo eficiente de su labor formativa con los estudiantes de las diferentes carreras.

Se significa el trabajo metodológico en su vertiente colectiva e individual. En el Artículo 20 se señala: “El trabajo metodológico individual parte de la autopreparación premisas fundamentales para que resulte efectivo el trabajo metodológico que realiza el profesor de forma colectiva” (Ministerio de Educación Superior; 2018 p.5).

Se asumen estas ideas en la metodología que se propone en la medida en que, a través de las diferentes etapas que la constituyen, las diversas acciones promueven la formación permanente de los docentes de Tecnología de la Salud en torno a la orientación educativa.

La metodología para la formación de la competencia para la orientación educativa en docentes de tecnología de la Salud se estructura a través de elementos como: objetivo general, sistema categorial, método, procedimientos y etapas.

Inicialmente se precisan criterios básicos, características generales y requerimientos, como aspectos que dan cuenta de los rasgos esenciales que cualifican a la Metodología que se propone, como expresión de su especificidad e identidad.

Se reconoce en este trabajo, a partir de la profundización teórica realizada, que una metodología para la formación de la competencia para la orientación educativa en los docentes de Tecnología de la Salud, tiene su premisa en **criterios básicos** o ideas esenciales, tales como:

- Los docentes de Tecnología de la Salud son sujetos que se desempeñan como profesionales de la educación, por tanto, tienen dentro de sus funciones la función orientadora.
- Su misión fundamental es el desempeño de su labor formativa con calidad, en aras de la formación integral de los futuros tecnólogos de la salud que requiere la sociedad, enfocada en lo asistencial.
- La actualización y renovación constante de su preparación profesional y de sus saberes, en general, de acuerdo con el desarrollo científico técnico actual y las demandas del país es una necesidad que revela la formación permanente y la



autoformación como ejes del desarrollo de los docentes de Tecnología de la Salud.

Se consideran **características de la metodología** que se propone las siguientes:

- **Flexibilidad:** por las posibilidades de ajustarse al cambio a partir de las necesidades de modificación que surjan en la práctica, en correspondencia con los resultados del diagnóstico, las metas y las necesidades de los docentes.
- **Factibilidad:** por las posibilidades de ser aplicada, adaptándola a las condiciones concretas del colectivo pedagógico de la facultad.
- **Sistemática y sistémica:** se desarrolla en un tiempo determinado de forma ordenada, la concepción de la metodología parte de la interrelación que existe entre sus componentes: objetivo general, etapas y acciones, siguiendo un orden específico con precisión y claridad; cada acción nueva que se debe realizar depende de lo logrado en la anterior y, a su vez, es base para la posterior.
- **Participativa:** Las acciones de la metodología promueven la actuación de cada docente y propician el trabajo en colectivo, ello permite que los profesores construyan su propio conocimiento de forma activa.

La concepción de la metodología y su aplicación evidencian la necesidad de contar con recursos humanos, mecanismos institucionales y recursos materiales esenciales, sin los cuales no sería posible su exitosa aplicación. Por tanto, se precisan como **requerimientos de la metodología** que se propone:

- **Disponer de los recursos humanos necesarios:** Se hace referencia en este aspecto a los docentes que desarrollan asignaturas en un grupo determinado, con disposición para el perfeccionamiento de su formación, y al profesional preparado para conducir el proceso de aplicación de la metodología, que puede ser el profesor principal de año académico y/o el responsable del Grupo de Trabajo Educativo, según necesidades y particularidades de la institución.
- **Considerar su inserción en el sistema de trabajo metodológico y de superación de la facultad o institución.** Estos son mecanismos institucionales formales, que le confieren legalidad y evitan la espontaneidad en la implementación de este resultado científico. De tal manera, se propicia la necesaria aprobación, autorización y visto bueno por parte de las figuras educativas a las que les corresponde esta función. En este escenario de trabajo, se debe establecer los límites de tiempo para la aplicación de la propuesta metodológica.
- **Poseer los recursos materiales esenciales:** Las posibilidades de acceso a información actualizada sobre la orientación educativa es un requerimiento importante para el desarrollo de esta metodología, toda vez que en la base de la competencia que se pretende formar, está el dominio de contenidos orientacionales de los cuales los docentes se irán apropiando en espacios de formación colectivos e individuales. Por tanto, libros, artículos y otros materiales impresos y digitales, son premisas para desarrollar los talleres y favorecer la reflexión e intercambio científico.



El análisis de los criterios básicos, características generales y requerimientos que cualifican a la metodología que se propone, permite acceder a sus elementos constitutivos esenciales: objetivo general, sistema categorial, método, procedimientos y etapas.

Objetivo general de la metodología: Contribuir a la formación de la competencia para la orientación educativa en los docentes de Tecnología de la Salud, a partir de acciones dirigidas al proceso de formación permanente de los docentes, mediante el uso de la reflexión como procedimiento general.

La explicación de la metodología se realiza teniendo en cuenta un determinado **sistemacategorial**, a la cual se debe recurrir para lograr una mejor comprensión del proceso de formación de la competencia para la orientación educativa en docentes de Tecnología de la Salud.

Las categorías que se trabajan en la metodología son: Autorreflexión, Autopreparación docente, Competencia para la orientación educativa, Concientización formativa preorientacional, Constructividad orientacional proasistencial, Desempeño pedagógico, Formación de la competencia para la orientación educativa, Formación-autoformación, Gestión orientación al pro asistencial, Método formativo de la competencia para la orientación educativa, Orientación educativa, Procedimiento reflexivo y Reflexión.

Autorreflexión: Es una cualidad que permite al docente penetrar en sí mismo, autoconocerse para autorregularse, es una vía para tener más conciencia de sí y de su actuación.

Autopreparación docente: Es un proceso que posibilita al docente por sí mismo adquirir y perfeccionar continuamente sus conocimientos y habilidades para un mejor desempeño en sus responsabilidades y funciones educativas.

Autoevaluación: Es un juicio de calificación que se da sobre sí, permite saber el grado de coincidencia entre la propia imagen y la imagen que de uno mismo tienen los demás.

Competencia para la orientación educativa: Es una cualidad de la personalidad del docente, que implica el dominio de contenidos orientacionales, en relación con la integración de motivos que expresan la disposición del educador para el desarrollo de las ayudas necesarias en el proceso de formación de la personalidad de los educandos, lo cual se demuestra en el despliegue efectivo de acciones dirigidas a promover los recursos personales de los sujetos y grupos implicados, como vía para contribuir a la prevención de situaciones de conflictos o problemas en el desarrollo de la personalidad, a la atención de aquellos que se presenten, o al avance a niveles superiores de desarrollo de los educandos.

Concientización formativa preorientacional: Se concibe como el conocimiento reflexivo de los docentes que conduce a su desarrollo afectivo, social y moral antes de la realización del proceso de orientación.

Constructividad orientacional proasistencial: Consiste en la elaboración del proyecto profesional por parte del docente de Tecnología de la Salud, asumiéndolo que necesita para dicha orientación, en función de garantizar servicios de calidad en las áreas asistenciales, teniendo en cuenta los problemas profesionales de las diferentes carreras de la facultad.



Desempeño pedagógico: Comprende el comportamiento o la conducta real de los docentes, tanto en lo profesional, como en las relaciones interpersonales que establecen en todo el espacio de su gestión educativa, teniendo en cuenta las habilidades profesionales que se desarrollan, la motivación, así como los valores humanos y éticos.

Formación de la competencia para la orientación educativa: Se concibe como un proceso de formación permanente, centrado en la autoeducación, proceso que transcurre en diferentes espacios y tiempos formativos en los que se insertan los docentes de Tecnología de la Salud, el cual se produce a través de las relaciones entre la constructividad en orientación y la gestión orientacional, mediante un amplio proceso de reflexión y autorreflexión pedagógica proorientacional.

Formación-autoformación: Regularidad que expresa el modo de concebir y asimilar todo lo que viene del conocimiento, de la experiencia y del sentimiento, ya sea transferido o autogestionado mediante la relación entre la construcción y la gestión para realizar la orientación educativa, tomando como premisa la concientización para esta orientación.

Gestión orientacional proasistencial: Instrumento esencial que posibilite organizar, planificar, desarrollar y controlar la formación de los docentes de Tecnología de la Salud, tanto individual como grupal, para su desempeño respecto a la orientación educativa en función de la formación de los profesionales de la salud, favoreciendo la búsqueda de nuevos conocimientos, análisis, valoraciones acerca de su quehacer en la formación de un futuro tecnólogo con vocación y ética profesional, así como valores morales y humanos que le permitan interactuar con el equipo de salud, el colectivo de trabajo, los pacientes, la familia y la comunidad.

Método formativo de la competencia para la orientación educativa: Es el que establece la dinámica de las diferentes acciones, permitiendo que el docente vaya reflexionando, autovalorando y tomando conciencia de sus propias necesidades de formación, para poder cumplir con éxito el rol profesional asignado, activando así su autodeterminación.

Orientación educativa: “relación de ayuda que establece el educador con el estudiante, con el objetivo de facilitar su toma de decisiones en situaciones problemáticas o conflictivas, para los cuales carece de recursos y posibilidades actuales de solución y propiciar su crecimiento personal”. (Bermúdez, 2013 p. 36)

Procedimiento reflexivo: Es el que promueve el autoconocimiento y la autoeducación dirigidos a favorecer la autoformación del docente de Tecnología de la Salud; este permite potenciar los recursos personológicos del docente para el conocimiento de sí mismo, en relación con la internalización de recursos personales y profesionales que se exteriorizan en su desempeño profesional pedagógico.

Reflexión: Acción que permite recapacitar sobre lo que sucede en la actividad que se realiza alrededor de una persona, es la que cada docente realiza con sus compañeros y con los estudiantes.

En esta metodología se considera como **método esencial**, el **Método formativo de la competencia para la orientación educativa**.



Este método ofrece la vía general para propiciar la construcción colectiva e individual de los saberes orientacionales, que les permiten a los docentes ir configurando la competencia para la orientación educativa como una cualidad de su personalidad. Al método le es inherente un sistema de procedimientos, a través de lo reflexivo como procedimiento general, los que permiten de manera gradual, que el propio docente vaya reflexionando, autovalorando y tomando conciencia de sus propias necesidades de formación, para poder acceder a las acciones de formación de la competencia que se investiga.

Procedimientos particulares del método:

1. Preparación orientacional
2. Construcción orientacional.
3. Intervención y reajuste orientacional

El método, con su procedimiento general y los particulares, vertebra la concepción y desarrollo de la metodología.

La evaluación de la formación de la competencia se realiza por medio del empleo de diferentes instrumentos, tales como: observación y técnicas grupales, que posibilitan el desarrollo de los debates reflexivos y autorreflexivos de las experiencias educativas con sus estudiantes.

El método con sus procedimientos permite:

- La investigación y el análisis de situaciones de la realidad educativa concreta.
- La asimilación consciente del contenido en orientación educativa.
- La reflexión sobre las posibilidades reales de cada docente para la intervención educativa con sus estudiantes.
- La vinculación de los contenidos estudiados y la gestión educativa.
- La participación responsable de cada docente en su formación: búsqueda de conocimientos y habilidades para la aplicación adecuada en cada situación presentada.
- La interacción dinámica entre los docentes de Tecnología de la Salud.
- El cambio de actuación del docente de “transmisor” a orientador, facilitador, regulador.

Las acciones en la metodología deben propiciar la concientización de los docentes en cuanto a las dificultades y potencialidades que poseen respecto al contenido de la orientación educativa, que se constituya en significado y sentido para el docente, que lo haga suyo, revirtiéndose en su actuación habitual.

Las acciones reflexivas deben propiciar de forma directa el análisis y transformación del proceso de formación permanente de los docentes de Tecnología de la Salud.

Las acciones autorreflexivas deben propiciar la reflexión del docente sobre sí en el proceso de su formación.



Etapas de la metodología.

La metodología para formar la competencia para la orientación educativa en los docentes de Tecnología de la Salud se concibe a través de diversas etapas que se caracterizan por su estrecha relación, reforzando su carácter sistémico.

La metodología incluye en su organización talleres, para efectuar intercambios, reflexiones y aprendizajes. La evaluación es sistemática, de manera que se pueda ir rediseñando las acciones en correspondencia con los resultados que se van obteniendo durante el proceso de formación de la competencia para la orientación educativa.

La propuesta se dirige al desarrollo reflexivo y autorreflexivo de los docentes, a través de la identificación de sus necesidades y posibilidades para realizar la orientación educativa.

Las etapas de la metodología son las siguientes:

- Diagnóstica - autodiagnóstica
- Proyectiva pro - formativa orientacional
- Despliegue pro - formativo orientacional
- Valorativa orientacional

Etapla diagnóstica - autodiagnóstica

Objetivo: Determinar la preparación teórico-metodológica de los docentes para cumplir con su labor orientadora.

Procedimiento del método que se despliega en la etapa.

- Preparación orientacional

Responsable: profesor coordinador del colectivo de año y jefe del grupo de trabajo educativo.

Participan: profesores del colectivo de año.

Acciones:

- Determinar el estado actual de preparación de los docentes para el desarrollo de su labor orientadora.

En esta acción los docentes, bajo la orientación y guía reflexiva de los profesores coordinadores de año, jefes de comité horizontales y grupo de trabajo educativo, realizan el diagnóstico y autodiagnóstico para evaluar el nivel de preparación cognoscitiva, procedimental y axiológica que poseen para cumplir con la labor orientadora.

En un primer momento se elaboran los instrumentos: encuestas, entrevistas y visitas a clases con el propósito de penetrar en el conocimiento, motivaciones, actitudes en torno a la orientación educativa.



En un segundo momento se aplican y procesan los instrumentos. Se desarrollan intercambios reflexivos, a través de talleres generales, para conocer concretamente las limitaciones y necesidades de preparación que poseen en cuanto a la labor orientadora.

En estos talleres primará el diálogo, el intercambio, lo que permite obtener la mejor y más certera información.

- Sensibilizar a los docentes en torno al dominio de los contenidos orientacionales y el desarrollo de la competencia correspondiente.

En los talleres de reflexión se analizan las carencias y potencialidades de los docentes para cumplir con la labor orientadora, se precisan las cualidades positivas y/o negativas que poseen como docentes de la facultad de Tecnología de la Salud, y las que deben poseer para garantizar la correcta formación de los profesionales de la salud, valorando los resultados de las encuestas, entrevistas y visitas a clases.

Esta valoración de los resultados, se analiza en forma conjunta con los docentes objeto de estudio, incluyendo a miembros del departamento metodológico por parte del coordinador del colectivo de año y jefe de grupo de trabajo educativo, los que, a través de la reflexión hacen que ese colectivo de docentes sienta sus propias carencias y autorreflexione en cómo superarlas para cumplir mejor con su rol profesional.

Esta se realiza en el interior del colectivo de carrera objeto de estudio y la reflexión girará sobre los procesos formativos específicos de cada carrera, teniendo en cuenta las acciones que se establecen en los proyectos educativos de brigadas y grupos.

Con esta acción se fomenta la autovaloración de los docentes en relación con la preparación que poseen, a partir de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados, en la que se favorece un ambiente de cooperación, que potencia la participación activa de los docentes, con el propósito de que concienticen sus necesidades en el orden teórico y metodológico y reconozcan las potencialidades que poseen, para proyectar metas en función de resolver los problemas detectados en cuanto al cumplimiento de la labor de orientación educativa.

Los resultados de estas acciones permiten proyectar la autopreparación y superación de los docentes de Tecnología de la Salud.

Etapas Proyectiva pro - formativa orientacional.

Objetivo: Diseñar, a partir del diagnóstico y autodiagnóstico, actividades que favorezcan la formación de la competencia para la orientación educativa.

Procedimiento del método que se despliega en la etapa.

- Construcción orientacional

Responsable: profesor coordinador del colectivo de año y jefe del grupo de trabajo educativo.

Participan: profesores del colectivo de año.

En esta etapa es en la que se organiza, planifica, desarrolla y controla el proceso de formación de la competencia para la orientación educativa en función de la formación de los profesionales de la salud para su mejor desempeño en la asistencia; se debe



tener en cuenta los resultados derivados del diagnóstico y el autodiagnóstico de los docentes, para lo que se precisa como acciones de esta etapa las siguientes:

- Analizar propuestas de actividades de superación y alternativas de autopreparación de los docentes para la labor orientadora.

Para ello, los docentes reflexionarán sobre posibles actividades de superación y alternativas de autopreparación para contribuir a su desempeño en la labor de orientación educativa.

Se promueve la reflexión en torno a los contenidos orientacionales necesarios para el buen desempeño de los docentes, así como las posibles vías de superación y de preparación – autopreparación desde el trabajo metodológico.

- Determinar las actividades colegiadas y las vías individualizadas para la apropiación de los contenidos orientacionales.

A través del taller metodológico, se presenta por el coordinador de este proceso formativo en orientación educativa, la propuesta de actividades de superación y vías de autopreparación, para que de manera colectiva se llegue al consenso de la necesidad de la utilización de estas posibilidades de preparación en contenidos orientacionales, en función de la formación integral de los futuros profesionales de la salud.

Etapas de Despliegue pro - formativo orientacional.

Objetivo: Desarrollar las actividades propuestas en la etapa anterior para favorecer la preparación de los docentes en torno al proceso de orientación educativa..

Procedimiento que se despliega en la etapa:

- Construcción orientacional.

Responsable: coordinador del colectivo de año y jefe del grupo de trabajo educativo.

Participan: profesores del colectivo de año.

Acciones de la etapa.

- Ejecutar las actividades de superación y autopreparación previstas.

En esta acción se despliega las actividades de superación y autopreparación previstas, es un proceso donde se debe ir socializando los aprendizajes y reajustando actividades, si se considera necesario.

Etapas valorativa orientacional

Objetivo: Valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos en cada una de las etapas anteriores de la metodología, como expresión del proceso de formación de la competencia para la orientación educativa.

Procedimiento que se despliega en la etapa:

- Intervención y reajuste orientacional.

Responsable: coordinador del colectivo de año.

Participan: profesores del colectivo de año.



Acciones

- Analizar propuesta de acciones de orientación para su grupo estudiantil.

Esta acción consiste en que cada docente presentará la propuesta de las acciones de orientación diseñada para su grupo estudiantil, de acuerdo con las insuficiencias o potencialidades que, como grupo, presenta, en lo individual y grupal.

Las actividades, alternativas y acciones que se planifiquen, deberán establecer de forma sistémica la debida relación entre las funciones de los subsistemas definidos para la formación de esta competencia: la constructividad orientacional proasistencial y la gestión orientacional proasistencial.

- Desarrollar las acciones de orientación educativa previstas en su grupo estudiantil.

En esta acción los docentes ejecutan en los grupos que atienden las acciones orientacionales planificadas, en aras de satisfacer las necesidades educativas identificadas en los estudiantes. Se debe tener en cuenta también las situaciones de orientación emergentes, a partir de conflictos personales o grupales no identificados previamente y que requieren atención.

- Socializar los resultados obtenidos en las acciones anteriores con el grupo estudiantil.

En esta acción se realizan intercambios entre los docentes, acerca de los logros obtenidos con las acciones de orientación aplicadas a los grupos estudiantiles, para tomar experiencias de aquellos que mejores resultados obtuvieron y ver la posibilidad, de acuerdo con las características de los estudiantes, si es posible generalizarlas a otros grupos.

- Realizar evaluaciones parciales y final del cumplimiento de los objetivos y acciones de la metodología propuesta.

En esta acción se realizan intercambios entre los docentes, acerca de los logros obtenidos en cuanto a su preparación para realizar la labor orientadora. Se analizan los resultados obtenidos a través de las actividades de superación y autopreparación realizadas, o sea, lo que hicieron, cómo lo hicieron, qué lograron; se toma acuerdos, que permitan continuar perfeccionando el proceso formativo desarrollado.

En esta etapa se valora el avance de los docentes en cuanto a la competencia para la orientación educativa, manifestado en el cumplimiento de los indicadores de la actuación pedagógica.

Se tiene en cuenta la autoevaluación y evaluación de los sujetos implicados en la metodología, lo que contribuye a la toma de conciencia y el compromiso con el proceso formativo de sus estudiantes. Se propicia a través de los juicios, razonamientos, criterios y opiniones que cada docente emite de su participación en los talleres y del cumplimiento de los indicadores en la actuación pedagógica.

Se considera, además, la evaluación exterior, expresada en la apreciación que realizan otros sujetos miembros del colectivo pedagógico, así como la evaluación cooperativa,



que da cuenta de la valoración de los cambios que de conjunto hacen los docentes objeto de estudio sobre sí y sobre cada uno en lo individual.

Se pondera lo positivo de las actividades realizadas por cada uno de ellos y sus potencialidades como vía para superar las insuficiencias o limitaciones que aún se presentan en la preparación de los docentes.

CONCLUSIONES

La concepción estructural de la metodología propuesta es una concreción del método formativo de la competencia para la orientación educativa, y ofrece una vía de preparación en la formación de esta competencia en los docentes de Tecnología de la Salud.

La aplicación de la metodología reveló su importancia como un proceso inmediato para la formación de la competencia para la orientación educativa, lo que constituye una alternativa en el proceso de formación permanente en los docentes de Tecnología de la Salud para que concienticen el proceso de formación donde se insertan.

REFERENCIAS

- De Armas, N.; Lorences, J.; Perdomo J. M. (2003). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Universidad Pedagógica Félix Varela. Cuba.
- Díaz Rivero, M. (2010). *Desafíos y respuestas para el fortalecimiento de los valores en la Salud Pública en Cuba*. Recuperado el 19 de noviembre de 2013, de <http://scielo.sld.cu/scielo.php>
- Diccionario de las Ciencias De La Educación (2002). México: Editorial Santillana.
- Resolución No 02/ 2018. Ministerio de Educación Superior
- Travieso, N. (2010). *Alternativa para el desarrollo de competencias profesionales en la superación del docente de tecnología de la salud*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, Santiago de Cuba.
- Vidal Ledo, M., Hernández García, L. (2011). *Superación profesoral*. *Educación Médica Superior*, 25(2):206-216. Recuperado en mayo del 2013, de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20_03_06/ems12306.htm



SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CICLO CORTO EN EL CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL PALMA SORIANO

SOCIALIZATION OF EXPERIENCES WITH THE HIGHER EDUCATION OF SHORT CYCLE AT THE UNIVERSITY MUNICIPAL CENTER PALMA SORIANO

Yanara Gé Licea yanarage@uo.edu.cu

Yelena Cremé Prieto

Luis Álvarez Bernal luism.alvarezb@nauta.cu

RESUMEN

La concepción de la nueva Universidad cubana parte de la contextualización a los nuevos tiempos, donde se implementan nuevas formas de acceso a las universidades. Como parte de esta transformación surge la Educación Superior de Ciclo Corto. Este nivel educativo forma un técnico superior con mejores y mayores proyecciones futuras desde su propia formación en un período entre dos y tres años de duración. Se centra la atención en la necesidad de socializar las experiencias adquiridas e implementadas desde el trabajo del año académico como instancia metodológica y educativa. Se destaca su implementación desde un Centro Universitario Municipal.

PALABRAS CLAVES: Socialización de experiencias, proyección.

ABSTRACT

The conception of the new University the Cuban splits of the contextualization the new times, where they implement to the universities new ways of access. The Higher Education of Short Cycle is done as part of this transformation. A superior technician with better and bigger future projections from his own formation in a period between two three years of duration forms this educational level. Methodological centers the attention in the need to socialize the experiences acquired and implemented from the work of the academic year like instance itself and educational. His implementation from a University Municipal Center stands out.

KEY WORDS: Socialization of experiences, projection

INTRODUCCIÓN

La concepción de la nueva Universidad cubana parte de la contextualización a los nuevos tiempos, donde se implementan nuevas formas de acceso a las universidades. Como parte de esta transformación surge la Educación Superior de Ciclo Corto. Este nivel educativo forma un técnico superior con mejores y mayores proyecciones futuras desde su propia formación en un período entre dos y tres años de duración. Este nuevo nivel educativo es reconocido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

En correspondencia con lo anterior el Decreto-Ley 98/2018, del 14 de septiembre de 2018, aprueba la institucionalización del Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto, como subsistema de la Educación Superior. Quedando definido este como una formación profesional de perfil terminal que se incluye como un subsistema de la Educación Superior, el cual responde a necesidades de la producción y los servicios en



actividades o áreas que requieran de una calificación profesional orientada a la solución de tareas laborales de diversos perfiles en los territorios.

El Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto, se distingue por su enfoque teórico-práctico y esta calificación profesional supera a la de un técnico medio que incluye la formación de nivel medio superior de docentes, y es inferior a la del graduado de una carrera universitaria.

Teniendo como punto de partida los preceptos anteriores, en el Centro Universitario Municipal de Palma Soriano en el curso 2018 -2019, se determina aperturar un grupo de este nuevo nivel educativo de Profesor de Lengua Española para Secundaria Básica. En este primer momento se oferta a estudiantes graduados del nivel preuniversitario que por diversas causales no obtuvieron carrera universitaria. El Centro Universitario de Palma Soriano contaba con la experiencia del curso de nivel medio superior (CNMS), en las especialidades de Primaria, Preescolar e Inglés.

El programa de formación del nivel de Educación Superior de Ciclo Corto para profesores de Lengua Española para Secundaria básica, toma como sustento principal los fundamentos del Modelo del profesional del Licenciado en Educación. Español-Literatura en plan E y cumple con los siguientes principios:

- La estrecha e indisoluble unidad entre lo instructivo y lo educativo; el vínculo entre el estudio y el trabajo; la unidad dialéctica entre centralización y descentralización y entre unidad y flexibilidad; el enfoque en sistema del proceso de formación.

De igual forma el nivel educativo de técnico superior se ajusta a la concepción de universidad científica, tecnológica y humanista, dirigida a preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad mediante un modelo pedagógico de *perfil amplio*, sustentado en una profunda formación básica en estrecho vínculo con la actividad laboral que han de desempeñar los egresados.

En correspondencia con los fundamentos antes mencionados este trabajo tiene como objetivo general la socialización de las experiencias generadas en el colectivo de año académico de la ESCC. Para materializar estas experiencias fue necesario partir de un diagnóstico psicopedagógico y socioeducativo, que facilitara la caracterización de los estudiantes que iniciaron este tipo de curso. Es importante destacar que las edades de los estudiantes oscilan entre 18 y 20 años y no son precisamente los más aventajados en materia académica, ni los menos complejos en materia psicopedagógica. De ahí la necesidad de desarrollar acciones, desde los diferentes procesos que tienen lugar en la universidad, de contribuir a la aprehensión adecuada de los conocimientos y la transformación de los modos de actuación en correspondencia con el perfil de profesional que se aspira a formar.

Se tiene en cuenta, además, que, en dos cursos, estarían graduados de técnico superior Profesor de Lengua Española para Secundaria básica.

La caracterización implica también, el conocimiento de la calidad de los estudiantes que ingresan a esta modalidad de curso (escasa plataforma cultural, dificultades en el aprendizaje: comprensión, expresión, abandono pedagógico, escaso dominio de la lengua materna, baja motivación, entre otras, como precedente para el despliegue de



un mayor trabajo educativo que se revierta en una formación de calidad y transformación del educando en correspondencia del modelo de profesional a que se aspira.

Igualmente se valora el perfeccionamiento continuo del claustro y la necesidad de innovar en la educación, desde su concepción didáctica y pedagógica, con énfasis en la orientación educativa y la formación en valores, así como el hecho de aperturar este nivel educativo en un Centro Universitario Municipal, que no dispone en su generalidad con las condiciones favorecedoras de la sede central.

Las características del curso, las características de los estudiantes, factores objetivos y subjetivos, la necesidad de perfeccionar el trabajo docente educativo, de satisfacer necesidades de formación a corto plazo en el área pedagógica para el territorio, supone direccionar con mayor intencionalidad el trabajo del colectivo de año académico.

El diagnóstico psicológico como eje fundamental del trabajo educativo en ciclo corto

La concepción de este trabajo implicó partir del diagnóstico pedagógico como proceso y con carácter instrumental, científico e integral, lo que permitió realizar un estudio previo y sistemático, a través de la recopilación de la información necesaria, desde el estado inicial y real del grupo y de todos aquellos elementos que pudieran influir de manera directa o indirecta en los resultados a que se aspiran. Se tiene en cuenta la dinámica de evaluación – intervención – evaluación, para poder fortalecer, y educar desde el estado inicial hacia la formación integral de mayor impacto en un período corto de tiempo que se revierte en el trabajo educativo del docente y del año.

Se trabajó con indicadores de desarrollo personal en el estudiantado: permanencia en la formación, mejores resultados durante el proceso, esencialmente en habilidades básicas de comprensión, expresión y ejecución de aprendizaje, con mayor protagonismo y autogestión, así como el desarrollo de las habilidades socio-relacionales: de interacción, de convivencia que fomenta los valores: respeto, responsabilidad y amor hacia la profesión en sus contextos de actuación, atendiendo a la diversidad y con apoyo en diversos métodos y técnicas.

Se trata de estudiantes con resultados académicos promedio, con dificultades en el aprendizaje, es preciso resaltar que en ellos predomina el aprendizaje reproductivo o mecánico, el empleo de estrategias de aprendizaje cognitivas (de selección y repetición), no así metacognitivas, sin embargo, los motivos de su estancia y metas coinciden en graduarse, tener un título para no estar desvinculados o complacer a familiares.

Se aprecian bajos intereses profesionales y proyección futura del ejercicio de la profesión. De igual forma se aprecian dificultades en las relaciones interpersonales que se expresan en los estilos comunicativos y calidad de los mensajes que transmiten entre ellos, aspecto que está mediado por el desarrollo cultural evidenciado. Cada uno de los indicadores aquí graficados o relacionados posibilitaron un conocimiento vasto del grupo y con ello las acciones encaminadas a su tratamiento.



Necesidades identificadas en el claustro para direccionar el trabajo metodológico

La etapa de diagnóstico posibilitó, además, la identificación de las necesidades de los docentes para direccionar el trabajo metodológico de este nivel educativo. Pueden mencionarse entonces las siguientes:

- Elevar el conocimiento sobre el reglamento docente metodológico y resoluciones que norman el trabajo en la educación superior.
- Capacitar a los docentes sobre las particularidades de la nueva modalidad de curso, tipo de curso (diurno), la organización y concepción del trabajo docente y metodológico en la educación superior.
- Elevar el trabajo educativo desde la instrucción, haciendo énfasis en la dimensión ética y la formación de valores.
- Perfeccionar las estrategias de enseñanza y el rol del profesor direccionado hacia un incremento de la autogestión del aprendizaje de los estudiantes.
- Perfeccionar las estrategias de comunicación del profesor con los educandos, atendiendo a las características del desarrollo psicológico y a las necesidades de formación de estos.
- Trabajar metodológicamente la práctica laboral como componente indispensable de la formación integral para el dominio de los modos de actuación y la elevación de la motivación profesional.
- Capacitar sobre el recurso de la modelación como instrumento para elevar la motivación hacia la profesión.
- Unificar el trabajo metodológico de PTC y PTP (Activar el trabajo metodológico a instancias de la carrera: colectivo de disciplina, colectivo de asignatura)
- Perfeccionar el trabajo didáctico-metodológico a partir de las clases y talleres metodológicos, teniendo en cuenta los problemas metodológicos identificados en el año y el trabajo con la evaluación, el contenido, los métodos, los medios (recursos tecnológicos), los objetivos y su intencionalidad educativa e instructiva.

Posterior al análisis del diagnóstico se encamina el trabajo hacia la dinámica a seguir desde el Colectivo de Año Académico.

Proyecciones del trabajo educativo.

Es desde el colectivo de año donde se trataron las principales dificultades y necesidades, tanto de los estudiantes como del claustro en general, que dieron la posibilidad de perfeccionar el trabajo con este nuevo nivel educativo, atendiendo a sus particularidades y especificidades. Se elabora, entonces la estrategia educativa del año, con un accionar amplio y dinámico que permitiera la transformación de los modos de actuación de los estudiantes, acorde al perfil del profesional al que se aspira a formar.



Las proyecciones de las experiencias a socializar desde este trabajo están direccionadas a la conjugación de los procesos que tienen lugar en la universidad, dígame: lo académico, lo laboral, lo investigativo y lo extensionista.

EN LO ACADÉMICO

- Preparaciones metodológicas iniciales referidas a: *Análisis documento base Plan de estudios “E”*, para este nivel educativo; *Consideraciones sobre el trabajo docente y la utilización de las diferentes formas de organización de la docencia en la ESCC*.
- Se concibió un examen integrador para las asignaturas Comunicación Oral y Panorama de la Literatura Universal I. Este posibilitó el desarrollo de habilidades, fundamentalmente, desde el punto de vista de la autogestión cognoscitiva.
- Incorporar desde las asignaturas concebidas en el currículo base la esencia de la didáctica, atendiendo a que no se imparte esta asignatura hasta el segundo año y a la importancia de la asignatura para la comprensión de los contenidos que se reciben y el desarrollo de la práctica laboral. Relación con los programas de estudio de la Secundaria básica y el perfeccionamiento.
- Utilización de los medios tecnológicos al alcance de estudiantes y profesores. Fuentes bibliográficas en formato digital, el empleo del teléfono personal. Se trabajó en función de fortalecer la biblioteca universitaria con la bibliografía necesaria para este tipo de curso. Igualmente se estableció convenio con una Secundaria básica que nos facilitó los programas de cada grado y los documentos normativos para la preparación de estudiantes y profesores.

Estas actividades metodológicas concebidas desde el colectivo de año académico tributaron a la preparación de los docentes, tanto a tiempo completo como a tiempo parcial, atendiendo a que los docentes en sentido general, trabajan con el CPE.

EN LO LABORAL

Es importante resaltar que no ha sido concebido un programa de la disciplina, ni de la asignatura de la Práctica Laboral para la ESCC, de ahí la necesidad de elaborar un programa que se adecue a las particularidades y especificidades de este nivel educativo. Se debe tener en cuenta que es un nivel educativo nuevo y que su periodo de estudio es por breve tiempo.

El programa que se propone es contentivo de aspectos que parten inicialmente de las características psicopedagógicas y socioeducativas de los estudiantes que en un primer momento ingresaron a este tipo de curso. Tiene implícito los aspectos esenciales propios de un programa de este tipo, además de imbricar los procesos académico, laboral e investigativo, con la extensión universitaria como proceso unificador de los anteriormente mencionados.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

En el área extensionista se ha intensificado el trabajo desde el accionar de la FEU y la UJC, en función de actividades político-culturales convocadas en el territorio. Se logra desde este frente la transformación paulatina de los modos de actuación de los estudiantes, evidenciado en su propia participación y la influencia generada en el



ámbito académico. Se logró el vínculo con profesionales y especialistas de diferentes áreas de la localidad, desde actividades del proyecto extensionista “Relatos de vida, comunicación, cultura y desarrollo local”.

LO INVESTIGATIVO

Lo investigativo constituye aun una debilidad, en el caso específico de los estudiantes, desde la concepción de hacer ciencia, a partir de las problemáticas existentes. Estos estudiantes no poseen habilidades investigativas, de ahí la necesidad de fortalecer este componente.

Como parte de trabajo investigativo se desarrolló una estrategia de trabajo político-ideológico, atendiendo a las características de estos estudiantes y dada la necesidad de su inserción en la sociedad. Este trabajo fue presentado en el seminario científico metodológico del Centro Universitario Municipal (CUM) y seleccionado para la Conferencia Científico-Metodológica (CONCIMET 2019), que se desarrolla en la Universidad de Oriente. En este caso está un trabajo relacionado con el diagnóstico psicopedagógico como eje fundamental del trabajo educativo en el colectivo de año en carreras de ciclo corto, entre otros que se desarrollan a partir del trabajo con este nivel educativo.

PROYECCIÓN DESDE LO INVESTIGATIVO: Los estudiantes no poseen conocimientos sobre metodología de la investigación, ni lo concibe el currículo en ninguno de los dos años; por tanto, desde el colectivo de año se trabaja en la inserción desde la clase de los aspectos fundamentales para la realización de un trabajo de investigación. Se trabaja en la confección de un programa de curso optativo de Metodología de la Investigación que refuerce el quehacer de las investigaciones a los diferentes niveles.

En sentido general se conforma un folleto contentivo de las experiencias adquiridas en el trabajo con la Educación Superior de Ciclo Corto que servirá de guía para la preparación de los docentes vinculados directamente a este nivel educativo.

CONCLUSIONES

La Educación Superior de Ciclo Corto surge como parte de las transformaciones en la Educación Superior. Se aprueba en la Universidad de Oriente la apertura de carreras de perfil pedagógico para la Secundaria básica, atendiendo a las necesidades de este nivel de enseñanza.

En un primer momento el estudiante que accede a este nuevo nivel educativo está carente de habilidades cognitivas y posee modos de actuación que no se corresponden con el perfil para el que será formado. Igualmente el personal docente que laborará con este nivel educativo requiere de una mayor preparación, desde el punto de vista metodológico y psicopedagógico. Surge entonces, la necesidad de buscar alternativas que viabilicen el trabajo con el técnico superior que se prepara en dos años.

Se logra en un corto período de tiempo incidir positivamente en los modos de actuación de los estudiantes y en el desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de capacidades para su desempeño como futuro profesional de la educación. El claustro se fortalece en su accionar en los procesos sustantivos que tienen lugar en la Universidad, en función de su preparación y la formación general de los estudiantes.



REFERENCIAS

Ministerio de Educación Superior. (2018) Decreto Ley 98/2018. ESCC.

Ministerio de Educación Superior. (2018) Plan del Proceso Docente nivel de Educación Superior de Ciclo Corto de Lengua Española para Secundaria Básica.

Modelo de formación del profesional del Nivel de Educación Superior de Ciclo Corto (2018)

Universidad de Oriente (2019). Conferencia Científico-Metodológica (CONCIMET)



EJERCICIOS DE SERIACIÓN PARA EL MULTIGRADO SEGUNDO – TERCERO.

SERIES EXERCISES FOR THE MULTIGRADE SECOND – THIRD.

Yolanda González Cosme yolandagc@uo.edu.cu

Alexis Céspedes Quiala alexiscq@uo.edu.cu

Lilian Castro Rodríguez liliancr@uo.edu.cu

RESUMEN

Las transformaciones que se realizan en la escuela primaria y la aplicación del estudio ERCE en nuestro país en el año 2019 imponen la necesidad de elevar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje para lo cual resulta imprescindible la preparación de los maestros que se desempeñan en el multigrado en la provincia Santiago de Cuba. Con este propósito se ofrece una colección de ejercicios que propician la integración de diferentes dominios cognitivos de la matemática en los que se trabajan diferentes conceptos, teniendo como eje temático la seriación en el multigrado segundo – tercero.

PALABRAS CLAVES: Multigrado, seriación, integración.

ABSTRACT

The transformations that are carried out in the primary school and the application of the ERCE study in our country in the year 2019 impose the need to increase the quality of the teaching-learning process for which it is essential to prepare the teachers who work in the multigrade in the province Santiago de Cuba. With this purpose, a collection of exercises is offered that favor the integration of different cognitive domains of mathematics in which different concepts are worked, with thematic axis being seriation in the second - third multigrade.

KEY WORDS: Multigrade, seriation, integration.

INTRODUCCIÓN

En el año 1998, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en la Educación de la UNESCO publicó el Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica. Allí se presentó, por primera vez, una visión comparada del logro educativo en países que comparten una cultura con rasgos esenciales comunes. Este es un asunto de importancia ya que durante la década de los noventa la Educación se transformó en la principal política pública en América Latina (Casassus, J., Cusato, S. y otros, 2000)

En tal sentido, la escuela primaria cubana ha sido objetivo de varios operativos de la calidad y dentro de estos un lugar especial lo tiene la escuela multigrada, que tiene la peculiaridad de que el maestro imparte la clase a alumnos de diferentes grados, utilizando como recursos para su preparación las orientaciones metodológicas y libros de texto de la escuela graduada.

Por otra parte, en el currículo base de la carrera Licenciatura en Educación Primaria no se prevé la preparación en la Disciplina Matemática y su didáctica que le permita al maestro su implementación en la escuela multigrada con un carácter integrador.



Si se tiene en cuenta que en la provincia Santiago de Cuba existen 848 escuelas primarias, 177 urbanas y 641 del sector rural, de las cuales 581 son multigradas, este aspecto adquiere especial connotación.

Con este propósito y partiendo de que la seriación es un dominio que se trabaja desde los primeros grados y transita por toda la enseñanza, en el presente trabajo se ofrece al maestro que se desempeña en el multigrado segundo – tercero una colección de ejercicios en los que se integran los contenidos que el alumno recibe en segundo y tercer grado, de forma tal que se pueda brindar tratamiento a los diferentes dominios cognitivos a través de la seriación o teniendo como principal objetivo la seriación, lo que demuestra la indisoluble relación entre los diferentes dominios cognitivos de la matemática.

La seriación que se trabaja en el dominio variacional y se introduce como ajuste curricular en el tercer grado del curso 2004 – 2005, propicia diferentes variantes de trabajo para el alumno, pudiendo trabajarse después que domine los elementos del contenido y las habilidades básicas del grado. Sin embargo, la mayoría de los ejercicios que se utilizan están dirigidos a la búsqueda del patrón de repetición y no a su formación, que le propicia al alumno las diferentes formas de pensamiento y posibles reglas a utilizar (Wilson, John D. 1992)

El término serie puede referirse a:

1. Una serie de cuadros, grupo de cuadros que tienen una relación entre sí.
2. Una comunidad serial.
3. Una serie matemática, la suma de los términos de una sucesión.
4. Una serie de datos, conjunto de resultados observados (Es el conjunto de resultados observados, generalmente ligados a una secuencia temporal) (Wikipedia, 2014)

En la educación primaria se asume el concepto de serie como grupo de datos (numéricos o geométricos) que tienen una relación entre sí y están ligados a una secuencia temporal definida por las condiciones establecidas en cada ejercicio.

En la elaboración de los ejercicios de seriación para el multigrado segundo – tercero se tuvo en cuenta el currículo de estos grados sin considerar aquellos que corresponden al primer nivel de desempeño, pues el alumno para encontrar la solución precisa del dominio de diferentes conceptos matemáticos que debe conocer en cada grado. Las Orientaciones Metodológicas se sustentan en las sugerencias emitidas por el colectivo de autores del Ministerio de Educación (Suárez, C., Rodríguez, E., Albarrán, J., Villegas, E. y otros, 2017)

Ejercicios de seriación para el multigrado segundo – tercero:

1. Completa la serie:

Segundo grado: a) 28; 36; ____; _____. Regla sumar 8

b) ____; 47; ____; 77. Regla sumar 15

Tercer grado: a) 2032; 2040; ____; _____. Regla sumar 8



b) ____; 5004; ____ 5212; Regla sumar 208

Recomendaciones metodológicas:

Este ejercicio es sencillo y se ha tenido en cuenta en cada grado el nivel de dificultad en la operación adición.

El maestro debe trabajar con impulsos heurísticos como los siguientes: ¿qué operación puede realizarse para que a partir de 28 se obtenga 36?; ¿Cómo es 28 respecto a 36?; ¿Qué operaciones podríamos asociar?

Es evidente que no puede ser la sustracción pues el resultado es mayor, tampoco la división ya que el cociente tiene que ser menor que el dividendo, en tal caso queda la adición y la multiplicación, ésta última comienza duplicando el primer número, por tanto solo es posible la adición.

En el caso de los incisos (b) se debe hacer el mismo trabajo, pero con respecto a los datos dados, como se aprecia, la base del ejercicio es la comparación, luego la relación entre las operaciones y sus términos y en este caso opera la sustracción para el primero y la adición para el segundo.

A partir de este momento se considera la tipología de ejercicio en la que el alumno tenga que escribir la serie, teniendo en cuenta una serie de datos de diversa naturaleza.

Escribe la serie que:

2. **Segundo grado:** tiene como primer término el número formado por tres decenas y dos unidades y cada término sucesivo es la mitad del anterior.

Tercer grado: tiene como primer término el número formado por diecinueve decenas y los restantes términos son su duplo, triplo, cuádruplo hasta su décuplo.

Recomendaciones metodológicas:

En este ejercicio el escolar debe utilizar el sistema de posición decimal y los conceptos de múltiplos hasta el décuplo que son objetivos del grado y como logro final la escritura de la serie.

El maestro debe retomar estos contenidos para que el escolar pueda acceder a la solución del ejercicio sin dificultad.

3. **Segundo grado:** su primer término es la diferencia de 63 y 8 y los restantes se obtienen adicionando 9 al anterior.

Tercer grado: su primer término es la diferencia de 1362 y 895 y los sucesivos se obtienen adicionando siete decenas y 9 unidades al anterior.

Recomendaciones metodológicas:

En este ejercicio se necesita el dominio de la operación sustracción con sobrepaso que es una dificultad en la enseñanza primaria, combinado con la formación de números en el sistema de posición decimal. Luego de su tratamiento, entonces el alumno puede acceder a trabajar en el ejercicio.

4. **Segundo grado:** el primer término es el número formado por la expresión: $9 \cdot 10 + 3$. 1 y los restantes son los sucesores del anterior.



Tercer grado: el primer término es el número formado por la expresión $7 \cdot 1000 + 5 \cdot 100 + 3 \cdot 1$ y los restantes son los antecesores del anterior.

Recomendaciones metodológicas:

Se tienen en cuenta los conceptos de antecesor y sucesor básicos en cada grado y la descomposición del número como suma de múltiplos de diez, por tanto, forman el primer término de la sucesión y luego utiliza la condición dada para la serie.

5. **Segundo grado:** el último término es la solución de la igualdad, $x - 9 = 62$ y los anteriores son antecesores.

Tercer grado: el último término es la solución de la igualdad, $x - 36 = 88$ y los anteriores son antecesores.

Recomendaciones metodológicas:

En este caso el maestro recuerda el procedimiento para solucionar igualdades teniendo en cuenta los impulsos ¿Cuál es la operación que se pone de manifiesto? ¿Cuáles son sus términos? ¿Qué relación se establece entre cada término? ¿Cómo debe ser el minuendo respecto a la diferencia? ¿Qué término indica cuánto mayor es el minuendo? Se concluye que el minuendo es 9 unidades más que la diferencia o la diferencia es 9 unidades menos que el minuendo. Luego solo debe operar con el concepto antecesor para acceder a la escritura de la serie.

6. **Segundo grado:** el primer término es el equivalente en decímetros de 8 m y los sucesivos se obtienen adicionando 9 dm.

Tercer grado: el primer término es el equivalente en metros de 24 km y los sucesivos se obtienen adicionando 298 m al anterior.

Recomendaciones metodológicas:

En este caso el dominio que se trabaja es el de las magnitudes teniendo en cuenta la conversión de metro a decímetro y de kilómetro a metro y la operación adición. Por ser los primeros grados se trabaja la conversión de una unidad mayor a una menor y para ambos grados, el maestro puede establecer una correspondencia entre el sistema de posición decimal y el de numeración, como se muestra a continuación:

Los escolares ya dominan en ambos grados las magnitudes siguientes:

Unidades	mam	km	hm	dam	m	dm	cm	mm
de longitud	5	3	5	5	1	2	1	2

Los números indican el grado en que se introduce cada unidad, por tanto, en primero y segundo grado el escolar domina del milímetro al metro y en tercero se introduce el kilómetro.

Podría entonces confeccionarse una tabla de posiciones donde las unidades no estudiadas queden vacías y crear la habilidad que al situar en la tabla solo debe agregar ceros hasta la unidad a la que necesita convertir, aclarando que tal como el sistema de posición decimal, en cada casilla solo se sitúa una sola cifra y realizar



ejercicios como situar en la tabla 200 dm. En este caso se puede decir que 200 dm es equivalente a 20 m.

Si se sitúan 28 dm se puede decir que 28 dm es equivalente a decir 280 cm y a 2800 mm dependiendo del sistema de posición definido para cada grado.

Este particular permitirá establecer una similitud al procedimiento que se realiza con el sistema de posición decimal que tanto se trabaja en la enseñanza, tomándolo como modo de actuación para las diferentes unidades de medidas del sistema.

Unidades		km			m	dm	cm	mm
De longitud				2	0	0		
					2	8		

7. **Segundo grado:** el último término es el equivalente de 4 pesos en centavos y los anteriores son los múltiplos de una centena que le anteceden.

Tercer grado: el último término es el equivalente en kilogramo de 4 t y los anteriores son los múltiplos de la unidad de millar que le anteceden.

Recomendaciones metodológicas:

En este tipo de ejercicio sucede lo mismo que en el anterior.

Unidades de	t	q(dt)	mag	kg	hg	dag	g	dg	cg	mg
masa	3	5	5	3	5	5	3	5	5	5

Como se observa en tercer grado se introducen el g, kg, y la tonelada, es decir que una está contenida 1000 veces en la otra, quedando la tabla de la siguiente manera:

Unidades de	t	q(dt)	mag	kg	hg	dag	g	dg	cg	mg
masa	1	0	0	0						
				1	0	0	0			

Además, se deben dominar los múltiplos de 100 y de 1000 respectivamente.

8. **Segundo grado:** conoces que las unidades de longitud aumentan como los múltiplos de 10 y que 1 km = 1000 m, entonces completa en la serie las unidades que ya conoces, si en ella están representadas todas las que conocerás.

____; ____; ____; ____; ____; ____; mm

a) ¿Cuántas unidades de longitud te faltan por estudiar? ¿Cuántas son mayores y cuántas son menores que el metro?

Tercer grado: las unidades de masa también aumentan como los múltiplos de diez al igual que las de longitud, pero en tu grado solo has estudiado tres, en la serie están representadas todas en su orden, ubica qué lugar le tocaría a cada una de las que no están representadas y ya conoces.





- c) Escribe la serie formada por los triplos de los sustraendos en el orden que aparecen en la tabla.

Tercer grado: Observa la tabla:

Divisor	9	7	
Dividendo	747		992
Cociente		1228	124

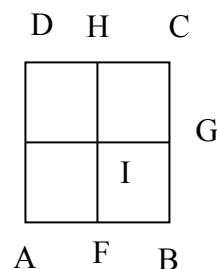
- a) Escribe la serie de divisores en orden descendente.
b) Escribe la serie de los dividendos en forma ascendente.
c) Escribe la serie formada por el décuplo de los cocientes en el orden que aparecen en la tabla.

Recomendaciones metodológicas:

Se está realizando análisis en tablas, por tanto, se necesita reconocer filas y columnas, los términos que aparecen en cada fila y su significación, así como las operaciones que hay que hacer para encontrar el término desconocido de cada columna.

12. **Segundo y tercero grado:** Observa la figura:

- a. Escribe la serie de segmentos iguales que ves en posición horizontal. (2^0)
b. Escribe la serie de segmentos paralelos que ves en posición horizontal. (3^0)
c. Escribe la serie de segmentos iguales en posición vertical. (2^0)
d. Escribe la serie de segmentos paralelos en posición vertical. (3^0)
e. Escribe la serie de todos los cuadrados que ves.
f. (ambos)

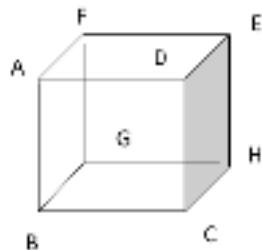


Recomendaciones metodológicas:

Aquí se integra la geometría a la seriación con los conceptos que debe dominar el escolar: segmentos iguales, segmentos paralelos y la orientación horizontal y vertical, además de reconocer los cuadrados que se forman.

13. Observa la figura.

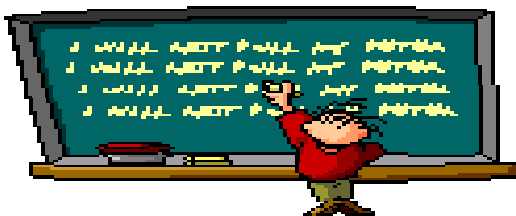
Escribe la serie de los vértices que forman cada cara del cubo, ordénalos teniendo en cuenta el sentido contrario a las manecillas del reloj.



Recomendaciones metodológicas:

En este ejercicio el escolar debe tener el concepto de cara del cuerpo, vértices, identificar el sentido horario y el contrario. Por tanto, el maestro debe dirigir el debate en este sentido.

14. Observa las figuras, piensa ¿cuántas veces puedes colocar la barra de colores en la parte superior de la pizarra? Señala la respuesta que consideres correcta:



___ 6; ___ 3; ___ 2; ___ 4

Segundo grado: Según la respuesta escogida escribe la serie de números cuyo primer término sea el escogido y los siguientes, los tres múltiplos que le continúan.

Tercer grado: Según el número escogido, escribe la serie que comienza con ese número y los siguientes, los tres múltiplos de 10, 100 y 1000 que le correspondan.

Ambos grados: Si la colocas en posición vertical ¿Cuántas puedes colocar?

Recomendaciones metodológicas:

En este ejercicio es importante que no se distorsionen las figuras pues perdería calidad ya que solo puede colocarse la barra tres veces en posición horizontal, o sea, en la parte superior y una en posición la vertical. El maestro debe hacer precisiones de ambas posiciones y debatir con los escolares cómo analizarían el ejercicio, además de recordar el concepto de múltiplo en las diferentes condiciones dadas.

15. En la figura se representa el recorrido que realiza un escolar cada día en la mañana para asistir a la escuela, tardando 15 minutos en llegar:





Segundo grado: Escribe la serie que aumente de 20 en 20 partiendo del número de decímetros que recorre el escolar.

b) ¿Qué asignatura está impartiendo la maestra?

Tercer grado: Escribe una serie de tres números que aumente de 89 en 89 partiendo del número de decímetros que recorre el escolar.

b) Si en la tercera parte del camino se detiene ¿cuántos kilómetros había recorrido?

Ambos grados:

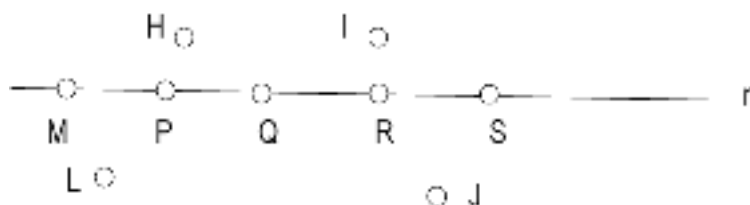
¿Cuánto tiempo utiliza el escolar en la ida y el regreso cada día, suponiendo que hace el recorrido una sola vez?

c) Escribe un párrafo donde describas a tú maestra.

Sugerencias metodológicas:

En esta tipología de ejercicio es importante desarrollar el hábito en el escolar de hacer el análisis de la figura o el modelo siguiendo las orientaciones que sobre este particular existen en la escuela primaria cubana (Campistrous y Rizo C., 2002), ¿qué significa cada elemento dado?, puntualizar la terminología de tanto en tanto, las unidades de la magnitud tiempo y longitud, el concepto fracción y su significado práctico para el tercer grado y las condiciones para escribir un párrafo descriptivo.

16. Ambos grados. Dada la figura:



- Escribe la serie de puntos que están en la recta de izquierda a derecha.
- Escribe la serie de los puntos que se encuentran en la parte superior (arriba) de la recta de derecha a izquierda.
- Escribe la serie de los puntos que están en la parte inferior (debajo) de la recta de derecha a izquierda.
- Escribe la serie de puntos que están entre M y S.
- Escribe la serie de segmentos que están en la recta comenzando por el punto M.
- Escribe la serie de segmentos que puedes formar y cortan a la recta en un punto.

Recomendaciones metodológicas:

En este tipo de ejercicio se trabaja la ubicación espacial con los conceptos punto y segmento, teniendo en cuenta las relaciones que se establecen entre ellos para luego escribir la serie que se le indica. El maestro debe tener en cuenta que en el ejercicio se han representado los puntos con pequeñas circunferencias para poder visualizar lo que se quiere, pero no debe hacerlo en la pizarra pues esa representación es incorrecta por el concepto de punto recibido en clases, que no tiene dimensión.



CONCLUSIONES

La seriación es un dominio que puede trabajarse con diferentes intenciones y en la escuela multigrada se hace necesario integrar en los ejercicios que se realizan diferentes conceptos, relaciones, operaciones y propiedades de la matemática escolar con un solo fin para propiciar un aprendizaje desarrollador sobre la base de la comprensión y el razonamiento.

La colección de ejercicios de seriación propuesta brinda al maestro del multigrado diferentes variantes para el trabajo en la formación de series que precisan del dominio de diferentes conceptos matemáticos de una forma integral, utilizándose en actividades docentes y extra-docentes, a partir del diagnóstico del grupo.

La colección de ejercicios ha sido analizada en actividades metodológicas de las escuelas multigradas de la provincia Santiago de Cuba e insertadas en la Estrategia de Superación elaborada como parte del proyecto de investigación “Turquino”.

REFERENCIAS

- Campistrous L. y Rizo C. (2002). Aprender a resolver problemas aritméticos. La Habana, Cuba: Cuba pp. 12-18
- Casassus, J., Cusato, S. y otros (2000). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Santiago de Chile, UNESCO.
- Suárez, C., Rodríguez, E., Albarrán, J., Villegas, E. y otros (2017). Orientaciones metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la educación primaria. Folleto impreso del Ministerio de Educación, pp 37-42
- Wikipedia. (2014). Series. Wikipedia Enciclopedia libre [Versión electrónica].EU. Obtenido de Wikipedia: <http://www.wiki.org>
- Wilson, John D. (1992), Como valorar la calidad de la enseñanza, PIADOS (MEC).



LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL PROMOTOR EN LA PREVENCIÓN DE INADECUACIONES DEL COMPORTAMIENTO EN NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS

THE PROMOTER'S EDUCATIONAL ORIENTATION IN THE PREVENTION OF INADEQUACIES OF THE BEHAVIOR IN CHILDREN OF 3 TO 6 YEARS

Yordanka Martínez Hechavarría yordanka martinez@uo.edu.cu

Martha Silvia Mancebo Calzado martham@uo.edu.cu

Héctor Núñez Guzmán hectorng@uo.edu.cu

RESUMEN

El trabajo que se presenta guarda relación con los resultados del estudio exploratorio de la atención de los promotores de la modalidad no institucional de educación en materia de orientación educativa a ejecutores y familias que deben atender el desarrollo de la personalidad de los niños de 3 a 6 años de la infancia preescolar, teniendo en cuenta las posibles manifestaciones de comportamientos sociales no adecuados en diferentes contextos de actuación, así como, con la línea del Proyecto INCLUSOC que se refiere a "Alternativas psicopedagógicas para potenciar la atención educativa integral a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades, para su inclusión social y educativa en variados contextos, relacionadas con la orientación educativa a la familia", en aras de incluirla cada vez más en la formación de sus hijos.

Derivado de lo anterior se modela una posible solución a las limitaciones constatadas, a partir del empleo de métodos como la observación, la revisión de documentos y la entrevista en la que se destacan subsistemas y componentes como: la gestión sociocomunitaria, la educación preventiva, la habilitación preventiva comunitaria, la promoción de la prevención comunitaria y el aprendizaje preventivo comunitario, que deben favorecer la prevención de inadecuaciones del comportamiento en niños de 3 a 6 años, con la participación activa de la comunidad a la cual pertenecen y por lo tanto debe interesarse por la educación de cualidades positivas y el máximo desarrollo de las potencialidades de sus miembros desde las edades más tempranas.

PALABRAS CLAVES: orientación educativa, inadecuaciones, promotores, gestión sociocomunitaria, mediación intersectorial.

ABSTRACT

The work that guard relationship is presented with the results of the exploratory study of the attention of the promoters of the non institutional modality of education as regards educational orientation to executioners and families that should assist the development of the personality of the children from 3 to 6 years of the childhood preschool, not keeping in mind the possible manifestations of social behaviors adapted in different performance contexts, as well as, with the line of the Project INCLUSOC that refers to Alternative psychopedagogic for potentiate the integral educational attention to children, adolescents and youths with associate special educational necessities or not to disability, for his social and educational inclusion in varied contexts, related with the educational orientation to the family", for the sake of including it more and more in the formation of his children.



Derived of the above-mentioned a possible solution is modeled to the verified limitations, starting from the employment of methods like the observation, the revision of documents and the interview in the one that you/they stand out subsystems and components as: the administration sociocommunitarian, the preventive education, the community preventive qualification, the promotion of the community prevention and the community preventive learning that should favor the prevention of inadequacies of the behavior in children from 3 to 6 years, with the active participation of the community to which you/they belong and therefore he/she should be interested in the education of positive qualities and the maximum development of the potentialities of their members from the earliest ages.

KEY WORDS: educational orientation, inadequacies, promoters, administration sociocommunitarian, intersector mediation.

INTRODUCCIÓN

La formación de las nuevas generaciones constituye una problemática esencial, siendo prioridad fundamental el trabajo con los niños de 0 a 6 años, de ahí que existan instituciones y programas que brindan influencias planificadas, organizadas y dirigidas a la formación multifacética de la personalidad de los infantes, donde se atienden con igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta sus potencialidades.

No obstante los esfuerzos realizados por el MINED para obtener logros en la formación de los niños desde las edades más tempranas, no satisfacen todas las demandas que la sociedad contemporánea plantea a los profesionales de la educación en relación a la prevención de inadecuaciones del comportamiento del niño; evidenciándose que aún subsisten diversas limitaciones en la orientación educativa del promotor desde los diferentes contextos de desarrollo de los niños que no permiten su formación integral.

Es en este proceso, donde el promotor de la modalidad no institucional de educación “Educa a tu hijo” puede ejercer su influencia positiva para modificar modos de comportamientos no acordes a las normas sociales que utilizan los niños, sin embargo en la práctica profesional se pudo constatar que los mismos presentan insuficiencias en el desarrollo de su desempeño que no les permiten dar un adecuado tratamiento a la diversidad con respecto a las inadecuaciones del comportamiento, previniendo futuros trastornos de la conducta.

Fundamentos de la orientación educativa del promotor para prevenir inadecuaciones del comportamiento en niños de 3 a 6 años

Las investigaciones sobre orientación educativa se registran desde los inicios del siglo XX. En este sentido se pueden mencionar importantes obras de diversos autores que han incursionado en el tema, pero en relación con el presente trabajo se ha tenido a bien destacar a algunos, tanto del ámbito internacional como del nacional.

En el primer caso, resalta el criterio de Vélaz de Medrano (2002), para quien la orientación educativa, entre otras cosas, es un conjunto de conocimientos, metodologías, necesarias para la planificación, aplicación y evaluación de intervenciones psicopedagógicas preventiva dirigidas a personas, instituciones, comunidades, en aras de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos desde sus diferentes etapas del desarrollo evolutivo con la implicación de agentes educativos y sociales.



En el ámbito nacional se consideran las ideas sobre orientación educativa de Suárez, y Del Toro (2006), que establecieron tres dimensiones de este proceso: la interactiva, la subjetiva y la sociocomunitaria, que resultan valiosas para su concepción e implementación en el proceso enseñanza -aprendizaje.

Recientemente, la idea de García, (2018), relacionada con la temática abordada, aunque, desde la formación inicial del estudiante de la Licenciatura en Educación. Preescolar, hizo aportes a la formación de dicho profesional que favorecen la atención integral del niño en la primera infancia, sin embargo esto no es suficiente, en tanto se considera que hoy, los promotores y ejecutores de la modalidad no institucional de educación no provienen solamente de la mencionada carrera, sino que proceden de diversos contextos de actuación, siempre y cuando sean licenciados, lo que requiere de una mejor preparación en cuanto a la orientación educativa que tienen que realizar a los agentes y agencias socializadoras de la comunidad para que obtengan los resultados deseados en el trabajo educativo preventivo que se les exige y como cuestión importante dentro de este, la prevención de inadecuaciones del comportamiento manifiestas en los niños.

También se asume los presupuestos desde el punto de vista sociológico de Blanco (2002), que consideran la relación dialéctica entre educación y sociedad, como base objetiva del proceso de educación de los niños de la infancia preescolar, con el fin de lograr su integración al contexto social en aras de la formación y desarrollo de la personalidad de los educandos. Además resulta un fundamento del enfoque histórico cultural de Vigotsky(1981) porque dentro de sus elementos teóricos se puede encontrar la explicación del desarrollo de la personalidad en correspondencia con las leyes histórico - sociales concretas que se asimilan en interacción con los demás en el transcurso del proceso educativo.

Lo anterior permite considerar que los niños de la infancia preescolar, son sujetos que poseen potencialidades para el desarrollo y que a ellos se puede acceder mediante la actividad y la comunicación con los demás, lo que posibilita la interiorización de los contenidos educativos, desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico. De la misma manera desde la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, en la actividad mediada sujeto – objeto, a través del uso de instrumentos socio- culturales (herramientas y signos) en el contexto socio cultural, mediatizada por las relaciones con otras personas y por las propias estructuras mentales que se generan en el proceso de orientación educativa, aspectos esenciales a tener en cuenta por el promotor, como docente de la modalidad no institucional de educación.

Es de gran valor sus consideraciones sobre el concepto de situación social del desarrollo, entendida como “el contexto donde se conjuga dialécticamente lo interno y lo externo al considerar que lo interno se manifiesta en la interrelación de los individuos con los demás integrantes del medio social en las diferentes situaciones cotidianas que propicia la actividad y la comunicación”, lo cual permite al promotor conocer las características que marcan el momento del desarrollo de la personalidad de los niños de la infancia preescolar.



La orientación educativa del promotor para prevenir inadecuaciones del comportamiento en niños de 3 a 6 años

Cuando de orientación educativa del promotor se trata, resulta necesario tomar en cuenta el aporte que Vélaz de Medrano, C. (2002), hace al presente trabajo, en relación con la definición de proceso de orientación educativa del promotor, en general, como aquel en que se planifica, aplica y evalúa la propuesta formativa, sistémica y sistemática dirigida a la implicación consciente y colaborativa de los agentes (ejecutores, familias, factores políticos y de masas) y agencias socializadoras comunitarios para facilitar y promover el máximo desarrollo integral y armónico en los niños de la infancia preescolar.

La definición anterior posibilita concebir entonces, su concreción, en la que particulariza lo que debe ser la orientación educativa del promotor para prevenir inadecuaciones del comportamiento en niños de 3 a 6 años y que a los efectos de este estudio se comprende como: “el proceso de planificación, aplicación y evaluación de la propuesta formativa, sistémica y sistemática dirigidas a la implicación consciente y colaborativa de las agencias y agentes socializadores comunitarios (ejecutores, familias, factores políticos y de masas) para facilitar y promover el desarrollo de actitudes o respuestas comportamentales adecuadas en los niños de la infancia preescolar que evidencien aceptación de las formalidades o demandas de actividad y comunicación procedentes de dicho contexto sociocomunitario”.

A partir de todo lo considerado con anterioridad y por la aplicación de algunos métodos empíricos, tales como: observación: para constatar la orientación educativa del promotor en la prevención de inadecuaciones del comportamiento en niños de 3 a 6 años, revisión de documentos: que posibilitó estudiar las concepciones teóricas y metodológicas existentes en torno a la problemática estudiada y entrevista: para obtener información de los agentes y agencias socializadoras acerca de las acciones favorables a la orientación educativa del promotor para prevenir inadecuaciones del comportamiento en niños de la infancia preescolar, se pudo valorar la información obtenida y determinar las limitaciones que tiene aún este profesional para cumplir con su encargo, entre ellas se precisan las siguientes:

- Carencia teórico-práctica en relación a cómo orientar a los agentes y agencias socializadoras de la comunidad para la prevención de inadecuaciones del comportamiento en niños de la infancia preescolar en la modalidad no institucional de educación.
- Concepción fragmentada de la orientación educativa en la modalidad no institucional de educación debido a la poca integración de los agentes educativos socializadores para el desarrollo de la personalidad de los niños de la infancia preescolar con un aprovechamiento máximo de sus potencialidades.
- Poco dominio por parte de los promotores y ejecutores de la modalidad no institucional de educación, del contenido de la orientación educativa y las vías a implementar para la prevención de inadecuaciones del comportamiento en niños de la infancia preescolar.



- Es insuficiente la labor de orientación del promotor hacia la comunidad de los niños atendidos por la modalidad no institucional de educación, al no contar con una orientación educativa de carácter intersectorial.
- Escasa interpretación pedagógica de la labor de orientación en relación a las inadecuaciones del comportamiento en niños de la infancia preescolar.
- Existencia de niños que asisten a la modalidad no institucional de educación portadores de inadecuaciones del comportamiento dentro y fuera de las actividades que se realizan, susceptibles de orientación educativa a un segundo nivel de prevención, que garantice su no agravamiento y derivación en problemas o trastornos de la conducta.
- Quejas de algunas familias por muestras de inadecuaciones del comportamiento en sus hijos y falta de orientación suficiente para tratarlas.
- Manifestaciones de frecuentes perretas, actitudes: caprichosa, de coacción emocional, de inadaptación a reglas, de desobediencia rebelde, de negativismo, de contradicción, de oposición, de rechazo, de exclusión, de enfrentamiento e inadaptación social morbosa como exigencia de solución a las necesidades de algunos infantes.

Los resultados anteriores corroboran la necesidad de dar un nivel de solución a las insuficiencias planteadas sobre la orientación educativa del promotor en los distintos contextos de actuación de este profesional, es decir, la orientación a los ejecutores, que deben orientar a la familia, a veces a este grupo social de manera directa, porque así lo requiera el caso, a los distintos agentes y agencias socializadores a fin de que se integren en la orientación educativa para prevenir las manifestaciones de inadecuaciones del comportamiento en niños de la infancia preescolar, atendidos por la modalidad no institucional de educación.

REQUERIMIENTOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL PROMOTOR PARA PREVENIR INADECUACIONES DEL COMPORTAMIENTO EN NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS.

Desde la perspectiva del estudio realizado se valora que la orientación educativa del promotor para prevenir inadecuaciones del comportamiento en niños de 3 a 6 años debe tener en cuenta la realización de acciones colectivas integradas alrededor de un fin único que las hace coherentes y propias del contexto comunitario.

El repertorio de orientación que se elabore a partir de las funciones de este profesional tiene que ver con una oferta de opciones que puede elegir el promotor según las demandas del orientado y la diversidad de situaciones que se les pueden presentar a los niños que manifiestan inadecuaciones del comportamiento. De este modo, se considera que las acciones de orientación educativa del promotor para prevenir inadecuaciones del comportamiento en niños de 3 a 6 años deben tener relación con requisitos tan importantes como:

- Deben promover una educación preventiva, que es consecuencia del conocimiento que debe tener el promotor desde su preparación de pregrado, contentiva de sus funciones y misiones educativas en este nivel educacional,



significando la función orientadora que tiene varias aristas, en este caso con los ejecutores, las familias y con las agencias y agentes socializadores de la educación en la comunidad, o sea, desde lo educativo- preventivo qué debe hacer el ejecutor con la familia para evitar las inadecuaciones del comportamiento en niños de la infancia preescolar, mientras que la cultura comunitaria se refiere al conjunto de valores, conocimientos, convicciones, costumbres, tradiciones de la comunidad que reflejan, entre otros, los conocimientos culturales y educativos que deben ser orientados por el promotor a las agencias y agentes socializadores de la comunidad.

- Por su parte la habilitación preventiva comunitaria es que el promotor logre habilitarse con conocimientos generales, en aras de transmitir conocimientos teórico-práctico, educativo-preventivo de las manifestaciones inadecuadas del comportamiento en niños de la infancia preescolar, haciendo énfasis a desajustes sociales, inadaptación social que se manifiestan en el contexto comunitario, de manera que se conviertan en herramientas profesionales para realizar la labor educativa con la familia, las familias a su vez con sus hijos, también con los agentes y agencias socializadoras de la comunidad, lo que permite el accionar colectivo para prevenir conductas que se desencadenan a partir de mal manejos de estos comportamientos.
- El promotor debe potenciar el aprendizaje preventivo comunitario, sobre la base de los conocimientos relacionados con las manifestaciones o factores que provocan las inadecuaciones del comportamiento en los niños, las familias y la comunidad, lo que le permite realizar mejor la actividad que realiza, así como utilizar las vías o métodos para prevenirlos.
- La gestión sociocomunitaria que realiza el promotor para solucionar los disímiles problemas complejos desde la orientación educativa para prevenir las inadecuaciones del comportamiento, debe hacerla a partir de una comunicación preventiva con los agentes y agencias socializadoras de la comunidad, teniendo en cuenta las acciones educativas desplegadas en la gestión con la función de prever o de evitar que aparezcan inadecuaciones del comportamiento, además tiene que prevalecer un entendimiento mutuo, en estrecha relación de cooperación entre todos los actores implicados en la labor educativa-preventiva que se realiza para poder anticipar, alertar a las familias. A su vez debe existir una mediación intersectorial entre todos los agentes y agencias socializadoras de la comunidad que influyen en la administración, en la dirección de la misma y que le interesan cómo están educados sus miembros más pequeños, para que al final se potencien sus actitudes positivas y que realmente sean los adolescentes, los jóvenes, los adultos que van a influir en el progreso de dicha comunidad.
- Para que el promotor realice la promoción de la prevención comunitaria debe lograr que los agentes y agencias socializadoras de la comunidad conozcan los objetivos, misiones, funciones y acciones educativa-preventivas y lo pongan en práctica a partir de una comunicación preventiva con mediación intersectorial, los que estarán en condiciones de promocionar acciones preventivas en la comunidad que permitan la prevención de indisciplinas sociales, de actitudes sociales negativas, de desajustes sociales, de inadaptaciones sociales, o sea, no



solo las inadecuaciones, sino que estas serán un punto de partida para que se generalice ese accionar conjunto, colaborativo en función de mejorar la comunidad que se quiere transformar y así evitar la aparición de inadecuaciones del comportamiento.

CONCLUSIONES

La orientación educativa del promotor para prevenir inadecuaciones del comportamiento en niños de 3 a 6 años constituye una perspectiva integradora e intersectorial de los agentes y agencias socializadoras de la comunidad, responsabilizados con la formación de niños desde las edades más tempranas.

Los requerimientos de la orientación educativa del promotor para prevenir inadecuaciones del comportamiento son herramientas esenciales que le permiten al promotor acometer acciones dirigidas a la intervención de las causas que originan la aparición de las inadecuaciones del comportamiento en los niños de la infancia preescolar y a enfatizar en la potenciación de las cualidades positivas correspondientes a ellas.

REFERENCIAS

- Blanco, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial, Pueblo y Educación.
- García, M. (2018) La formación inicial del estudiante de la licenciatura en Educación. Preescolar para la orientación educativa. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.
- Martínez, Y. (2017). La atención a las inadecuaciones del comportamiento en niños de la infancia preescolar desde el Programa Educa a tu hijo. (Tesina del Diplomado en Adolescencia y Juventud del Centro de Estudios sobre la Juventud). La Habana. Cuba.
- Suárez, C., del Toro, M. (1999). La orientación educativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje. (CD-ROOM).
- Vélaz de Medrano, C. (2002). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

LA TAREA INTEGRADORA: CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TÉCNICO MEDIO EN LA FAMILIA ELÉCTRICA

THE INTEGRATIVES TASKS: CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TECHNICAL PROFESSIONAL TRAINING IN ELECTRICAL

Héctor Damián Expósito Montoya hexposito@uo.edu.cu

Miguel Rudens Forgas Brioso mforgas@uo.edu.cu

RESUMEN

Como resultado del constante progreso científico técnico en diferentes ramas de las ciencias pedagógicas y de la tecnología, se aprecian avances en el perfeccionamiento de la enseñanza práctica en los centros docentes de la ETP y en las entidades de la producción o los servicios; sin embargo, en la práctica pedagógica y productiva, se revela que los egresados de las especialidades de la Familia Eléctrica en su actuación profesional, muestran falta de flexibilidad, independencia, valoración real del entorno y creatividad, para tomar decisiones y ejecutar tareas profesionales diversas y complejas en los diferentes contextos de formación, como expresión de insuficiencias en el dominio de los modos de actuación.

La presente investigación favorecerá la solución a insuficiencias en el proceso de formación profesional de los técnicos medios, durante el enfrentamiento a la diversidad de situaciones profesionales complejas en los diferentes contextos de actuación, a partir de una propuesta metodológica para la dirección de la tarea integradora en la enseñanza práctica, que garantice el logro de la formación integral. Dentro de los métodos empleados se encuentran, el análisis y síntesis, el sistémico estructural funcional, la entrevista y la observación.

PALABRAS CLAVES: formación profesional, tarea integradora, enseñanza práctica.

ABSTRACT

As a result of the constant scientific technical progress at different branches of the pedagogic sciences and of technology, they appreciate advances in the perfecting of the practical teaching in the centers of education of the ETP at the entities of production and or the services; However, in the pedagogic and productive practice, you make your self known than the graduate ones belonging to the specialties of the Electric Family in his professional acting, they show lack of flexibility, independence, real assessment of the surroundings and creativity, in order to take decisions and to enforce professional various and complex tasks in the different contexts of formation, in token of insufficiencies in the command of the modes of acting.

Present it investigation will favor the solution to insufficiencies in the process of technical training of the half a technicians during the confrontation to the diversity of professional complex situations, in the different contexts of acting, as from a proposal methodological for the address of the integrative task in the practical teaching, that guarantee the achievement of the integral formation. They meet within the used methods, analysis and synthesis, the systemic structural functional, the interview and the observation.

KEY WORDS: Technical training, integrative task, practical teaching.

INTRODUCCIÓN

En Cuba la formación profesional se dirige en función de lograr que sus egresados se apropien de una Cultura General Integral que les permita desenvolverse socialmente y a la vez sean capaces de aplicar conocimientos, habilidades, valores y actuaciones para enfrentarse con acierto a los problemas, que se le presentan, en la vida cotidiana una vez incorporados al mundo laboral atendiendo a las necesidades de su territorio y país.

Aprender trabajando es el principio base de las nuevas transformaciones de la Educación Técnica y Profesional (ETP), que requiere de una concepción diferente del proceso de formación del profesional. Los problemas que enfrenta el técnico en formación en los escenarios de trabajo no son modelados, sino reales, que experimentan a su vez, cambios ante variaciones de circunstancias y condiciones. Por tanto son situaciones profesionales complejas, dinámicas, diversas e interconectadas.

Como resultado del constante progreso científico técnico en diferentes ramas de las ciencias pedagógicas y de la tecnología, se aprecian avances en el perfeccionamiento de la enseñanza práctica en los centros docentes de la ETP y en las entidades de la producción o los servicios; sin embargo, en la práctica pedagógica y productiva, se revela que los egresados de las especialidades de la Familia Eléctrica en su actuación profesional, muestran falta de flexibilidad, independencia, valoración real del entorno y creatividad, para tomar decisiones y ejecutar tareas profesionales diversas y complejas en los diferentes contextos de formación, como expresión de inhabilidad en el dominio de los modos de actuación.

Los principales resultados que se aspiran obtener están dirigidos a ofrecer una propuesta metodológica para la dirección de la tarea integradora en la enseñanza práctica, que contribuya a la preparación de los docentes para organizar la utilización de las tareas integradora en la formación del técnico medio en la Familia Eléctrica, para responder al encargo social desde la perspectiva del desarrollo sostenible frente a los avances científicos técnicos.

La tarea integradora y su contribución al desarrollo de la formación profesional del técnico medio en la Familia Eléctrica.

El proceso de formación profesional del técnico medio en la Familia Eléctrica, parte de las regularidades metodológicas para la didáctica de las ramas técnicas: realización de proyectos-ejecución de tareas integradoras. Esta expresa el orden, la secuencia didáctica, la sistematización de las actividades cognoscitivas que debe realizar el técnico en formación para alcanzar determinado nivel de dominio de las habilidades profesionales.

Para la formación de un profesional competente, capaz de resolver los problemas de la producción y los servicios que le permita la utilización de nuevas técnicas y tecnologías sostenibles, una de las condiciones necesarias es la apropiación de sólidos conocimientos y habilidades. El técnico medio debe ser portador, en su desempeño intelectual, de un conjunto de procedimientos y estrategias generales y específicas para actuar de forma independiente en actividades de aprendizaje, en las que se exija, entre otras cosas, observar, comparar, describir, clasificar, caracterizar, definir y realizar el control valorativo de su actividad.

La tarea integradora es una vía esencial para desarrollar un pensamiento integrador en el estudiante, de ahí que se presenta a continuación algunas reflexiones teóricas al respecto. Diversos autores han abordado acerca de la temática, entre los que se encuentran: Mendoza, (2012), quien plantea que “para obtener el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje hay que promover tareas integradoras que incentiven la búsqueda de iniciativas y la creatividad en los estudiantes, orientado a desarrollar el pensamiento y el reconocimiento individual de éste, de manera que sea capaces de transferir de forma independiente los conocimientos, habilidades y hábitos a las nuevas situaciones que se presentan”.

A su vez Guzmán, (2005), refiere que la tarea integradora “es aquella que en su solución involucra los conocimientos procedentes de diferentes disciplinas, con la implicación personal de los estudiantes para alcanzar un conocimiento íntegro sobre un fenómeno en cuya explicación muestra la apropiación de conocimientos de varias asignaturas”. Por tanto, constituyen un medio eficaz para incluir al estudiante en la actividad cognoscitiva independiente, como sujeto activo de su propio aprendizaje, en la búsqueda de un saber hacer y pueda actuar adecuadamente en los diferentes problemas tecnológicos que debe enfrentar en la producción.

Addine,(2004), define la tarea integradora como una “situación problemática estructurada a partir de un eje integrador (el problema científico) conformada por problemas y tareas interdisciplinarias, su finalidad es aprender a relacionar los saberes especializados apropiados desde la interdisciplinariedad mediante la conjugación de métodos de investigación científica, la articulación de las formas de organización de la actividad y su resultado es la formación saberes integrados expresados en nuevas síntesis y en ideas cada vez más totales de los objetos fenómenos y procesos de la práctica educativa y en consecuencia de comportamientos y valores inherentes a su profesión con un enfoque interdisciplinario, lo que implica un modo de actuación”.

De las definiciones analizadas se asume en el contexto de este trabajo el criterio de Addine (2004), al proponer la tarea integradora como una de las vías para el desarrollo de una didáctica interdisciplinaria, que no sustituye la didáctica especial de cada disciplina, ni la didáctica general, sino que haga posible con el estudio de las relaciones entre las disciplinas, el establecimiento de metodologías, lenguajes y procedimientos comunes y una construcción teórica más integrada de la realidad educativa, en función de lograr la formación y desarrollo integral del futuro ciudadano/a.

En la actualidad en la ETP, una de las alternativas que se implementan como parte del aparato instrumental y que da salida de forma integrada a los objetivos y habilidades profesionales reflejadas en el modelo del profesional, así como al desarrollo de los contenidos propios de las asignaturas de formación profesional básica y específica, lo constituye el desarrollo de tareas integradoras como modalidad de enseñanza práctica en la Educación Técnica y Profesional. En los artículos desde el 51 hasta el 66 del Reglamento de Enseñanza Práctica, normado en la Resolución Ministerial No. 254/2013 (Ministerio de Educación, 2013), se señala una serie de indicaciones que caracterizan esta modalidad desde perspectivas conceptuales, organizacionales, de responsabilidades, contextos, espacio-temporales, entre otras. En este sentido, se considera que resulta suficientemente abordado el “qué” se diseñan, se orientan y se

ejecutan, quedando, para el trabajo de los diferentes colectivos de dirección y organización del trabajo metodológico, el tratamiento del “cómo”.

En las tareas integradoras el profesor logrará la relación intermaterias (inter-transdisciplinaria) y como cuestión fundamental, el estudiante, a través de realización de la misma, podrá observar cómo se relacionan las diferentes asignaturas que recibe durante el período o ciclo de estudios en el que se encuentre. Las intelectuales y manuales pueden subordinarse a las integradoras, y de esta forma, se logra mayor eficiencia en el aprendizaje del estudiante.

Las tareas integradoras constituyen una situación problemática estructurada a partir de un eje integrador conformado por problemas y tareas interdisciplinarias. Su finalidad es relacionar los saberes especializados apropiados desde la interdisciplinariedad mediante la conjugación de métodos de investigación científica, la articulación de las formas de organización de la actividad.

Su resultado es la forma de saberes integrados expresados en nuevas síntesis y en ideas cada vez más totales de los objetos, fenómenos y procesos de la práctica educativa y en consecuencia de comportamientos y valores inherentes a su profesión con un enfoque interdisciplinario, lo que implica un modo de actuación.

Por tanto la tarea integradora como modalidad de la enseñanza práctica, es una situación de aprendizaje que expresa mediante la delimitación de nodos cognitivos, el contenido integrado que será objeto de medición, control y valoración cuantitativa y cualitativa en el estudiante en correspondencia con los objetivos integradores del año.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores planteados, cabe señalar que para lograr la formación profesional con un enfoque integrador, se requiere de la aplicación de una propuesta metodológica para la dirección de la tarea integradora en la enseñanza práctica, que potencie la formación integral mediante el establecimiento de los niveles de sistematización e integración de las tareas integradoras y permita perfeccionar la formación del técnico de nivel medio en el contexto laboral profesional.

Propuesta metodológica para la dirección de la tarea integradora en la formación profesional del técnico medio en la Familia Eléctrica.

La propuesta metodológica que se propone, está estructurada por cinco etapas que se interrelacionan, incluye además acciones y orientaciones concretas para su implementación que sirven de patrón y asesoramiento a los docentes en el desarrollo del proceso de formación profesional del técnico medio de la Familia Eléctrica.

Etapas 1: Organización de la tarea integradora.

Acción 1: Crear las condiciones previas

Para implementar correctamente el proceso de dirección de la tarea integradora del Técnico Medio es preciso crear las condiciones previas, lo cual se traduce en el alcance del dominio de los problemas profesionales hacia cuya solución deben orientarse las mismas; así como de las habilidades profesionales que deben ser adquiridas para solucionarlos. A tal dominio solo es posible llegar si se parte de la realización de un diagnóstico, que permitan revelar la zona de desarrollo actual y potencial evidenciada

por los estudiantes, y de un accionar metodológico que precise los problemas y habilidades profesionales a ser considerados.

Además se debe contemplar:

- Los objetivos del modelo del profesional.
- Perfil ocupacional.
- Asignaturas que intervendrán.
- Los contenidos principales o ejes integradores
- Métodos que se utilizarán para conducir el proceso.
- Habilidades profesionales que se potenciarán.
- Objetivos específicos para las actividades.
- Actividades o ejercicios a desarrollar.
- Técnicas para la evaluación.
- Bibliografía.
- Orientaciones metodológicas.

Etapla 2 - Planificación de la tarea integradora

Acción 1: Selección de la asignatura integradora.

Esta selección se debe realizar en el trabajo cooperado del colectivo pedagógico el cual debe partir de los resultados del diagnóstico inicial de las distintas asignaturas que se imparten en el año, determinar las regularidades de las mismas para darle tratamiento a través de tareas integradoras que permitan sistematizar las potencialidades y dificultades detectadas en el mismo. La integración debe realizarse según las potencialidades de los programas y dosificaciones del año.

Acción 2: Seleccionar el tema, temáticas a trabajar.

Es imprescindible la correcta selección de los temas o temáticas en las que se va a elaborar la tarea integradora para en ellas valorar la cantidad de horas clases de los contenidos, su posible integración de acuerdo con sus objetivos; pues para ello es necesario la utilización de las dosificaciones que aparecen en los programas del año, lo cual permitirá una correcta orientación, ejecución y control de dicha tarea.

Acción 3: Seleccionar el nodo integrador.

Primeramente se debe realizar un estudio de los temas seleccionados en el programa de la asignatura escogida y valorar los objetivos comunes dentro de los temas o temáticas seleccionados así como los sistemas de conocimientos que facilitan la integración a través de una habilidad.

Luego realizar un estudio de las habilidades a tratar, determinarlas y ubicar dentro de ellas, el sistema de conocimientos con los cuales se va a trabajar en el proceso de integración. Este paso es de vital importancia pues contribuye a la selección del nodo.

Acción 4: Determinar los nodos integradores provenientes de cada asignatura a relacionar.

Este es un momento de valoración de los contenidos de las distintas asignaturas que posteriormente se integren. Para ello el docente debe seleccionar los contenidos que propicien la integración lógica y coherente con el nodo integrador determinado, para lo cual es necesario realizar un profundo estudio y análisis del programa de cada asignatura seleccionada, en correspondencia con el tema escogido y la cantidad horas clases que contenga.

El docente en el desarrollo de esta acción deberá realizar el mismo algoritmo que en la acción anterior.

Acción 5: Establecer las relaciones interdisciplinarias de los contenidos determinados para el proceso de integración:

La valoración de los contenidos seleccionados que dan la visión de cómo pueden integrarse; pues ello depende en gran medida de la preparación y la creatividad que tenga el docente. Siempre se debe tener presente que es, a partir del nodo integrador, que se dinamiza el proceso de integración, y se pueden establecer las posibles interconexiones. Para materializar las relaciones interdisciplinarias, hay un momento clave que es donde se concreta esta acción: al establecer los vínculos de los contenidos determinados en cada asignatura para el proceso de integración.

Acción 6: Constatar el estado actual del conocimiento de los estudiantes respecto a los contenidos determinados.

Una vez realizado el diagnóstico y tabulados los resultados por elementos del conocimiento, debe dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje para activar los conocimientos. Esta activación se realiza a partir de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, donde la tarea integradora juega un rol bastante importante. El docente debe elaborar la tarea integradora de manera que esta vaya en forma de espiral, para variar el grado de dificultad, para tratar que al ser solucionadas por los estudiantes, el paso del estado inicial al estado final implique que el mismo experimente un desarrollo cognitivo, al trabajar sobre su Zona de Desarrollo Próximo.

Cada tarea integradora debe constituir un reto, aunque en la misma se declara la vía de solución, el tiempo que el estudiante demorará en solucionarlo dependerá de las habilidades que desarrolle este.

Acción 7: Elaboración de la tarea integradora.

Para elaborar la tarea integradora se debe tener en cuenta la siguiente estructura.

Título o Tema. Este debe estar en relación con el nodo integrador de cada tarea y de la creatividad de cada docente.

Objetivo específico a alcanzar.

Es importante determinar la habilidad rectora, en función del nodo integrador de la tarea y de los contenidos relacionados en ella, así como el para qué le sirve la integración de esos saberes en el desarrollo de la práctica social.

Elaboración de la situación de aprendizaje.

Se trata de buscar datos específicos que se puedan utilizar para la elaboración de la tarea integradora. La búsqueda no se debe realizar al azar, sino que debe estar dirigida al contenido que previamente se determinó, y que según el estudio de los documentos normativos se debía utilizar.

Orientar la bibliografía para la tarea integradora de acuerdo con todo lo que le pueda servir al estudiante para su preparación y realización de la propia tarea.

Etapas 3: Orientación de la tarea integradora.

Las tareas pueden orientarse en diferentes momentos: turno clase, actividad extraescolar, ponerse a disposición de los estudiantes en la biblioteca escolar o carpeta de ejercicios de los estudiantes en el laboratorio de computación, turnos de reflexión, casas de estudio.

La orientación incluye todos los elementos necesarios y suficientes para que los estudiantes comprendan el objetivo de la tarea integradora, los saberes que se necesitan para ejecutarla. Asimismo los estudiantes deben tener claridad en cuanto a los saberes que se van a asimilar, además de las condiciones en que se debe realizar, los medios, los criterios y formas de control.

El profesor debe orientar: Hacia el objetivo que se persigue en la tarea integradora, así como, los medios y las fuentes de información –recursos informáticos, manuales, vivenciales o lugares que serán pertinentes utilizar, las estrategias de aprendizaje, el tiempo y el contexto en que se desarrollará, quiénes son los sujetos implicados en cuanto al grado de profundización de las respuestas; los métodos y técnicas que potencialmente pueden ser utilizados para la búsqueda y procesamiento de la información y la forma de organización, evaluación y control que se empleará.

Etapas 4: Ejecución de la tarea integradora.

El alumno en esta etapa tiene la posibilidad de enfrentarse por sí solo o de trabajar colectivamente siempre apoyándose en las fuentes para resolver las interrogantes planteadas.

Debe lograrse una mayor interacción y socialización alumno- alumno; alumno – profesor, a partir del análisis, el intercambio de vías de solución, la comunicación y el debate para buscar la solución y lograr expresar los resultados tanto escritos como orales.

El éxito en la realización de la tarea está dado en la conformación de un clima favorable para su desarrollo; prevé los diferentes niveles de ayuda a partir del análisis del proceso de solución de la tarea; la forma en que se organizará la participación de los estudiantes durante su ejecución y su relación con el resto de los sujetos implicados en la tarea.

El docente durante el proceso de ejecución de la tarea integradora debe: Estimular el intercambio grupal para favorecer la cooperación entre los estudiantes en la realización de la tarea, así como incentivar la discusión y los puntos de vista diversos acerca de las posibles vías de solución de la tarea planteada. Activar los saberes previos de los estudiantes, así como recursos internos conocidos a través de la exteriorización y reflexión de experiencias y situaciones ya vivenciadas similares a la situación que se valora en la tarea.

Etapa 6: Control y evaluación de la tarea integradora.

Este momento es de mayor importancia tanto para el colectivo o individualmente pues ellos por sí solo van a realizar valoraciones de que si lo hecho por ellos tiene o no resultados positivos. Esta evaluación tiene que tener un carácter procesal, holístico, contextualizado, democrático y formativo.

El control o evaluación es imprescindible, pues da a conocer en qué medida el estudiante ha sido capaz de alcanzar o lograr la concreción del objetivo propuesto en cada tarea. La evolución individual de cada estudiante, sus logros alcanzados y dificultades enfrentadas y al mismo tiempo, del grupo, de manera general. Lo cual posibilita su reflexión, dándole a conocer a los estudiantes sus resultados, resaltando aquellos que tuvieron avances significativos y exhortar a los que no lo tuvieron, que se propongan metas para lograrlo.

Es importante conocer que el control/evaluación no sólo se desarrolla al final del proceso de aprendizaje de los educandos, sino durante el mismo.

Sobre el control/evaluación de la tarea integradora el docente debe: Evaluar el aspecto cognitivo en cada estudiante, pero también el grado de colaboración, participación, compromiso y solidaridad mostrada por el grupo para cumplir con los objetivos propuestos; además propiciar que los estudiantes desarrollen una conciencia autocrítica mediante procesos de auto-evaluación y evaluación del grupo de compañeros.

CONCLUSIONES

Abordados todos los elementos que a nuestro juicio evidencian la influencia que tienen la evolución de la ciencia y la técnica, especialmente de la Electricidad, en la formación profesional de los técnicos de nivel medio de la rama Eléctrica, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. La formación profesional de las nuevas generaciones de técnicos con un enfoque integral a través de la concepción y práctica de la tarea integradora como modalidad de la enseñanza práctica, constituye un factor esencial en el desempeño profesional de los mismos, permitiendo que estos asuman el sistema de valores encaminados a lo mejor de la tradición de la profesión, y de la cultura general integral, garantizando la regulación y autorregulación de su personalidad en beneficio de la sociedad.
2. La metodología propuesta posibilita que los técnicos de nivel medio actúen con protagonismo, independencia, creatividad, innovación y compromiso social a favor de la producción y resultados de bienes materiales y de servicios, garantizando a su vez el fomento de una conciencia de productores en estos.

REFERENCIAS

- Addine, F. (2004). *Los principios para la dirección del Proceso Pedagógico. Compendio de Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guzmán, H.R. (2005). *La formación de una cultura económica agrícola en estudiantes de la especialidad Agronomía para Técnico Medio en Santiago de Cuba* (tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García, Santiago de Cuba, Cuba.

Ministerio de Educación. (2013). Resolución Ministerial No. 254/2013. La Habana, Cuba.

Mendoza, U.R. (2012). *Sistema de tareas integradoras para el desarrollo de la habilidad profesional aplicar labores y operaciones en diferentes contextos productivos en los estudiantes de la en la Licenciatura en Educación Agropecuaria* (tesis doctoral). Universidad de Oriente, Centro de estudios de Educación Superior Manuel F. Gran, Santiago de Cuba, Cuba.

SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LÍDERES EMPRESARIALES EN GESTIÓN DE RIESGOS CLIMÁTICOS ASOCIADOS A LA PRODUCCIÓN DE CAFÉ

PROFESSIONAL TRAINING OF BUSINESS LEADERS IN CLIMATE RISK MANAGEMENT ASSOCIATED WITH COFFEE PRODUCTION

Imandra Garcés Ricardo, igarces@uo.edu.cu

Alexander Gorina Sánchez, gorina@uo.edu.cu

Orlando Fabré Carballosa, orlando@uo.edu.cu

RESUMEN

En el último siglo se ha acumulado suficiente evidencia científica a favor de la existencia del cambio climático global, el que provoca fenómenos meteorológicos cada vez más extremos, afectando la seguridad alimentaria en numerosas localidades. El objetivo del trabajo fue impartir un curso de postgrado sobre las acciones adaptativas que ayudan a mitigar los impactos del cambio climático en la producción de café en el municipio Contramaestre, orientado a líderes empresariales, productores y prestadores de servicios de la Empresa Procesadora de Café “Rolando Ayub”. Se realizó un análisis de contenido de fuentes teórico-metodológicas relevantes y un estudio de caso que incluyó un diagnóstico inicial, así como el diseño, impartición y evaluación del referido curso de postgrado. El resultado fue el incremento del conocimiento en los cursistas respecto a las acciones estratégicas para la gestión holística de los riesgos climáticos en la producción de café en Contramaestre.

PALABRAS CLAVE: superación profesional, gestión de riesgos climáticos, producción de café, sostenibilidad.

ABSTRACT

Enough scientific evidence has accumulated in the last century in favor of the existence of global climate change, which causes increasingly extreme weather events, affecting food security in many locations. The objective of the work was to teach a postgraduate course on adaptive actions that help mitigate the impacts of climate change on coffee production in the Contramaestre municipality, aimed at business leaders, producers and service providers of the Coffee Processing Enterprise “Rolando Ayub”. A content analysis of relevant theoretical-methodological sources and a case study that included an initial diagnosis, as well as the design, delivery and evaluation of the aforementioned postgraduate course were performed. The result was an increase in knowledge among trainees regarding strategic actions for holistic management of climate risks in coffee production in Contramaestre.

KEY WORDS: professional training, climatic risk management, coffee’s production, sustainability.

INTRODUCCIÓN

Existe suficiente evidencia científica a favor del cambio climático a nivel planetario, fenómeno que se manifiesta de forma especial en la agricultura y que provoca variaciones en los climas locales respecto a los patrones mundiales. Además, ha adquirido especial connotación el hecho de que, en el presente siglo, los fenómenos meteorológicos tienden

a ser cada vez más extremos, poniendo en riesgo la seguridad alimentaria en numerosas localidades (Lobell, et al., 2008).

La mayoría de los modelos del cambio climático predicen que los daños afectarán los pequeños agricultores del tercer mundo y, particularmente, a agricultores que dependen de los regímenes de lluvia impredecibles (Altieri y Nicholls, 2002). Se pronostica además que el calentamiento global dará lugar a una variedad de efectos físicos, incluyendo el aumento en la temperatura del agua del mar, junto con la pérdida parcial de glaciares, cuyo resultado será el incremento de su nivel hacia mediados de siglo, en un rango estimado de 0.1 a 0.5 metros, según estimaciones del Panel Intergubernamental del Cambio Climático (Altieri y Nicholls, 2002).

Uno de los impactos significativos del cambio climático para la producción de las pequeñas fincas es la pérdida de materia orgánica de los suelos debido a su calentamiento. Las temperaturas elevadas del aire favorecen la aceleración en la descomposición de la materia orgánica e incrementan las tasas de otros procesos del suelo, lo que afecta su fertilidad. En adición, la disminución de las precipitaciones propician un suelo más seco, de modo que se suprimen significativamente las condiciones de crecimiento de raíces y la descomposición de materia orgánica, contribuyendo a la disminución de la cobertura del suelo y a su erosión, especialmente en las laderas, que se hace crítica cuando actúan fuertes vientos o en periodos de lluvias intensas (Läderach, et al., 2011, Granados, Medina & Peña, 2014).

Como explicación de las constantes reducciones en las superficies cosechadas, la producción y el rendimiento agrícola en los últimos años, se han formulado varias hipótesis, donde se involucra principalmente las variaciones en los elementos del clima, tales como: retrasos y/o adelantos del período húmedo, períodos de prolongada sequía, lluvias torrenciales, presencia de heladas y ondas de calor excepcionales, entre otros (Granados, Medina & Peña, 2014).

En el caso particular de la producción de café, debe señalarse que existen variados estudios desarrollados con diversas metodologías, que se orientan a analizar esta producción de café desde la variabilidad climática. Los mismos presentan resultados similares y coinciden en concluir que existe una relación inversa entre la producción y la elevada temperatura, mientras que para el caso de las precipitaciones y la producción la relación es directa (Jiménez & Massa, 2016).

Estos mismos autores plantean que:

Uno de los aspectos relevantes en la producción es la cultura cafetalera de los pequeños productores que aún es deficiente, por ello se debe hacer énfasis en este tema a través de procesos de capacitación que garanticen buenas prácticas agrícolas. Asimismo es necesario desarrollar e implementar estrategias que permitan el aprovechamiento del abono orgánico en la producción de café, promoviendo prácticas orgánicas para lograr una mejor productividad y calidad del café que cosechan los productores (Jiménez & Massa, 2016, p. 133).

Tomando en consideración los aspectos presentados y la necesidad de fomentar una apropiada cultura cafetalera en los pequeños productores, el objetivo de este trabajo fue la impartición de un curso de postgrado sobre las acciones adaptativas que pueden mitigar los impactos del cambio climático en la producción de café en el municipio

Contramaestre, orientado a líderes empresariales, productores y prestadores de servicios de la Empresa Procesadora de Café “Rolando Ayub” de Santiago de Cuba.

Materiales y métodos

Para realizar el estudio y alcanzar el objetivo señalado se utilizó la siguiente metodología:

- 1) Realizar un análisis de contenido de fuentes teóricas relevantes sobre la gestión de riesgos climáticos en la producción de café, con el fin de precisar sus principales bases teórico-metodológicas.
- 2) Desarrollar un estudio de caso en la Empresa Procesadora de Café “Rolando Ayub”, Contramaestre, Santiago de Cuba, con el fin de:
 - a) Diagnosticar el conocimiento de sus recursos humanos sobre la referida gestión.
 - b) Concebir un curso de postgrado orientado a cubrir las necesidades formativas diagnosticadas, y sustentado en las bases teórico-metodológicas precisadas, los resultados históricos de la producción de café en el periodo 1990-2015 (26 años) y el comportamiento de diversas variables meteorológicas en la localidad.
 - c) Impartir el curso de postgrado a 32 cursistas egresados de Educación Superior, que representaron una muestra intencional de los líderes empresariales, productores y prestadores de servicios, seleccionados por la capacitadora de la Empresa Procesadora de Café “Rolando Ayub” de Contramaestre, Santiago de Cuba.
 - d) Aplicar un instrumento para que los 32 cursistas autoevaluaran su conocimiento (antes y después de recibido el curso de postgrado), utilizando para ello una escala Likert con cinco niveles de respuesta (1-muy bajo; 2-bajo; 3-medio; 4-alto; 5-muy alto) y los siguientes 10 indicadores: C1) conceptualización de cambio climático; C2) impactos económicos, ambientales y sociales asociados al cambio climático; C3) impactos negativos de los eventos climáticos extremos en la producción de café; C4) comportamiento histórico de las principales variables climatológicas en Contramaestre; C5) relación entre las variables precipitaciones y producción de café, en Contramaestre; C6) identificación de amenazas, riesgos climáticos y vulnerabilidades en la producción de café en Contramaestre; C7) pérdidas económicas en la producción de café causadas por los riesgos climáticos; C8) gestión holística de riesgos climáticos en la producción de café en Contramaestre; C9) reducción de vulnerabilidad en la producción de café en Contramaestre ante las amenazas de los fenómenos climáticos extremos; C10) enfoque de sostenibilidad aplicado a la producción de café, resiliencia y desarrollo local.

Bases teórico-metodológicas de la gestión holística de riesgos climáticos

Las bases teórico-metodológicas de la gestión de riesgos climáticos asociados a la producción de café necesitan de un enfoque holístico sustentado en el pensamiento sistémico, que integre coherentemente sus diversos componentes. A continuación se sintetizan algunos aspectos esenciales.

- *Cambio climático.* Se define como el cambio de clima que es atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial y que se suma a la variabilidad natural observada del clima durante periodos de tiempo comparables (Naciones Unidas, 1992).
- *Impactos económicos, ambientales y sociales asociados al cambio climático.* Tiene consecuencias en los diversos ámbitos de la vida, afectando directa o indirectamente

todos los sectores de la economía. En lo ambiental, altera el régimen climático e hidrológico, ocasiona mayores sequías o lluvias más intensas e inundaciones, degradación o erosión de los suelos, cambios en la frecuencia y la intensidad de fenómenos meteorológicos extremos. A su vez, constituye un hecho social, pues algunas de las causas de su existencia están relacionadas con determinadas actividades humanas. Además, porque las sociedades globales y locales son quienes experimentan las consecuencias a través del cambio del medio biogeofísico (Cruz & Martínez, 2015). Es un hecho social también por razón de que su solución (o resolución) no puede hacerse por la naturaleza, por el medioambiente, sino por la sociedad (sus individuos).

- *Impactos negativos de los eventos climáticos extremos en la producción de café.* El cambio climático es una amenaza para la producción de café debido a los aumentos de temperatura y los cambios en los patrones de precipitaciones proyectados. Favorece que se produzca una reducción de la aptitud climática del cultivo en la mayoría de las actuales áreas productoras (Läderach, et al., 2011). Además, la influencia de los ciclones tropicales produce un impacto negativo por los fuertes vientos, abundantes precipitaciones que conducen a deslaves en los cultivos. A su vez, los cambios de temperatura y precipitaciones aumentan la prevalencia de plagas y enfermedades, ampliando el rango altitudinal en el que sobreviven la broca del café (*Hypothenemus hampei*) y el hongo que causa la roya del café (*Hemileia vastatrix*) (Läderach, et al., 2011; Granados, Medina & Peña, 2014).

- *Comportamiento histórico de las principales variables climatológicas en Contramaestre.* La temperatura y la distribución de la lluvia juegan un papel importante en el crecimiento, floración y la maduración del café. La temperatura media anual para que el cafeto se desarrolle y logre una producción óptima, se encuentra entre 16° y 22 °C, con poca oscilación térmica; la fructificación requiere de temperaturas de 26 °C durante el día y 20 °C en la noche. La maduración exige temperaturas de 22 °C en el día y 17 °C en la noche. El fruto del cafeto madura más lentamente cuando la temperatura es más baja. Temperaturas medias inferiores a 14° C así como superiores a 30 °C causan daños permanentes, perjudicando notablemente la cosecha (Granados, Medina & Peña, 2014). Con respecto a las precipitaciones, se consideran valores óptimos los que oscilan entre 1 400 y 2 800 mm de lluvia (Granados, Medina & Peña, 2014). Debe señalarse, que en el municipio Contramaestre, ni la temperatura ni las precipitaciones se corresponden con estos rangos óptimos señalados. Además, han existido cambios significativos en diversas variables climatológicas, siendo las precipitaciones las que han experimentado mayores variaciones en los últimos 26 años (ver Figura 1).

- *Relación entre las variables precipitaciones y producción de café en Contramaestre.* El agua es una fuente vital para el desarrollo de la floración y crecimiento del café. De aquí que las precipitaciones constituyan una variable climatológica clave para estudiar la producción cafetalera (Jiménez & Massa, 2016). Se ha podido corroborar en el contexto del municipio Contramaestre que la variable climatológica que mejor explica el comportamiento anual de la producción de café es la variable precipitaciones, tal como se muestra en la Figura 2.

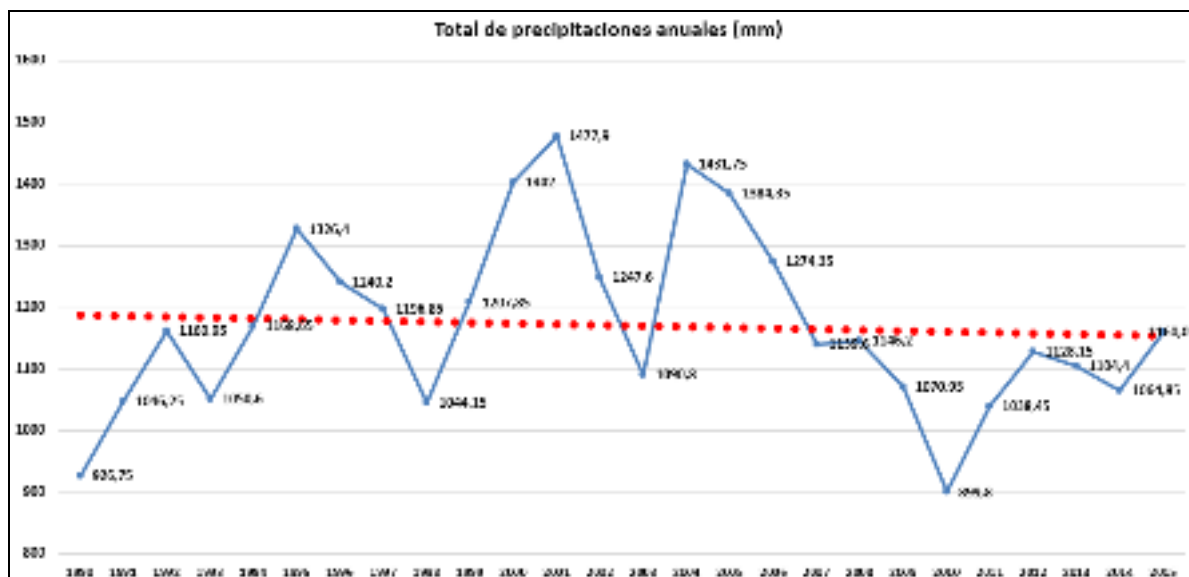


Figura 1. Comportamiento de las precipitaciones en el municipio Contramaestre en el periodo 1990-2015. [Fuente: estación meteorológica de Contramaestre].

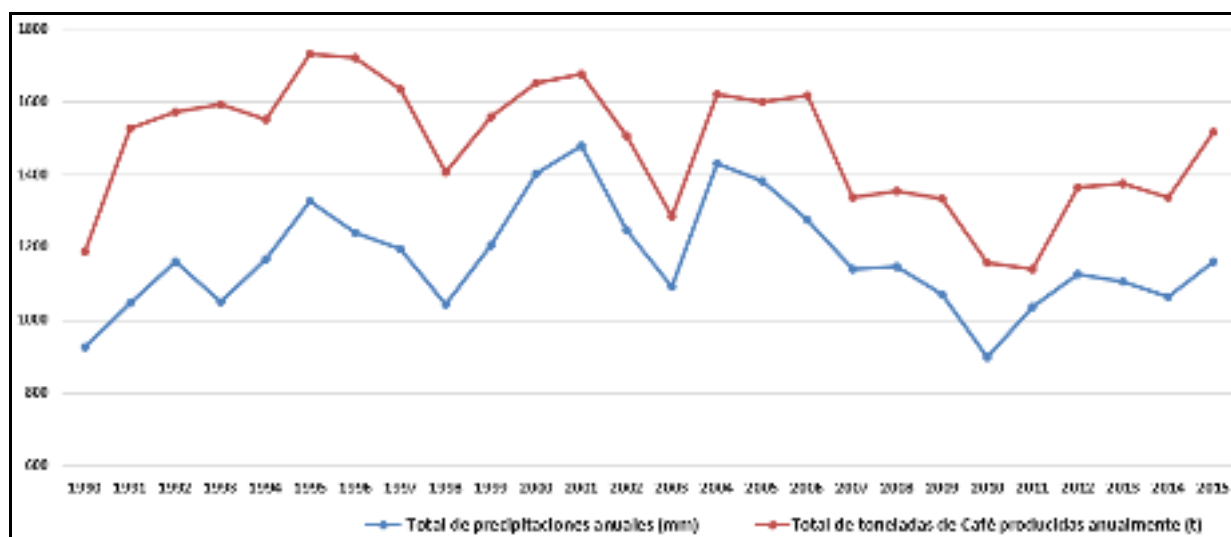


Figura 2. Total de precipitaciones anuales y de toneladas de café producidas en el periodo 1990-2015. [Fuente: estación meteorológica de Contramaestre y Empresa “Rolando Ayud”].

- **Identificación de amenazas, riesgos climáticos y vulnerabilidades en la producción de café en Contramaestre.** Aunque son numerosas, una síntesis de las principales es la siguiente (Läderach, et al., 2011): a) los modelos de cambio climático predicen una mayor frecuencia e intensidad de eventos climáticos extremos; b) los huracanes pueden destrozarse irreversiblemente zonas cafeteras al ocasionar derrumbes, erosión del suelo, inundaciones y daños a la infraestructura de transporte y procesamiento; c) los cambios de temperatura y de precipitaciones reducen las áreas aptas para el cultivo de café y lo obligan a ascender en el gradiente altitudinal, además de afectar los rendimientos, el cambio climático probablemente afectará también la calidad del café; d) el deterioro de los ecosistemas, en particular de los agrobosques, imposibilita mantener la humedad del suelo, proteger contra erosión y derrumbes, y dar sombra a las plantas de café,

protegiéndolas de los intensos rayos solares y reduciendo las temperaturas; e) se pronostican temperaturas ambientales más altas que aceleran la maduración de las cerezas de café, lo cual disminuye la calidad en taza, el café arábica de alto valor, especialmente el tipo que cumple con los requerimientos de los mercados especializados más lucrativos, requiere menores temperaturas; f) los cambios de temperatura y precipitaciones aumentarán la prevalencia de plagas y enfermedades.

- *Pérdidas económicas en la producción de café causadas por los riesgos climáticos.* Las actividades económicas son sostenibles solamente si los ecosistemas que soporten la vida, y de los cuales son dependientes, tienen un adecuado nivel de resiliencia. Se han reportado cambios en los patrones de lluvia que han afectado a los productores cafetaleros, registrándose pérdidas en su producción durante los últimos años, debido a la irregularidad de las precipitaciones (Guzmán, 2014; Granados, Medina & Peña, 2014). El aumento de la temperatura, provoca el incremento del proceso de maduración del grano, provocando una pérdida de calidad; a su vez, las temperaturas altas y la escasez del agua, son puntos claves para favorecer la aparición de plagas y enfermedades, lo que también provoca un impacto económico negativo (Läderach, et al., 2011).

- *Gestión holística de riesgos climáticos en la producción de café en Contramaestre.* Una agronomía mejorada y el manejo sostenible de recursos, incluyendo el uso de riego, variedades resistentes a la sequía y al calor, y de cortinas de sombra, son buenas medidas iniciales. Una estrategia puede ser ampliar el uso de ecoetiquetas, que están ya bien desarrolladas en la industria y pueden ayudar a compensar los costos de adoptar prácticas sostenibles. Las opciones incluyen la adaptación (incluyendo las intervenciones agronómicas), las fuentes alternativas de ingresos (como la sustitución de cultivos) y la migración (por ejemplo, hacia altitudes más elevadas y apropiadas). Los formuladores de políticas deben también reconocer la gravedad de la situación e invertir de manera temprana para ayudar a los agricultores a adaptarse. Se requiere además el fortalecimiento de capacidades para aumentar la concientización entre caficultores del cambio climático y promover mejores prácticas de manejo (Läderach, et al., 2011).

- *Reducción de vulnerabilidad en la producción de café en Contramaestre ante las amenazas de los fenómenos climáticos extremos.* El concepto de vulnerabilidad ha sido una poderosa herramienta analítica para describir estados de susceptibilidad a daños, la marginalidad de sistemas tanto físicos como sociales y para guiar el análisis normativo de acciones para mejorar el bienestar a través de la reducción del riesgo (Birkmann, 2006). La vulnerabilidad regional revela los efectos diferenciales del clima sobre la sociedad, por ello es imperativo el estudio de las causas y la distribución de los impactos del cambio climático en los sistemas agroproductivos a partir de considerar la compleja interacción de los factores ambientales, sociales, económicos y políticos involucrados en cada localidad o territorio (Torres, Cruz & Acosta, 2011). La variación anual de la producción de café está relacionada principalmente con la variación climática, debido a que los factores climáticos afectan el desarrollo de las fases fenológicas del cultivo. Por ejemplo, el proceso de la fotosíntesis se limita cuando se produce el estrés hídrico, debido al cierre de estomas y a la reducción de actividades fisiológicas de la planta. Otro factor climático que puede reducir la productividad son las temperaturas extremas del aire.

- *Enfoque de sostenibilidad aplicado a la producción de café, resiliencia y desarrollo local.* Los factores que fomentan a la resiliencia de un ecosistema cafetalero son los que

condicionan su sostenibilidad. Un ecosistema puede ser resistente respecto a un tipo de perturbación o alteración pero no a otro. La reducción de la biodiversidad en dicho ecosistema constituye una amenaza a la resiliencia. Por tanto, la pérdida de biodiversidad debe ser considerada una amenaza a la sostenibilidad. En tal sentido, se deben desarrollar variedades de café resistentes al estrés climático, validar estrategias de manejo agronómico holístico y mejorar los vínculos comerciales. Ofrecer asistencia financiera por medio de subsidios, seguros y pago por servicios ambientales (bien sea por remuneración directa o por desarrollo de mercados para recompensar prácticas sostenibles de manejo de la tierra y conservación de bosques). Promover la diversificación como una estrategia de manejo de riesgo a corto plazo y un puente a largo plazo hacia la sustitución completa del cultivo (Läderach, et al., 2011). Introducir el estrato arbóreo y dar paso al café de sombra, que ofrece una gama importante de servicios ambientales como son: la captura de agua, la conservación del suelo, la captura de carbono, así como la conservación y protección de diversos grupos biológicos como son plantas (árboles, epífitas, etc.), aves, insectos y anfibios, principalmente (Granados, Medina & Peña, 2014).

Resultados del diagnóstico en la Empresa Procesadora de Café “Rolando Ayub”

Pudo evidenciarse, a partir de entrevistas a líderes empresariales, productores y prestadores de servicios de la Empresa Procesadora de Café “Rolando Ayub” que un número significativo de ellos tenían exiguos conocimientos sobre la gestión holística de riesgos climáticos asociados a la producción de café, lo que limitaba su aplicación a las condiciones del municipio Contramaestre. Este resultado se corroboró a partir del intercambio con la capacitadora principal de esta empresa.

Tanto los entrevistados como la capacitadora valoraron que les sería útil capacitarse en los siguientes temas: cambio climático e impactos económicos, ambientales y sociales; comportamiento histórico de las principales variables climatológicas en Contramaestre y su relación con la producción de café; identificación de amenazas, riesgos climáticos y vulnerabilidades; estimación de pérdidas económicas provocadas por los riesgos climáticos existentes; reducción de vulnerabilidad ante las amenazas de los fenómenos climáticos extremos; enfoque de sostenibilidad aplicado a la producción de café; resiliencia del ecosistema cafetalero y enfoque de desarrollo local.

Descripción e impartición del curso de postgrado

El curso de postgrado fue titulado: “Gestión holística de riesgos climáticos en la producción de café en el municipio Contramaestre”, otorgó un crédito, equivalente a 48 horas de trabajo, 12 horas presenciales y 36 de trabajo independiente, ver tercera columna de la Tabla 1. En esta propia tabla se muestra la distribución de los temas, el sistema de conocimientos y el fondo horario, así como la forma de evaluación final.

Debe señalarse que además se dispuso de seis presentaciones en Power Point, para los cuatro encuentros programados de tres horas. La bibliografía utilizada fue fundamentalmente en formato digital y ascendió a más de 80 artículos y libros especializados sobre la temática tratada. El mismo se impartió durante tres semanas consecutivas, comenzó el día 6 de septiembre de 2018 y culminó su evaluación el día 27 del propio mes y año. En su evaluación final los participantes propusieron diferentes

acciones estratégicas para contrarrestar los efectos negativos del cambio climático en la producción de café, entre ellas sobresalen las siguientes:

Tabla 1. Información general sobre el curso de postgrado “Gestión holística de riesgos climáticos en la producción de café en el municipio Contramaestre”.

Temas	Sistema de conocimientos	Fondo horario (horas)
Tema I. Impactos negativos del cambio climático a la producción de café.	1.1 Conceptualización de cambio climático. 1.2 Impactos económicos, ambientales y sociales asociados al cambio climático. 1.3 Impactos negativos de los eventos climáticos extremos en la producción de café.	4+12
Tema II. Comportamiento de las variables meteorológicas	1.4 Comportamiento histórico de las principales variables climatológicas en Contramaestre. 1.5 Relación entre las variables precipitaciones y la producción de café en Contramaestre.	4+12
Tema II. Gestión holística de riesgos climáticos en la producción de café.	2.1 Identificación de amenazas, riesgos climáticos y vulnerabilidades en la producción de café en Contramaestre. 2.2 Pérdidas económicas en la producción de café causadas por los riesgos climáticos. 2.3 Gestión holística de riesgos climáticos en la producción de café en Contramaestre. 2.4 Reducción de vulnerabilidad en la producción de café en Contramaestre ante las amenazas de los fenómenos climáticos extremos. 2.5 Enfoque de sostenibilidad aplicado a la producción de café, resiliencia y desarrollo local.	4+12
Evaluación final	Presentación de un trabajo en equipo (hasta 4 cursistas) sobre el diseño de una propuesta de acciones estratégicas para la gestión holística de riesgos climáticos en la producción de café, en alguna de las áreas de la empresa “Rolando Ayud”.	12+36

[Fuente: elaboración de los autores, 2018].

- Perfeccionar la divulgación científica para el desarrollo local dirigida a líderes empresariales, productores y prestadores de servicio, familiarizándolos con acciones adaptativas que mitiguen los impactos del cambio climático en la producción de café. Enfatizando en el conocimiento de indicadores naturales para el pronóstico del clima para reducir los riesgos asociados a esta producción, así como otros saberes populares que ayudan a prevenir los riesgos asociados al cambio climático.
- Introducir nuevas variedades de café adaptadas a las condiciones climatológicas y a los requerimientos de hibernación y/o resistencia incrementada al calor y sequía, enfatizando en la aplicación de materia orgánica a suelos, utilizando estiércol, abonos verdes, cultivos de cobertura e incrementando la capacidad de retención de humedad.
- Potenciar las diferentes alternativas para el manejo del agua para prevenir inundación, erosión y lixiviación de nutrientes, cuando las precipitaciones aumenten. Así como incentivar la promoción de proyectos de ahorro de agua en los ríos y arroyos que

atraviesen las plantaciones de café del municipio, con el objetivo de acumular importantes volúmenes, para su empleo en el mantenimiento de la humedad del suelo.

- Prevenir plagas, enfermedades e infestaciones de malezas mediante prácticas de manejo que promueven mecanismos de regulación biológica y otros (antagonismos, alelopatía, etc.) y el desarrollo y uso de variedades resistente a plagas y enfermedades.
- Impulsar la siembra de agrobosques para el manejo y explotación del café tradicional, como vía para la obtención de grandes inventarios de carbono, la retención de la humedad en el suelo, el mantenimiento de temperaturas óptimas y el nivel de materia orgánica necesaria para la fertilidad del suelo, así como para garantizar la biodiversidad, resiliencia y sostenibilidad de ecosistemas.
- Diversificar las capacitaciones y superación de los recursos humanos principales en temas de la *Tarea Vida*, a partir de las potencialidades que brinda el CITMA (Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente) de la República de Cuba y el Centro Universitario Municipal, haciendo énfasis en la preparación de cuadros del municipio para el apoyo a las actividades a desarrollar por las empresas y el sector privado, con vistas a continuar logrando resultados sostenibles en la producción de café en el municipio.

Por otro lado, pudo comprobarse a partir del instrumento aplicado (dispuso de los ítems C1 al C10), que a partir del curso de postgrado los participantes incrementaron su conocimiento holístico sobre el cambio climático y las acciones estratégicas para mitigar los riesgos climáticos asociados a la producción de café (Figura 3).

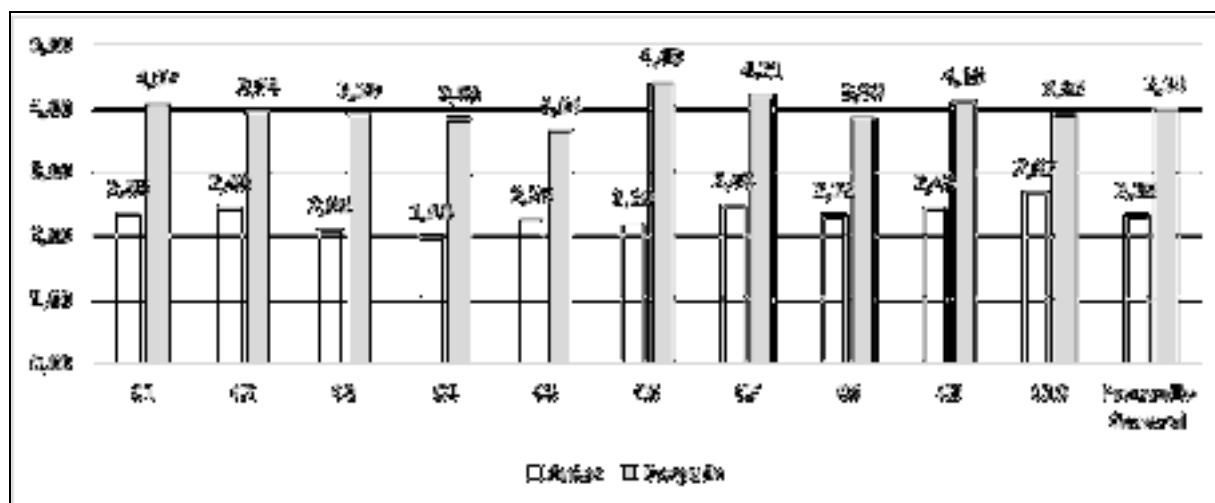


Figura 3. Autoevaluación del conocimiento de los participantes en el curso de postgrado (antes y después de impartido el mismo) [Fuente: elaboración de los autores, 2018].

A través del curso de postgrado se incidió favorablemente en la superación profesional de los 32 líderes empresariales, productores y prestadores de servicios. Se contribuyó a desarrollar su cultura, responsabilidad ambiental y capacidades para la búsqueda de soluciones a los problemas de gestión holística de riesgos climáticos asociados a la producción de café.

Se valora que la metodología del estudio está en condiciones de ser aplicada a otros municipios cafetaleros de Cuba que estén interesados en llevar a cabo una superación profesional o capacitación de sus recursos humanos en la referida gestión.

CONCLUSIONES

La precisión de las bases teórico-metodológicas de la gestión holística de los riesgos climáticos asociada a la producción de café permitió fortalecer el conocimiento sobre el cambio climático y sus consecuencias económicas, ambientales y sociales, las que brindan elementos para proyectar acciones estratégicas en pos de mitigar sus efectos adversos.

El diagnóstico aplicado a los 32 líderes empresariales, productores y prestadores de la Empresa Procesadora “Rolando Ayud” de Santiago de Cuba, posibilitó identificar sus principales necesidades formativas, propiciando la concepción de un curso de postgrado sustentado en las bases teórico-metodológicas precisadas y en la información del comportamiento histórico, en el municipio Contramaestre, de la producción de café y de variables meteorológicas relevantes.

La impartición del curso de postgrado a 32 líderes empresariales, productores y prestadores de servicios de la Empresa objeto de estudio, incrementó su conocimiento holístico sobre el cambio climático y las acciones estratégicas para mitigar, en el municipio Contramaestre, los riesgos asociados a la producción de café.

REFERENCIAS

- Altieri, M. A., & Nicholls, C. I. (2002). Cambio climático y agricultura campesina: impactos y respuestas adaptativas. *LEISA. Revista de Agroecología*, 14, 5-8.
- Birkmann, J. (2006). *Measuring Vulnerability to Natural Hazards: Towards Disaster Resilient Societies*. New York: UNU Press.
- Cruz, Y. Y. P., & Martínez, P. C. C. (2015). Cambio climático: bases científicas y escepticismo. *CULCyT*, (46), 5-12.
- Granados, R., Medina, M., & Peña, V. (2014). Variación y cambio climático en la vertiente del Golfo de México: Impactos en la cafecultura. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 5(3), 473-485.
- Guzmán, F. (2014). Evaluación del impacto del cambio climático en el cultivo de café en la cuenca alta del río Sisa – provincia de Lamas y El Dorado, región San Martín. *Apuntes de InvestigAcción* (2), 1-22.
- Jiménez, A., & Massa, P. (2016). Producción de café y variables climáticas: El caso de Espíndola, Ecuador. *Economía*, julio-diciembre, 40, 117-137.
- Läderach, P., et al. (2011). Café Mesoamericano: Desarrollo de una estrategia de adaptación al cambio climático. *CIAT Políticas en Síntesis*, (2), 1-4.
- Lobell, D.B., et al. (2008). Prioritizing climate change adaptation needs for food security in 2030. *Science*, 319 (5863): 607-610.
- Naciones Unidas (1992). Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. Recuperado el 16 de enero de 2018 de: <http://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf>
- Torres, P., Cruz, J. G., & Acosta, R. (2011). Vulnerabilidad agroambiental frente al cambio climático: Agendas de adaptación y sistemas institucionales. *Política y cultura*, (36), 205-232.

DISPOSITIVO MAGNÉTICO PARA LA EXTRACCIÓN DE PARTÍCULAS FERROSAS EN EL AZÚCAR

MAGNETIC DEVICE FOR EXTRACTION OF FERROUS PARTICLES IN SUGAR

Leonardo Mesa Torres leonardito@uo.edu.cu

Jorge Luis García Rodríguez

Luis Enrique Bergues Cabrales

RESUMEN

En la actualidad muchas industrias, fundamentalmente la azucarera, están inmersas en la producción de diversos productos (azúcar, leche, harina, arroz, lácteos) con la mayor calidad. La exportación de azúcar en nuestro país está enfrascada en la etapa de introducción de las normas internacionales; las cuales exigen del productor niveles de calidad máximos. Uno de los parámetros que se tiene en cuenta al evaluar la calidad del azúcar es la presencia de materias ferrosas. En este trabajo se propone el cálculo y diseño de un dispositivo magnético; constituido por una configuración de imanes permanentes que están distribuidos y confinados, en una estructura no ferromagnética, en forma lineal, con una inducción de campo magnético (88,5–138,1) mT y una homogeneidad de campo magnético en el volumen de interés de $(2,27 \times 10^{-2})$ ppm (en una esfera de radio de (0,05 m), en el centro de la configuración, que contribuye al aumento de la eficiencia técnico – energética, a la mejora de la calidad de la producción de azúcar; así como a la eliminación de la posible contaminación al medio ambiente y al hombre.

PALABRAS CLAVES: campo magnético, imanes permanentes, separadores magnéticos

ABSTRACT

At present, many industries, mainly the sugar industry, are immersed in the production of various products (sugar, milk, flour, and rice, dairy) with the highest quality. The export of sugar in our country is engaged in the stage of introduction of international standards; which require maximum quality levels from the producer. One of the parameters that you consider when evaluating the quality of sugar is the presence of ferrous materials. This paper proposes the calculation and design of a magnetic device; constituted by a configuration of permanent magnets that are distributed and confined, in a non-ferromagnetic structure, in a linear manner, with a magnetic field induction (88,5–138,1) mT and a homogeneity of magnetic field in the volume of interest of $(2,27 \times 10^{-2})$ ppm (in a sphere of radius of (0,05 m), in the center of the configuration, which contributes to the increase of the technical - energy efficiency, to the improvement of the quality of the sugar production, as well as the contamination of the possible contamination of the environment and man.

KEY WORDS: magnetic field, permanent magnets, magnetic separators.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, ha cobrado auge la aplicación del magnetismo en las diferentes ramas del quehacer socioeconómico, tales como: Medicina, Agricultura, e Industria,

entre otras. En la rama industrial, se ha reportado el uso del magnetismo en los centrales azucareros, plantas de derivados (destilerías), fábricas de maderas artificiales de bagazo, fábricas de cera y otras. En la industria, fundamentalmente en la azucarera, el magnetismo se ha utilizado en las bombas de vacío, calentadores, evaporadores, calderas, enfriamiento de tubos, enfriamiento de molinos, agua de inhibición y compresores; obteniéndose buenos resultados; debido a los efectos antiinscrustantes y sobre la floculación y sedimentación. El uso del magnetismo en la industria azucarera ha permitido disminuir los tiempos y ciclos de mantenimiento en las instalaciones, ahorro de productos químicos, entre otros indicadores, los cuales han conllevado al aumento de la eficiencia energética y técnica del proceso de obtención del azúcar, nuestro principal renglón económico.

En el proceso de elaboración del azúcar, no solamente influye la eficiencia técnico-energética; sino también la calidad del producto final (azúcar), la cual puede afectarse por la presencia de un conjunto de parámetros tales como: humedad, color, brix, y contenido de partículas ferromagnéticas. Este último parámetro nos permite conocer la cantidad de partículas de hierro o partículas ferrosas que se encuentran mezcladas con el azúcar. La presencia de estas materias ferrosas en el azúcar, se deben al desprendimiento de las mismas durante el proceso de producción y transporte. Estas materias ferrosas pueden ser extraídas del azúcar a través de dispositivos, conocidos como separadores magnéticos. Un separador magnético consta, básicamente de una unidad generadora de campos magnéticos estáticos, los cuales se pueden obtener a través de electroimanes o imanes permanentes. Para la confección del dispositivo magnético (separador magnético), construido a imanes permanentes, se realizó una búsqueda minuciosa de patentes, artículos científicos, publicados en revistas científicas, trabajos presentados en congresos internacionales y sitios web relacionados con el tema. [1].

Material y Métodos

El diseño de un sistema magnético activo o pasivo es muy complejo. Aquí se tiene en cuenta parámetros como la inducción magnética, y la homogeneidad las cuales dependen de la configuración diseñada y de si el dispositivo es activo o pasivo. En el primer caso, se tiene en cuenta la relación ampere-vuelta, la forma y sección transversal del conductor, el espesor del aislante, la distribución de las espiras en capas y vueltas, las dimensiones y la separación entre las bobinas que componen el sistema magnético. En el segundo caso, se tiene en cuenta el tipo y dimensión del material, la inducción magnética y el gradiente del campo magnético; así como la configuración que se usa es discreta (elementos de imanes permanentes) o continua (barras, lazos ferromagnéticos). En el caso discreto, los elementos se disponen de forma adecuada en dependencia de si se desea generar un campo magnético (homogéneo o heterogéneo) o corregir a los armónicos presentes en este [2]. El cálculo del sistema magnético; se hizo en analogía a una configuración lineal tipo Halbach, según [3-5].

El dispositivo magnético está constituido por un sistema magnético, formado por imanes permanentes discretos de forma rectangular (o circular) de igual tamaño y susceptibilidad magnética confinados en una estructura soporte no ferromagnética; se midió la intensidad del campo magnético de los imanes permanentes (magnetometría) con un magnetómetro Hall modelo 5180; perteneciente al Laboratorio de

Caracterizaciones Magnéticas del Centro Nacional de electromagnetismo aplicado (CNEA) [6]. Se propone como material ferromagnético el Neodimio–Hierro–Boro (NdFeB) N42, según se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Características del material ferromagnético N42 [7].

Grado	N42
Br (Gs)	12700
HcB (Oe)	11000
HcJ (Oe)	12000
(BH)max (MGOe)	40
Temperatura de Curie (°C)	310
Coeficiente de Temperatura de Br (%/°C)	0,12
Temperatura de Trabajo (°C)	80
Resistividad (μ ohm.cm)	160
Dureza (Hv)	560-580
Densidad (g/cm ³)	7,40
Permeabilidad relativa (μ_{rec})	1,05
Intensidad del campo de saturación kOe (kA/m)	30-40 (2400-3200)

Para el diseño y construcción de los elementos que conforman del dispositivo magnético se emplea el equipamiento siguiente: una dobladora manual y una cizalla eléctrica y un torno de cilindrar y roscar C11MT. Los diferentes elementos estructurales que se emplean son: planchas de paredes delgadas de sección rectangular de acero inoxidable según las normas internacionales.

Resultados

El diseño, calculo y simulación de la configuración del dispositivo magnetico, a imanes permanentes, se hizo teniendo en cuenta los mapas de inducción magnética y homogeneidad, así como su tamaño y peso. Las dos primeras variables se calculan, en un volumen esférico de radio $r = 0,05$ m, el cual es el suficiente para los fines deseados. En la figura 1 se muestra el mapa de inducción magnética (B) y la (2) el vector de campo magnético (Mag_B).

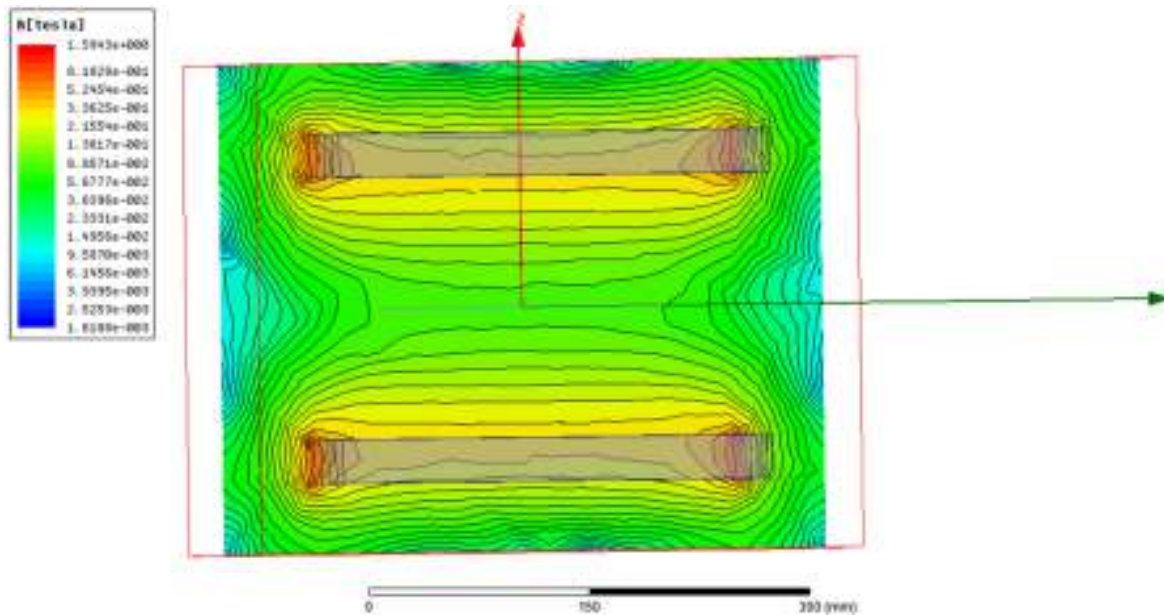


Figura 1. Mapa de inducción magnética (88,5–138,1) mT, en una esfera de radio $r = 0,05$ m. Los imanes permanentes tienen 0,03 m de ancho, 0,01 de alto y 0,05 m de longitud [5].

En las figura 2 se muestran los mapas de magnitud de campo magnético (Mag_B), en los planos XY.

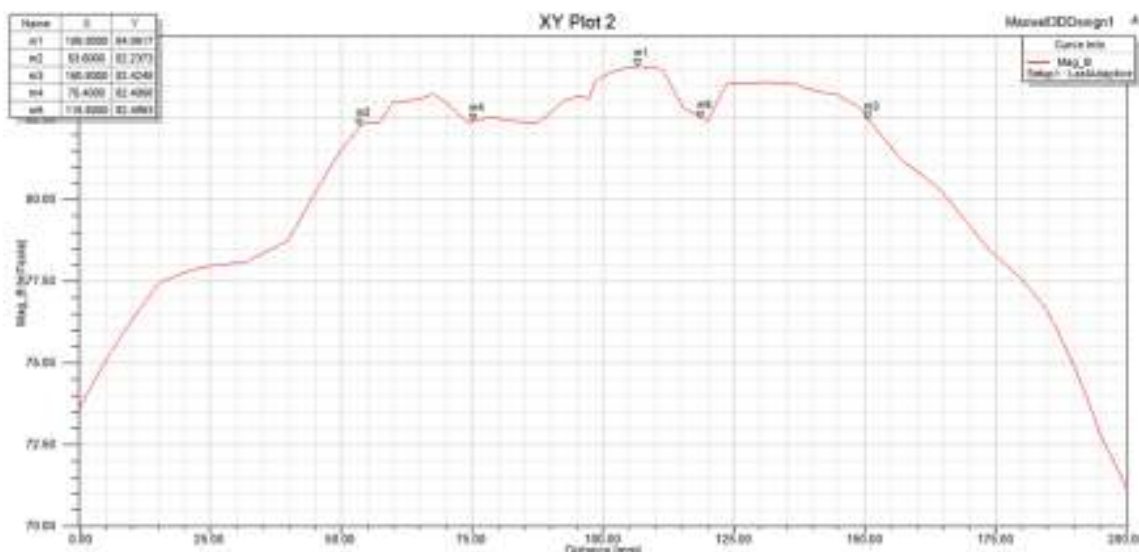


Figura 2. Mapa de magnitud de campo magnético (Mag_B = 824-840) mT en el planos XY, en una esfera de radio de 0,05 m.

Para la construcción del prototipo de acondicionador magnético, se traza y se corta un semiproducto de material de acero inoxidable, y se elaboran el resto de las piezas y se acoplan, como se muestra en la figura.



Figura 3. Dispositivo magnético para la extracción de partículas ferrosas.

CONCLUSIONES

El diseño y construcción del dispositivo magnético a imanes permanentes para la extracción de partículas ferrosas, es factible porque la inducción de campo magnético (88,5–138,1) mT y la homogeneidad de campo magnético en el volumen de interés de $(2,27 \times 10^{-2})$ ppm (en una esfera de radio de (0,05 m), en el centro de la configuración; en el volumen de estudio, permiten que las partículas ferromagnéticas embebidas en el azúcar sean removidas, lo que contribuye al aumento del tiempo de vida útil de muchos equipos así como elevar la productividad y eficiencia en algunos sectores productivos [8,9].

Agradecimientos

Los autores agradecen a los técnicos y demás compañeros del Centro Nacional de Electromagnetismo aplicado, del Centro de Biofísica Médica y de la Facultad de Ingeniería mecánica que hicieron posible la realización de este trabajo.

REFERENCIAS

- [1] Rodríguez, J.I.G., Cabrales, L.E.B. Rodríguez, C.R Torres L.M.. (2007). “Aplicación de la separación magnética autolimpiable de partículas ferrosas en la industria minera”. XII Convención Internacional de las Industrias Metalúrgicas, Mecánica y Reciclaje. CD ROM Publicación electrónica Metanica ISSN 1607 - 6281.
- [2] Bergues L.E.C., Reguera F.M., (1993). Cálculo y Análisis de Bobinas Correctoras del Campo Magnético para Equipos de RMNI con Núcleo de aire: I Bobinas Circulares. Rev. Cubana Fís. XII

- [3] Blümner P., Casanova F. Hardware Developments: Halbach Magnet Arrays (2016) Edited by Michael L. Johns, Einar O. Fridjonsson, Sarah J. Vogt, and Agnes Haber. Recuperada de sitio web: [http:// www.rsc.org](http://www.rsc.org)
- [4] Žežulka V., Straka P. The suspended magnetic separator with large blocks from NdFeb. Journal.Geodyn. Geomater. Vol. 8, No. 1 (161), 89–97. (2011)
- [5] Omer Saeed, Lucienne Duru, and cols. Magnetic Microfluidic Linear Halbach Array Configuration for Cell Separation. (2018).
- [6] Gilart G. F. Laboratorio de Mediciones y Caracterizaciones magnéticas del centro Nacional de Electromagnetismo Aplicado. 2008.
- [7] Ficha técnica del artículo Q-19-13-06-LN. Consultada en sitio web: <http://www.supermagnete.es>. (2017).
- [8] Soltner H., Blumer P.(2010).Dipolar Halbach magnets stacks made from identically shaped permanent magnets for Magnetic Resonance. Concepts Magn Reson 23, 16-25.
- [9] Hilton E., McCurry S.M. (2012).An adjustable linear Halbach array. Journal of Magnetism and Magnetic Materials www.elsevier.com/locate/jmmm. Journal of Magnetism and Magnetic Materials, doi:10.1016/j.jmmm.2012.02.014.

SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA ENTORNO AL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

THEORETICAL SYSTEMATIZATION AROUND THE PROCESS OF TRAINING THE PEDAGOGICAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION TEACHERS

Tatiana Verónica Gutiérrez Quiñónez tatiana.gutierrezq@ug.edu.ec

Segundo Manuel Medina Correa segundo.medinac@ug.edu.ec

Yudenalbis La O Mendoza yudilao75@gmail.com

RESUMEN

El proceso de formación de la competencia profesional pedagógica del docente se sustenta fundamentalmente en concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas; consecuentemente en el artículo se presenta una sistematización teórica del referido proceso formativo para la dirección adecuada del proceso pedagógico con sus estudiantes, para que estos a su vez logren niveles de desarrollo pertinentes para el análisis, diseño, control y evaluación de información económico-financiera en las organizaciones económicas, y actuar de manera ética y creativa. La sistematización de la teoría permite afirmar que constituye un proceso complejo y dinámico, que contiene potencialidades instructivas, educativas y desarrolladoras para lograr el desempeño profesional competente de este docente. La sistematización teórica realizada acerca de la formación de las competencias profesionales condujo a constatar carencias en el tratamiento teórico que desde las ciencias pedagógicas se ha concebido a la formación de la competencia profesional pedagógica del docente de la Educación Superior, lo cual evidencia una relación contradictoria entre el carácter general de los modelos de formación de este docente y el carácter particular de su desempeño profesional.

PALABRAS CLAVE: competencia profesional, competencia profesional pedagógica, formación de la competencia profesional pedagógica

ABSTRACT

The process of training the pedagogical professional competence of teachers is fundamentally based on philosophical, psychological, sociological and pedagogical concepts; consequently, the article presents a theoretical systematization of the referred training process for the adequate direction of the pedagogical process with its students, so that they in turn achieve pertinent levels of development for the analysis, design, control and evaluation of economic-financial information in economic organizations, and act in an ethical and creative manner. The systematization of the theory allows us to affirm that it constitutes a complex and dynamic process, which contains instructive, educational and developmental potentialities to achieve the competent professional performance of this teacher. The theoretical systematization carried out on the formation of professional competencies led to the observation of deficiencies in the theoretical treatment that from the pedagogical sciences has been conceived to the formation of the pedagogical professional competence of the teacher of Higher Education, which shows a contradictory relation between the general character of the models of formation of this teacher and the particular character of his professional performance.

KEY WORDS: professional competence, pedagogical professional competence, training of pedagogical professional competence

INTRODUCCIÓN

El objeto de la profesión del docente de la Educación Superior es la acción directa y sistemática como educador en el proceso pedagógico de su especialidad, dirigido a la formación de la personalidad de los estudiantes, el enriquecimiento de su cultura, el desarrollo a plenitud de sus capacidades intelectuales, físicas y espirituales, la consolidación de sus valores patrióticos, morales y éticos, y la mentalidad de productores-ahorradores.

Es por ello, que la preparación pedagógica de este docente en particular, debe garantizar su desempeño profesional con adecuados niveles de calidad, implícitos en sus capacidades, conocimientos, habilidades, valores y actitudes ante las transformaciones de la sociedad contemporánea. La preparación pedagógica posibilitará al docente de la Educación Superior, profundizar en la dirección adecuada del proceso pedagógico con sus estudiantes, para que estos a su vez logren niveles de desarrollo pertinentes para el análisis, diseño, control y evaluación de información económico-financiera en las organizaciones económicas, y actuar de manera ética y creativa.

El proceso de formación de la competencia profesional pedagógica de este docente se sustenta fundamentalmente en concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas; consecuentemente en el artículo se presenta una sistematización teórica del proceso de formación de la competencia profesional pedagógica del docente de la Educación Superior.

La formación de competencias profesionales

Las competencias profesionales surgen de la necesidad de articular el ámbito laboral con el proceso formativo, esta articulación intenta establecer un balance entre las necesidades de la sociedad, los profesionales y los centros formadores (Rey, 2014).

Al hacer alusión al concepto original de competencias es inevitable retomar el enfoque de Noam Chomsky (1968), quien, en la búsqueda de la elaboración de una teoría sobre el origen y dominio del lenguaje, introduce el concepto de competencia y actuación. Desde su perspectiva, define competencia como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje, y la actuación como la manifestación de las reglas que subyacen al uso del lenguaje.

En los criterios emitidos por los investigadores consultados se manifiesta diversidad de interpretaciones; sin embargo, como rasgo común tienen que pretenden incorporar una concepción más amplia, integradora y trascendente a la formación profesional de los estudiantes en aras de perfeccionar su desempeño.

La formación de competencias es un proceso de carácter social que se desarrolla en un contexto interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar, que parte de una concepción participativa; es estructurado a partir de un contenido socialmente e históricamente desarrollado, todo lo que tiene como consecuencia la formación de nuevas cualidades en el sujeto (Fuentes, 2002).

El proceso de formación de competencias profesionales posibilita el desarrollo de forma integrada de conocimientos habilidades y valores que se constituyen en cualidades del sujeto, que le permiten dar solución a los problemas que se manifiestan en el objeto de la profesión de manera comprometida y eficaz, lo que apunta a la calidad de su desempeño (Forgas, 2008).

La competencia profesional expresa una integración dinámica de conocimientos, habilidades y valores que le permite al sujeto una actuación determinada, lo que le confiere un carácter actitudinal. Se orienta a una movilización dinámica y personal de los saberes puestos en acción, y avalados por los valores que posee el sujeto, lo que implica un compromiso metodológico, actitudinal y axiológico, como manifestación de las cualidades de su personalidad (Tejeda, 2006).

La competencia profesional es una categoría integradora del compromiso social y profesional, de la flexibilidad y trascendencia que caracterizan al profesional. En su formación los aspectos humanos, sociales y profesionales no son fragmentables (Fuentes, 2006).

Las definiciones anteriores reflejan elementos de las competencias profesionales que, a criterio de la autora, justifican la necesidad de incorporarlas al proceso de formación profesional: integran los contenidos esenciales de una profesión con el propósito de resolver problemas profesionales, y favorecen la actuación flexible y trascendente del sujeto en la transformación de su entorno social y profesional. Se coincide además con González (2006), en cuanto a que el profesional es competente no solo porque posee conocimientos y habilidades para resolver problemas profesionales, sino porque manifiesta una motivación profesional sustentada en intereses y valores profesionales, y además tiene recursos personológicos que le permiten actuar con flexibilidad, iniciativa, autonomía y responsabilidad, que posibilitan un desempeño profesional efectivo.

Resultado del análisis de las diferentes definiciones de competencia profesional, la autora coincide con Tejeda y Sánchez (2009:24), “es una cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la vinculación funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes) que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socio-profesional y humano en correspondencia con las características y exigencias complejas del entorno”.

La formación de competencias, se ve desde dos posiciones: competencias profesionales que se centran en el ser humano, o competencias laborales desde la posición del puesto de trabajo (Fuentes, 2010). Al establecer una diferenciación entre ambas posiciones se afirma que la formación de competencias laborales está centrada en la formación de un sujeto para desempeñarse en un puesto de trabajo específico, a partir de tomar en consideración solo las funciones que establecen los calificadores de cargo y documentos que regulan dicho desempeño; en cambio, la formación de competencias profesionales se centra más en el sujeto, y aunque tiene en cuenta lo laboral, trasciende sus límites al abordar la capacidad transformadora de cada sujeto como expresión de sus potencialidades para desempeñarse en cualquier ámbito, no

solo en un puesto de trabajo determinado sino también, en una diversidad de estos y en la esfera social en sentido general.

En el presente artículo científico se asume la formación de competencias profesionales teniendo en cuenta que su alcance es más trascendente que las competencias laborales, que tienen carácter reduccionista al tener como centro el puesto de trabajo.

La formación de la competencia profesional contiene como elemento novedoso que es una formación en contextos, en desempeños y se desarrolla en la actividad del ser humano y en su capacidad transformadora, en cualquier ámbito de la esfera social y profesional (Pérez, 2014).

Tejeda y Sánchez (2009) plantean que los rasgos del proceso de formación de competencias profesionales tienen un carácter sistémico e integrador lo que se evidencia desde:

- Lo complejo, por los diversos movimientos y relaciones que se suceden, de forma dinámica, entre las dimensiones del enfoque, que se integran y connotan como esencia contradictoria en la triada competencia, desempeño e idoneidad profesional según las características de la profesión.
- Lo holístico, por su carácter totalizador en el tratamiento de la identificación, normación, evaluación, certificación y formación de las competencias como dimensiones que, desde su singularidad, se interconectan y se materializan en el marco de su concreción como enfoque formativo de los profesionales universitarios. Como elemento distintivo se encuentra la integración entre los saberes, que pierden su identidad al integrarse como un todo en una relación dialéctica expresada de forma sintética.
- Lo contextual, que utiliza de forma coherente la realidad socio-profesional asociada con la profesión donde se aplica, expresado a través de los procesos y actividades que caracterizan la profesión. Usa los contextos universitarios académicos y los escenarios laborales donde se desempeñan los profesionales en ejercicio, en una alternancia erigida como pilar para la formación de las competencias.
- Lo flexible y consciente, que se concreta en cada profesión adaptándose a las exigencias de desempeño e idoneidad profesional que desde el contexto universitario se ha planteado como necesidades y aspiraciones. Es básico el perfil profesional característico de la carrera o programa, donde se tiene en cuenta el estilo de aprendizaje de los estudiantes para apropiarse de los saberes que se integran a las competencias profesionales.
- Lo desarrollador, que considera las potencialidades de los sujetos como básicas para su formación, delimitando la atención a la diversidad con estrategias de intervención que favorezcan el crecimiento pleno en los escenarios laborales-profesionales como bases para el mejoramiento humano. Se atiende a las individualidades como esencia para garantizar la formación de las competencias.

El proceso de formación de la competencia profesional pedagógica del docente de la Educación Superior manifiesta los rasgos anteriores por las siguientes razones:

- El carácter complejo y holístico se expresa cuando el docente debe integrar los saberes interdisciplinarios que se sintetizan en la competencia profesional requerida para resolver la diversidad de problemas profesionales que se manifiestan en cada uno de los campos de acción profesional: docente, investigador y orientador.
- Lo contextual se fundamenta al reconocer las características específicas del proceso de formación de la competencia profesional pedagógica.
- El carácter flexible y consciente se expresa en la movilidad profesional que se debe lograr durante la formación de la competencia profesional pedagógica en los docentes, que le permita el cumplimiento de las exigencias de los puestos de trabajo.
- Lo desarrollador se manifiesta en las transformaciones que logra el docente de manera gradual en la apropiación de los conocimientos, en el desarrollo de habilidades, cualidades y valores requeridos para su desempeño competente.

La competencia profesional pedagógica del docente la Educación Superior implica aspectos formativos que se configuran en el sujeto de forma dinámica y compleja y que son expresados por la versatilidad del desempeño que él realiza a partir de las exigencias y normas contextuales del entorno (Rey, 2014).

Se valora la competencia asociada al desempeño, expresado concretamente en la manifestación de los recursos con que cuenta el docente para realizar una tarea o actividad, enfrentar una situación de manera particular y crítica; al estar asociada al desempeño no puede hablarse de competencia como virtualidad, sino como acción, pues la relación entre conocimiento y actuación debe ser biunívoca, y evidenciada en contextos específicos. Un individuo es competente cuando actúa valiéndose de un saber, no cuando se ha apropiado de uno determinado (García y cols., 2011)

Según Salas (1999:21) el desempeño es la aptitud o capacidad para desarrollar competentemente los deberes u obligaciones de un encargo laboral. Es lo que el candidato hace en realidad, es el comportamiento total o la conducta real del trabajador o el educando en la realización de una tarea durante el ejercicio de su profesión.”

Mediante el desempeño profesional el sujeto se relaciona con el contenido de su trabajo; constituye una expresión de su acción intelectual, motivacional y afectiva. Tejeda (2006). A su vez, este autor plantea que el desempeño profesional supone diversos grados de complejidad y exigencia en materia de saberes y habilidades a poner en juego como expresión de su carácter de totalidad en la actuación del sujeto.

A los fines del presente artículo científico, la autora asume que cada vez que el docente participa en un contexto determinado, actualizando y usando los saberes adquiridos, y aplicarlos de manera integrada en el ámbito de las diferentes entidades, deviene en desempeño profesional (Alonso, 2007).

Es a través del desempeño profesional que se puede constatar, de forma práctica, la formación de las competencias profesionales requeridas por un sujeto para el cumplimiento de sus tareas y ocupaciones. Lo anterior se significa por medio de las evidencias de desempeño que, a decir de Tejeda y Sánchez (2009), son una

manifestación concreta brindada por el profesional, en un proceso de acercamiento a los criterios establecidos para la competencia, que permiten inferir su calidad.

Es mediante las evidencias de desempeño que se puede valorar el estado de desarrollo de los saberes que alcanza el docente para desempeñarse de manera competente en los campos de acción profesional, lo que permite tomar decisiones, desde el punto de vista pedagógico, en función de contribuir a minimizar las insuficiencias que se muestren en la formación de sus competencias profesionales.

La formación de competencias, según Fuentes (2010), es un proceso constructivo, dinámico, que sólo es posible en un espacio interdisciplinar que propicie el desarrollo de una formación generalizada pertinente en los diferentes contextos en los que los sujetos se desempeñan.

Lo anterior se justifica con mayor argumentación científica al realizar un análisis epistemológico en la literatura sobre las investigaciones en el campo de la formación de competencias profesionales, donde destacan las de Forgas (2008), Leyva y Mendoza (2005), Cejas (2009), Tejeda (2006), Alonso (2007), Cruz (2007), Torres (2008), Silva (2009); Tejeda y Sánchez (2009); Fuentes (2010); Tejada (2010); Gómez (2011); Rivero (2011); Parente (2012); Rey (2014).

Los autores mencionados proponen modelos, métodos, estrategias y metodologías para este propósito en la Educación Media y Superior que van desde su diseño curricular hasta la dinámica del desarrollo de dicho proceso. En el estudio de la bibliografía especializada, se pudo comprobar que son insuficientes las investigaciones referidas a la formación de la competencia profesional pedagógica del docente de la Educación Superior.

Lo anterior conduce a afirmar que es insuficiente la precisión del proceso de formación de la competencia profesional pedagógica del docente de la Educación Superior, así como los fundamentos psicopedagógicos y didácticos que permitan comprender, explicar e interpretar su formación, a partir del reconocimiento de la relación que se produce entre la diversidad de los modelos de formación de este docente y el carácter particular de su desempeño profesional, lo que constituye una limitación teórica que justifica la necesidad de modelar teóricamente el proceso de formación de la competencia profesional pedagógica del docente de la Educación Superior.

La formación de la competencia profesional pedagógica del docente de la Educación Superior Según la concepción marxista-leninista, el trabajo es el punto de partida para el desarrollo del hombre y de la sociedad. En este sentido, Marx (1973: 139) plantea que: "...el trabajo es un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso que este realiza, regula y controla, mediante su propia acción, y se transforma, desarrollando las potencias que dormitan en él y sometiendo al juego de sus fuerzas, su propia disciplina..."

La afirmación anterior refleja el papel activo del sujeto en su desarrollo, por tanto, es su actividad lo que le permite al docente de la Educación Superior constituirse en transformador de la realidad que se manifiesta en el proceso pedagógico de las instituciones escolares; en tal sentido se destacan las tres dimensiones de la actividad: práctica, cognoscitiva y valorativa. Pupo (1990)

Al tener en cuenta que “... la actividad es la relación sujeto-objeto, donde el objeto es aquella parte del mundo que el hombre humaniza y que se integra a su realidad mediante la práctica social”, Marx (1973: 49), la actividad que realiza el docente de la Educación Superior es un instrumento para formar la fuerza técnica calificada de modo que le posibilite conocer la situación económico-financiera que presentan las organizaciones, de forma tal que se convierte en fuente de información necesaria para la toma de decisiones y para comprobar la forma en que esas decisiones son ejecutadas; por tanto, durante este proceso se debe enfatizar en el vínculo del estudio con el trabajo, como expresión de la relación teoría-práctica.

La relación antes mencionada se manifiesta en el proceso de preparación pedagógica de los docentes de la Educación Superior, en la que se revela la relación sujeto-objeto, definida desde el punto de vista filosófico como un proceso esencial cuyo devenir caracteriza la conversión recíproca de lo ideal y lo material, proceso que determina la naturaleza social del hombre, y de sus productos y resultados. Pupo (1990)

En el proceso de preparación pedagógica de los docentes de la Educación Superior se manifiesta la relación sujeto-objeto, en la interacción de los directivos, profesores y otros entes formativos que se desempeñan como facilitadores del proceso con los referidos docentes. De igual manera, en este proceso se revela la relación que se establece entre los sujetos que intervienen: directivo-docente, docente-docente, docente-grupo, estas relaciones manifiestan que el aprendizaje es un proceso mediado por la existencia de otros, aun cuando cada docente le imprime las características de su propia personalidad, pues no solo aprende de sus propias experiencias sino de las experiencias de los demás miembros del grupo.

Las relaciones antes mencionadas son posibles por el vínculo que se establece entre el grupo de dirección de las instituciones escolares de la Educación Técnica y Profesional y el colectivo de docentes, lo que es expresión de que la educación es “... el conjunto de influencias recíprocas que se establecen entre el individuo y la sociedad, con el fin de lograr su inserción plena en ella, o sea la socialización del sujeto” Blanco, (2003: 29)

Sobre esta base se considera que las instituciones cuyos agentes se constituyen en facilitadores de la preparación pedagógica de los docentes se convierten en contextos de formación, concebidos como un espacio de delimitación socio-cultural, educativo y socio-laboral con potencialidades transformadoras que permite lograr una cultura pedagógica, económica, tecnológica y general integral, requerida en el docente, concretados a partir de las relaciones entre los protagonistas del proceso de preparación sobre la base de la actividad y la comunicación, lo que permitirá la apropiación y aplicación de los contenidos profesionales singularizados en la diversidad de contextos laborales”. Sánchez (2013), criterio asumido en esta sistematización.

En este sentido, se coincide con Sánchez (2013), cuando asevera que entre las características de los contextos de formación están: en ellos se preparan a las personas para la vida, para responder a las demandas sociales, y para satisfacer las exigencias de una profesión, tienen como aspiración el crecimiento de la personalidad del docente y su formación profesional; en ellos confluye lo profesional y lo pedagógico, garantizan la atención del docente, tanto en el orden individual como grupal, y la integración de lo personal, socio profesional y laboral a partir de la dinámica entre la educación y la

instrucción, la formación y el desarrollo, en vinculación con la teoría, la práctica y el estudio con el trabajo, desde una concepción que integra armónicamente el mejoramiento personal y profesional del docente.

Es en esos contextos de formación que el docente objeto del proceso de preparación pedagógica establece relaciones con el objeto de la profesión, pone en práctica los conocimientos, habilidades y valores adquiridos en el ámbito académico e intercambia con los profesionales de su especialidad, devenidos en facilitadores del proceso, lo que sabe y lo que sabe hacer, y se apropia del “cómo hacer” para perfeccionar su desempeño.

En las relaciones que establecen los sujetos implicados en la preparación pedagógica ocurre un proceso de socialización, donde el docente, en su interacción con los facilitadores del proceso y sus compañeros, se apropia de las particularidades del proceso pedagógico, demuestra los conocimientos aprendidos, propone soluciones a problemas identificados en el proceso y adopta conductas asociadas a los valores éticos y morales de la profesión pedagógica, todo ello en correspondencia con las exigencias de la sociedad. Unido a ello, ocurre de forma simultánea la individualización, relacionada con el carácter personal e individual con que el docente se apropia de los contenidos y los manifiesta, aportando los resultados de su propia creación como ente social activo en un contexto determinado. Lo anterior conduce a que un sujeto podrá ser más individual cuanto más completa sea su asimilación de los conceptos sociales. Una sociedad es, tanto más completa, cuanto más originalidad produce en cada individuo.

Por tanto, desde el proceso de preparación pedagógica de los docentes de la Educación Superior se favorece un proceso de socialización, puesto que los docentes participan de una u otra forma y se relacionan entre sí, así como también de individualización, al asumir diferentes tareas que posibiliten perfeccionar el proceso pedagógico en las instituciones escolares en que se desempeñan, lo que apunta a que “los individuos se constituyen en personalidades, que establecen relaciones sociales concretas entre sí, y con los objetos, medios y resultados del trabajo, mediante la actividad práctica”. Blanco (2003: 45)

En este sentido, la personalidad se forma, se desarrolla y se manifiesta en la actividad, y esta de conjunto con la comunicación, favorece la socialización del sujeto. Si bien un resultado fundamental de la actividad es la transformación del objeto, y en el caso de la comunicación es el establecimiento de relaciones con otras personas, en los límites de ambos procesos tiene lugar el proceso de formación y desarrollo de la personalidad.

A tenor de lo anterior, la comunicación y la actividad en el proceso de preparación pedagógica de los docentes de la Educación Superior tienen un papel esencial. El docente que es objeto del proceso de preparación se relaciona con los demás profesionales que se desempeñan como facilitadores del proceso y con sus compañeros de profesión y ejercicio. Es por eso que el aprendizaje es un proceso contextualizado porque tiene en cuenta las condiciones en que se aprende sin olvidar las influencias que ejercen los distintos contextos donde se desempeña el profesional en formación. Téllez (2005)

La preparación pedagógica es proceso y es resultado, organizado, sistemático, coherente, continuo e inacabado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de

manera integral, dirigido a un fin, que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales criterio que asume la autora del presente artículo científico, pues expresa los propósitos esenciales del proceso que se estudia. Este autor afirma, además, que este proceso, por su carácter continuo e inacabado, requiere ser seccionado para un estudio más profundo.

En el proceso de preparación pedagógica de los docentes de la Educación Superior se revelan las dimensiones educativa, instructiva y desarrolladora. La dimensión expresa la perspectiva desde la cual se analiza determinado proceso en circunstancias específicas (Horruitiner, 2008); a consideración del propio autor, la integración de esas tres dimensiones asegura la formación integral, como máxima aspiración del proceso.

La dimensión instructiva tiene como esencia que el docente objeto del proceso de preparación pedagógica se apropie de los contenidos esenciales de su profesión, de manera que pueda emplearlos en los campos y esferas de actuación profesional; la dimensión desarrolladora implica que se desarrollen en él cualidades que le permitan un desempeño profesional eficaz. La dimensión educativa significa la formación de la personalidad de este docente, de modo que su actuación en la sociedad sea trascendente.

La relación entre las dimensiones antes mencionadas posibilita que el docente durante el proceso de preparación pedagógica se apropie de los conocimientos, habilidades y valores que manifestará en su desempeño, y los integre para resolver los problemas que se manifiestan en el proceso pedagógico; de conjunto con las dimensiones educativa, instructiva y desarrolladora, en el proceso se revelan la unidad entre la educación y la instrucción, y el vínculo del estudio con el trabajo como hilos conductores del proceso de formación. (Horruitiner, 2008)

A la unidad entre la educación y la instrucción en el proceso de preparación pedagógica de los docentes la Educación Superior contribuye la profesionalización del proceso, que según Tenti (2007), constituye una posición más avanzada con respecto al enfoque tradicional, al posibilitar un papel más activo y transformador de los estudiantes, en función de su formación profesional; se debe concebir como el fundamento directivo de la enseñanza y determinante de su carácter dinámico, integrador y desarrollador. La profesionalización es una categoría que define el nivel superior de desarrollo de la formación profesional del alumno en correspondencia con el modelo de egresado a que se aspira.

Se coincide con Tejeda (2006:32) cuando plantea "...mediante la profesionalización se favorece una interiorización de las normas, valores, actitudes y métodos tecnológicos inherentes al desempeño profesional a alcanzar en los estudiantes y de los sujetos en ejercicio dentro de la organización propia de los escenarios socio-profesionales en que se insertan".

Para Tejeda (2006) la profesionalización del proceso de formación conduce al desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y las formas organizativas para que ello ocurra, se tomen de acuerdo con:

- Los avances de los conocimientos científicos y técnicos.

- Los criterios éticos que rigen la profesión.
- Los diversos contextos y características culturales.

Los elementos a tener en cuenta para la profesionalización del proceso de preparación señalados, la autora de esta sistematización considera deben contener los problemas profesionales más generales y frecuentes de la profesión, teniendo en cuenta que son punto de partida para el diseño del proceso de preparación. En el proceso de preparación pedagógica de los docentes de la Educación Superior, la profesionalización contribuye a que este docente:

- Desarrolle actitud para el cambio y mejoramiento del proceso pedagógico.
- Identifique problemas profesionales y alternativas de solución.
- Gestione sus propios conocimientos sobre el proceso pedagógico.
- Consolide valores éticos y profesionales.

Se asume que el problema profesional es la situación que se da en un objeto y que en la interacción sujeto-objeto dentro del proceso, se configura en las necesidades que movilizan al sujeto a la búsqueda de la solución (Fuentes, 2002).

Los problemas profesionales se delimitan a partir de los problemas más generales y frecuentes que se manifiestan en el objeto de la profesión, y exigen que el profesional intervenga sobre una situación dada y la transforme. Los problemas profesionales que debe resolver el docente de la Educación Superior requieren de la aplicación integrada de conocimientos, habilidades y valores, por esta razón el proceso de preparación pedagógica debe organizarse de modo que posibilite al docente apropiarse de esos contenidos.

CONCLUSIONES

- La sistematización de la teoría permite afirmar que el proceso de preparación pedagógica del docente de la Educación Superior es un proceso complejo y dinámico, que contiene potencialidades instructivas, educativas y desarrolladoras para lograr el desempeño profesional competente de este docente.
- La sistematización teórica realizada acerca de la formación de las competencias profesionales condujo a constatar carencias en el tratamiento teórico que desde las ciencias pedagógicas se ha concebido a la formación de la competencia profesional pedagógica del docente de la Educación Superior, lo cual evidencia una relación contradictoria entre el carácter general de los modelos de formación de este docente y el carácter particular de su desempeño profesional.

REFERENCIA

- Blanco, A. (2003). Filosofía de la Educación. Selección de lecturas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Forgas, M. (2008). Dinámica del proceso de formación profesional basado en competencias del bachiller técnico de la rama industrial, en el contexto laboral-profesional. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País García. Santiago de Cuba.
- Fuentes, H. (2002). Diseño curricular y evaluación basados en competencias. Colombia. (En soporte digital).
- Fuentes, H. (2010). La formación por competencias en la educación superior. Consideraciones desde la formación integral cultural del ser humano. (En soporte digital).
- González, V. (2006). La educación de competencias profesionales en la Universidad. Su comprensión desde una perspectiva sociohistórica del desarrollo humano. Ponencia presentada al V Taller de Pedagogía de la Educación Superior. Evento Base del Congreso Internacional de Universidades. Universidad 2006. La Habana.
- Horruitiner, P. (2008). La Universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana.
- Marx, C. (1973). El Capital. La Habana: Ciencias Sociales.
- Pupo, R. (1990). La actividad como categoría filosófica. La Habana: Ciencias Sociales.
- Rey, L. (2014). La formación de las competencias profesionales del auditor en los estudiantes de Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. Tesis defendida en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya. Holguín.
- Sánchez, A. (2013). La dirección de la actividad científico-investigativa de los estudiantes de los Institutos Politécnicos de Economía. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. [En línea] Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>. [Consulta: 25/03/18]
- Tejeda, R. (2006). La formación profesional por competencias del Ingeniero Mecánico mediante proyectos de ingeniería. Tesis defendida en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya. Holguín.

Téllez, L. (2005). Modelo didáctico del proyecto como forma de organización de la Práctica Preprofesional del Técnico medio en Electricidad. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín.

SISTEMA WEB ODONTOLÓGICO PARA EL CONTROL DE PACIENTES Y EN LA CLÍNICA DE LA FACULTAD PILOTO DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

DENTAL WEB SYSTEM FOR THE CONTROL OF PATIENTS AND IN THE CLINIC OF THE PILOT FACULTY OF DENTISTRY OF THE UNIVERSITY OF GUAYAQUIL

Alfonso A. Guijarro-Rodríguez alfonso.guijarror@ug.edu.ec

Segundo F. Contreras-Puco, segundo.contrerasp@ug.edu.ec

Mariela Espinoza Martínez, mariela.espinozam@ug.edu.ec

Alfredo E. Arrese Vilche, alfredo.arresev@ug.edu.ec

Mirella C. Ortiz Zambrano, mirella.ortizz@ug.edu.ec

RESUMEN

El presente proyecto consiste en desarrollar un sistema web odontológico, que le permita a la Facultad Piloto de Odontología, de la Universidad de Guayaquil, automatizar, organizar y planificar los procesos internos de cada una de sus áreas tales como: admisión, diagnóstico y tratamientos. La carencia de un sistema informático, que permita el registro de pacientes de una manera eficaz y confiable, ha ocasionado la sobrecarga de actividades en ciertas áreas y la pérdida de información de los pacientes. Es por ello que surge la necesidad de desarrollar un sistema informático que permita contar con un registro de información verídica, confiable y al instante de la situación médica del paciente. El objetivo principal de este proyecto es poder brindar una atención de calidad a todo el público que acude a las diferentes áreas de atención que proporciona la FPO. Se espera que los docentes, personal administrativo y estudiantes se beneficien con esta propuesta. El desarrollo del mencionado proyecto emplea herramientas tecnológicas Open Source, el cual nos permitirá personalizar los módulos acordes a las necesidades que requieran las distintas áreas de la facultad.

PALABRAS CLAVES: automatizar, planificar, historiales clínicos, procesos, tecnológicas, Open Source, Odontogramas, sistema web, módulos.

ABSTRACT

The present project consists in developing a dental web system, which allows the Pilot School of Dentistry, of the University of Guayaquil, to automate, organize and plan the internal processes of each of its areas such as: admission, diagnosis and treatments. The lack of a computer system, which allows the registration of patients in an efficient and reliable way, has caused the overload of activities in certain areas and the loss of patient information. That is why the need arises to develop a computer system that allows for a true, reliable and instant record of the patient's medical situation. The main objective of this project is to be able to provide quality care to all the public that goes to the different areas of care provided by the FPO. Teachers, administrative staff and students are expected to benefit from this proposal. The development of the mentioned project uses Open Source technology tools, which will allow us to customize the modules according to the needs required by the different areas of the faculty.

KEY WORDS: Maternal deaths, Pregnancy, Probability, Bayes theorem, Correlation.

INTRODUCCIÓN

Campomanes [1], en su tesis de pregrado titulada “Diseño, análisis e implementación de sistema web para mejorar el control de historias clínicas en el centro odontológico de la universidad de Norbert Wiener, Lima - 2018” ubicada en el país de Perú, presento un enfoque cuantitativo no experimental, quien trabajó con una muestra de 21 trabajadores, quien llego a la conclusión: los usuarios en más del 50%, consideran que es importante el proceso de Admisión y Caja en el Centro Odontológico de la Universidad Norbert Wiener. Esto es el proceso de Admisión y Caja seria Indiferente en un 70%, por otro lado, el proceso de Admisión y Caja está Totalmente Insatisfecho en un 0%.

Grandez [2], en su tesis de pregrado titulada “Sistema Informático Web para el Control de Historias Clínicas Electrónicas de la Red de Salud Túpac Amaru, Lima - 2015” realizada en la Universidad Cesar Vallejo de Perú, presento un enfoque cuantitativo y es de carácter pre – experimental, quien trabajo con una muestra de 11 establecimientos de salud , quien llego a la conclusión: el indicador del porcentaje de establecimientos de salud que usa un sistema de citas programadas y que tiene establecido el procedimiento influye al realizarse la aplicación de un Sistema Informático Web para el control de historias clínicas electrónicas, ya que los resultados obtenidos antes de la implementación fueron de 18.00% y después de la implementación alcanzó un 73.00%, llegando a determinar que se incrementó en un 55% de establecimientos de salud que hoy en día usa un sistema de citas programadas y que tiene establecido el procedimiento mejorando así la calidad de servicio para la atención brindada al paciente.

Izurieta y Vargas [3], en su trabajo de titulación, “Desarrollo de una aplicación web para la gestión de pacientes y personal médico de la clínica odontológica de la Universidad de las Américas, Quito - 2017”, presento un enfoque cuantitativo, presento un enfoque cuantitativo no experimental, quien llego a la conclusión: el desarrollo de la aplicación utilizando el lenguaje de programación php y como base de datos MySQL, permitieron que el proceso de implementación de la aplicación sea más sencillo e intuitivo, lo cual posteriormente ahorrara costos durante los mantenimientos.

Aguiar y Romo, en su tesis de pregrado titulada “Análisis, Diseño y construcción del sistema web odontológico orientado a la atención, gestión de pacientes y la administración del personal, en las clínicas dentales “Vega Beltrán” utilizando la metodología OMT” realizada en la Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador – 2012, presento un enfoque cuantitativo no experimental, quien llego a la conclusión: Sysdental ha sido desarrollado de manera organizada, permitiendo al usuario acoplarse sin ninguna dificultad en el manejo del sistema. Lo cual facilita los procesos y procedimiento, ahorrando tiempo y dinero en la empresa.

En la Facultad Piloto de Odontología, de la Universidad de Guayaquil, los estudiantes y docentes llevan la gran labor de brindar servicios a toda la comunidad en general en las diferentes áreas odontológicas. La atención consiste en otorgar consultas y tratamientos que por la mayoría de las veces son realizados por estudiantes de los diferentes años de la carrera, bajo supervisión y guía de un docente encargado, proceso que se viene realizando desde que la FPO abrió sus puertas al público.

La facultad cuenta con un sistema manual de control de los historiales médicos de los pacientes, el cual ocasiona ciertos riesgos al momento de su manejo, debido a la pérdida de información o el registro de datos erróneos.

Una de las formas en las cómo se puede contrarrestar los problemas antes expuestos, es haciendo empleo de Tecnologías de Información y Comunicación. En distintas áreas es cada vez más común ver el uso de estas tecnologías, un ejemplo claro es la salud.

Según lo analizado anteriormente se resume como situación problemática la dificultad de gestionar ágilmente la información relacionada con los registros manuales que se llevan a cabo de la Facultad Piloto de Odontología de la Universidad de Guayaquil por el tratamiento de grandes volúmenes de datos lo que provoca pérdidas y errores por el empleo de método tradicional con el correspondiente consumo en materiales de oficina y excesivo esfuerzo por parte de las personas involucradas en este proceso.

De dónde surge el problema ¿cómo favorecer en la En la Facultad Piloto de Odontología, de la Universidad de Guayaquil, en el proceso para el control de pacientes para mejorar el control y fluidez en la atención de paciente?

Por lo que se define como objetivo: desarrollar un sistema informático donde permita poder brindar una mejor atención de calidad a todo el público que acude a las diferentes áreas de atención que proporciona la FPO.

Materiales y Métodos

Aplicaciones Web

Son programas (software) codificados en un lenguaje soportado por los navegadores web, los cuales pueden utilizar los usuarios mediante el acceso a un servidor web a través de internet. “Las aplicaciones web son populares debido a lo práctico del navegador web como cliente ligero, así como a la facilidad para actualizar y mantener aplicaciones web sin distribuir e instalar software a miles de usuarios potenciales” [1]

Lenguaje de Programación PHP

Es un lenguaje de programación, el cual hereda su nombre de las siglas en inglés Pre HypertextProcessor, que se originó de un desarrollador web que buscaba generar contenido HTML. Ideal para la instalación y uso en servidores web, ya que es un lenguaje modular. Estos módulos son creados con el repositorio de extensiones PECL (PHP Extension Community Library). También puede estar dentro de código HTML, dependiendo de la configuración del servidor [2]

Framework

Es un conjunto de bibliotecas, herramientas y normas a seguir que ayudan a desarrollar aplicaciones. Un framework está compuesto por varios segmentos/componentes que interactúan los unos con los otros. Las aplicaciones pueden escribirse de manera más eficaz si utilizamos un framework adaptado al proyecto en lugar de tener que volver a inventar la rueda cada vez. En proyectos de desarrollo a gran escala y de diseño en equipo, los frameworks son muy útiles, incluso imprescindibles [3].

Bootstrap

Es un enfoque de diseño web destinado a la elaboración de sitios web para proporcionar una visualización óptima para una experiencia de navegación fácil y con un mínimo de cambio de tamaño, paneo, y desplazamiento a través de una amplia gama de dispositivos (de los monitores de ordenador de escritorio al terminal móviles) [4].

Sistema Gestor de Base de Datos(SGBD)

Sobre los SGBD se menciona lo siguiente: “Un sistema de gestión de base de datos, es un software o conjunto de programas que permite 23 crear y mantener una base de datos. El SGBD actúa como interfaz entre los programas de aplicación (Usuarios) y el sistema operativo. El objetivo principal de un SGBD es proporcionar un entorno eficiente a la hora de almacenar y recuperar la información de la base de datos” [5].

Sistema Gestor de Base de Datos MySQL

MySQL, se ha convertido en una de las bases de datos más empleada en el mundo. Debido a su arquitectura, permite rapidez y facilidad al momento de trabajar con ella, usada con éxito en ambientes de producción de alta demanda.

Estas características, sumadas la velocidad, conectividad y seguridad, hacen de MySQL, un gestor de base de datos satisfactorio y capaz para acceder a través de internet (Ramos Martín & Ramos Martín, 2015).

Servidor Web

“Un servidor web es un sistema que recibe peticiones (requests) desde múltiples equipos de clientes conectados en red local o en internet. Esas peticiones son generadas por medio de un programa llamado Navegador (o web browser en inglés) u otro tipo de sistemas actualizados. El servidor web responde a estas peticiones sirviendo o entregando la información que solicitan en un formato que entienden 30 para que estos clientes puedan utilizar esa información y mostrarla al usuario final” [6]

Servidor Apache

Es uno de los servidores web más empleados. En sus inicios fue creado para trabajar dentro del entorno de Linux, contando en la actualidad con una versión para Windows. Es mayoritariamente usado debido a su condición de aplicación libre que se la puede descargar desde la web (Palomares Ortega, 2014).

Metodología SCRUM

Es considerada un salvavidas para aquellas empresas grandes o medianas que enfrentan grandes adversidades al implementar la metodología de Cascada o que ni siquiera están usando metodología alguna para llevar a cabo el desarrollo de software. SCRUM es uno de los marcos referenciales más usados para la creación de software complejos y entregarlo a tiempo de una forma mucho más sencilla. El marco de referencia de la metodología considera que los desarrollares de software son seres humanos que cometen errores, y que aportan con nuevas ideas en el transcurso del camino, muchos piensan que estas características podrían llevar al incumplimiento

de los plazos de entrega y a tener muchos errores en el producto, pero es todo lo contrario, permite evitar dichos problemas al momento de la entrega (Dimes, 2015).

Odontograma

“Es un esquema de las arcadas dentarias, diseñadas gráficamente, anatómica o geométricamente. En él se encuentran las características anatómicas de los dientes, de toda la arcada, así como de las particularidades y modificaciones, con fines de identificación” [7].



gráfico 1 Odontograma

Factibilidad Técnica

Hardware:

A continuación, se describirá los elementos físicos, que han sido utilizados para el desarrollo del proyecto.

Laptop:

- Procesador AMD a6-6310 APU with AMS Radeon R4 Graphics
- 8 GB de memoria RAM
- 1000 GB de Disco Duro
- Tarjeta de red

Computador de escritorio:

- Procesador Intel Core™ i3-4160 CPU@ 3.60GHz
- 8 GB de memoria RAM
- 1000 GB de Disco Duro
- Sistema operativo de 64 bits

Software:

Los componentes que intervienen de forma directa con el desarrollo del Sistema son herramientas OpenSource, cabe recalcar que no se trabajó con ningún tipo de producto licenciado a excepción del sistema operativo del ordenador.

- Sistema Operativo Windows 7
- Navegador: Google Chrome versión 63.0.3239.84
- Xampp 3.2.2
- MySQL

- Notepad ++ (editor de texto)

Además, para el desarrollo del proyecto, nos basamos en los Protocolos Odontológicos del Ministerio de Salud Pública del Ecuador, en donde se describe el uso del formulario 033 (Historia Clínica Única de Odontología).

Fase diseño y codificación

En la sección siguiente se presenta la información de cada sprint durante el proyecto.

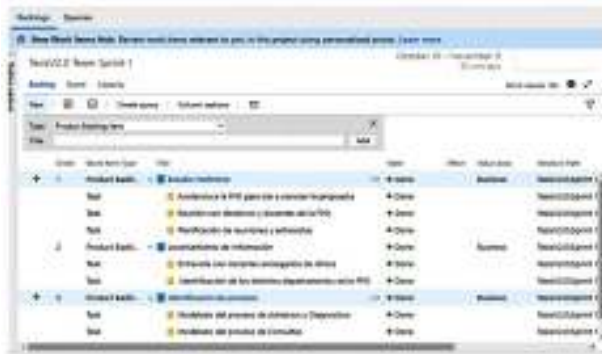


gráfico 2 sprint 1 - Historias de Usuario

En el grafico anterior podemos observar una lista de pedidos del producto (Product Backlog) es una lista ordenada de todos los requerimientos necesarios para el producto. En el Product Backlog se detalla todas las actividades o tareas que se llevaron a cabo en el sprint 1 donde se podrá observar su estado en realizado (Done).



gráfico 3 Sprint 1 - Historias de Usuario

En el grafico anterior se puede apreciar la Pizarra de tareas de Scrum o también conocida como SrumBoard donde se apuntan todas las novedades y el estado de las distintas iteraciones que componen un proceso. Para el sprint 1 se ha realizado una SrumBoard con 3 iteraciones dentro de cada una con tareas diferentes asignada a cada miembro del equipo.

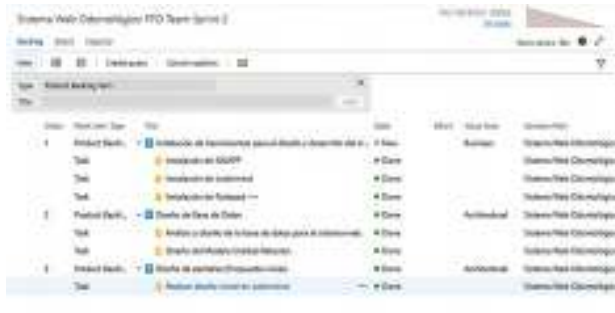


gráfico 4 Sprint 2 - Historias de usuario

Se puede apreciar en el gráfico, las actividades o tareas realizadas en el Sprint 2, cabe recalcar que por cada iteración se detallan las tareas realizadas, las cuales están con estado realizado sin ningún tipo de bloqueos por parte de los miembros del equipo.



gráfico 5 Sprint Burn Down Chart 2

En el gráfico anterior se puede visualizar la pizarra de Scrum donde se ve que las tareas asignadas a cada uno de los miembros del equipo de trabajo se han cumplido sin ningún problema ni bloqueo, permitiendo que se continúe con el desarrollo del siguiente Spring.



gráfico 6 Prototipo de Pantalla Inicio



gráfico 7 Prototipo de Pantalla Menú Pacientes

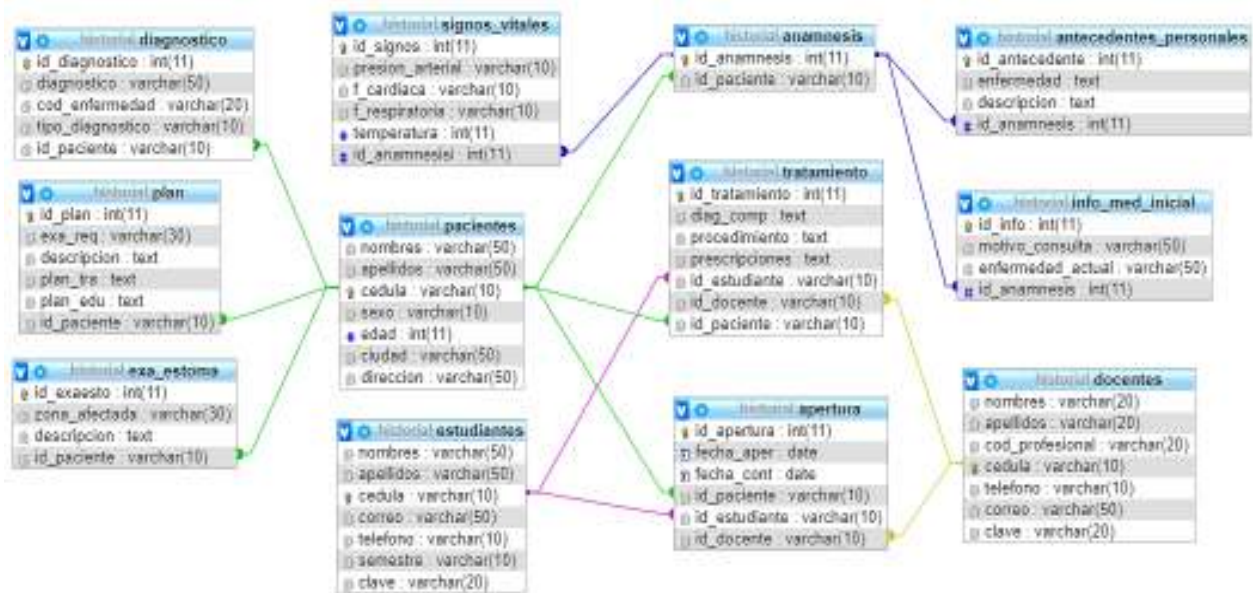


gráfico 8 Diseño de la Base de Datos

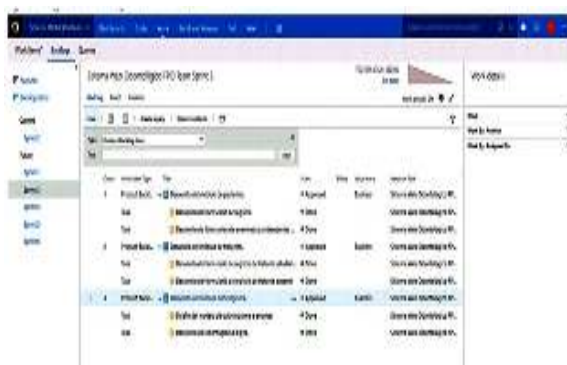


gráfico 9 Sprint 3 - Historias de usuario

El sprint 3 se realizó sin ninguna novedad todas las tareas asignadas a los miembros del equipo se encuentran en estado Done o estado realizado tal como se aprecia en la grafico anterior.



gráfico 10 Sprint Burn Down chart 3



gráfico 11 Pantalla de Inicio del Sistema



gráfico 12 Pantalla de menú del módulo de pacientes.



gráfico 13 Pantalla de menú del módulo tratantes.



gráfico 14 Pantalla del Odontograma digital

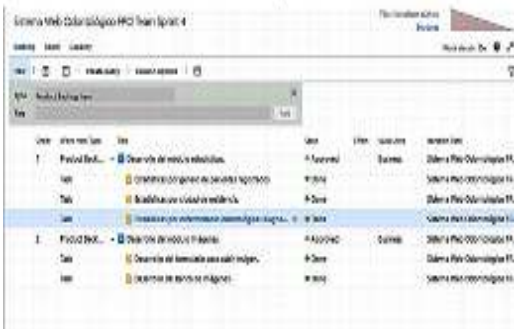


gráfico 15 Sprint 4

En el sprint 4 de nuestro proyecto se detalla una a una las tareas asignadas en cada iteración, como se puede apreciar las tareas dentro de cada Product Backlog, se han completado con éxito.



gráfico 16 Sprint Burn Down chart 4

En el grafico anterior se puede apreciar cómo se ha llevado la resolución y ejecución de las tareas asignadas se puede ver que hay tareas asignadas en procesos y finalizadas.



gráfico 17 Pantalla para guardar nueva imagen



gráfico 18 Pantalla del Banco de Imágenes

Resultados del trabajo

los sistemas de información y los datos almacenados están entre los recursos más valiosos con los que puede contar cualquier organización.

Para ello se han desarrollado casos de prueba basados en dos historias de usuarios más importantes y representativos de nuestro sistema.

Historia de Usuario	Casos de Prueba
Desarrollo del módulo de pacientes	• Registrar pacientes.
Desarrollo del módulo de tratantes	• Registrar estudiantes.
Desarrollo del módulo de odontograma	• Registrar odontograma
Desarrollo del módulo de estadísticas	• Mostrar estadísticas

Tabla 1 Historia de Usuario

N° de prueba	1
Objetivo de la prueba	Comprobar que se puedan ingresar todos los datos necesarios para crear un nuevo paciente
Precondición	Estos datos deben estar en mayúsculas (nombres, apellidos, cedula, ciudad, dirección, edad, sexo, fecha de nacimiento)
Resultados esperados	Registro del paciente y correcto almacenamiento en la base de datos

Tabla 2 Prueba 1 ingreso de datos

En esta tabla se muestra que el sistema brindara los medios necesarios para ingresar los datos de un nuevo paciente siguiendo los parámetros establecidos en el formulario 033 que es la historia clínica única de odontología, la cual brindara facilidad a la hora de compartir información en el país.

N° de prueba	2
Objetivo de la prueba	Comprobar el correcto almacenamiento de los datos ingresados
Precondición	Ingreso de los datos relacionados al tratante docente, los cuales deben de estar en mayúscula y todo los campos son obligatorios
Resultados esperados	Aparecerá un mensaje de guardado correcto, y posteriormente redireccionar al menú de tratantes.

Tabla 3 Prueba 2 comprobar el correcto almacenamiento

Se utilizará MySQL como base de datos, la cual nos permitirá almacenar lógicamente la información relacionada al paciente (información personal, antecedentes médicos diagnósticos, tratamientos e imágenes), la cual servirá para llevar a cabo investigaciones futuras, como, por ejemplo, el procesamiento de imágenes útil para diagnosticar enfermedades y tratamientos odontológicos dentro de la clínica de la FPO.

N° de prueba	3
Objetivo de la prueba	Comprobar el correcto funcionamiento del odontograma digital y su almacenamiento en la base de datos
Precondición	Se deberá ingresar el número de historial clínico del paciente
Resultados esperados	Al momento de dar clic sobre la pieza afectada esta se sombreadá de un color, el cual es distinto para cada enfermedad o afectación encontrada

Tabla 4 Prueba 3 Funcionamiento del Odontograma

El sistema contara además con odontogramas digitales, que ayudaran en el diagnóstico de enfermedades o afectaciones relacionadas a la cavidad bucal permitiendo así llevar un control de los tratamientos realizados.

N° de prueba	4
Objetivo de la prueba	Comprobar el correcto almacenamiento de imágenes en el sistema web
Precondición	Se deberá ingresar el número de historial clínico del paciente, posterior se seleccionará la imagen que se desea subir, se seleccionará la observación o enfermedad presentada, junto con una breve descripción de la misma.
Resultados esperados	Aparecerá un mensaje de guardado correcto después de dar aceptar al mensaje debe de redireccionar al menú de imágenes.

Tabla 5 Prueba 4 Almacenamiento de imágenes

El sistema web permitirá mejorar la gestión y el manejo de los historiales clínicos e los pacientes que acuden a la FPO, permitiendo tanto a docentes como estudiantes un mejor control en el diagnóstico y tratamiento de estos.

N° de prueba	5
Objetivo de la prueba	Comprobar que se muestren los gráficos estadísticos correspondientes.
	Se seleccionará una de las opciones del menú, ya sea estadística por genero de pacientes registrados, ciudad de residencia, enfermedades diagnosticadas o estudiantes por semestre.

Precondición

Se deberá mostrar los gráficos correspondientes de manera clara y sencilla.

Resultados esperados

Tabla 6 Prueba 5 muestra de gráficos estadísticos

El sistema web mostrara mediante la selección de una opción de menú podrá mostrar los gráficos de manera clara y sencilla de los pacientes ya sea por genero de paciente registrados, ciudad de residencia, enfermedad diagnostica o estudiantes por semestre.

Las diferentes pruebas realizadas al sistema arrojaron resultados favorables por parte del personal docente y estudiantil de la facultad piloto de odontología, donde se logró evidenciar la mejora en la automatización, organización y planificación de procesos internos de cada una de las áreas tales como: admisión, diagnóstico y tratamientos de la Facultad Piloto de Odontología, además se evidencia que un sistema web para control de pacientes es fundamental para la clínica de la facultad, ya que esto hará que se facilite tanto para pacientes como para el personal, consultar rápidamente los historiales clínicos y llevar un control de las personas registradas en el sistema web de la clínica de la FPO.

Discusiones

Según el objetivo general, crear e implementar un sistema web que permita llevar el control de pacientes de la clínica de la Facultad Piloto de Odontología de la Universidad de Guayaquil mediante el uso de las herramientas tecnológicas Open Source, en los resultados obtenidos se evidencia la mejora en la automatización, organización y planificación de procesos internos de cada una de las áreas tales como: admisión, diagnóstico y tratamientos de la Facultad Piloto de Odontología, además se evidencia que un sistema web para control de pacientes es fundamental para la clínica de la facultad, ya que esto hará que se facilite tanto para pacientes como para el personal, consultar rápidamente los historiales clínicos y llevar un control de las personas registradas en el sistema web de la clínica de la FPO, datos que al ser comparados con lo desarrollado por Izurieta y Vargas [3], en su trabajo de titulación, “Desarrollo de una aplicación web para la gestión de pacientes y personal médico de la clínica odontológica de la Universidad de las Américas, Quito - 2017”, quien concluyo que el desarrollo de este proyecto permitirá tener a la clínica una herramienta mediante la cual podrán llevar una mejor administración tanto de sus clientes como del personal que se encarga de realizar la atención a los mismos, con estos resultados se afirma que un sistema web para el control de pacientes mejorará la automatización, organización y planificación de procesos internos de cada una de las áreas de la clínica de la FPO.

Conclusiones

- Se realizó un levantamiento de información sobre el manejo de los historiales clínicos de los pacientes de la FPO, identificando cada uno de los puntos críticos, los cuales fueron de vital importancia al momento de modelar los procesos actuales que se realizan dentro del área de clínica.
- Se diseñó una base de datos, la cual permitirá almacenar además de la información médica del paciente, imágenes de piezas dentales afectadas, las cuales pueden ser

útiles en investigaciones futuras sobre procesamiento de imágenes para el diagnóstico de enfermedades odontológicas.

- Se desarrolló una interfaz haciendo uso de las herramientas más reconocidas en el ámbito del desarrollo web: lenguaje de programación PHP, base de datos MySQL, el framework Bootstrap, entre otras.
- Los formularios han sido diseñados, tomando como guía el Formulario 033 que es la Historia Clínica Única de Odontología, empleada en los centros del Ministerio de Salud Pública a nivel nacional.
- Se diseñó un Odontograma digital, que permitirá a los tratantes de la FPO, facilidades al momento de diagnosticar, el cual puede ser almacenado y vuelto a consultar para apreciar de manera gráfica la evolución del paciente.
- Las pruebas de validación sobre el diseño del sistema, arrojó resultados considerables de aceptación por parte del personal estudiantil y profesional que colaboro en el proyecto.

Recomendaciones

- Es necesario ser precavidos con los datos que se procesara en la facultad Piloto De Odontología, ya que son la parte más importante de la misma, se deberá respaldar la información periódicamente y almacenarlos en otro servidor o dispositivo.
- Es recomendable incorporar mayores seguridades y responsabilizar a los usuarios de sus acciones realizadas con el acceso a la información del sistema,
- La persona que se va a encargar de la administración del sistema debe ser capacitado en su totalidad sobre el manejo del sistema FPO.
- Tanto el equipo de computación que funcione como servidor como los equipos para clientes que utilicen el sistema FPO se les deberá realizar el mantenimiento preventivo de forma periódica para preservar el buen funcionamiento de los equipos y del sistema.

REFERENCIAS

- [1] J. L. Lavalle Díaz, «Sistema web para el control de historias clínicas en el centro odontológico San Fernando.,» 2018.
- [2] J. C. Grandez Aguilar, «Sistema informático web para el control de historias clínicas electrónicas de la red de salud Túpac Amaru,» 2017.
- [3] S. A. & V. B. E. P. Izurieta Dueñas, «Desarrollo de una aplicación web para la gestión de pacientes y personal médico de la clínica odontológica de la Universidad de las Américas,» 2017.
- [4] L. N. Villoria, «APLICACIONES WEB 2.0,» Googles Docs(Primera ed.), nº 2, 2014.
- [5] M. A. Academy Arias, «Aprende Prpgramacion Web con PHP y MySQL(segunda ed),» IT Campus Academy, 2017.
- [6] J. Lafosse, «Struct 2:El framework de desarrollo en aplicaciones Java,» Ediciones ENI, nº 4, 2010.
- [7] M. A. Arias, «Webs Responsivas,» Responsive Design con Bootstrap. IT Campus, 2014.

- [8] A. Cobos, «Diseño y programación de bases de datos,» Vision Libros. , 2015.
- [9] J. L. Villada Romero , «Instalación y configuración del software de servidor Web,» IFCT0509, nº 3, 2015.
- [10] S. L. Moreno Zevallos, «Gestión de área de trabajo en el gabinete bucodental,» Editoriales Vértice , 2012.