

universidad y sociedad

Revista Científica
de la Universidad de Cienfuegos
ISSN: 2238 3620

La Pedagogía en función de la Universidad y la Sociedad

Volumen 6 | Número 1 | enero-abril, 2014

<http://rus.ucf.edu.cu>



CONSEJO EDITORIAL

Director

Dr. C. Eduardo López Bastida

Subdirector

Dra. C. Raquel Zamora Fonseca

Jefe de Edición

Dr. C. Jorge Luis León González

Jefa del Consejo Editorial

Dra. C. Nereyda Moya Padilla

Consejo Científico Asesor

Dra. C. Marianela Morales Calatayud

Dr. C. Carlos Delgado Díaz

Dr. C. Ramón González Fontes

Dra. C. Clara Miranda Vera

Dra. C. Yailén Monzón Brugerías

Dra. C. Miriam Iglesias León

Dr. C. José Cabello Eras

MSc. Hugandy Álvarez Acosta

Dr. C. Francois Houtart

Dr. C. José Antonio López Cerezo

MSc. Juan Carlos Serrano

Dr. C. Raúl Alpizar Fernández

Dr. C. Ismael Santos Abreus

Dra. C. Ofelia Pérez Montero

Dr. C. Fernando Agüero Contreras

Dr. C. Jesús R. Pino Alonso

Dra. C. Mayra Cáceres

Dr. C. Jesús Guanche Pérez

Dr. C. Jorge Núñez Jover

MSc. Mercedes Bendicho López

Dr. C. Hernán Venegas Delgado

MSc. Francisco Ovando

Dra. C. Juana Zoila Junco

Dra. C. Victoria Sueiro Rodríguez

Dr. C. Roberto Pérez Córdoba

Dr. C. Mario Álvarez Plasencia

Correctores (as) de estilos:

Lic. María del Rocío Rodríguez Leyva

Lic. Evelyn Rosales Oliva

Traducción y redacción en Inglés

Lic. Bárbara Elena Romero Tejera

Lic. Liannys Negrín Cuéllar

Lic. Javier Delgado Martínez

Lic. Denis Javier Valenzuela Hernández

Diseñadores

DI. Frank Valdés Vega

DI. Alex García Pérez

Soporte Informático

Ing. Carlos Manuel Delgado Rivero

Ing. Jorge Luis Quintero Barrizonte

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|---|-----|
| EDITORIAL | 4 |
| LA PREESCRITURA COMO VÍA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CALIGRÁFICAS EN EL GRADO PREESCOLAR MSc. Inés María Cruz Agüero | 5 |
| ESTRATEGIA PSICOEDUCATIVA PARA FAMILIAS DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, INTEGRADOS A LA ENSEÑANZA GENERAL Lic. Lisett Díaz Zuñet, MSc. María Esther Fernández Morera, MSc. Juan Carlos González Reyes | 9 |
| LAS HABILIDADES ESPACIALES Y LOS PROCEDIMIENTOS GEOMÉTRICOS DESDE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA SUPERIOR MSc. Yohanna de la Caridad Morales Díaz, Dra. C. María de Lourdes Bravo Estévez | 14 |
| CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA DISCIPLINA FORMACIÓN LABORAL INVESTIGATIVA EN LA CARRERA PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA MSc. Iraida Lorenzo Suárez, MSc. María Elena Hurtado Milián, MSc. Michel Ruiz Martínez | 25 |
| LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS EN FUNCIÓN DE LA INTERPRETACIÓN MSc. Adrián Abreus González, Dra. C. Ania Carballosa González | 31 |
| EL USO DE LAS FUENTES ORALES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. APUNTES PARA SU IMPLEMENTACIÓN MSc. Jency Niurka Mendoza Otero, Dra. C. Silvia Vázquez Cedeño, MSc. Haens Beltrán Alonso | 40 |
| APRENDIZAJE DESARROLLADOR CENTRADO EN EL TRABAJO INDEPENDIENTE MSc. Zenaida Rouco Albellán, Dra. C. Lidia Mercedes Lara Díaz, Dr. C. Gilberto Suárez Suárez | 45 |
| EI DOCENTE Y SU ROL EN EL PROCESO DE SUPERACIÓN PROFESIONAL MSc. Marcial Alfonso García, Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey, MSc. Imandra Mendoza Domínguez | 52 |
| LA ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN: UNA ALTERNATIVA PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS MUNICIPALES (CUM) Lic. Anicel García Rodríguez, Dra. C. Arelys R. Álvarez González | 61 |
| LAS CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y EL USO DEL PROCESADOR DE TEXTO MICROSOFT WORD EN LAS PRODUCCIONES CIENTÍFICAS Dr. C. Jorge Luis León González, Dra. C. Raquel Zamora Fonseca | 71 |
| SISTEMATIZAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. PROPUESTA DE UN DISEÑO Dra. C. Luisa M. Baute Álvarez, Dra. C. Miriam Iglesias León | 75 |
| RETOS Y POSIBILIDADES PRESENTES AL ESCRIBIR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA DURANTE EL PERÍODO 1940-1961 MSc. Haens Beltrán Alonso, Dra. C. Silvia Vázquez Cedeño, MSc. Jency Niurka Mendoza Otero | 81 |
| LA FORMACIÓN POSTGRADUADA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE SU ENFOQUE ESTRATÉGICO EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS MSc. Yamila Acosta Hidalgo, Dra. C. Luisa M. Baute Álvarez | 87 |
| CONCEPCIÓN Y METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN POPULAR (EP): UNA MIRADA DESDE LAS INICIATIVAS SOCIOCULTURALES DE DESARROLLO LOCAL EN AGUADA DE PASAJEROS MSc. Caridad Rodríguez Añón, MSc. Brismari Basulto Marrero, Dr. C. Gilberto Suárez Suárez | 95 |
| LA DESERCIÓN Y LA REPITENCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ALGUNAS EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS EN EL ECUADOR Dr. C. Roberto Passailaigue Baquerizo, Dra. C. Olbeida Amechazurra Tam, Dra. C. Judith Galarza López | 102 |
| UNIVERSIDAD Y DESARROLLO: UNA PERSPECTIVA DESDE AFRICA Dr.C. Fernando Carlos Agüero Contreras | 108 |

EDITORIAL

Dr. C. Jorge Luis León González¹

E-mail: joshua.mashiaj29@gmail.com

¹ Jefe de edición de la Revista Universidad y Sociedad. Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

Estimados lectores:

La Revista Universidad y Sociedad (RUS) de la Universidad de Cienfuegos, pone a su disposición el Volumen 6, Número 1, correspondiente al primer cuatrimestre del 2014. Se inicia de esta forma un nuevo año mostrando el quehacer científico en materia de las ciencias sociales, humanísticas, pedagógicas, económicas, técnicas, de la cultura física y el deporte.

En esta ocasión el número ofrece 16 artículos que constituyen resultados de investigación en el área de las ciencias pedagógicas, relacionados con todas las educaciones: desde la enseñanza preescolar hasta la universitaria e incluye además, la superación postgraduada.

En los artículos se describen las experiencias alcanzadas por docentes e investigadores en todos los rincones del país y en el extranjero, en los que han impartido sus conocimientos y han contribuido a transformar desde el punto de vista teórico y práctico el contexto social que han ocupado.

Esperamos que puedan servirles de utilidad a aquellos investigadores que incursionan en temas similares para que continúen elevando la calidad del proceso docente-educativo y sigan formando a las nuevas generaciones para ser hombres y mujeres cada día más dignos.

Confiamos plenamente que podamos seguir teniendo el lugar que ocupamos en cada uno de ustedes para continuar socializando los resultados de investigaciones, en todas las esferas del conocimiento. Nuestro consejo editorial les agradece por contar con sus contribuciones, las que ayudan a fortalecer el rigor científico de esta publicación.

Fecha de presentación: enero, 2014 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

LA PRESCRITURA COMO VÍA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CALIGRÁFICAS EN EL GRADO PREESCOLAR

THE PRE-WRITING AS A WAY FOR THE DEVELOPMENT OF CALLIGRAPHIC ABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATION

MSc. Inés María Cruz Agüero¹

E-mail: imcruza@ucp.ij.rimed.cu

¹ Universidad de la Isla de la Juventud: "Jesús Montané Oropesa". Facultad de Ciencias Pedagógicas. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Cruz Agüero, I. M. (2014). La prescritura como vía para el desarrollo de habilidades caligráficas en el grado preescolar. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 6 (1). pp. 5-8. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El artículo aborda de forma sintetizada, algunos fundamentos teóricos que sustentan la dirección del proceso educativo de la prescritura en preescolar, con el interés de fortalecer la preparación de las maestras para el desarrollo de habilidades caligráficas, que servirán de base para la escritura en el primer grado de la escuela primaria.

Palabras clave:

Dirección, proceso educativo, Prescritura, habilidades caligráficas.

ABSTRACT

The article describes in a synthesized way, some theoretic grounds that hold the direction of the educational process of pre-writing in preschool, with the interest of strengthening the teacher's preparation for the development of calligraphic abilities that will work as a basis for writing in the first grade of elementary school.

Key words:

Direction, educational process, Pre-Writing, calligraphic abilities.

INTRODUCCIÓN

Los objetivos más generales que se plantean a los niños y niñas que egresan de la educación preescolar para incorporarse a la escolar, determinan que, al terminar este período, hayan alcanzado una serie de logros fundamentales en lo referente a la lengua materna, pues, uno de los contenidos fundamentales del programa de primer grado lo constituye la enseñanza de la lectura y la escritura. Ello determina que una de las tareas de la educación preescolar sea dar al niño y niña la preparación previa que facilite el proceso de esa enseñanza en este grado. Esto se garantiza mediante dos habilidades específicas: el análisis fónico de las palabras y el desarrollo caligráfico.

En la práctica diaria se ha podido constatar que en grado preescolar de la zona Siguaneya, de la Isla de la Juventud, existen dificultades en el tratamiento metodológico de los contenidos de la preescritura. Al revisar otros documentos como dosificaciones, y planes de actividades, se pudo apreciar que estas también presentan dificultades, ya que desconocen la metodología adecuada para los tres tipos de actividad lo cual es una de las causas que provocan que los resultados obtenidos en la tareas de Preescritura del diagnóstico preescolar no sean los esperados, además el programa y las orientaciones metodológicas carecen, de precisiones sobre cómo ofrecer tratamiento a este contenido y la adecuación y derivación gradual de los objetivos dentro de otros aspectos. Estos elementos han generado que la preparación metodológica de las maestras del grado preescolar para dirigir con calidad el proceso educativo de la Lengua Materna, con énfasis en los contenidos de Preescritura haya constituido una problemática.

DESARROLLO

Una de las cuestiones más polémicas y que mayor controversia provocan en los momentos actuales dentro de la educación preescolar, es la de si el niño y la niña deben o no aprender a leer y a escribir en esta edad. En Cuba, autores como Ana María Siverio Gonzáles, Josefina López Hurtado, Sergio León, Olga E. Franco García y otros estudiosos del tema plantean que en esta etapa hay mucho más que lograr y que hacer, como es: el desarrollo de capacidades intelectuales generales, el desarrollo de la percepción, el pensamiento en imágenes o representativo; el desarrollo de cualidades morales de la personalidad, del gusto estético, de la motricidad, las relaciones de intercambio y convivencia grupal y no por último el desarrollo del lenguaje, cuestión a la cual la autora se suscribe.

En los círculos infantiles tiene lugar la etapa preparatoria, que consiste en la realización de diversas actividades del desarrollo del lenguaje y otras, que sin ser propiamente lectura o escritura, se proponen crear en el niño y la niña las bases ne-

cesarias para la adquisición de esas habilidades en las etapas posteriores a la edad escolar.

Poder acceder a la lengua escrita representa en la vida del niño un gran acontecimiento, la posibilidad de leer y escribir tiene una significación especial para él porque le permite entrar en un mundo nuevo, de signos y grafías que van a representar el establecimiento de nuevas relaciones con la lengua materna, que ya domina oralmente y, mediante la cual, podrá también relacionarse, de manera diferente, con las personas, los objetos y, en general, con el mundo que está a su alrededor.

De ahí que la preparación para la escritura se refiera, fundamentalmente, a la formación de habilidades caligráficas. Cuando se revisa las literaturas especializadas se observa que se han seguido históricamente dos vertientes. Una, la de que esta preparación es alcanzada mediante la realización de actividades productivas y que con esto basta para que el niño y la niña ejercite las cualidades que son necesarias para el proceso de escribir.

La otra, que además de esto, se hace necesario la ejercitación de diversos trazos que se supone están presente en la escritura y abundan los cuadernos de diversos tipos, en los cuales se enseña y entrena a los niños en la realización de diferentes rasgos y elementos componentes de las letras que conforman las palabras.

La escritura, al igual que la lectura, requiere de una preparación adecuada, por lo que el programa de educación preescolar cubano no tiene dentro de sus objetivos que los pequeños aprendan a escribir, sino que proporciona una preparación que garantiza el desarrollo de las habilidades caligráficas imprescindible para este acto.

Es importante analizar qué significa estar preparado para el aprendizaje del aspecto caligráfico de la escritura. Como criterios de preparación se considera: el dominio de los movimientos finos de la mano, la percepción visual, la coordinación visomotora, la orientación espacial y la asimilación de procedimientos generalizados de análisis. Cada uno de estos elementos, por sí mismos, no garantiza dicha preparación, todos se encuentran estrechamente relacionados y su nivel de desarrollo, en esa interacción depende básicamente de cómo se organice y dirija la actividad de preescritura.

Para la realización de estas actividades existe una serie de planteamientos de carácter teórico que pueden sintetizarse en el principio la unidad de la psiquis y la actividad, postulado en el cual desempeñaron un papel fundamental los trabajos de S. Vigotski y posteriormente los de A. N. Leontiev.

Este principio reside en que la actividad psíquica no solo se construye según el modelo de la actividad externa, sino que se expresa en ella. La psiquis y la actividad externa no son dos

cosas distintas, sino dos formas de un todo único de la actividad, las cuales están unidas entre sí mediante transformaciones mutuas que ocurren de la actividad externa a la interna y viceversa. Este movimiento se produce porque ambas poseen una misma estructura. Este proceso transcurre por etapas y en cuatro direcciones o parámetros relativamente independientes que hay que tener en cuenta como son:

1. La orientación resulta un momento básico en toda actividad de aprendizaje.
2. La modelación.
3. El control y valoración.
4. La verbalización por el niño de lo que realiza.

La orientación resulta un momento básico en toda actividad de aprendizaje, antes de empezar a hacer, el niño debe estar consciente de qué hacer, cómo y con qué hacerlo. La modelación constituye un poderoso instrumento en la concientización de la esencia de lo que se aprende. El control y valoración no solo de los resultados que se obtienen, sino del proceso que se realiza. Estas acciones deben realizarse de forma tal que se conviertan en autocontrol y auto-valoración implicando en ellas el propio niño como sujeto de su propio aprendizaje y por último la verbalización por el niño de lo que realiza contribuye a la toma de conciencia de lo que hace y de su objetivo y lo que es más importante del significado de sus acciones.

Las acciones, y fundamentalmente las que poseen un fuerte componente motor, como la escritura, una vez correctamente ejecutadas, deben ejercitarse, ya que este resulta un componente esencial en la elevación de su calidad.

De acuerdo con esta concepción, la metodología elaborada para el trabajo con la preescritura, la cual asume la autora de este artículo, requiere que el niño asimile, de modo consciente, procedimientos de análisis para poder determinar, por sí mismo, dónde se produce el cambio de dirección, cuál es la dirección del rasgo y cuál es su forma. Estos elementos lo orientan visualmente para poder reproducir el rasgo. El hecho de estar incluidas, en la orientación de la tarea, las cualidades esenciales del rasgo (dirección, forma), posibilita una mayor transferencia de este aprendizaje a la escritura de los diferentes grafemas de nuestro idioma.

Las acciones de control y valoración constituyen una vía para regular la acción y posibilita al niño determinar la calidad de sus realizaciones en correspondencia con las exigencias de la tarea.

Teniendo en cuenta que en las orientaciones metodológicas del programa de lengua materna en el grado preescolar no aparecen los objetivos a trabajar para cada tipo de actividad de preescritura y las diferentes líneas, se proponen estos en

el (Anexo 1 y 2), a partir de la experiencia pedagógica de la autora y el trabajo realizado por las integrantes del área de desarrollo de lengua materna en el curso 2011-2012 en la Isla de la Juventud.

CONCLUSIONES

Las concepciones teóricas sobre el tema de la preescritura han sido abordadas por prestigiosos investigadores cubanos como Ana María Siverio Gonzáles, Josefina López Hurtado, Sergio León, Olga E. Franco García y otros, que permiten reconocer el lugar preponderante que ocupa la lengua materna en el proceso educativo para el desarrollo de habilidades caligráficas tendientes a potenciar la preescritura en esta área.

La aplicación de las pruebas pedagógicas, encuestas a maestras y especialistas y las observaciones de actividades, permitieron detectar insuficiencias en cuanto a la preparación metodológica de las maestras del grado preescolar de la zona Sigüanea de la Isla de la Juventud para dirigir con calidad el proceso educativo de la Lengua Materna, con énfasis en los contenidos de Preescritura, las cuales fueron favorecidas con la implementación de los fundamentos propuestos, así como los objetivos a trabajar en cada clase y los tipos de líneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, A. M. (2002). *Pedagogía: Lenguaje oral y enseñanza del lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Cuba. p 50- 79.
- Baquero Santos, H. (1997). *Leer y Escribir es leerse y escribirse*. V Encuentro de innovadores e investigadores en Educación. Convenio Andrés Bello.
- Cuba. Ministerio de Educación. (2005). Artículo. *La preparación para la lectoescritura, una problemática de actualidad*. Franklin Mendoza. *Revista concepto*.
- Cuba. Ministerio de Educación. (1998). *Programa de educación para niños y niñas en el sexto año de vida. Primera parte*. Colectivo de autores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ferreiro E. Y Teverovsky A. (1995) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editorial Siglo veintiuno.
- Franco García, O. (2004). *Lecturas para Educadores Preescolar III*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p 162.
- Franco García, O. (2006). *Lecturas para Educadores Preescolar IV*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p 122.

ANEXOS

A.1. Ejemplos de objetivos para cada una de las clases de preescritura

Actividad 1: clase de presentación o con punto de referencia

Objetivos: Analizar la forma del rasgo y los cambios de dirección.

Trazar líneas ----- entre límites dados con punto de referencia.










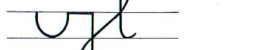
Actividad 2: clase sin punto de referencia

Objetivos: Trazar líneas ----- entre límites dados sin punto de referencia.

Actividad 3: clase de ejercitación

Objetivos: Reproducir el trazo de las líneas -----

A.2. Líneas que se trabajan en las clases de preescritura en el grado preescolar

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Línea recta |  |
| 2. Línea recta inclinada |  |
| 3. Línea cóncavo |  |
| 4. Línea convexa |  |
| 5. Línea cóncavo y convexo |  |
| 6. Línea cóncava y convexa |  |
| 7. Línea cóncava, convexa y recta |  |
| 8. Línea cóncavo y convexo |  |
| 9. Línea cóncavo y convexo |  |
| 10. Línea cóncavo, convexo y recto |  |

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

ESTRATEGIA PSICOEDUCATIVA PARA FAMILIAS DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, INTEGRADOS A LA ENSEÑANZA GENERAL

A PSYCHO-EDUCATIONAL STRATEGY FOR THE FAMILIES OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS WHO ARE INTEGRATED TO THE EDUCATIONAL SYSTEM

Lic. Lisett Díaz Zuñet¹

E-mail: ldiaz@ucf.edu.cu

MSc. María Esther Fernández Morera¹

E-mail: mefernandez@ucf.edu.cu

MSc. Juan Carlos González Reyes¹

E-mail: jgonzalez@ucf.edu.cu

¹ Universidad de la Isla de la Juventud: "Jesús Montané Oropesa". Facultad de Ciencias Pedagógicas. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Díaz Zuñet, L., Fernández Morera, M. E., & González Reyes, J. C. (2014). Estrategia psicoeducativa para familias de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, integrados a la Enseñanza General. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 9-13. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

En el presente artículo se muestran los resultados de una investigación realizada en el municipio de Palmira, donde se corroboró, luego de aplicarse un diagnóstico inicial a la familia de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), de tipo intelectual, integrados en la Enseñanza General del municipio de Palmira, en el curso 2011-2012, que no conocen cómo darle seguimiento a sus hijos. Como resultado se propone una Estrategia Psicoeducativa, con actividades que preparan a las familias en la formación educacional de sus hijos.

Palabras clave:

Necesidades Educativas Especiales, enseñanza general, enseñanza especial, familia, estrategia psicoeducativa.

ABSTRACT

The current article shows the results of a research carried out in the municipality of Palmira where, after applying an initial diagnosis to the family of children with Special Educational Needs of the intellectual kind, who were integrated to the Educational System of Palmira Municipality during the school year 2011-2012, it was corroborated that they don't know how to monitor their children's school matters. As a result, a Psycho-educational Strategy that includes activities to prepare these families for the educational formation of their children is proposed.

Key words:

Especial Educational Needs, educational system, special teaching, family, psycho-educational strategy.

INTRODUCCIÓN

La historia de las personas con alteración en el desarrollo o también denominadas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) su aceptación social, la comprensión acerca de sus inmensas posibilidades de desarrollo, la idea sobre la utilidad social que pueden llegar a tener, así como la necesidad individual que para ellas tiene esta utilidad, ha transitado desde concepciones más pesimistas y discriminatorias hacia los puntos de vistas actuales, francamente más optimistas y socialmente integracionistas.

La evolución hacia posiciones más optimistas en la relación con la atención a personas con NEE está relacionada con la transformación de las condiciones materiales y culturales que ha hecho el ser humano en la sociedad, la naturaleza y por consiguiente, consigo mismo. En sentido general, la forma de existencia del ser humano y sus ideas acerca de ello, han ido evolucionando hacia posiciones más optimistas y humanas.

La Psicología Especial resulta ser una rama de la Psicología relativamente reciente. Su surgimiento esta relacionando con la necesidad de la pedagogía especial de ostentar una fundamentación científica, es decir, tener una base teórica metodológica llevando a cabo la hermosa tarea de la enseñanza de las personas que presentan NEE. En Cuba se puede afirmar que la Educación Especial tiene un sustento en el Enfoque Histórico-Cultural, el cual fue creado por L.S. Vigotsky (1896-1934) y continuado por investigadores que siguieron sus ideas y fundamentos teóricos.

El modelo cubano de integración está compuesto, en estos momentos, por escuelas especiales, estatales para niños y niñas con NEE, con prioridades en su atención, donde se ha garantizado la enseñanza gratuita y obligatoria. Dentro de las cuales podemos distinguir dos tipos fundamentales: transitorias y específicas, se aplica el currículo básico de la educación general, con algunas adaptaciones curriculares que son más significativas en el caso de las que brindan sus servicios a niños o niñas con retraso mental... *“realizan cuatro tipos principales de funciones: prevención, transito, apoyo, integración”*. (Bell, 1997)

Siendo la integración fundamental para lograr un buen desarrollo de los niños y niñas y mejorar su calidad de vida en general a través de la educación ya que educar implica proporcionar información, explicar una determinada situación de modo coherente, precisa, sencilla, presentando al educando los elementos necesarios para la comprensión de un tema singular, estimulando conductas adecuadas a la misma. La tarea psicoeducativa promueve que el problema sea afrontado, que la situación sea aceptada, y por ende sea asumida, que la persona pueda posicionarse críticamente frente al problema, para comenzar a pensar en un nuevo proyecto vital.

La familia constituye la institución más importante para el desarrollo de un niño o niña en las primeras etapas de su vida, es decir, en su seno llega al mundo y va adquiriendo sus primeras normas de comportamiento, sus primeros sentimientos y esto va determinando un desarrollo sano o no de su personalidad. Por lo tanto la familia es un contexto de socialización particularmente relevante para el niño o niña.

En el transcurso de la vida la familia puede verse implicada en determinados acontecimientos o eventos vitales, que pudieran verse implicada en determinados acontecimientos o eventos vitales, que pudieran hacer peligrar en mayor o menor grado la estabilidad y salud del sistema familiar.

Uno de los de los eventos vitales más impactantes por los que puede atravesar está relacionado con la presencia de un niño o niña con características especiales en su desarrollo, que no satisfacen las expectativas o el modelo ideal que la pareja había conformado. Aún en aquellos casos en que el embarazo y su descendencia, no fue inicialmente deseado. Lo cierto es que toda pareja espera tener en su seno a un niño o niña sano física y mentalmente. Cuando esto no ocurre así, siente una situación de catástrofe extremadamente dolorosa, lo que provoca un gran impacto emocional.

Teniendo en cuenta la importancia del tema se realizó una investigación, descriptiva, cuanti-cualitativa de corte transversal, partiendo de un diagnóstico inicial en el municipio Palmira, donde se detectaron dentro de las irregularidades que existen niños y niñas con NEE, que poseen un diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico y de retraso mental leve, que no se han incorporado a la Enseñanza Especial, por negativa de las familias.

Para el desarrollo de la investigación se revisaron documentos, con el objetivo de extraer información sobre el trabajo que se realiza en la escuela con los niños y niñas con NEE, del área intelectual, integrados a la Enseñanza General como fueron: estrategia a nivel de centro, estrategia individual (teniendo en cuenta el diagnóstico, planificación y cumplimiento de los estudios de caso), expedientes acumulativos de los escolares y la caracterización del centro.

En esta revisión se detectó que, aunque existe la estrategia a nivel del centro y la individual, no se cumplen desde el punto de vista que estos alumnos debían ser incorporados a la Enseñanza Especial y se encuentran en la Enseñanza General, pues no se les informa, de forma sistemática, a las familias de los avances de sus hijos en cada asignatura, ni se les ha impartido temas relacionados con el uso adecuado de métodos educativos en el hogar.

Los autores, conscientes de las dificultades anteriores, se formularon varias interrogantes en aras de contribuir a sensibilizar

a las familias de estos niños y niñas, para solucionar las necesidades de aprendizaje, de acuerdo a sus características individuales; entre las que se encuentra:

¿Cómo lograr que las familias acepten la incorporación a la escuela especial de niños y niñas con NEE en el área intelectual integrados a la Enseñanza General del municipio Palmira?

Para ello, se elaboró una estrategia psicoeducativa, dirigida a la familia de niños y niñas con NEE, en el área intelectual, integrados en la Enseñanza General, para lograr proporcionar apoyo emocional; así como la información y orientación necesaria para conseguir un ajuste y aceptación familiar adecuados, que signifique una garantía para que los niños y niñas se desarrollen de manera armónica e independiente, para lo que es fundamental su incorporación a la Enseñanza Especial.

DESARROLLO

La estrategia psicoeducativa elaborada tiene como objetivo general: proponer un plan de acción que propicie la incorporación de niños y niñas con NEE en el área intelectual integrados en la Enseñanza General del municipio Palmira. De manera que fortalezca el nivel de conocimiento, actitudes y prácticas de las familias y se creen habilidades de acción integral, por parte de todos los familiares, que estimulen la incorporación en la Enseñanza Especial.

La estructura de la estrategia se describe en la tabla que sigue:

Tabla 1. Estrategia psicoeducativa, dirigida a la familia de niños y niñas con NEE, en el área intelectual, integrados en la Enseñanza General.

| Tema | Objetivo | Método | Contenido | Participante |
|-----------------------------|--|--------------|--|---|
| ¿Qué conoceremos de nuevo? | Efectuar una actividad grupal con las familias, para colegiar los temas que se van a impartir durante la aplicación de la propuesta. | Observación | Temas que se van a desarrollar durante la propuesta. | Familias y Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO). |
| ¿Por qué mi niño tiene NEE? | Explicar a las familias conceptos de niños y niñas con NEE. | Conversación | Concepto de niños y niñas con NEE | Familias y CDO |

| Tema | Objetivo | Método | Contenido | Participante |
|--|--|--------------|--|----------------|
| Quiero conocerte mejor hijo mío | Explicar a las familias cuáles son las características de los niños/as con RDP y Retraso mental. | Observación | Características de los niños/as con RDP y Retraso mental | Familias y CDO |
| Con amor y cariño aprenderás mejor | Explicar a las familias la relación entre lo psicológico y psicopedagógico. | Observación | Relación entre la esfera emotivo-volitivo y cognitiva. | Familias y CDO |
| Mamá por qué me haces daño. | Demostrar a las familias métodos educativos incorrectos que impiden la incorporación a la enseñanza Especial. | Observación | Influencia negativa de la sobreprotección | Familias y CDO |
| Papá eres mi espejo, ayúdame a crecer. | Explicar métodos educativos correctos de cómo trabajar con los niños/as con NEE. | Conversación | Métodos educativos correctos para trabajar con los niños/as con NEE. | Familias y CDO |
| ¿Maestro puede usted ayudarlo? | Explicar a los padres la poca preparación de los maestros de la Enseñanza General para trabajar con niños y niñas con NEE. | Conversación | Preparación de los maestros de la Enseñanza General para trabajar con niños y niñas con NEE. | Familias y CDO |

| Tema | Objetivo | Método | Contenido | Participante |
|--|--|--------------|--|---|
| Quiero mandarlo a esa Escuela, pero no sé. | Explicar ventajas y desventajas de un aula de la Enseñanza Especial. | Conversación | Ventajas y desventajas que tiene un niño/as de asistir a la enseñanza especial. | Familias y CDO |
| Hábleme maestra con la Verdad. | Intercambiar opiniones con los maestros que reciben niños/as transidos de la Enseñanza Especial. | Conversación | Conversación con maestros de experiencia que han recibido niños/as transidos de la Enseñanza Especial. | Familias, CDO, maestros De experiencia de la Enseñanza Primaria. |
| Cómo lograré lo mejor para mi niños/a | Comprobar la efectividad de la propuesta de la estrategia psicoeducativa y el nivel de satisfacción de los padres. | Observación | Opiniones sobre la propuesta de estrategia psicoeducativa | Familias, CDO, Colectivo de la de Escuela Especial Osvaldo Cabrera. |

CONCLUSIONES

El estudio reveló que las familias no están suficientemente preparadas y tienen pobre sensibilización de la incorporación de los niños y niñas con NEE en el área intelectual integrada en la Enseñanza General a la Escuela Especial lo cual influye en la solución de sus necesidades de aprendizaje y sus características individuales.

Existe una brecha entre conocimientos, actitudes y prácticas en las familias de niños y niñas con NEE que limitan su incorporación a la enseñanza especial

La estrategia psicoeducativa proporciona actividades que preparan a las familias de los niños y niñas con NEE en el área intelectual para su incorporación a la Enseñanza Especial, ofrece un mejor conocimiento de sus características psicopedagógicas, para de esa forma ejerzan una adecuada influencia en

la formación educacional de sus hijos teniendo en cuenta sus potencialidades y posibilidades reales de desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ares, P. (1990). *Mi familia es así*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Ares, P. (1997). *La Familia: una mirada al futuro*. Presentado en Taller Internacional de Familia, La Habana.
- Arias Beatón, G., & de la P, M.T. (2006). *Psicología Especial* (Vols. 1-3, Vol. 2). La Habana: Editorial Félix Varela.
- Arias Beatón, G. (1999). *Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico-cultural*.
- Ausubel, D., N., J., & Hanesian, H. (1986). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México.
- Bassedas, E. et all. (1997). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona. España: Ediciones Paidós.
- Bell, R. (1997). *En torno a la comprensión socio-histórico-cultural*. En: *Educación Especial: Razones, Visión actual y desafíos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bello Dávila, Z. (2003). *Psicología General*. La Habana: Félix Varela.
- Bohigas Rodríguez, E. (1992). *Bríndale ayuda a tu hijo*. La Educación.
- Burque Beltrán M. T. (1989). *Temas de Psicología, Pedagogía para maestros*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cañedo Iglesias, G. (2002). "Necesidades educativas especiales y familia: análisis de las necesidades de formación de la familia cubana y pautas de capacitación para atender a las necesidades educativas especiales de sus hijos/as/", (Tesis doctoral). Universidad de Girona, España.
- Casaus, Víctor. (s. f.-a). *Estilos de aprendizaje, el modelo de los hemisferios cerebrales*.
- Castro Alegret, P. L. (1996). *Cómo la familia cumple su función Educativa*. Editorial Pueblo y Educación.
- Castro Alegret, P. L. (2005). *Familia y Escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández Nieves, Y. (2007). *Prevención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE)*. Editorial Deportes.
- Figueredo Morejón, L. (2010). *Actividades dirigidas a las familias para dar tratamiento a la timidez en las niñas y niños del grado preescolar (Tesis de Maestría)*. UCP: Conrado Benítez García, Cienfuegos.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México. D.F: Mc Graw-Hill/Interamericana editores S.A.

ONU. (1990). Comisión Nacional de Derechos Humanos. Convención sobre los Derechos del Niño. México, D.F.

Ruiz Aguilera, A. (2003). Bases de la investigación educativa y sistematización de la práctica pedagógica. La Habana: Pueblo y Educación.

Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Progreso.

Vigotski L. S. (1987). Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Ciudad de La Habana: Científico Técnica.

Vigotski L.S: (1989). Obras Completas (Vol. V). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

LAS HABILIDADES ESPACIALES Y LOS PROCEDIMIENTOS GEOMÉTRICOS DESDE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA SUPERIOR

SPATIAL ABILITIES AND GEOMETRIC PROCEDURES FROM TEACHING IN HIGHER MATHEMATICS

MSc. Yohanna de la Caridad Morales Díaz¹

E-mail: ymorales@ucf.edu.cu

Dra. C. María de Lourdes Bravo Estévez¹

E-mail: lbravo@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Morales Díaz, Y. C., & Bravo Estévez, M.L. (2014). Las habilidades espaciales y los procedimientos geométricos desde la enseñanza de la Matemática Superior. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 14-24. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El presente artículo aborda el proceso de desarrollo de las habilidades espaciales en los estudiantes de primer año de Ingeniería Mecánica, partiendo de la relación entre los componentes de estas habilidades, las imágenes mentales y los procedimientos geométricos. Además, a partir de los resultados docentes de los estudiantes en la aplicación de las acciones y operaciones del procedimiento geométrico escogido, se concluye que, la relación establecida para el desarrollo de las habilidades espaciales es factible. Fueron empleados los métodos del nivel teórico: el histórico lógico y el analítico sintético para sistematizar los conceptos sobre habilidades espaciales y procedimientos geométricos tomando en cuenta la evolución histórica de la formación y desarrollo de habilidades y el análisis de documentos y las pruebas pedagógicas como métodos del nivel empírico, así como las técnicas de la estadística descriptiva. Todo esto en aras de contribuir al desarrollo de las habilidades espaciales a partir de la relación que se establece entre las acciones y operaciones de los procedimientos geométricos y las componentes de estas habilidades con énfasis en la formación de las imágenes mentales, siendo este el objetivo del presente trabajo.

Palabras claves:

Habilidades, habilidades espaciales, imágenes mentales, procedimientos geométricos.

ABSTRACT

This article discusses the process of developing spatial abilities in freshmen of Mechanical Engineering, based on the relationship between the components of these abilities, mental images and the geometric procedures. Furthermore, from the learning outcomes of students in the implementation of the actions and operations of the geometric procedures chosen, it is concluded that the relationship established for the development of spatial abilities is feasible. Were employed methods theoretical level: the logical-historical and synthetic-analytic for systematize to the concepts spatial abilities and geometric procedures taking into account the historical evolution of training and abilities development and document analysis and pedagogical tests as Methods of the empirical level and the techniques of descriptive statistics. All this in order to contribute to the development of spatial abilities from the relationship established between actions and operations geometric procedures and the components of these abilities with emphasis on the formation of mental images, this being the objective of this work.

Keywords:

Abilities, spatial abilities, mental images, geometric procedures.

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista psicopedagógico el aprendizaje es el cambio que se produce en el individuo, tanto en su conducta como en el conocimiento, ya sea por las experiencias vividas, la manera de entender el mundo o los descubrimientos que la persona realiza y asimila por la aplicación de tales conocimientos para la solución de los diversos problemas que se le presentan en la vida diaria.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, al igual que en otras asignaturas, se debe tener en cuenta el por qué se enseña, a quién y dónde, qué se enseña y en qué momento y cómo lo hacemos, eso no es más que los fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos de la enseñanza de la Matemática.

En general, como objeto de la Matemática, son consideradas todas las formas y relaciones del mundo real que posean objetivamente tal grado de independencia respecto al contenido, que puede ser totalmente abstraída de este último. Los propósitos principales de la Matemática Superior, como disciplina de la Carrera de Ingeniería Mecánica, es lograr la destreza en los estudiantes en la utilización de distintos métodos analíticos, desarrollando un pensamiento lógico y algorítmico. Además de contribuir a que apliquen los principales conceptos y métodos de la Geometría Analítica del Espacio para la identificación y representación de varias superficies, así como en la solución de problemas geométricos sencillos y comprendan como reflejar relaciones cuantitativas y espaciales.

Desde estos postulados, se ratifica la necesidad de integrar los aspectos esenciales desde una concepción histórico-cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se identifica la actividad, como punto de partida, para la interiorización de los conocimientos y habilidades que facilite la autonomía y autodeterminación de los que aprenden, y además se apropien de lo necesario dentro del contexto sociocultural, para incidir sobre él y transformarlo.

El objetivo de este trabajo es mostrar como contribuir al desarrollo de las habilidades espaciales a partir de la relación que se establece entre las acciones y operaciones de los procedimientos geométricos y las componentes de estas habilidades con énfasis en la formación de las imágenes mentales, desde el proceso de enseñanza de la Matemática Superior.

DESARROLLO

1. Formación y desarrollo de habilidades

Desde el punto de vista semántico el término habilidad es definido como la capacidad y disposición para algo o cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza. La formación de la habilidad representa el dominio de un sistema

de operaciones de elaboración de la información contenida en los conocimientos, de la recibida del objeto y de las operaciones para revelar la información, confrontarla y relacionarla con las acciones. Algo similar nos dice Álvarez (1999:71), concepto que se asume en esta investigación. Él considera desde el punto de vista psicológico a la habilidad como, *"el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo. Y desde el punto de vista didáctico,...la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propia de la cultura de la humanidad"*. Aquí el concepto se describe como el volumen de saber hacer, que muestra la persona en una rama del saber.

Talízina (1988) plantea que las habilidades tienen una estructura integrada por tres aspectos, el conocimiento específico de la asignatura, el sistema operacional específico (acciones) y el conocimiento y operaciones lógicas. Además esta autora expresa que para garantizar adecuadamente la asimilación de los conocimientos de toda asignatura, se requiere la definición y delimitación de aquellas habilidades que responden a tres criterios básicos:

- Adecuación de las habilidades a los objetivos de la enseñanza.
- Las habilidades seleccionadas deben revelar o profundizar en la esencia de los conocimientos.
- El proceso de formación de las habilidades debe apoyarse en las leyes de la asimilación.

A criterio de Corona (2008), las habilidades constituyen elementos psicológicos estructurales de la personalidad, vinculados a su función reguladora-ejecutora; se forman, desarrollan y manifiestan en la actividad, lo cual conlleva a asumir la importancia de la Teoría de la Actividad como fundamento para la comprensión de los aspectos pedagógicos relacionados con la adquisición de habilidades. La actividad es un proceso donde ocurren transiciones entre los polos sujeto-objeto en función de las necesidades del sujeto, lo que posibilita que pueda formarse en el individuo la imagen o representación ideal y subjetiva del objeto y a su vez pueda producirse la objetivación de la regulación psíquica en un resultado de la actividad.

Se coincide con Leontiev (1981), cuando plantea que, *"... la actividad humana no puede existir de otra manera que en forma de acciones o grupos de acciones"*. Y con Galperin (1982) al plantear que, *"...las acciones son los componentes fundamentales de la actividad; la estructura funcional de la acción humana está constituida por una parte orientadora, una parte ejecutora y otra del control"*. De esta manera, la actividad se realiza a través de acciones y operaciones que constituyen los componentes ejecutores de la actividad.

El profesor, al seleccionar los contenidos de la enseñanza, debe tener presente no solo el sistema de conocimientos de la asignatura que en correspondencia con los objetivos deben ser asimilados por los estudiantes, sino también los tipos de acciones generales y específicas o particulares, el sistema de habilidades de la asignatura, ya que los conocimientos solo pueden ser asimilados cuando los estudiantes realizan algunas acciones con los mismos. Solo se puede dirigir el proceso de aprendizaje mediante la dirección de las acciones que los estudiantes deben realizar para apropiarse de los conocimientos, para la asimilación de cualquier contenido.

Otra cuestión teórica general de importancia en el tema de la adquisición de habilidades radica en las fases para dicha adquisición; una primera en la cual la habilidad se forma y una segunda en la que la habilidad se desarrolla (Álvarez y Ríos, 2005) (Corona, 2008). Las habilidades solo se pueden formar y desarrollar, como plantea Álvarez de Zayas *“...sobre la base de la experiencia del sujeto, de sus conocimientos y de los hábitos que él ya posee”*.

Se plantea que la habilidad se ha formado cuando el estudiante consigue apropiarse conscientemente de las operaciones, luego de haber tenido una adecuada orientación sobre la forma de proceder, bajo la dirección oportuna del docente para garantizar la corrección en la ejecución, así como el orden adecuado de esas operaciones, (Corona, 2008). El desarrollo de la habilidad se alcanza mediante la repetición de los modos de operar, lo que significa que una vez formada la habilidad se hace necesario comenzar a ejercitarla, (Barrera, 1997) es decir, utilizarla las veces que sean necesarias con una frecuencia y periodicidad; solo así podrán irse eliminando los errores haciéndose cada vez más fácil la realización de las operaciones hasta llegar a la perfección de algunos componentes operacionales.

Para desarrollar una habilidad se necesita entrenamiento, proceso que debe llevarse de manera gradual y armónico, transitando por distintas etapas que permitan el cumplimiento de las acciones de la habilidad, con un alto nivel de asimilación y generalización; teniendo en cuenta los requisitos de: frecuencia, periodicidad flexibilidad y complejidad.

La importancia de dirigir el proceso de aprendizaje, de manera adecuada, es destacada por Galperin (1987) cuando refiere que es necesario seleccionar las acciones y organizar su ejecución, de forma que se garantice la formación de conocimientos y habilidades con la calidad requerida. Establece además, un conjunto de características que constituyen indicadores de la calidad de la acción formada, estas son:

- La forma en que se realiza la acción (externa, verbal o interna).

- El grado de generalización: las posibilidades de su aplicación a diferentes tipos de situaciones.
- La concienciación o capacidad del sujeto de poder explicar lo que ha hecho y por qué lo ha hecho.
- La solidez o grado de permanencia de la acción en el tiempo.

Para ello el proceso de aprendizaje comienza con el descubrimiento de las condiciones necesarias para el desarrollo exitoso de la acción mental, tales condiciones son: el objeto de acción y sus propiedades; el objetivo de la acción; los medios necesarios para la realización del objetivo y el desarrollo concreto de la acción. Con la comprensión de estas condiciones el hombre se construye una base de orientación, para Galperin (1987) esta base está constituida por todas las condiciones con las cuales el hombre se orienta consciente o inconscientemente, en la realización y proceso de formación de la acción mental.

Las habilidades se forman y desarrollan por la vía de la ejercitación de las acciones mentales mediante el entrenamiento continuo, y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas. Este proceso ocurre en el marco de actividad cognoscitiva. En dicho proceso ocupan un papel fundamental los métodos y procedimientos diseñados por el docente para llevar a cabo la enseñanza.

Los procedimientos sirven de apoyo al profesor en la concepción de las actividades docentes y son útiles al estudiante como orientación para realizar su actividad de aprendizaje, a la vez que le proporciona a este, múltiples estrategias que pueden ser asimiladas o servir de base para la conformación en el alumno de sus propias estrategias.

2. Los procedimientos de la actividad cognoscitiva

Según Talízina (1988), en el proceso de solución de las tareas el individuo, por lo general, no utiliza acciones aisladas, sino sistemas enteros de ellas. Habitualmente, a tal conjunto de acciones que conducen a la solución de tareas de una determinada clase se les denomina modo, procedimiento o método de solución. Dicha autora también refiere que como el proceso de solución de la tarea es desde la actividad cognoscitiva realizada por el hombre, se le llama a ese conjunto de acciones, procedimientos de la actividad cognoscitiva.

Se coincide con Talízina (1988) cuando plantea que para modelar los procedimientos de la actividad cognoscitiva es necesario separar las acciones que los componen, las relaciones entre ellas, para elaborar una prescripción general que asegure la utilización de ese procedimiento en la solución de las tareas propuestas. Además, según la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, propone dos modos de modelar la actividad cognoscitiva; el procedimiento teórico

experimental y el análisis de los tipos formados de actividad. Además caracteriza a los procedimientos, según sus funciones, su contenido y las vías de formación.

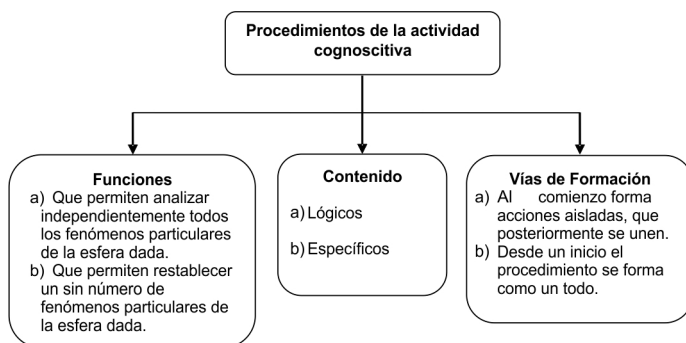
Cuando se modela la actividad cognoscitiva, a partir del procedimiento teórico-experimental, se estructura en cuatro etapas. En la primera, el modelo se basa en el análisis teórico de la solución de los problemas de un tipo determinado y en las dificultades que presentan los escolares en la práctica de la enseñanza. En la segunda etapa se realiza una verificación experimental del modelo obtenido. Aquí se constata: si todos los elementos del método aplicado fueron esclarecidos, si fue establecido correctamente el orden de su estudio y si el modelo inicial es incompleto o incorrecto. Todo se realiza sobre la base del análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de dicho modelo.

Luego en la siguiente etapa, la tercera, se realiza una elaboración complementaria del modelo según la base de datos experimentales de la etapa anterior. Ya en la cuarta, se realiza la verificación experimental del modelo perfeccionado. Lo que se repite hasta lograr el modelo deseado.

En el caso del procedimiento análisis de los tipos formados de actividad, se caracteriza por ser una actividad mental, generalizada, reducida y automatizada. A través de este modo el estudiante crea la zona de búsqueda en la proposición de problemas para la mediatización de diferentes conceptos actualizando de inmediato, al final del proceso, el sistema de propiedades que puede utilizarse en las condiciones dadas.

Puede verse en la Figura 1, la clasificación de los procedimientos, a partir de distintos puntos de vista.

Figura 1. Clasificación de los procedimientos de la actividad cognoscitiva. (Talízina, 1988)



Fuente: *Elaboración propia.*

Los procedimientos, que permiten analizar independientemente todos los fenómenos particulares de la esfera dada y que como vía, al comienzo forma acciones aisladas que posteriormente se unen, son aplicables en todas las esferas de la

actividad cognoscitiva (León González, 2011), pues en ellos se asocian las operaciones del pensamiento lógico (comparación, clasificación, identificación); puede ser independiente de una materia determinada, a pesar de que se realiza con la utilización de los conocimientos específicos. A los procedimientos específicos se asocian las habilidades que se utilizan solamente en un área determinada del saber.

Lo que sí es real es que el procedimiento, al principio se aplica de manera materializada o verbal externa y luego se traslada paulatinamente al plano mental. De aquí que las tareas encomendadas, se dan teniendo en cuenta no algunas de las acciones sino el procedimiento en su conjunto. El profesor por su parte debe mostrar cómo se ejecuta dicho procedimiento y a su vez dar las explicaciones necesarias para su correcta asimilación, pues al decir de Talízina (1988), la formación de los procedimientos de la actividad cognoscitiva, al igual que la formación de algunas acciones mentales, está relacionada indisolublemente con la asimilación de los conocimientos.

Cuando se analiza el estado de desarrollo de la enseñanza de la Matemática, según Blanco (2005) se observa la existencia de algunas discrepancias sobre determinados temas. Entre las analizadas por este autor está, la de, si el aprendizaje de la Matemática es conceptual o procedimental. Blanco (2005) basa su opinión en los diversos criterios sobre el tema, desde el hecho de que la Matemática se aprende haciéndola y la no existencia de unidad en lo que respecta hacia dónde dirigir la enseñanza de la Matemática, hacia los objetos o hacia los procesos.

En la enseñanza de la Geometría, una de las ramas de la Matemática, puede verse de manera reiterada la presencia de los procedimientos de la actividad cognoscitiva. A juicio de León González (2011), los procedimientos geométricos son los procedimientos típicos del tratamiento de la geometría que guardan relación con los propios del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, los que se clasifican en algorítmicos y heurísticos.

Los procedimientos geométricos de tipo algorítmico están dados por una secuencia finita de pasos, los cuales permiten la solución del problema geométrico dado. Para algunos autores, como Lizarazo (2012) los procedimientos algorítmicos son una sucesión de acciones que hay que realizar, la cual se halla completamente prefijada y una cuidadosa y correcta ejecución siempre lleva a una solución segura del problema. Los procedimientos geométricos heurísticos, según León González (2011), son aquellos que orientan hacia la búsqueda y descubrimiento de vías de solución a partir de la analogía, la inducción, la reducción de un problema a otro ya resuelto y la generalización, entre otros. Aquí la sucesión de acciones según Lizarazo (2012) tienen un cierto grado de variabilidad y su

ejecución no necesariamente tiene un resultado satisfactorio, aunque luego se procede a la elaboración y organización de las actividades a desarrollar para lograr el fin deseado, en correspondencia con los errores cometidos en dicha ejecución.

En consecuencia con lo anterior, en la formación de los procedimientos de la actividad cognoscitiva, es necesario, "*...modelar los procedimientos..., separar las acciones que los componen, las relaciones entre ellas..., elaborar sobre esta base una prescripción general que asegure la aplicación del procedimiento dado a la solución de tareas de la clase correspondiente*" (Talízina, 1988:204). Por lo que, "*...este procedimiento permite no solo resolver todos los problemas específicos [...], sino igualmente perfeccionarlos*" (Talízina, 1988:223).

De esta manera en la presente investigación se asume que los procedimientos geométricos empleados son modelados a partir del modo teórico-experimental, de acuerdo a sus funciones, se toman los que permiten analizar independientemente todos los fenómenos particulares de la esfera dada; según el contenido, se trabaja con los lógicos; y se utiliza como vía para su formación, la que al comienzo forma acciones aisladas y que posteriormente se unen. Además son procedimientos heurísticos por estar orientados a la búsqueda de vías de solución. Todo esto se implementa con la utilización de una Base Orientadora para la Acción (BOA) de tercer tipo por las ventajas de la misma.

Los conocimientos no se pueden separar de las acciones. El grado de asimilación de los conocimientos se determina por "*...la variedad y el carácter de los tipos de actividad en los cuales los conocimientos pueden funcionar*" (Talízina, 1988:44). Es decir, en el proceso de asimilación de los conocimientos se produce la adquisición de procedimientos, de estrategias, que en su unidad conforman las habilidades generales, como son las relacionadas con los procesos del pensamiento (análisis, síntesis, abstracción, generalización) y las específicas de las asignaturas, en particular las de la Matemática.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, cada contenido por su naturaleza, exige un modo de actuar con características específicas, particularmente para la Disciplina Matemática Superior en el primer año de la Carrera de Ingeniería Mecánica. Por lo que se deben identificar, según los núcleos de conocimientos, los procedimientos mediante los cuales se pueden desarrollar las habilidades.

Cuando se trata el tema de las habilidades, sean matemáticas o de otra índole, se ha puesto de manifiesto, que el proceso de adquisición de las mismas está estrechamente relacionado con el desarrollo de capacidades humanas que, a su vez, son un resultado del desarrollo histórico social. Para Krutetskii (1968) y Wielewski (2005) las componentes de las habilidades matemáticas son: percepción, generalización, lógica y raciocinio,

reducción, flexibilidad, pensamiento reversible, analítico-sintético, memoria matemática y conceptos espaciales. León González (2011), refiere que en las componentes anteriores se encuentran implícitas las habilidades geométricas básicas estudiadas por Hoffer (1990) quien las abarca en cinco áreas: visual, verbal, para dibujar, lógica y para modelar. Además propone, desde la tesis que defiende, un conjunto de habilidades geométricas, estas son: reconocer objetos geométricos, trazar y/o construir y argumentar proposiciones geométricas

En estas descripciones, pueden observarse habilidades referentes al espacio, las cuales se prefiere agrupar en habilidades espaciales. Es el término que se asume para caracterizar a aquellas habilidades que nos permiten entre otras, visualizar objetos y sus partes, así como la manipulación de las mismas.

3. El desarrollo de habilidades espaciales

Múltiples han sido los estudios alrededor del tema del espacio y sus fenómenos. Sobre, la habilidad que tienen los niños para representar el espacio, investigó Jean Piaget. Este científico llevó a cabo diversos experimentos, en muchos de los cuales proponía a los niños tareas geométricas en las cuales observaba como ellos desarrollaban una percepción del espacio circundante desde muy pequeños, lo que no significaba que tuvieran una conceptualización de él que les permitiera construir una representación mental del mismo. A su criterio, la percepción del espacio está condicionada por las características del pensamiento del individuo. Tras años de estudio, Piaget saca a la luz su teoría sobre las etapas del desarrollo cognitivo. La misma ha servido de punto de partida para la identificación y caracterización de procesos matemáticos propios de la actividad geométrica, relacionados unos con otros, tales como la visualización, la representación, la conceptualización y la demostración (Camargo, 2011).

En la Teoría Cognitiva de Jean Piaget, se descubren los estadios del desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia, donde enfatiza que las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, luego se organizan en esquemas de conducta y se internalizan como modelos del pensamiento, para por último desarrollarse en estructuras intelectuales complejas. Lo que constituye su concepción del aprendizaje desde la teoría constructivista. En estos estadios se ha visto reflejada la importancia que tienen habilidades espaciales para una adecuada contextualización del espacio. Además de lo que se lograría, con su desarrollo en determinadas profesiones, entre ellas la ingeniería.

En cuanto a la definición y clasificación de las habilidades espaciales, existen varios criterios que demuestran la no existencia de consenso al respecto (Morales, y otros, 2012). El autor del trabajo se adscribe a la definición dada por Saorín (2006), el cual plantea que, estas son aquellas que permiten

mentalmente, rotar, manipular y girar objetos dibujados en dos y tres dimensiones.

En cuanto a estas habilidades, existen varias líneas principales a la hora de establecer su clasificación, al no existir consenso en cuanto al número de componentes, categorías o factores de las mismas. Aquí cabe mencionar las realizadas por McGee (1979), Linn y Petersen (1985), Carroll (1993), Maier (1998), Olkun (2003), Cladellas (2008), Williams y otros (2008), Romo y otros (2013), entre otras.

Los estudios realizados por los investigadores antes mencionados, sobre los análisis estructurales de la habilidad espacial son muy convergentes. Puede verse en Martín Gutiérrez (2010) y Morales y otros (2012), cómo la cantidad de componentes varían según el autor, al menos dos coinciden de manera consistente: Relaciones espaciales, y Visualización, producto del solapamiento de estas con las demás.

Además, Lara (2004), refiere que en la teoría de la inteligencia humana se comprende de una serie de factores. En particular señala la presencia de un factor general espacial y que este a su vez comprende dos grandes subfactores, el de visualización espacial y el de relaciones espaciales. El de visualización espacial, lo describe como la actitud para el manejo mental de imágenes o figuras y el segundo como un factor sumamente complejo pues involucra lo topológico, ciberbético, la orientación espacial y lo cinestético. O sea refiere que el subfactor relaciones espaciales incluye actitudes para percibir e interpretar patrones y controlar de forma activa, respuestas psicomotoras espacialmente ordenadas y aptitudes para orientarse en el espacio y para sentir o imaginar el movimiento del propio cuerpo. Todos estos elementos hacen que los autores de este trabajo se abscriban a la clasificación de las habilidades espaciales, en relaciones espaciales y visualización.

Aunque en un inicio las habilidades de visualización se veían como algo innato y propio de la manera de pensar de algunos estudiantes (Krutetskii, 1976), poco a poco el desarrollo de las habilidades de visualización se introducen como una responsabilidad curricular y ha constituido el objeto de análisis de diversos investigadores en la didáctica de la Geometría, Del Grande (1990), Presmeg (2006) y Gal y otros (2010).

Para el caso de la visualización como componente de las habilidades espaciales, suele encontrarse en varios artículos como visión espacial, imaginación espacial y percepción espacial. Al respecto Gutiérrez (1991) refiere que el término escogido suele dar idea de la posición que ha adoptado el investigador y el significado que le da al mismo. En la enseñanza de la Matemática, cuando se estudia la geometría tridimensional, como este caso, se emplea el término visualización o visualización espacial, el cual se asume en este artículo.

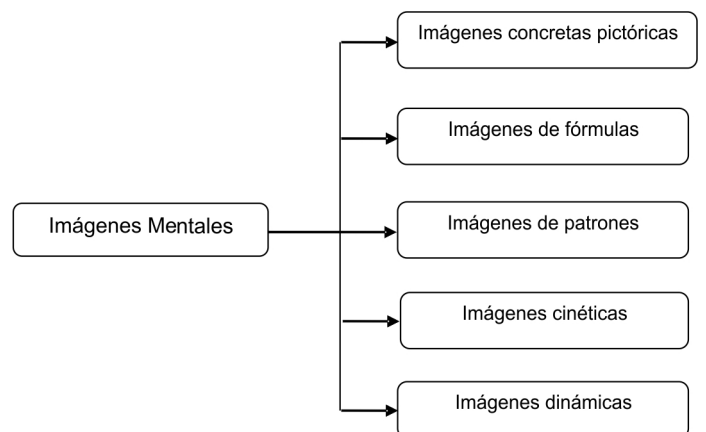
Según Del Grande (1990), en visualización se deben tener en cuenta los aspectos siguientes:

1. Coordinación motriz de los ojos: la habilidad para seguir con los ojos el movimiento de objetos de forma ágil y eficaz.
2. Identificación Visual: reconocer una figura aislándola de su contexto.
3. Conservación de la percepción: reconocer que un objeto mantiene su forma a pesar de que este deje de verse total o parcialmente.
4. Reconocimiento de posiciones en el espacio: Relacionar la posición de un objeto con respecto al observador o a otro objeto.
5. Reconocimiento de las relaciones espaciales: permite identificar correctamente las características de relaciones entre diversos objetos en el espacio
6. Discriminación visual: permite comparar varios objetos identificando sus semejanzas y diferencias visuales.
7. Memoria visual: recordar las características visuales y de posición que tenían en un momento dado un conjunto de objetos.

Un elemento básico, en las distintas concepciones en enseñanza de la Matemática, que se encuentra presente en ambas componentes de las habilidades espaciales, son las imágenes mentales, o sea las representaciones mentales que los sujetos pueden hacer de objetos físicos, relaciones, conceptos etc.

Según plantea Presmeg (1986), se han encontrado distintos tipos de imágenes mentales, como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2. Tipos de Imágenes Mentales. Presmeg (1986)



Fuente: Elaboración propia.

Las concretas pictóricas son aquellas imágenes figurativas de objetos físicos, la de fórmulas consisten en la visualización mental de fórmulas o relaciones esquemáticas de la misma manera como se les vería. Las de patrones, son imágenes de esquemas visuales correspondientes a relaciones abstractas; no se visualiza la relación propiamente dicha (una fórmula) sino alguna representación gráfica de su significado. Para el caso de las cinéticas, son imágenes en partes físicas y en parte mentales, pues en ellas tiene un papel importante el movimiento de manos y cabeza. Sin embargo, las dinámicas son imágenes mentales en las que los objetos o algunos de sus elementos se desplazan, no hay ningún tipo de actividad física como en la anterior.

Se comparte la idea de Plasencia (2000), de que la construcción de una imagen no es un proceso simple, pues muchas personas muestran incapacidad para visualizar objetos en tres dimensiones, lo que les lleva a fracasar en la solución de determinados problemas. Además, mantener y transformar son aquellos procesos que conducen a la interpretación de la imagen, manteniéndola en la conciencia durante el tiempo necesario y realizando en determinados casos transformaciones como rotación, acercamiento o alejamiento de la imagen, exploración y análisis de un aspecto particular sobre el que basar la observación. También debe tenerse en cuenta cuando se habla de visualización, las habilidades utilizadas por los individuos para la creación y procesamiento de imágenes visuales, o sea aquellas imágenes ya sean físicas o mentales que se crean, utilizan y transforman en una actividad de visualización espacial.

Para lograr el desarrollo de las habilidades espaciales teniendo en cuenta la formación de las imágenes mentales, desde la relación de las acciones y las operaciones de los procedimientos geométricos y las componentes de estas habilidades, requiere del diseño y aplicación de un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje de manera que la Matemática Superior contribuya con la formación de los estudiantes de primer año de la carrera de Ingeniería Mecánica.

4. El proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática Superior en la Carrera de Ingeniería Mecánica.

El programa de la Disciplina Matemática Superior para el ingeniero mecánico, según Ministerio de Educación Superior (2007), establece como objeto de la Matemática, todas las formas y relaciones del mundo real que posean tal grado de independencia respecto al contenido, que pueden ser abstraídas de este último. Además, no solo las formas abstraídas de la realidad son objeto de estudio de la matemática sino también aquellas posibles de manera lógica, determinadas sobre la base de formas y relaciones ya conocidas.

La disciplina Matemática Superior contribuye al desarrollo del pensamiento lógico y algorítmico y aporta los fundamentos básicos de un especialista en Ciencias Técnicas, dado que todo ingeniero considera representaciones técnicas y científicas en términos matemáticos, con los cuales refleja los rasgos cuantitativos y cualitativos de los fenómenos que estudia.

Para ello se requiere una concepción del modelo de enseñanza que tenga en cuenta la estructuración sistémica de los contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y sentimientos), una enseñanza centrada en el estudiante como sujeto activo, constructor y reconstructor de su propio conocimiento y proceso de aprendizaje, que sea a través y para la resolución de problemas vinculados a la carrera y a las otras disciplinas y asignaturas. Así como una enseñanza desarrolladora dirigida a la educación de la personalidad del estudiante con una implicación personal activa, consciente y reflexiva que le provoque satisfacción, con la necesaria flexibilidad, independencia, perseverancia, y una actitud ante la vida responsable y autodeterminada que se proyecte con una perspectiva temporal mediata.

La Disciplina Matemática Superior para la Carrera de Ingeniería Mecánica la componen cinco asignaturas de las cuales tres se imparten en el primer año de carrera. Entre los núcleos de conocimientos, que posee esta disciplina, y que constituyen la fuente de esta investigación, se encuentran:

- Rectas y cónicas. Representación gráfica.
- Planos y rectas en el espacio. Superficies cuádradas. Representación gráfica.
- Interpretaciones geométricas y físicas de la derivada en un punto de una función real de una variable y varias variables reales.
- Aplicaciones de la derivada. Trazado de curvas.
- Sistemas de coordenadas cartesianos, polares, cilíndricos y esféricos.
- Representación de sólidos o cuerpos geométricos en y sus proyecciones.
- Aplicaciones geométricas y físicas de las integrales definidas, dobles y triples.
- Aplicaciones geométricas y físicas de las funciones vectoriales. Integrales de línea y de superficie.

Según estos núcleos de conocimientos, se determinan los procedimientos geométricos de acuerdo con los objetivos propuestos en cada una de las asignaturas. Para contribuir con el desarrollo de la visualización y las relaciones espaciales con un interés marcado en la formación de las imágenes mentales. Entre ellos se analiza el procedimiento geométrico para

determinar la expresión analítica de un sólido dada su representación gráfica. A continuación se expone en la Tabla 1 las acciones y las operaciones que contiene dicho procedimiento geométrico y como se relacionan las componentes de las habilidades espaciales y las imágenes mentales.

Tabla 1. Manifestación de los componentes de las habilidades espaciales y las imágenes mentales en las acciones y operaciones del procedimiento geométrico.

| Acción | Operación | Manifestación | |
|--|--|--|-----------------------|
| | | Componentes de las habilidades espaciales | Tipo de Imagen mental |
| Identificar las superficies que limitan al sólido y determinar sus ecuaciones. | <ol style="list-style-type: none"> Identificar si las superficies limitantes son planas o curvas. Determinar interceptos y trazas de cada una de las superficies. Determinar las rectas y curvas de intersección entre las superficies. Determinar ecuaciones. | Visualización: Identificación visual, conservación de la percepción, reconocimiento de posiciones en el espacio. Relaciones espaciales. | Fórmula |
| Determinar las desigualdades. | <ol style="list-style-type: none"> Determinar la relación entre los puntos que pertenecen al sólido y cada una de las superficies que lo limitan. Expresar esa relación utilizando desigualdades. | Visualización: Identificación visual, conservación de la percepción, reconocimiento de posiciones en el espacio. Relaciones espaciales | Dinámicas Cinéticas |

| Acción | Operación | Manifestación | |
|---|--|---|-----------------------|
| | | Componentes de las habilidades espaciales | Tipo de Imagen mental |
| Escribir la expresión analítica del sólido. | <ol style="list-style-type: none"> Integrar las desigualdades para expresarlas lo más racional posible. Expresar con la notación y simbología matemática adecuada la expresión analítica del sólido. | Visualización: Identificación visual, conservación de la percepción, reconocimiento de posiciones en el espacio. Relaciones espaciales | Fórmula |

Fuente: Elaboración propia.

5. Consideraciones didácticas para la implementación de las acciones y operaciones del procedimiento geométrico.

Para la implementación del procedimiento geométrico diseñado deben tenerse en cuenta una serie de requerimientos con vistas a la obtención de resultados satisfactorios. Lo que se corresponde con una concepción adecuada de un proceso de enseñanza aprendizaje que contribuya al desarrollo de las habilidades que se necesitan formar. En función de lo anterior deben tenerse presentes las siguientes cuestiones:

- Diagnosticar integralmente en nivel de preparación del alumno para las exigencias del proceso.
- Estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por parte del alumno, teniendo en cuenta el sistema de acciones a realizar en cada momento de la actividad cognoscitiva.
- Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por parte del alumno desde posiciones reflexivas que estimulen su pensamiento e independencia.
- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procedimientos lógicos del pensamiento.
- Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social, el perfil del ingeniero mecánico y estimular la valoración por parte del alumno en el plano educativo.

- Según el sistema de acciones diseñado se ofrece, desde el punto de vista didáctico, algunos elementos a tener en cuenta con los estudiantes en el proceso del desarrollo de las habilidades espaciales:
- Determinar el nivel de preparación del estudiante en lo que respecta al dominio de los conocimientos geométricos indispensables para su puesta en práctica.
- Establecer el nivel de preparación que poseen los estudiantes en las acciones que se describen en la propuesta, pues para desarrollar una habilidad se hace necesario el dominio de las acciones que sirven de base a su realización.
- Ejemplificar al alumnado, con ejercicios representativos, la utilización de las diferentes acciones que conforman la propuesta.
- Plantear tareas en cuya resolución se requiera el uso del sistema de acciones presentado, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: variedad, representatividad, complejidad, formulación lingüística, carácter abierto y las implicaciones a la vida práctica.
- Propiciar el debate y la reflexión individual y/o colectiva del proceso de resolución seguido por cada estudiante, lo que revertirá en el desarrollo de sus conocimientos geométricos y metodológicos.
- Estimular el éxito del estudiante en cada etapa como medio de motivación para continuar en el empeño de la actividad a través del factor psicológico.
- Atender a la diversidad en el aula, de forma que cada estudiante se sienta realizado en la tarea acorde a sus particularidades.
- Prestar especial atención a interiorizar el procedimiento y que no sea una reproducción mecánica del mismo.
- Evaluar el nivel de desarrollo de la habilidad de los estudiantes teniendo en cuenta la complejidad de las tareas que es capaz de solucionar, su grado de independencia en el proceso de resolución de la misma, la utilización con precisión y rapidez de las acciones, así como la fundamentación de las mismas y la solución correcta con el rigor adecuado en cuanto al uso de la terminología y simbología matemática, además de las alternativas de trabajo que se propone.

En conclusión, se sugiere que el profesor haga un diagnóstico inicial para identificar los problemas que limitan el desarrollo de las habilidades espaciales en los estudiantes e incidir puntualmente con las acciones y operaciones más adecuadas para lograr mejores resultados con la aplicación de la estrategia.

6. Análisis descriptivo de la aplicación del procedimiento geométrico, determinar la expresión analítica de un sólido dada su representación gráfica.

Por la importancia que revisten las acciones y operaciones del procedimiento geométrico determinar la expresión analítica de un sólido dada su representación gráfica, en la formación de los diferentes tipos de imágenes mentales se necesita un análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes, luego de la planificación y ejecución un proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado en el establecimiento de estas relaciones para el desarrollo de las habilidades espaciales.

A este proceso le anteceden un análisis de los resultados preliminares de este grupo de estudiantes en pruebas pedagógicas realizadas al inicio del primer año, en cada uno de los cursos mencionados. Los principales errores encontrados están en la identificación de superficies, ya fuera a través de fórmulas, características fundamentales o su representación gráfica; delimitar las intersecciones entre dos o más superficies, de manera gráfica, entre otros.

Se ponen en práctica las acciones y las operaciones del procedimiento geométrico citado a través de la solución de ejercicios en clase prácticas, y en tareas de seminarios. Fueron objeto de análisis los resultados obtenidos tras la implementación de dicho procedimiento, considerando que este tiene un mayor grado de dificultad con respecto a otros procedimientos vistos en clases, por la complejidad que encierra identificar a través de fórmulas y desigualdades lo que se ve a simple vista, es decir expresar analíticamente las relaciones que se establecen entre todas las superficies que limitan al sólido. Las habilidades de visualización y relaciones espaciales se manifiestan de manera extrema en este procedimiento. Se analizan a continuación los resultados obtenidos en el análisis.

En correspondencia con las acciones del procedimiento citado se eligen para el procesamiento las variables siguientes:

V1: Identificar las superficies que limitan al sólido y determinar sus ecuaciones.

V2: Determinar las desigualdades.

V3: Escribir la expresión analítica del sólido.

Se realiza un análisis del comportamiento de dichas variables en 74 estudiantes de primer año de la carrera de Ingeniería Mecánica de la Universidad Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos en los cursos 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013, respectivamente y teniendo en cuenta una pregunta de la Tercera prueba parcial del Tema III de la asignatura Álgebra Lineal y Geometría Analítica.

Se evalúan las variables anteriores y se procesan en el SPSS 18 arrojando los siguientes resultados:

Se observa en la Tabla 2 que el 91,9 % logra determinar las superficies limitantes poniéndose de manifiesto la presencia del desarrollo de las habilidades de visualización en lo que respecta a la identificación visual, la conservación de la percepción, reconocimiento de posiciones en el espacio y de relaciones espaciales, así como la presencia de las imágenes de fórmula. En este caso el 83,8 % lo hace de manera casi satisfactoria o sea obtienen entre 4 y 5 puntos.

Tabla 2. Análisis descriptivo de la variable: Identificar las superficies que limitan al sólido y determinar sus ecuaciones.

| V1 | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 2 | 6 | 8,1 | 8,1 | 8,1 |
| | 3 | 6 | 8,1 | 8,1 | 16,2 |
| | 4 | 13 | 17,6 | 17,6 | 33,8 |
| | 5 | 49 | 66,2 | 66,2 | 100,0 |
| | Total | 74 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: SPSS 18.

Basado en el grupo conformado por estos últimos se analiza cuántos, después de haber identificado las superficies que limitan el sólido, logran plantear las desigualdades correctas que recogen aquellos puntos del espacio que pertenecen al sólido representado, además, cuántos llegan a la expresión analítica solicitada.

En cuanto a la determinación de las desigualdades, Tabla 3, el 90,5 % logra determinar la relación entre los puntos que pertenecen al sólido y cada una de las superficies que lo limitan de manera satisfactoria, para luego expresar esa relación utilizando dichas desigualdades, obteniendo aquí, que aún el 29 % presenta dificultades con la obtención de la expresión analítica de manera racional y la inclusión de las superficies. Tabla 4.

Tabla 3. Determinar las desigualdades.

| V2 | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 4 | 2 | 9,5 | 9,5 | 9,5 |
| | 5 | 19 | 90,5 | 90,5 | 100,0 |
| | Total | 21 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: SPSS 18.

Tabla 4. Escribir la expresión analítica del sólido.

| V3 | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | 2 | 6 | 28,6 | 28,6 | 28,6 |
| | 3 | 3 | 14,3 | 14,3 | 42,9 |
| | 4 | 2 | 9,5 | 9,5 | 52,4 |
| | 5 | 10 | 47,6 | 47,6 | 100,0 |
| | Total | 21 | 100,0 | 100,0 | |

Fuente: SPSS 18.

Como puede observarse la correcta implementación del procedimiento determinar la expresión analítica de un sólido dada su representación gráfica, con el conjunto de acciones y operaciones diseñadas posibilita el desarrollo de las habilidades espaciales. Este desarrollo se ha de lograr a partir de la aplicación reiterada y consciente de dicho procedimiento. Solo así se obtienen los resultados deseados en el aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Como resultado del estudio teórico sobre el desarrollo de habilidades, los métodos y procedimientos de la actividad cognoscitiva y las deficiencias presentadas por los estudiantes en cuanto a las habilidades espaciales, desde los resultados docentes, se diseñan las acciones y operaciones del procedimiento geométrico: determinar la expresión analítica de un sólido dada su representación gráfica, para contribuir al desarrollo de dichas habilidades en los estudiantes de primer año de Ingeniería Mecánica.

El establecimiento de relaciones entre las acciones y las operaciones de los procedimientos geométricos de la Matemática Superior con las componentes de las habilidades espaciales y las imágenes mentales, permite una adecuada contextualización de la enseñanza de la Matemática para el objeto social del Ingeniero Mecánico.

La comprensión y asimilación consciente de las acciones y las operaciones de los procedimientos geométricos por los estudiantes, tiene que estar en correspondencia con la aplicación por el profesor de un conjunto de consideraciones didácticas, que permitan el desarrollo gradual y diferenciado de la aplicación por parte de los estudiantes de cada una de las acciones y las operaciones previstas, sustentado en la estimulación de un trabajo colaborativo e independiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez Yero, J. C., & Ríos Barrios, I. (2005). *La formación y desarrollo de habilidades desde el enfoque histórico-cultural*. Recuperado el 5 de Noviembre de 2012, de <http://www.monografias.com/trabajos23/formacion-y-desarrollo/formacion-y-desarrollo.shtml?monosearch>
- Barrera Hernández, F. (1997). *Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de las habilidades, hábitos y capacidades*. Material Docente Básico, IPLAC, La Habana.
- Camargo Uribe, L. (2011). El legado de Piaget a la didáctica de la Geometría. *Revista Colombiana de Educación*(60), págs. 41-60.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. London: Cambridge University Press.
- Cladellas Pros, R. (Enero de 2008). Un programa informático de habilidades visoespaciales como recurso educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(31), págs. 155-162.
- Corona Martínez, L. A. (2008). *La formación de la habilidad toma de decisiones médicas mediante el método clínico en la carrera de medicina*. Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
- Del Grande, J. (1990). *Spatial Sense*. *Arithmetic Teacher*, 37(6), págs. 14-20.
- Gal, H., & Linchevski, L. (2010). To see or not to see: analyzing difficulties in geometry from the perspective of visual perception. *Educ Stud Math*(74), págs. 163-183.
- Galperin, P. Y. (1982). *Introducción a la psicología*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Galperin, P. Y. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En I. I. Iliasov, & V. Y. Liaudis, *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (págs. 114-118). Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Galperin, P. Y. (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. En *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscú: Progreso.
- Gutiérrez, A., Jaime, A., & Fortuny, J. M. (1991). An alternative paradigm to evaluate the acquisition of the Van Hiele levels. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), págs. 237-251.
- Hoffer, A. (1990). *La geometría es más que demostración*. *Notas de Matemática*(29), págs. 10-24.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: Chicago Press.
- Lara Temiño, Á. (2004). *Utilización del ordenador para el desarrollo de la visualización espacial*. Madrid: Universidad Complutense.
- León González, J. L. (2011). *Estrategia Didáctica para el desarrollo de habilidades geométricas en el primer ciclo de la Educación Primaria*. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benitez García.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex-differences in spatial ability: a metaanalysis. *Child Development*, 56, págs. 1479-1498.
- Lizarazo Gómez, C. (2012). *Modelo didáctico para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la Geometría en las carreras de Ingeniería*. Holguín: Universidad Oscar Lucero Moya.
- Maier, P. (1998). *Spatial geometry and spatial ability: How to make solid geometry solid*. En E. Cohors-Fresenborg, K. Reiss, G. Toener, & H. Weigand, *Select papers from the Annual Conference of Didactics of Mathematics* (págs. 63-75). Osnabruck.
- Martín Gutiérrez, J. (2010). *Estudio y evaluación de contenidos didácticos en el desarrollo de las habilidades espaciales en el ámbito de la ingeniería*. Universidad Politécnica de Valencia.
- McGee, M. G. (1979). *Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal and neurological influences*. *Psychological Bulletin*, 86(5), págs. 889-918.

Fecha de presentación: enero, 2014 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA DISCIPLINA FORMACIÓN LABORAL INVESTIGATIVA EN LA CARRERA PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA

METHODOLOGICAL CONSIDERATION FOR THE IMPROVEMENT OF THE INVESTIGATIVE LABOR FORMATION DISCIPLINE ON THE PSYCHOLOGY-PEDAGOGY STUDIES

MSc. Iraida Lorenzo Suárez¹

E-mail: iraida@ucp.cf.rimed.cu

MSc. María Elena Hurtado Milián¹

E-mail: mary@ucp.cf.rimed.cu

MSc. Michel Ruiz Martínez¹

E-mail: michel@ucp.cf.rimed.cu

¹ Universidad de Ciencias Pedagógicas: "Conrado Benítez García", Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Lorenzo Suárez, I., Hurtado Milián, M.E., & Ruiz Martínez, M. (2014). La disciplina Formación Laboral Investigativa en la formación del Licenciado en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 6 (1). pp. 25-30. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El presente trabajo aborda las experiencias acumuladas como resultado del perfeccionamiento de la disciplina principal integradora Formación Laboral Investigativa en sus diferentes variantes, lo que ha permitido el perfeccionamiento del proceso de formación del Licenciado en Educación, especialidad: Pedagogía-Psicología. El diseño realizado desde los diferentes niveles organizativos (carrera, disciplina, año, asignatura) ha permitido lograr una concepción holística de las asignaturas en la disciplina, aspecto esencial para lograr direccionar la integración del currículo con el escenario laboral. Entre los métodos más utilizados se encuentran: del nivel teórico, analítico-sintético y del nivel empírico, la revisión de documentos.

Palabras claves:

Perfeccionamiento, disciplina, niveles organizativos, integración, currículo.

ABSTRACT

This work exposes the experience gathered as result of the systematization and the improvement of the main discipline investigative Labor Formation on his different variants, it permits the improvement of the formation process of the Education Licentiate, specialty Pedagogy-Psychology. The design made since the different organizational levels (career, discipline, year, and subject) has allowed obtaining a holistic conception of the subjects on the discipline, a main aspect to direct the integration of the curriculum with the labor scenario. Some of the most used methods are: of the theoretical level the analytical- synthetically and of the empiric level the document review.

Keywords:

Improvement, discipline, organizational levels, integration, curriculum.

INTRODUCCIÓN

En la declaración mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI se precisan demandas sin precedentes para el desarrollo cultural y socioeconómico y para la construcción del futuro, de cara a la cual las nuevas generaciones deben estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales (Conferencia Mundial Educación Superior, 1998: 2).

Cierto es que trascurrida la primera década se aprecian importantes transformaciones, tanto en su interior como en sus relaciones con la sociedad tales como: masificación, reducción del financiamiento estatal, cambios en el concepto de autonomía, responsabilidad social (rendición de cuentas), formación integral, pérdida de la exclusividad, redefinición de propósitos y nuevos escenarios tecnológicos (Horroutinier, 2010: 4). Estas transformaciones necesitan de una clara concepción del proceso de formación que significa preparar a los ciudadanos para la vida; para su desempeño en la sociedad, reto necesario desde el proceso de formación.

El proceso de formación con un enfoque integral permite identificar tres dimensiones esenciales que lo caracterizan: la dimensión instructiva relacionada con la instrucción del profesional, supone conocimientos y habilidades; la dimensión educativa referida a la preparación para vivir en sociedad, por tanto debe ser portador de un sistema de valores y la dimensión desarrolladora que presupone el contacto con el objeto de su profesión, encaminada a la formación de los modos de actuación.

La formación de los modos de actuación consiste en asegurar que los estudiantes se vinculen a los escenarios laborales propios de su actividad profesional a lo largo de su formación, por tanto se incluyen las tareas del componente laboral al currículo como parte de su diseño. El componente investigativo se desarrolla a través de los estudios e indagaciones en función de solventar las problemáticas existentes en dichos escenarios. Las tareas investigativas se concretan en las diferentes modalidades del trabajo científico estudiantil: trabajo extracurricular, de curso y diploma.

Contribuye además al desarrollo de la conciencia laboral, disciplina y responsabilidad en el trabajo. En esta forma organizativa se materializa el principio marxista y martiano de combinar el estudio con el trabajo relacionando la teoría con la práctica. Seguidamente precisa la resolución Nro.210/07 que la práctica laboral asumirá diferentes tipos (sistemática, concentrada, práctica laboral) de acuerdo con los objetivos a alcanzar en cada carrera. Se integra como un sistema de actividades académicas e investigativas de acuerdo con las peculiaridades de cada carrera para lograr los objetivos del egresado.

De ahí que esta experiencia se inicia en el curso escolar 2008-2009 con el plan de estudios C y continua en el año 2010 con el plan de estudios D, donde se declara la disciplina principal integradora Formación Laboral Investigativa en sus diferentes variantes dentro del currículo de las carreras pedagógicas, por lo que se plantea como objetivo fundamental el perfeccionamiento del diseño de la disciplina principal integradora Práctica Laboral Investigativa en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos para lograr un egresado capaz de resolver las problemáticas socioeducativas que demanda la sociedad.

DESARROLLO

La carrera Licenciatura en Educación, especialidad: Pedagogía-Psicología de acuerdo a la fundamentación del Modelo del profesional (2008-2009), se reinicia como parte de la nueva modalidad para la formación de los docentes de todos los niveles educacionales, la universalización de la Educación Superior, y ello significó modificar la concepción de la formación a tiempo parcial por la formación con tres años intensivos (donde la práctica se considera el componente laboral del currículo).

En esta nueva concepción del diseño del plan de la carrera la práctica educativa es el eje de integración de todas las actividades curriculares propuestas, y permite realizar análisis con un enfoque profesional-investigativo, orientado a la solución de problemas de la realidad educacional. La práctica educativa a lo largo de los 5 años se concibe en función de su futuro perfil profesional: ser un Licenciado en Pedagogía-Psicología.

Las necesidades en la formación inicial ha propiciado reflexiones profundas en cuanto a los procesos sustantivos universitarios (docencia, investigación y extensión universitaria), al currículo y sus componentes (académico, laboral e investigativo) en estrecha relación con sus dimensiones (instructiva educativa y desarrolladora) en las Universidades y en particular las Universidades Pedagógicas. Tal es así que se aprecian cambios desde las políticas educativas (descentralización) en particular desde el currículo base con vista al plan "D", ¿plan actual para toda la Educación Superior que se inicia en el curso escolar 2010-2011.

Entre las precisiones más relevantes en el currículo universitario se encuentra la generalización de la disciplina principal integradora Formación Laboral Investigativa para todas las carreras (disciplina que había sido incluida en determinadas carreras universitarias en el plan de estudios "C" como resultado de la comprensión del papel de la actividad investigativo-laboral en el currículo considerada la más importante de todas las disciplinas porque garantiza la formación de los modos de actuación del profesional, su contenido esencial

es investigativo-laboral, se debe desarrollar de primero a quinto año, abarca una importante parte del total del tiempo lectivo de la misma (Hourruter, 2010: 34).

Además integra contenidos de todas las disciplinas del plan de estudio, considerando los procesos sustantivos universitarios. El contenido lo constituye el modo de actuación profesional en los centros educacionales e instituciones acorde a las exigencias planteadas en el perfil del profesional (educar, instruir, desarrollar (Álvarez, 1999: 149). Le permite penetrar en la esencia del objeto de la profesión (proceso pedagógico, formativo...) y del objeto de trabajo (sujetos, grupos...). De ahí la relación dialéctica que establece la disciplina entre objeto de la profesión, objeto de trabajo y modos de actuación.

Las bases teóricas que sustentan la disciplina la constituyen el vínculo teoría-práctica, el principio estudio-trabajo, el carácter activo de la personalidad y la unidad de la actividad y la comunicación (MINED, 2010b: 1). La disciplina transita por los niveles carrera, disciplina, año, asignatura con un enfoque laboral investigativo. Precisamente pasa a ser la principal integradora como resultado de la integración de los contenidos curriculares de la carrera. Estos contenidos se determinan en correspondencia con las necesidades actuales y perspectivas de la sociedad cubana. Se concreta cada año o semestre dando respuesta a los siguientes problemas profesionales:

- El diagnóstico psicopedagógico integral para encaminar la dirección del proceso educativo, la atención a la diversidad en el trabajo de prevención y asesoría a las instituciones educativas.
- Diseño, ejecución y control de estrategias educativas para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas pedagógicas y psicológicas, la orientación y asesoría a educadores, directivos, familia y comunidad para el trabajo de formación y educación en valores, actitudes y normas de comportamiento.
- La investigación e innovación como herramienta para el mejoramiento y/o transformación de los procesos educativos en los que participa.
- La comunicación efectiva a través de diferentes lenguajes y la utilización de los diversos recursos tecnológicos en el proceso educativo.
- La orientación educativa y el trabajo preventivo en los diferentes contextos de actuación profesional: escuela, familia, comunidad y grupo escolar para favorecer la estimulación del trabajo individual, grupal cooperativo en el cumplimiento de sus funciones.

Es por ello que al asumir el plan "D" en las carreras pedagógicas y en particular la especialidad Pedagogía-Psicología se

precisan irregularidades que inciden en asumir una concepción científico-metodológica que permita implementar desde la carrera la disciplina Formación Laboral Investigativa. Realizar el diseño de asignaturas y aplicarla creadoramente en la práctica.

El proceso iniciado en la Universidad Pedagógica "Conrado Benítez García" en el curso 2010 relacionado con el diseño e implementación de la disciplina Formación Laboral Investigativa como parte del perfeccionamiento del sistema de formación de la Educación Superior, en esta el componente laboral e investigativo desde la práctica en estrecha relación con el componente académico se redimensionan, y pasan a formar una disciplina compuesta por varias asignaturas que tienen su propia estructura metodológica independiente del resto de las disciplinas y asignaturas del currículo.

Apropiarse de esta nueva concepción llevó al colectivo a plantearse las siguientes interrogantes: ¿qué concepción asumir como disciplina durante el tránsito de 1ro a 5to año, en el caso que esta solo está se declara a partir de 2do año?, ¿cómo elaborar programas de las asignaturas que conforman la disciplina desde una concepción integradora?, ¿cómo adecuar los objetivos y contenidos para las asignaturas que tributan en el año?, ¿cómo determinar los contenidos para cada programa en correspondencia del tipo de práctica laboral desde una concepción integradora?

Por otra parte ¿cómo lograr la integración de los componentes académico, laboral e investigativo en las asignaturas de la disciplina? ¿cómo determinar los métodos de aprendizaje que propicien la integración de los contenidos curriculares?, ¿cómo elaborar, aplicar y analizar métodos de investigación psicopedagógica desde una concepción integradora para cada tipo de práctica laboral de acuerdo al momento del curso y año en que se desarrolla?, ¿cómo evaluar el proceso de práctica laboral desde una concepción integradora en cada asignatura de la disciplina?, ¿cómo combinar las diferentes formas organizativas en función de la práctica laboral desde una concepción integradora?, estas constituyen interrogantes que han direccionado el proceso de científico metodológico de la disciplina para su concreción en la carrera objeto de análisis.

Desde la dirección metodológica de la disciplina se orientó el estudio de los documentos de la carrera en función de la formación laboral y la profundización de los presupuestos teóricos y metodológicos que la sustentan. Para la misma se realizaron las reuniones metodológicas y se determinó las direcciones fundamentales de trabajo, primero a nivel de universidad donde tuvo un lugar protagónico la facultad de Ciencias de la Educación, posteriormente a nivel de facultad, a nivel de departamento y disciplinas.

En este caso para su concreción en la carrera se valoró el lugar de la disciplina en la carrera como disciplina principal integradora y el resto tanto de las integradoras como derivadoras. En ese momento fue necesario profundizar y direccionar el esclarecimiento de aspectos de interés para la mejor comprensión del proceso de prácticas. De ahí que se profundizó en la concepción de disciplina integradora, enfoque interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario. Otro aspecto de interés se centró en la concepción epistemológica de los componentes laboral, académico e investigativo y sus relaciones en las diferentes formas organizativas del proceso formativo.

Este análisis llevó al colectivo a reflexionar sobre la concepción del trabajo metodológico de la los niveles disciplinas y asignaturas. En primer lugar por la necesidad de diseñar las disciplinas en función de su salida a la práctica con un enfoque investigativo. Y en segundo lugar para determinar desde el nivel disciplina y asignatura su lugar en el año al cual tributan, y así determinar cómo estas se insertan a la práctica, desde las relaciones interdisciplinarias en los elementos didácticos: objetivos, habilidades y conocimientos.

Resultó interesante la como se vio la necesidad de lograr diseños de asignaturas que tributaran a la solución de los problemas profesionales, pero desde las diferentes formas organizativas, sin perder de vista como la asignatura tributa a la práctica pero desde la investigación.

En este caso se hizo necesario valorar el papel y lugar de cada disciplina. En el caso particular la Metodología de la Investigación como disciplina integradora y el lugar que esta ocupa en la sistematización de las habilidades investigativas del estudiante.

Un análisis interesante resulto la valoración de las asignaturas del año en función de los métodos que ofrecen fundamentalmente del nivel empírico, aspecto que se ha introducido paulatinamente en los programas de asignatura, los que han pasado a formar parte del sistema de conocimientos de la misma, pero que requieren de sistematización en este nivel (asignatura).

En la especialidad Pedagogía-Psicología resulta necesario el estudio de los métodos psicopedagógicos específicos para el diagnóstico y caracterización de los diferentes procesos (afectivos, cognitivos, volitivos), los contextos educativos, y otros de interés que deben ser profundizados desde métodos y técnicas que tributan desde las Ciencias que sustentan a las disciplinas en la carrera, fundamentalmente psicológicas, pedagógicas y sociológicas.

Así se producen las relaciones interdisciplinarias a nivel de año y carrera y la disciplina Metodología de la Investigación se convierte en integradora, pero sustentada desde el punto de

vista teórico y práctico para facilitar y direccionar los procesos investigativos para lograr un profesional competente que sea capaz de enfrentar los disímiles problemas que se le presentan en la práctica escolar e institucional desde la investigación científica.

Pero puede preguntarse ¿cómo sistematizar el trabajo metodológico que propicie la consolidación de la disciplina en la carrera? Indudablemente el trabajo se inicia en el colectivo de carrera, transita por las disciplinas y se concreta en el colectivo de año porque es quien direcciona metodológicamente el nivel año, por lo tanto fue necesario concientizar a los docentes en el lugar y función que estos ocupan en el año desde la concepción metodológica de la disciplina principal integradora con respecto a las otras disciplinas, que ellos como docentes representan y asumen en el año. Así la consolidación de colectivos interdisciplinarios facilitó el proceso de fundamentación, elaboración y puesta en práctica de la concepción metodológica de la disciplina, las asignaturas que conforman y los elementos organizativos que la condicionan desde los escenarios educativos.

El proceso estratégico de la consolidación de la disciplina principal integradora se plantea dar respuesta a los siguientes problemas metodológicos a nivel de facultad, departamento, disciplina, asignatura y año los que se convierten en retos profesionales.

- Convertir la disciplina Formación Laboral Investigativa en la principal integradora de la formación del profesional.
- Comprender la concepción metodológica de la disciplina y asignaturas que la conforman para cada año.
- Interiorizar y concienciar el lugar de cada asignatura en el año y su salida a la práctica desde lo académico e investigativo.
- Diseñar estratégicamente el componente laboral e investigativo en los diferentes niveles de sistematización (carrera, disciplina y asignatura) para establecer las relaciones interdisciplinarias que propicien la elaboración de programas de asignaturas de la práctica (familiarización, concentrada y laboral), con un carácter verdaderamente integrador.

Precisamente del análisis anterior se procede a plantear una serie de alternativas metodológicas que abarca las siguientes direcciones:

1ra dirección:

1. Preparación de los colectivos de las asignaturas de la disciplina Formación Laboral Investigativa para la elaboración de los programas de asignaturas. Se desarrollan las actividades metodológicas en los diferentes niveles organizativos (universidad, facultad, departamento, disciplina, año).

2. Análisis metodológico de cada asignatura que tributa en el año desde la concepción e integración de los componentes académico, laboral e investigativo.
3. Valoración de la concepción de la asignatura correspondiente a la disciplina Formación Laboral Investigativa para cada año. Desde la concepción holística lograda a partir del trabajo metodológico en los niveles precedentes.
11. Presentación de los resultados en el taller de culminación de la práctica y posteriormente en eventos científicos estudiantiles a nivel de año, de facultad y universidad.
12. Validación de los programas de las asignaturas de la disciplina: Práctica Concentrada I, Práctica Concentrada II, Práctica Laboral I y Práctica Laboral II.

Los principales resultados alcanzados en la disciplina se sintetizan en:

2da dirección:

1. Análisis metodológico de los documentos normativos de la carrera: Modelo del profesional, programas de disciplina, programas de asignaturas, orientaciones específicas para la disciplina Formación Laboral Investigativa.
2. Valoración de los objetivos de año, y los objetivos de las asignaturas curriculares que tributan en el mismo. Es fundamental analizar las habilidades que constituyen regularidades en el año, semestre o etapa.
3. Valoración de los contenidos específicos de cada programa de asignatura que tributa a cada año académico. Determinación de las invariantes de conocimientos de cada asignatura.
4. Determinación de las asignaturas integradoras y derivadoras fundamentales en el año o semestre.
5. Determinación de las asignaturas que tributan como herramientas y/o cultura general en el semestre o año.
6. Determinación de los contenidos curriculares que determinan posibles problemáticas de investigación de acuerdo al currículo recibido.
7. Elaboración de los programas de las asignaturas que conforma las asignaturas de la disciplina Formación Laboral Investigativa (Práctica de Familiarización, Práctica Concentrada I, Práctica Concentrada II, Práctica Laboral I, Práctica Laboral II).
8. Presentación y análisis de los programas de asignaturas en el año, semestre o etapa en el colectivo de año, así como los materiales de apoyo para la práctica como el manual para el estudiante y el manual para el tutor. Estos documentos constituyen una guía de orientación sugerente y explícita para las tareas que el estudiante debe desarrollar, así como para las funciones que debe desarrollar el tutor de la institución educativa.
9. Presentación y análisis de los programas y manuales a los estudiantes en cada año.
10. Preparación de los estudiantes y tutores para la etapa de práctica.
- La participación activa de los docentes en el proceso metodológico desarrollado en cada año desde la disciplina. Así como la participación de los estudiantes en el proceso a través de sus opiniones teniendo en cuenta sus vivencias.
- Lograr la elaboración de los programas de asignaturas con un carácter integrador, así como los manuales para estudiantes y tutores como forma de orientación individual y grupal.
- Establecer las relaciones interdisciplinarias que propiciaron la conformación de los programas de asignatura.
- Organizar estratégicamente las instituciones en función de las potencialidades de las mismas para enfrentar la práctica.
- Mayor vínculo con las instituciones, en particular los Centros de Diagnóstico y Orientación de los territorios.
- Se logró en el estudiantado un alto nivel de responsabilidad, compromiso.
- Se caracterizó por la independencia en la realización de las tareas, lo que de cierta manera influyó notablemente en el desarrollo de las habilidades comunicativas,
- Se logró la aplicación del método científico en el proceso de investigación.
- La socialización del proceso y sus resultados a través de los talleres intermedios y finales.
- Las instituciones propiciaron la preparación práctica de los estudiantes como futuras psicopedagogas, ganaron en experiencias, se relacionaron con el objeto de la profesión, se sintieron motivados.
- Hay una opinión favorable de las tutoras psicopedagogas de los centros, los atendieron y se preocuparon por la realización de las diferentes tareas a realizar como practicantes del proceso.
- Se logró materializar la lógica de la investigación científica en el proceso de práctica y en la elaboración de los informes finales.
- Presentación de los resultados en eventos a nivel de base, facultad, universidad, y eventos de carácter nacional.

CONCLUSIONES

La disciplina Formación Laboral Investigativa constituye la disciplina principal integradora donde se integran en cada año las habilidades y conocimientos, sustentados por los valores profesionales, personales y universales que emanan desde el currículo recibido y las relaciones sociales que se producen en la interrelación en los diversos contextos educativos y/o sociales con los cuales interactúan.

El proceso desarrollado propició la concientización del colectivo docente en el lugar que cada uno ocupa como integrante de la disciplina principal integradora a través de su representación en el año, así como el trabajo metodológico que se inicia desde el modelo educativo donde se logró el diseño coherente a de nivel asignatura.

Se asume una concepción integradora y holística de los programas de asignatura siguiendo la metodología que direcciona la disciplina.

La participación de docentes, estudiantes y tutores en la concepción de la disciplina para los diferentes años propicio enfocar un proceso de perfeccionamiento a través de la validación.

Propicio la Inserción en las problemáticas territoriales a través de la investigación, como herramienta para resolver los problemas que le impone la sociedad en cada localidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica: La escuela en la vida*. Ed: Pueblo y Educación.
- Chirino Ramos, M. V. (2002). *Formación investigativa del profesional de la educación*. Tesis doctoral.
- MES. Resolución Nro. 210/07. (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior*.
- MES. (2010). *Programa de la Disciplina Formación Laboral Investigativa*. Carrera Pedagogía-Psicología.
- Collazo, B. y. M. P. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana, Ed: Pueblo y Educación.
- (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, 9 de octubre.
- Fuentes G.H.C; M.G.U. (1997). *Curso de Diseño Curricular*. Centro de Estudios de Educación Superior. Universidad de Oriente. "Manuel F. Gran", Santiago de Cuba.
- García Batista, G. c. (2002). *Adolescencia y desarrollo*. La Habana, Ed: Pueblo y Educación.
- González Rey, F. y. O. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana, Ed: Pueblo y Educación.
- Horruitiner, P. (2010). *La Universidad Latinoamericana en la época actual. Tendencias, Retos y Propuestas Innovadoras*. Curso Precongreso. Ciudad de La Habana.
- MINED. *Modelo del Profesional*. Carrera: Licenciatura en Ecuación. Especialidad: Pedagogía-Psicología. Curso 2008-2009, 2009-2010.
- MINED. *Caracterización de la Carrera Licenciatura en Ecuación*. Especialidad: Pedagogía-Psicología. Curso 2008-2009, 2009-2010.
- MINED. (2008a). *Concepción de la Práctica Laboral*. Junio.
- MINED. (2008b). *Plan de estudio de la Carrera: Licenciatura en Ecuación*. Especialidad: Pedagogía-Psicología.
- MINED. (2010a). *Plan de estudio de la Carrera: Licenciatura en Ecuación*. Especialidad: Pedagogía-Psicología. Curso 2008-2009 y 2009-2010.
- MINED. (2010b). *Disciplina: Formación Laboral Investigativa*.

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN INGLÉS EN FUNCIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

THE TEACHING OF LISTENING COMPREHENSION IN ENGLISH FOR INTERPRETING PURPOSES

MSc. Adrián Abreus González¹

E-mail: abreus@ucf.edu.cu

Dra. C. Ania Carballosa González¹

E-mail: acarballosa@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Abreus González, S. & Carballosa González, A. (2014). La enseñanza de la comprensión auditiva en Inglés en función de la interpretación. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 6 (1). pp. 31-39. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El artículo describe concepciones teórico-metodológicas relacionadas con el proceso de comprensión auditiva en inglés, con énfasis en el papel de dicha habilidad para el desarrollo de la interpretación como habilidad profesional de los futuros egresados de la carrera de Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua. El objetivo esencial es presentar una propuesta de la interdependencia existente entre estos dos procesos, en tanto la interpretación efectiva se logrará cuanto más efectiva sea la comprensión del discurso oral. La propuesta encuentra sus fundamentos en la concepción pedagógica que describe el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural descrito por Roméu (2003), en tanto toma muy en cuenta los contextos socioculturales donde tiene lugar la comunicación.

Palabras Claves:

Comprensión auditiva, interpretación.

ABSTRACT

The article describes theoretical-methodological conceptions related to listening comprehension in English. It focuses on the role of listening comprehension in the development of Interpreting as a professional skill for future graduates of the English Language program. The main goal of the study is to present a proposal of the interdependence existing between these two processes since effective interpreting will take place as long as the understanding of oral speech is effective. The proposal is based on the cognitive, communicative and socio-cultural approach described by Roméu (2003) since it pays special attention to the different sociocultural contexts where communication occurs.

Key Words:

Listening comprehension, interpreting.

INTRODUCCIÓN

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (2002), la voluntad de tomar iniciativas y correr riesgos propios de la comunicación cara a cara, no solo otorga al aprendiz la posibilidad de hablar y solicitar ayuda de parte de las personas con quienes habla, sino que presupone el hecho de prestar atención a lo que se dice, la conciencia acentuada de los riesgos que suponen los malentendidos culturales en las relaciones con los demás y la demostración de destrezas de comprensión auditiva. Esta última, la comprensión auditiva o "audición", como también la nombran Antich (1986) y Carmenate (2002), constituye una de las habilidades básicas que conforman una lengua.

Sin embargo, las cuatro habilidades básicas de las lenguas, a saber: comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita, que de manera integrada permiten el desarrollo de la competencia comunicativa, no siempre han recibido un tratamiento balanceado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni tampoco en las investigaciones e intervenciones pedagógicas, que generalmente se han centrado más en el campo de la expresión oral y escrita.

Para los que se forman como traductores e intérpretes es requisito indispensable alcanzar altos niveles competitivos en las lenguas extranjeras que estudian y tener la capacidad de desempeñarse profesionalmente mediante su empleo. Así, contar con un alto grado de competencia en la comprensión auditiva les permitirá a los aprendices poner en práctica las destrezas adquiridas en esta habilidad y enfrentarse a los procesos de interpretación con mayor precisión y eficacia.

El logro de esas destrezas evitará que se obstaculice la comprensión de los mensajes que deben ser transmitidos en la lengua meta, y por ende, que se susciten interpretaciones erróneas u opuestas a lo que el orador pretendía comunicar originalmente. Según Fernández Peraza (2005), la comunicación desafortunada de estos mensajes, repercutiría negativamente en el proceso mismo de comunicación y como resultado la calidad del servicio interpretativo disminuye.

Ello demuestra que la comprensión auditiva no solo ocurre a partir de lo que dice el orador, sino que el oyente desempeña un papel fundamental en tanto debe activar su conocimiento del mundo y la cultura, así como del tema en particular, a la vez que emplea dicho conocimiento para comprender qué quiere decir el orador.

La correlación existente entre las limitaciones reales para el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje de la comprensión auditiva y la interpretación en el contexto cubano, motivaron a los autores en la búsqueda de soluciones que permitieran desde la teoría y la praxis perfeccionar el proceso

mismo de formación de estos graduados. Por ello, se realiza en este estudio una descripción de la interdependencia existente entre estos procesos, a la vez que se describen concepciones teórico-metodológicas relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión auditiva en inglés, con énfasis en el papel de dicha habilidad para el desarrollo de la Interpretación como habilidad profesional de los futuros egresados de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua.

DESARROLLO

Tradicionalmente, los programas de formación de traductores e intérpretes en Europa, específicamente en España y Francia han estado dirigidos a reforzar los conocimientos del idioma para optimizar el nivel de destreza oral e interpretativa de manera que pueda regir la capacidad comunicativa en la interpretación (Montes de Oca, 2003). Ello presupone un buen dominio de los idiomas de trabajo no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también cultural.

Por otra parte, en el contexto extra-europeo, los Estados Unidos superaron en la década de 1970 a Europa en el progreso de la formación para traductores e intérpretes, aunque sus objetivos continuaron siendo similares. Otro exponente de esta área lo constituye Canadá donde los programas acreditados para esta formación integran la teoría, principios y conceptos con aplicaciones prácticas y el desarrollo de habilidades inherentes a la profesión. En México, por su parte, la Licenciatura en Interpretación prepara a los futuros profesionales para traducir oralmente de una lengua a otra sin precisar en los nexos interculturales que involucra dicha formación.

En el caso de Cuba, constituye un objetivo esencial en la formación de traductores e intérpretes de la Lengua Inglesa y una segunda lengua extranjera, la preparación de un profesional capaz de coadyuvar a la comunicación entre hispanohablantes y no hispanohablantes cuyo medio de comunicación sean dichas lenguas; así como enseñar la Lengua Inglesa con eficiencia para contribuir a que la sociedad pueda valerse de ella para su desarrollo cultural y laboral.

Para el logro de este objetivo, es fundamental elevar el nivel profesional de los especialistas de la Lengua Inglesa, lo cual es solo posible si se desarrollan las habilidades básicas del idioma durante todo el proceso de formación inicial. A partir de esta perspectiva se asume que desde los presupuestos teóricos, según el Plan de Estudio "D", de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua en Cuba, los egresados sean capaces de dominar las regularidades psicológicas del habla como actividad, la interrelación dialéctica entre lenguaje y pensamiento, lengua y lenguaje, lenguaje y sociedad, así como las leyes fundamentales de la lengua inglesa como sistema.

Por otra parte, desde la praxis los intérpretes deben ser capaces de procesar la información de textos auténticos orales dentro del marco cognoscitivo de un nivel avanzado, así como demostrar control consciente de los contenidos lingüísticos y las estrategias del discurso oral. De igual manera, estos deben aplicar los conocimientos sobre la teoría del lenguaje y de las lenguas a la interpretación y producción verbal, basándose en las reglas de estructuración y funcionamiento de las unidades lingüísticas, así como re-expresar el sentido del acto de habla original en una lengua de partida en un nuevo texto en una lengua de llegada con coherencia, cohesión, claridad y precisión.

Estudios previos conducidos en Cuba y el mundo han tratado de anticipar posibles carencias en el desarrollo de la comprensión auditiva en la formación del profesional de la lengua inglesa. Sin embargo, hay que señalar que a pesar de haberlas identificado, no existe realmente un tratamiento de rectificación de dichas carencias en función de preparar mejor al estudiante en estrategias particulares para el desarrollo de la comprensión auditiva con fines profesionales.

Esta insuficiencia se percibe claramente cuando el estudiante se tiene que enfrentar al proceso de interpretación, y parte en gran medida del hecho de que, según Graddol (2007, 2012), con el incremento de la Globalización desde finales del siglo XX, el inglés ha dejado de ser en muchos países una "lengua extranjera" para convertirse en una "habilidad básica requerida por todos". De ahí que, según Corona (2013), debido a la variedad de "ingléses" que existen en la actualidad, resulta más difícil la comprensión auditiva sin estar preparado para las distintas entonaciones y pronunciaciones, ritmo y acentuación.

Así, las dificultades en la comprensión auditiva presuponen la presencia de factores asociados a la presentación física del texto, entre los que se encuentran la superposición de discursos, la reducción fonética, el desconocimiento del acento del hablante, la rapidez del habla, la monotonía en la entonación y el volumen bajo.

Por otra parte, según Chen (2005), considerando varios aspectos de la comprensión auditiva, Underwood (1989) organiza los problemas más serios que se dan durante este proceso de la manera siguiente: falta de control sobre la velocidad del discurso de los emisores, incapacidad para hacer que las ideas se repitan, limitado vocabulario de los oyentes/receptores, fallas en el reconocimiento de los "signos"; problemas de interpretación, inhabilidad para concentrarse y establecimiento de hábitos de aprendizaje.

Estos problemas están asociados esencialmente a los diversos orígenes y formaciones de los receptores, tales como la cultura y educación, por lo que es evidente que en el proceso de comprensión auditiva juegan un papel crucial los conocimientos

lingüísticos, comunicativos y socioculturales que posea el receptor.

Teniendo en cuenta los elementos anteriores se han identificado, a partir de la aplicación de una serie de instrumentos de investigación científica, varios elementos que obstaculizan directamente el proceso de desarrollo de la comprensión auditiva en inglés en los futuros profesionales de la Lengua Inglesa. Estas carencias radican en:

- Dificultades en las respuestas ante la comunicación oral inmediata que demanda el proceso de interpretación debido a la deficiente comprensión del texto oral a interpretar.
- Imprecisiones en el empleo de los elementos lingüísticos explícitos en la comunicación de mensajes orales durante el proceso de interpretación, causados por la incompreensión parcial o total de los aspectos suprasegmentales: entonación, ritmo, tono, tiempo de comprensión y rendición del mensaje; así como elementos implícitos de carácter sociocultural propios de la cultura de los países de habla inglesa.
- Deficiente empleo de la inferencia para comprender el significado de palabras o expresiones desconocidas en los mensajes orales objetos de la interpretación.

Para dar respuesta a las carencias determinadas es necesario entonces establecer los nexos de interdependencia existentes entre los procesos de comprensión auditiva e interpretación en inglés, a fin de comprender cómo se desarrollan estas habilidades en los profesionales de la lengua.

Correlación de la comprensión auditiva con la interpretación en la formación de traductores e intérpretes

Como ya se ha destacado, el proceso de comprensión auditiva juega un rol fundamental en el proceso de formación de los profesionales de la traducción e interpretación, en tanto este proceso, según Domínguez (2005), es un acto comunicativo que trasciende barreras lingüísticas y culturales, y que al mismo tiempo re-expresa en una lengua de llegada lo que ha sido previamente transmitido en una lengua de salida.

Interpretar significa entonces, que mientras se trata de proveer significado a un input, los oyentes emplean el conocimiento previo para descifrar lo que ocurre y comprender, según Rubins (1995), lo que el emisor quiere transmitir.

En ese sentido es válido destacar que la mayoría de la literatura consultada describe al proceso de interpretación como una rama de la traducción que se refiere esencialmente a la traducción del discurso oral y lo clasifican en dos técnicas o formas fundamentales, a saber: interpretación simultánea e interpretación consecutiva. Otros materiales explicitan varias clasificaciones o tipologías dentro de ambas variantes de este proceso.

Así, se conoce el chuchotaje (cuchicheo o susurro) como una variante de la interpretación simultánea. Al mismo tiempo se menciona en la literatura la interpretación consecutiva de conferencias, interpretación consecutiva entre grupos y la interpretación consecutiva con toma de notas (Vieco, 2005).

Otra clasificación muy común es aquella que implica el uso de los dos idiomas de trabajo siendo uno y otro indistintamente la lengua de salida y llegada, este tipo de interpretación se conoce como interpretación bilateral.

Durante la interpretación simultánea, el intérprete debe ser capaz de producir asociaciones cognitivas en la memoria inmediata en el momento de la percepción de las palabras del orador, de modo que estas asociaciones le permitan proveer significado a las frases que contiene el discurso, más que a cada palabra en sí. Este tipo de interpretación ocurre en la mayoría de los casos en una cabina aislada de la presencia física en el contexto en que ocurre la comunicación.

En el caso de la interpretación consecutiva, por otra parte, el intérprete tiene la posibilidad de extraer todo el significado del discurso vehiculado por significantes, entonación, gestos, y lo expresa en la lengua de salida de la manera más fidedigna, idiomática y espontánea posible en relación con contexto real de comunicación.

En todos los casos, la interpretación presupone una sucesión de operaciones mecánicas de codificación y descodificación en las cuales es necesario extraer el significado del discurso del orador emisor y reformularlo para que sea explícito para el receptor del mismo.

En encuestas y cuestionarios aplicados por Vieco (2005) durante la conducción de una investigación dirigida al perfeccionamiento de la enseñanza de la interpretación, este investigador concluyó que sus estudiantes proporcionaban especial importancia a la necesidad de desarrollar la comprensión auditiva para su trabajo como intérpretes, de modo que pudieran apropiarse de expresiones fijas, refranes y léxico que les permitieran enfrentarse a este proceso de manera efectiva en el contexto laboral.

Para este propio autor, dicha comprensión auditiva es una actividad compleja en la que intervienen muchas operaciones mentales, desde el primer contacto que se establece con la onda sonora correspondiente a un enunciado determinado hasta que se llega a la comprensión del significado. Por tanto, la comprensión auditiva es una destreza activa que debe poseer el intérprete cuyo objetivo va más allá del reconocimiento de los elementos conocidos, para convertirse en un acto de desarrollo de la capacidad de interpretar nuevos mensajes que contengan palabras o frases que nunca antes han sido escuchadas.

En ese sentido pudiera decirse que la percepción del discurso oral depende tanto de la información acústica contenida en las ondas sonoras, como en la información contextual proporcionada por dichas palabras o frases, por lo que entender cada palabra durante el proceso de interpretación no es suficiente ni necesario para asegurar una transmisión correcta del mensaje. En otras palabras, la comprensión auditiva se produce como resultado del establecimiento de relaciones temporales entre los analizadores acústico y motor del habla.

Si a ello se añade que en una lengua extranjera la audición requiere de una intensa actividad lingüística - en tanto el alumno debe discriminar rápidamente los sonidos, retenerlos mientras escucha una palabra, frase u oración a la vez que reconoce las mismas como unidades de sentido- se puede decir que en la medida en que el alumno comience a establecer los patrones de semejanza entre las actividades lingüísticas que intervienen en la lengua materna y extranjera, este será capaz de desarrollar la habilidad auditiva de manera instantánea (Antich, 1986).

Para establecer la correlación comprensión auditiva-interpretación entonces, es válido profundizar en los aspectos que intervienen en ambos procesos, a fin de establecer superposiciones que desde la teoría permitan comprender cómo ocurren dichos procesos a un nivel metacognitivo.

Tanto en la una como en la otra, la memoria juega un papel fundamental por cuanto permite de manera inmediata facilitar la conservación de la información en cada fase del proceso de percepción, hasta el momento en que dicha información pasa a formar parte de la memoria mediata. O sea, el tipo de memoria que permite conservar los patrones de referencia conocidos, los que a su vez permiten que se desarrolle el proceso de identificación de lo escuchado gracias a la memoria operativa.

La comprensión auditiva comprende en sí un grupo de procesos sin los cuales esta no es posible. Estos procesos permiten que el oyente transite por cada una de sus fases, a saber: pre-audición, audición y post audición y que finalmente este responda a la comunicación de la manera más acertada posible.

Dichos procesos, según Antich (1986), presuponen:

- La percepción de los signos lingüísticos como resultado de la audición (PSL).
- Identificación de lo escuchado con el patrón de referencia conocido (IPR).
- Descodificación del signo lingüístico (DSL).
- Establecimiento de relaciones entre los conceptos a partir de su forma gramatical (RCG).

- Comprensión del contenido enunciado (C).
- Autocontrol (A).

Por otra parte, para la realización de cualquier actividad, se requieren una serie de esfuerzos y control eficaz de los mismos. Es por ello, que a partir del modelo de esfuerzos propuesto por Gile (1995) y adaptado por los psicólogos cognitivos a la capacidad de procesamiento de la información en los seres humanos, Collados y Fernández Sánchez (2001) proponen profundizar en los esfuerzos que presupone el proceso de interpretación.

Así, Gile (1995) habla de tres esfuerzos básicos en la interpretación, a saber: escucha y análisis del discurso en la lengua de partida (EAD), el almacenamiento de la información y recuperación de la misma en la memoria y/o toma de notas de acuerdo a la técnica de interpretación, ya sea simultánea o consecutiva (ARI), y la producción del discurso en la lengua meta (PDLM).

Además, según Vieco (2005), Weber (1989) describe cinco fases que tienen lugar en el proceso de interpretación. Estas fases se refieren a: oír (O), escuchar (E), analizar (An), memorizar y/o tomar notas (M), y reformular (R). En este caso, oír contrasta con escuchar y esta última se refiere a una escucha selectiva centrada en el fin y no la forma de alocución, lo cual permite al intérprete seguir el hilo de un argumento, separando las ideas principales de las ideas secundarias.

Valdivia (s/f), sin embargo, acorta estas fases a solo tres, en tanto agrupa los elementos descritos por Weber, de modo que en la Fase 1 incluye al mensaje en la lengua de partida (MLP) y el desarrollo de la audición para el receptor. En la segunda fase agrupa la audición (Au), descodificación (D), memorización (M) y recodificación (Rc), mientras que en la última fase aduce al mensaje en la lengua de salida (MLS) y a la reformulación (R).

En todos los casos, al solapar los procesos, fases y esfuerzos que intervienen tanto en la comprensión auditiva como en la interpretación, se evidencian los nexos que permiten plantear la idea de unificación de dichos procesos. Para los propósitos de la presente, no se concibe el proceso de interpretación sin tener en cuenta el desarrollo eficaz de la comprensión auditiva.

A tenor de los elementos teóricos descritos con anterioridad, se presenta a continuación una descripción gráfica más detallada de la correlación entre estos procesos.

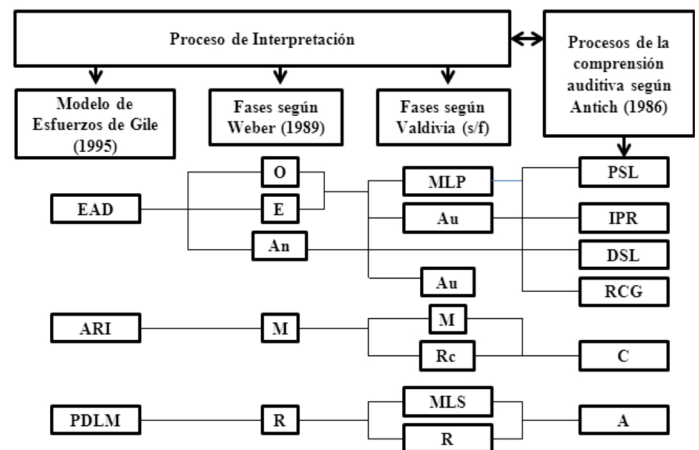


Figura 1: Correlación entre los procesos de comprensión auditiva e interpretación. (Elaboración propia)

En resumen, para el logro una adecuada y efectiva interpretación, se debe tratar de reproducir los mecanismos, técnicas y estrategias de comprensión auditiva que se dan en un mensaje en la lengua materna y potenciar el desarrollo de la audición de textos en dicha lengua.

Esto ayudará en gran medida a que el modelo mental que se construya como representación del mensaje oral durante el proceso de interpretación de una lengua a otra, no solo sea el resultado de combinar la nueva información con el conocimiento previo, sino que guarde estrecha relación con experiencias anteriores de comprensión auditiva en la lengua materna, y por ende se establezcan asociaciones metacognitivas a niveles semejantes.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en función de la comprensión auditiva en inglés. Presencia de la dimensión lingüística en este proceso

En la actualidad, según Roméu (2006), existe una creciente tendencia hacia la concepción socio-cultural de las investigaciones lingüísticas, que revelen las relaciones entre la cognición, el discurso y la sociedad. Pudiera decirse que el abordaje del estudio de la lengua y la comunicación en diferentes contextos de interacción sociocultural permite una mejor caracterización de los discursos atendiendo a su código, función comunicativa y estilo.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural ha sido referente para muchos autores, sobre todo del ámbito de la lingüística. Este enfoque parte de una concepción de la cultura como sistema de sistemas de signos, en el que la lengua desempeña un papel protagónico. De igual forma, para Roméu (2006), este enfoque toma lo mejor de los postulados de la escuela histórico-cultural de Vigotsky en tanto considera el lenguaje como un fenómeno social e histórico que devela

la unidad entre lo afectivo, lo cognitivo, lo interno y externo; así como el carácter activo de la conciencia y la relación entre enseñanza y desarrollo.

Los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas se han visto favorecidos por la presencia de un enfoque que integre en sí mismo los nexos existentes entre los procesos cognitivos y comunicativos. Un enfoque que exprese la unidad entre la noesis y la semiosis, así como la dependencia del pensamiento y lenguaje al contexto sociocultural donde ocurren dichos procesos. Así, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural establece los nexos entre el discurso, la cognición y la sociedad. (Pérez Bello, 2006)

Al definirlo, Roméu (2003:12) agrega que este parte de la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, que lo define como medio social, lo que pone de manifiesto sus dos funciones esenciales, la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa.

Como su nombre lo indica, este enfoque comprende, según Van Dijk (2000), el resultado de la interacción de tres enfoques esenciales dirigidos a las estructuras del texto y la conversación, el estudio del discurso y la comunicación como cognición y el que se concentra en la estructura social y la cultura. Según este propio autor, esta figura triangular cuyos vértices son el discurso, la cognición y la sociedad constituye el terreno del análisis multidisciplinario del discurso. A ello, Roméu (2006) adiciona que dichos enfoques conforman una triada dialéctica, pues no resulta posible explicar uno sin tener en cuenta los otros dos.

Para esta propia autora, este enfoque pretende desarrollar la competencia cognitivo, comunicativa y sociocultural con el objetivo de lograr eficacia en la producción y comprensión de los actos verbales adaptados a diversas situaciones de uso. Como todo enfoque está dirigido a satisfacer diferentes exigencias que condicionan el desarrollo de las competencias que comprende. Estas exigencias, según Roméu (2006), son las siguientes:

- a. La necesidad de asumir los principios que lo rigen y el sistema categorial con el que opera, como son, las categorías de significado y sentido, texto, y discurso, dimensiones del texto, tipologías textuales (atendiendo al código, la forma elocutiva, la función y el estilo), situación social de comunicación, contexto y otras. (Roméu, 2003: 4)
- b. La necesidad de aportar estrategias que contribuyan a desarrollar habilidades relacionadas con los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos en diferentes contextos de significación.
- c. La necesidad de explicar, a partir de reconocer las características de la textualidad, fenómenos tales como: la

progresión temática, la coherencia, la pertinencia, la intertextualidad y otros que no pueden estudiarse adecuadamente en frases aisladas.

- d. La necesidad de ofrecer un modelo de análisis que permita integrar los actos semánticos y pragmáticos con los gramaticales que se concretan en él.
- e. La necesidad de asumir las investigaciones lingüísticas de forma interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria, a partir de estudios integradores que escapen del reduccionismo de las concepciones lingüísticas tradicionales.
- f. La necesidad de ofrecer aportaciones de carácter teórico y metodológico a las disciplinas que trabajan con textos completos, como la literatura, la estilística, la narratología, la historia y otras.

La lingüística del habla (del texto o del discurso), a diferencia de la lingüística de la lengua, da cuenta de los procesos cognitivos, la interacción y las estructuras sociales, de ahí que establezcan relaciones con múltiples disciplinas, con las que se vincula en el abordaje de su objeto de estudio, que no se limita al lenguaje en sí, sino que asume este en su accionar en los procesos cognitivos, metacognitivos y comunicativos en el ámbito social.

Al realizar un estudio sobre el empleo de este enfoque en la enseñanza de lenguas, cabe señalar que este ha sido mayoritariamente empleado para el desarrollo de los procesos de construcción textual y comprensión lectora en español como lengua materna.

En esta investigación se asume, por tanto, como reto esencial durante la conducción del presente estudio, la introducción de este enfoque en el aprendizaje de la comprensión auditiva en la lengua extranjera inglés, en tanto su desarrollo constituye un ente importante para el desarrollo continuado del resto de las habilidades comunicativas en dicha lengua.

Asimismo, si se tiene en cuenta que la comprensión auditiva involucra procesos cognitivos y psicológicos en diferentes niveles (Field, 2002; Lynch, 2002 & Rost, 2002), así como una atención particular a los elementos acústicos social y contextualmente codificados (Swaffar & Bacon, 1993), pudiera decirse que se pretende establecer los nexos lingüísticos del enfoque desde una simbiosis que integre la presencia de lo cognitivo, lo comunicativo, lo sociocultural y lo lingüístico partiendo del estudio de la etnografía de habla o etnografía de la comunicación descrita por Hymes y Gumperts (1972).

Según Cejas (2006), el enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural tiene en cuenta las tres dimensiones en las que debe girar el aprendizaje de los estudiantes para que estos puedan convertirse en comunicadores eficientes

al apropiarse de los conocimientos y las estrategias de aprendizaje que les servirán para obtener otros aprendizajes significativos a partir de su inserción en un contexto sociocultural determinado.

Varias han sido las propuestas que en ese sentido se han realizado para la introducción de los elementos contenidos en ese enfoque para la enseñanza de la ortografía, el desarrollo de competencias en profesionales de la educación y otros; sin embargo, como se apuntó con anterioridad, no se han establecidos nexos entre este enfoque y la enseñanza de la comprensión auditiva en la lengua extranjera inglés, por lo que la Didáctica de la Lengua Inglesa carece de fundamentos que permitan objetivar las relaciones de las dimensiones que comprende este enfoque y la enseñanza de esta habilidad específicamente.

Si se tiene en cuenta que el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural integra estos tres enfoques particulares y a su vez presenta la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural como su principal exponente de desarrollo, habría que establecer los nexos entre cada una de estas dimensiones y el proceso de comprensión auditiva en inglés para comprender su relación.

Así, se asume que la dimensión cognitiva revela una de las funciones esenciales del lenguaje, la función noética, lo que se hace patente en la participación del lenguaje en la construcción del pensamiento en conceptos, constituyendo la unidad dialéctica del pensamiento verbal y el lenguaje intelectual.

Por otra parte, la dimensión comunicativa pone de manifiesto la segunda función esencial del lenguaje: la semiótica, desde cuya perspectiva, el lenguaje se define como un sistema de signos que participan en la comunicación social, lo que implica saberes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos.

Por último, la dimensión sociocultural del enfoque se refiere al conocimiento del contexto, los roles de los participantes, su jerarquía social, su ideología.

Si a estas dimensiones añadimos la presencia de una dimensión lingüística, en tanto se solapan unas con otras para el logro del proceso final de la comunicación y su respuesta mediante la comprensión auditiva, pudiera decirse que dicha dimensión está asociada al uso de la lengua en su contexto social.

Así, la relación entre lengua, sociedad e individuo(s), pasaría a formar parte de los elementos que coadyuvan a una efectiva comprensión del discurso oral.

Desde el punto de vista lingüístico, la contribución de la Taxonomía de Hymes (1974) en el campo de la comunicación

es fundamental. Su aporte esencial radica en la etnografía de la comunicación que estudia la forma y la función comunicativa como una relación integral entre dos personas.

Dicha etnografía está basada parcialmente en las raíces de la lingüística (lingüística formal) y parcialmente en la perspectiva general del comportamiento humano relacionada con la antropología, la sociología y la psicología.

Esta teoría centra su atención en el desarrollo de un modelo que defiende la comunicación oral como medio eficaz para aprender un idioma extranjero.

Para llevar a cabo la etnografía del habla se ofrecen en ella siete orientaciones claves:

- La estructura o sistema del habla.
- La función como una prioridad.
- La lengua organizada en términos con diversidad de funciones.
- Los elementos lingüísticos y mensajes adecuados.
- diversidad de funciones de diferentes idiomas y otros medios de comunicación.
- La comunidad o el contexto social como punto de partida de la comunicación.
- Las funciones en sí mismas que deben ser tratadas en el contexto, el lugar, la organización del habla y otros medios de comunicación que puedan ser problemáticos.

La teoría de Hymes considera fundamental las nociones de la forma del habla, la fluidez del hablante, la comunidad del habla, la situación, el evento y la acción del habla, así como las reglas del idioma como funciones del habla. Por otra parte analiza otros componentes del discurso como son: el mensaje, la escena, el lugar, los participantes, el propósito, la clave, los canales, la norma y el género del habla.

Autores como Garbey (2005) han ilustrado el empleo de esta taxonomía en la enseñanza del inglés, aunque los elementos que se contienen en ella parten en gran medida de los enunciados por Bloom en el dominio cognitivo de su taxonomía.

El modelo que presenta Gumperz y Hymes (1972) en su libro *Sociolinguistics: goals, approaches and problems* y su taxonomía conocida como SPEAKING, se relacionan con el desarrollo en el aprendiz de habilidades comunicativas que le permiten a los mismos trabajar con la etnografía del habla o etnografía de la comunicación, la cual los guía a varias especificaciones de los componentes situacionales involucrados durante la comunicación entre los individuos (Garbey, 2005: 64).

En resumen, pudiera decirse que de la materialización de las dimensiones cognitiva, comunicativa, sociocultural y lingüísticas que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión auditiva en inglés, depende en gran medida el nivel de contextualización, comprensión y análisis de los elementos del discurso que tienen lugar en el proceso comunicativo y que consecuentemente tributan al uso adecuado de la lengua.

Así, la introducción del enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural en la clase de lenguas extranjeras, particularmente de inglés, facilita la práctica de los conocimientos lingüísticos que posee el aprendiz teniendo en cuenta las características del contexto sociocultural en que ocurre el acto comunicativo. Por ello, la implementación de una propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión auditiva en Lengua Inglesa coadyuva al logro de niveles superiores de aplicación práctica del lenguaje durante el proceso de interpretación en los profesionales que se forman con este fin.

CONCLUSIONES

El análisis gnoseológico realizado del objeto de investigación permite determinar que desde la Didáctica de la Lengua Inglesa, existen carencias teóricas en la concepción de un proceso interpretativo que distinga a la comprensión auditiva como parte de sí mismo, en tanto no se asumen para su desarrollo las dimensiones noética, semiótica, sociocultural y lingüísticas que intervienen en dicho proceso.

Existe una necesidad de redimensionar el desarrollo de la comprensión auditiva en la formación de traductores e intérpretes si se tiene en cuenta que el desarrollo de esta habilidad va más allá de la recepción pasiva de un mensaje. Esta se convierte en un proceso en el cual los oyentes deben involucrarse activamente en la interpretación de lo que escuchan, tomando en consideración sus conocimientos previos y lingüísticos para comprender la información contenida en el mensaje oral.

Para el logro una adecuada y efectiva interpretación, se debe tratar de reproducir los mecanismos, técnicas y estrategias de comprensión auditiva que se dan en un mensaje en la lengua materna. Esto ayudará en gran medida a que el modelo mental que se construya como representación del mensaje oral durante el proceso de interpretación de una lengua a otra, no solo sea el resultado de combinar la nueva información con el conocimiento previo, sino que guarde estrecha relación con experiencias anteriores de comprensión auditiva en la lengua materna, y por ende se establezcan asociaciones metacognitivas a niveles semejantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antich de León, R. (1986). Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Carmenate, L. (2000). Tipología sistemática de ejercicios para el desarrollo de la habilidad de lectura en estudiantes no filólogos. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba.
- Cejas Abréu, J. (2006). Identidad e intertextualidad: su tratamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura / Roméu, A. et. al. p. 364-394. Material Digital
- Chen, Y. (2005). Barriers to Acquiring Listening Strategies for EFL Learners and Their Pedagogical Implications en: Teaching English as a Second or Foreign Language. Vol. 8 No. 4. Disponible en: <http://tesl-ej.org/ej32/a2.html> Fecha de consulta: Enero 28, 2014
- Corona Camaraza, D.M. (2013). Changing Our Mind Set in English Language Teaching and Learning in Cuban Universities. Conferencia dictada en VI Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín. BigMINI WEFLA 2013.
- Domínguez, V. (2005). El Intérprete Simultáneo como Comunicador. Material digital, FLEX, Universidad de La Habana, Cuba.
- Fernández Peraza, A.V. (2005). Estrategias para el desarrollo de la competencia léxica del intérprete simultáneo, sobre la base del análisis de errores léxico-semánticos en la interpretación simultánea del español al inglés de textos socio-políticos. Resumen de la tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filológicas, Universidad de La Habana, Cuba
- Garbey Savigne, E. (2003). Approach: A journal of English Language Teaching in Cuba. Ed. ALC-GELI Annals, p108.
- Gile, D. (1995). Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. John Benjamins B. V.
- Graddol, D. (2007). English Next. Why global English may mean the end of "English as a Foreign Language". British Council.
- Graddol, D. (2012). Speech delivered in Cartagena de Indias during the Policy Dialogues "English for Future", Octubre de 2012.
- Gumperz y Hymes. (1972). Sociolinguistics: goals, approaches and problems.

- Instituto Cervantes para la traducción en Español. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Disponible en, de <http://www.cyc.cervantes.es/obref/marco> Fecha de consulta: Enero 20, 2014
- Lynch A.J. (1997). Study listening. Understanding lectures and talks in English, Cambridge University Press, England.
- Montes de Oca Sanjusto, J. (2003). Objetivos principales en la formación de intérpretes para los servicios públicos en Canarias. En: Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003. Granada: AIETI. Vol. N.º 2, pp. 177-183. Disponible en: http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_JMOS_Objetivos.pdf Fecha de Consulta: Octubre 2013
- Perez Bello, T. (2006). Hacia una mayor eficacia en el trabajo con el nivel fonológico de la lengua. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura/ Roméu, A. et. al. p. 189-214.
- Roméu Escobar, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- Roméu, A. et al. (2006). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana, Cuba.
- Rost, M. (2002). Teaching and Researching Listening. London, UK: Longman.
- Rubin, J. (1995). An Overview to a Guide for the teaching of Second Language Listening En: A Guide for the Teaching of Second Language Listening. Mendelsohn D. y Rubin J. Dominic Press.
- Valdivia, C. (s/f). La interpretación. Material digital.
- Van Dijk (2000). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Barcelona: Gedisa.
- Vieco (2005). Programación de un curso de Intérpretes.
- Weber, W. K. (1989). Improved Ways of Teaching Consecutive Interpretation, En: L. Gran y J. Dodds, p. 161-166.

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

EL USO DE LAS FUENTES ORALES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. APUNTES PARA SU IMPLEMENTACIÓN

THE USE OF ORAL SOURCES IN TEACHING HISTORY. NOTES FOR ITS IMPLEMENTATION

MSc. Jency Niurka Mendoza Otero¹

E-mail: jmendoza@ucf.edu.cu

Dra. C. Silvia Vázquez Cedeño¹

E-mail: svazquez@ucf.edu.cu

MSc. Haens Beltrán Alonso¹

E-mail: hbeltran@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Mendoza Otero, J. N., Vázquez Cedeño, S., & Beltrán Alonso, H. (2014). El uso de las fuentes orales en la enseñanza de la Historia. Apuntes para su implementación. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 40-44. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El empleo de las fuentes orales en la enseñanza de la Historia en la universidad, constituye una innovación y necesidad para la formación de los estudiantes, en especial los de carreras humanísticas. Los autores de este trabajo parten de las siguientes interrogantes: ¿qué entendemos por fuentes orales? ¿Qué ventajas nos aporta su uso en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la universidad? ¿Qué necesita conocer el docente para implementarlas exitosamente? ¿Qué papel corresponde al estudiante en el trabajo con las fuentes orales? Los autores apoyados en las preguntas anteriores, presentan sus consideraciones acerca del empleo de las fuentes orales en la enseñanza de la historia en la docencia universitaria.

Palabras claves:

Enseñanza, Historia, Fuentes Orales, Innovación, Pasado reciente.

ABSTRACT

The use of oral sources in the teaching of History at the university constitutes an innovation and a need for the formation of the students, especially those of humanistic programs. The authors of this work focus on the following questions: what do we understand by oral sources? What advantages does it provide in the teaching - learning process at the university? What does the professor need to know to implement them successfully? What is the role of the students when working with the oral sources? The authors present their considerations about the use of the oral sources in the teaching of history in the university teaching- learning process.

Key words:

Teaching, History, Oral sources, Innovation, recent, Past.

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI los problemas de la educación a nivel mundial son cada vez más complejos, aspecto agravado por la Globalización Neoliberal, que constituye una amenaza a los valores culturales, tradiciones e idiosincrasia de los pueblos. Ante tal situación numerosos profesionales de las Ciencias Sociales, se encuentran urgidos ante el eminente desafío de formar la generación que ha de vivir en este siglo, para conservar lo más valioso de nuestra cultura material y espiritual.

Asumir que la educación ocupa un papel fundamental en el desarrollo integral de los individuos, es ya un primer paso y dentro de ella la enseñanza de la Historia tiene la misión de garantizar el conocimiento de la sociedad. Una adecuada formación histórica permite conocer el pasado, comprender el presente y proyectar el futuro. La enseñanza de la Historia en la docencia universitaria, al igual que en otros niveles, está llamada a reconceptualizar sus modos de enseñar para favorecer la reflexión, el análisis y la crítica, en otras palabras estimular el pensamiento de niños y jóvenes. Un principio para tal reconceptualización lo encontramos en las palabras del profesor Díaz (2002:1) *“La historia pensada para despojarnos de las descripciones desmedidas, de hechos, fechas, anécdotas y personajes aislados, donde no se recrea lo emotivo y vivencial”*.

DESARROLLO

Fuentes orales y docencia: pautas para un acercamiento

La historia como ciencia ha privilegiado el documento escrito, para la reconstrucción histórica, como fundamental y prácticamente única fuente para el conocimiento. Tal privilegio ha creado un vacío en los libros de Historia que se usan en la enseñanza, lo cual aleja los hechos de la visión del fenómeno que se estudia y de la percepción de protagonistas y testigos.

Las condiciones de la sociedad cubana imponen a la universidad la formación de un profesional que domine las herramientas específicas de su profesión, para lo cual necesita de una profunda formación científico- tecnológica, sin embargo, esto no es suficiente, pues del mismo modo es necesario que ese egresado haya sido formado en los valores humanistas, imprescindibles para desenvolverse en la misma. Para lograr el carácter deseado en los egresados la universidad precisa de *“...que todas las disciplinas académicas, a partir de sus propias posibilidades de desarrollar “lo humanístico”, participen coherentemente de esta labor”* (Horruitinier, 2007: 8).

Frente a esta situación se hace necesaria la búsqueda, en cada asignatura del plan de estudios de nuestros profesionales de las ciencias sociales, de herramientas que contribuyan a potenciar el modelo del profesional que se pretende alcanzar, subrayando la necesidad de que esté preparado, no solo para

desempeñarse en la sociedad, sino para contribuir sobre bases humanísticas a la transformación de esta. Para poder transmutar un objeto es requisito sine qua non el conocimiento del mismo, se considera que la mejor manera de conocer profundamente dicho objeto es la interacción con este.

Los docentes universitarios tienen la tarea de transformar el proceso, la forma en que se imparte la Historia, para crear las condiciones necesarias para que se favorezca la búsqueda de conocimientos por los estudiantes. El papel del profesor es convertirse en un facilitador de vías y fuentes. Los estudiantes por su parte deben lograr conocimientos profundos, mediante la investigación, que le permitan la polemización y la discusión.

El empleo de las fuentes orales en la enseñanza de la Historia en la universidad, constituye una innovación y necesidad para la formación de los estudiantes, en especial los de carreras humanísticas. Los autores de este trabajo parten de las siguientes interrogantes: ¿qué entendemos por fuentes orales? ¿Qué ventajas nos aporta su uso en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la universidad? ¿Qué necesita conocer el docente para implementarlas exitosamente? ¿Qué papel corresponde al estudiante en el trabajo con las fuentes orales? Los autores apoyados en las preguntas anteriores, presentan sus consideraciones acerca del empleo de las fuentes orales en la enseñanza de la historia en la docencia universitaria.

Las fuentes orales se asumen como *“la herramienta que posibilita desarrollar una forma de hacer historia (historia oral)” que recurre a la memoria y a la experiencia para acercarse a la vida cotidiana y a la forma de vida no registrada por las fuentes tradicionales* (Le Goff, 2006: 8). Se trata entonces de que las fuentes orales permitan sacar del olvido aquella parte de la historia social que la historia oficial no recoge, por no contar, en algunos casos, con las fuentes tradicionales. Constituyen en gran medida los objetos de conocimiento de las fuentes orales: los marginados, los movimientos migratorios, estudios del papel de la mujer, el mundo del trabajo, estudios sobre el cambio climático, estudios de familias, relatos de vidas, entre otros. De igual manera permite registrar y preservar la memoria y las experiencias de vida de personas que de otro modo se perderían.

En cuanto a la definición del objeto de la historia a partir de fuentes orales los autores Díaz & Gago (2006: 12) establecen que:

“La historia que se realiza a partir de fuentes orales pretende la comprensión del pasado reciente y el presente a través de la utilización de testimonios y recuerdos poniendo a

¹ El paréntesis es nuestro

consideración que los mismos son aspectos parciales y subjetivos de la realidad, tratándose de una relación interactiva entre entrevistador y entrevistado, donde uno escucha lo que otro dice y lo recoge en un soporte audio o audiovisual para su futuro estudio llegándose a convertir en fuente primaria para una investigación”.

Antes de comenzar a exponer los criterios acerca del trabajo con las fuentes orales en la docencia, es necesario tomar posición sobre el término historia del pasado reciente o como también se le llama historia del tiempo presente. Son varias y contradictorias las definiciones que existen sobre este particular. Algunos autores como Salinas (1993) y Cuesta (1993) niegan su existencia, para ellos, es necesario que transcurra al menos medio siglo entre la investigación y el hecho. Los detractores de la existencia de la historia presente soportan su criterio en los siguientes argumentos: falta de fuentes, distancia temporal, carencia de objetividad y falta de orden cronológico, entendido este último, como la incapacidad de los testigos de establecer un diálogo ajustado al orden lógico y cronológico en que sucedieron los hechos que narran.

No es este el espacio para proporcionar todas las definiciones sobre el tiempo presente, sino que se brindan los postulados asumidos en este trabajo:

“La historia del presente, del tiempo presente, coetánea, reciente, próxima o actual como la posibilidad de análisis histórico de la realidad social vigente, que comparte una relación de coetaneidad entre la historia vivida y la estructura de esa misma historia, entre los actores y testigos de la historia y los propios historiadores”. (Soto, 2004: 110)

A partir del análisis de la anterior definición se considera oportuno apuntar que el uso de las fuentes orales, es de gran riqueza cuando de historia del presente se trata. Entre los autores y centros consultados sobre el uso de las fuentes orales destacan el Instituto de Historia de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, que ha sido en esta parte del mundo un promotor del uso de las fuentes del conocimiento histórico, en especial las orales. Junto al Instituto de Historia de Buenos Aires se destaca el de Historia de Brasil, ambos han presentado sus trabajos en diferentes eventos de la región y el mundo, por ejemplo, en el V Taller Internacional de Problemas Teóricos y Prácticos de la Historia Regional y Local.

En el caso del Instituto de Buenos Aires han reconstruido o construido historias de barrios y hasta ciudades, el de Historia de Brasil, ya cuenta con una página en Internet para difundir sus trabajos y eventos.

Estos institutos han contribuido al rescate de tradiciones e historias de comunidades que hasta ese momento no eran conocidas, al no ser abordadas por las historias de los libros.

La realización de talleres de oralidad por parte de estos centros, rebasó la reconstrucción de hechos, procesos o fenómenos, pues adquirieron una función social, donde *“la formación de lazos afectivos tuvo relevancia en cuanto a la formación del recuerdo”*(Miguez, 2002: 14). La interacción con los entrevistados y entre estos constituye una forma de sociabilidad, que en algunos casos contribuye a la formación de valores.

En Cuba el uso de las fuentes del conocimiento histórico han estado reservadas, fundamentalmente, al desempeño de los historiadores, como herramientas de su profesión. Vera (1999:22) ha expresado *“los historiadores han podido reconstruir hechos mal conocidos, incorporando a su discurso juicios de testigos portadores de una dimensión de la vida diferente, a escala más humana...”* Mientras que para el historiador García (1991:5) las fuentes orales o el producto de esta la historia oral no se realizó ampliamente debido a la ausencia de medios técnicos para la conservación de los testimonios.

“Sin embargo, la falta de un medio técnico apropiado para el registro del testimonio oral, anuló la posibilidad de rescatar masivamente las impresiones de los veteranos de la gesta; la historia nacional se privó de una visión colectiva de los hechos. Solo una minoría cultural fue capaz de dejar plasmada por escrito, su experiencia vital”.

No caben dudas de la real dificultad que implicaba la inexistencia de medios técnicos para realizar el trabajo con las fuentes orales, sin embargo, hoy día esa situación ha cambiado. La existencia entre la población de cámaras fotográficas digitales, cámaras de video e incluso celulares con la capacidad de grabar audio y video, permiten su uso como medios para grabar los testimonios. En igual sentido la amplia difusión de computadores permite almacenar y procesar los datos aportados por los testigos, todo ello posibilita afirmar que no es hoy la técnica, un impedimento para el trabajo con las fuentes orales en el contexto cubano. Por otra parte, los centros universitarios del país cuentan con modernos equipos de grabación, para el desarrollo de una docencia de calidad. Los materiales audio visuales producidos por las universidades con fines docentes constituyen un medio de enseñanza de gran valor.

La historia no puede enseñarse alejada de la forma en que se realiza, por lo que muchas de las ventajas que tiene el uso de las fuentes orales para los historiadores, lo son de igual manera para los estudiantes, de ahí que al analizarlas no se discrimine entre historiadores y estudiantes.

Para historiadores y estudiantes es una gran ventaja el trabajar con las fuentes orales, pues les permiten conocer, directamente, los pormenores de lo que se estudia, así como el clima de opinión y circunstancias que se relacionan con el hecho, proceso o fenómeno. De igual manera les permite sacar provecho de las omisiones, silencios y estados de ánimo de los testigos.

Otro beneficio es la empatía que se puede establecer entre el investigador y el portador de la información. La comprensión de los procesos y coyunturas, antes de que concluyan, es un beneficio extra de este tipo de trabajo, pues la velocidad de los cambios hoy, provoca la pérdida de informaciones por lo efímero de su duración.

Fomentar en la formación de los estudiantes de carreras humanísticas el conocimiento de la Historia, a partir del uso de las fuentes orales, les desarrolla las habilidades investigativas. Los estudiantes para trabajar con estas fuentes deben ponerse en contacto con las herramientas y metodología del investigador. Es preciso que indaguen en la bibliografía sobre el tema que les interesa, para poder conocer qué existe y qué falta, al igual que sucede con las fuentes escritas, deben buscar su ubicación, en este caso los posibles testigos o figuras.

Una vez identificada la persona que participó o vivió el hecho, precisa de comprobar si la edad del informante corresponde con el período. Verificar mediante diferentes medios su participación o cercanía al hecho, establecer nexos entre ese y otros testimonios y libros que aborden el mismo tema. Un aspecto fundamental del trabajo con las fuentes orales es la necesidad de identificar el estado mental del testimoniante (en este particular no se refiere la necesidad de un test psicológico, sino la comprobación empírica y natural de la persona).

Otro momento es la de síntesis, es decir, cuando se selecciona y ordena el material para poder estructurarlo y presentarlo adecuadamente. La confección de una guía o proyecto de investigación por los estudiantes facilitará su trabajo y futura exposición y socialización. Dentro del proceso investigativo es preciso que el asuma modos éticos de actuación pues, a diferencia de las fuentes escritas, el testimoniante puede desmentir el resultado de la investigación, si no se ajusta a la verdad.

En tanto, las habilidades comunicativas del estudiante no se desarrollarán, como es costumbre, en la parte final de la investigación, la memoria escrita. Fenómeno que se ha manifestado en el diálogo con los estudiantes sobre la culminación de estudios, donde manifiestan: no haber tenido durante su carrera los suficientes espacios para presentar los resultados que alcanzan en su labor investigativa, de manera escrita lo cual constituye una limitación. En cambio con el uso de las fuentes orales, desde el propio inicio del trabajo, tiene que establecer intercambio con los posibles testigos, en dependencia de la comunicación que logren entablar, será el grado de empatía que establezca con estos. Otro aspecto digno de señalar es la elaboración de encuestas y guías de entrevista, así como la transcripción de estas, facilitando una sustancial mejora en sus habilidades de comunicación escrita.

Al desarrollo de competencias investigativas y comunicativas, debe añadirse que el trabajo con las fuentes orales resulta un

estímulo cognitivo. El indagar sobre un tema o problema particular de la historia, estimula la motivación para conocer la historia de su región o localidad y a partir de ella comprender mejor la historia nacional.

Los proyectos docentes de uso de las fuentes orales conducen en nuestros estudiantes a la elaboración de criterios propios y, por tanto, a reinterpretar la historia, lo cual eleva su formación humanista. El uso de estas fuentes como herramientas para la investigación acerca aún más a la ciencia histórica a su objeto, la sociedad. En el plano pedagógico contribuye a preparar al hombre para la vida, además les brinda la oportunidad a los estudiantes de establecer lazos colaborativos con otros estudiantes y la comunidad así como el diálogo con otras ciencias sociales que también hacen suyo el uso de las fuentes orales.

Permite mayor comprensión de la realidad social como fenómeno complejo y contradictorio que puede ser explicado de diversas maneras, por ejemplo la reforma agraria en Cuba es beneficiosa o perjudicial en dependencia de a quién preguntemos, sí, a beneficiados o perjudicados. Desde el punto de vista social se erige como una buena oportunidad para el intercambio de los estudiantes con la comunidad, intercambio que posibilita recrear hechos históricos con mayor riqueza sobre todo en el plano afectivo que la que nos presentan los libros, favorece la formación de valores toda vez que se produce el encuentro entre la historia viva y el estudiante –investigador.

Para los docentes comprometidos con la enseñanza de la historia y, por ende, con la formación de una cultura histórica en los estudiantes, esta herramienta puede estar presente en la planificación, la ejecución y el control de su docencia una vez abordada la etapa comprendida entre las últimas décadas de la Neocolonia y la etapa Revolución en el poder hasta la actualidad. Dado que en la mayoría de los casos las investigaciones con fuentes orales se realizan sobre aspectos regionales y locales, es necesario que el profesor posea los conocimientos y los rudimentos necesarios para orientar a un trabajo de historia regional y local. El uso de estas fuentes contribuye a superar barreras interdisciplinarias, posibilita el intercambio con profesionales de otras ciencias como la Sociología, la Psicología, la Antropología Social entre otras, se patentiza que ninguna ciencia en particular se desarrolla a cabalidad alejada de aquellas que le pueden servir de auxiliares.

En investigaciones con fuentes orales se precisa que tanto profesor como estudiantes dominen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Uno de los aspectos señalados como claves en las investigaciones de este tipo es la recopilación de la información en formatos novedosos, audio y audiovisual, lo que obliga a manipular cámaras o grabadoras, así como las condiciones necesarias para realizar una correcta grabación. Uno de los fines de una investigación con fuentes

orales es la creación de los archivos de oralidad y en este aspecto es la computación una de las más certeras aliadas.

Desconocer las desventajas y riesgos del trabajo con las fuentes orales, es un claro indicio de no estar preparado para su implementación en la docencia. Como se ha mencionado anteriormente la principal debilidad de estas fuentes se encuentra en su carga subjetiva, la cual si bien no es considerada por los autores de este trabajo una desventaja, sí es un riesgo a asumir. La subjetividad correctamente manejada se puede convertir en una potencialidad de la investigación, pues le permite aprovechar la emoción de la narración vívida.

La formación histórica necesita atender a las esferas del conocimiento, por un lado dominio de hechos, nombres, nexos causales y relaciones. De igual manera precisa de los sentimientos humanos y es en estos donde las fuentes orales pueden hacer un mayor aporte, en la medida que la historia es parte de la vida que compartimos con las personas conocidas y queridas.

Dentro de los aspectos negativos que se le atribuye al trabajo con fuentes orales, está el hecho de que el testificante no mantiene en su exposición un orden lógico y cronológico. Y que el testimonio ofrecido es una reconstrucción de la persona modificada por sucesos intermedios entre el hecho y la actualidad. En el caso de varios testigos sobre un mismo hecho, proceso o fenómeno, los detractores de estas fuentes llaman la atención sobre la diferencias de criterios entre los interrogados.

CONCLUSIONES

El uso de las fuentes orales es una herramienta valiosa en las clases de historia, a pesar de ser una práctica poco común entre los docentes cubanos, que en algunos casos, desconocen sus potencialidades o se dejan llevar por las desventajas que les atribuyen, fundamentalmente la elevada carga subjetiva. La presencia en la literatura científica de numerosos trabajos históricos usando las fuentes orales, habla de la acogida que esta fuente ha tenido en la historia y otras ciencias, sobre todo para reconstruir el pasado reciente. La necesidad manifiesta de acercar al estudiante a la manera en que se indaga la historia, permite insertar –con las debidas adecuaciones- la experiencia de la historia a la pedagogía, es decir utilizar las herramientas del investigador en la formación del conocimiento histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuesta, J. (1993). *Historia del presente*. Madrid, Eudema.
- Díaz Pendás, H. (Comp). (2002). *Enseñanza de la Historia: Selección de lecturas* (1st ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
- Díaz Sánchez, P., & Gago González, J. M. (2006). La construcción y utilización de las fuentes orales para el estudio de la represión franquista. *Revista de Historia Contemporánea: Hispania Nova*, (8), 1-22 España.
- García Álvarez, Alejandro. (1991). Oralidad y conocimiento histórico en Cuba. *Revista Oralidad*, (3). Retrieved from http://www.lacult.org/docc/oralidad_03_10-13-oralidad-y-conocimiento.pdf
- Horruitinier, Pedro. (2007). La universidad en la época actual. *Revista Pedagogía Universitaria*, XII(4), 1-22.
- Le Goff, J. (2006). Histoire et mémoire. *Revista de Historia Contemporánea: Hispania Nova*, (6), 8- 12.
- Miguez, M. (2002). ¿El té de las cinco? *Revista Voces recobradas*, 5(14), 13-26.
- Salinas, A. (1993). Los historiadores chilenos y la historia contemporánea. Un segundo enfoque. En *Finis Terrae*, I, 1 75.
- Soto Gamboa, Á. (04-02). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Revista Historia Actual Online*, 101-123.
- Vera, A. (1999). La historia oral: un deslinde necesario. *Revista Voces recobradas*, 3(7), 22-24.

Fecha de presentación: enero, 2014 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

APRENDIZAJE DESARROLLADOR CENTRADO EN EL TRABAJO INDEPENDIENTE

THE DEVELOPER LEARNING CENTERED IN THE INDEPENDENT WORK

MSc. Zenaida Rouco Albellán¹

E-mail: zrouco@ucf.edu.cu

Dra. C. Lidia Mercedes Lara Díaz¹

E-mail: lilara@ucf.edu.cu

Dr. C. Gilberto Suárez Suárez¹

E-mail: gsuarez@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Rouco Albellán, Z., Lara Díaz, L. M. & Suárez Suárez, G. (2014). Aprendizaje desarrollador centrado en el trabajo independiente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 45-51. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El nuevo modelo de continuidad de estudio, acerca la universidad a la comunidad y favorece el acceso a ella, al concebirse la atención al estudiante desde la semipresencialidad, donde el trabajo independiente constituye uno de los componentes en los que se basa el proceso de enseñanza aprendizaje. En este artículo se discute la propuesta elaborada para el aprendizaje centrado en el trabajo independiente, la cual propicia el cumplimiento del referido modelo en el CUM de Aguada de Pasajeros. Desde esta perspectiva, aparece integrada la participación activa y consciente de los agentes educativos a la gestión del conocimiento y a la interacción con el contexto particular donde se desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollador.

Palabras claves:

Trabajo independiente, proceso de enseñanza aprendizaje, aprendizaje desarrollador, semipresencialidad, gestión del conocimiento, continuidad de estudio, independencia cognoscitiva, proceso de formación.

ABSTRACT

The new model for continuing studying brings together the university and the community and favors the access to it by offering attention to these part-time students through the independent study, which constitutes one of the main components of the teaching-learning process. This article discusses the proposal elaborated taking into account the learning process centered on the independent study, which favors the implementation of the highlighted model in Aguada de Pasajeros CUM (CUM: Municipal University Center). From this perspective, the active and conscious participation of the educators is integrated to the management of knowledge and the interaction with the given context where the teaching-learning process is developed.

Keywords:

Independent study, teaching-learning process, developing learning, part-time students, knowledge management, continued study, cognitive independence, formation process.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas realidades y desafíos a los que se enfrenta la “Nueva Universidad”, insertada en la denominada sociedad del conocimiento, donde este aparece y desaparece a un ritmo vertiginoso, hacen que la formación de profesionales se convierta en un gran reto para la educación superior, y más aún las formas, los métodos, las vías para conducir y lograr tales objetivos de manera pertinente.

El nuevo modelo pedagógico que se implementa acerca la universidad a la comunidad, por medio del cual se favorece el acceso a ella, al concebirse la atención al estudiante desde la semipresencialidad, donde el trabajo independiente constituye uno de los componentes en los que se basa el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) en las universidades cubanas debe basarse cada vez más en la actividad creadora, en el notable incremento de la independencia cognoscitiva de los estudiantes durante su formación.

Para cumplir el encargo social de la universidad contemporánea es necesario saber cómo enseñar y cómo aprender, y en este quehacer son variadas las iniciativas para lograr una preparación eficiente en los profesionales, donde el trabajo independiente resulta fundamental para lograr tales objetivos, visto como: *“un método de enseñanza-aprendizaje que posibilita la organización de la actividad cognoscitiva independiente, en la cual el alumno, para buscar la solución de un problema, se ve obligado a interactuar con las fuentes del conocimiento, mediante operaciones lógicas del pensamiento (análisis, síntesis, deducción, inducción, comparación, generalización y abstracción) que le permiten adquirir conocimientos o formar habilidades, orientado, controlado y dirigido de forma relativa por el profesor, dependiendo de la independencia cognoscitiva que haya alcanzado”*. (Guerra, 2006: 19-20)

Por otra parte, Álvarez de Zayas (1998:13-19) declara que *“el trabajo independiente es una característica del proceso docente-educativo; es aquel proceso que, en su desarrollo, logra que el estudiante, por sí solo, se autodirija.”*

En el análisis de las potencialidades del trabajo independiente para el desarrollo de habilidades que contribuyan a la independencia cognoscitiva, a la cooperación, la comunicación, a fomentar actitudes y en general a la formación de un profesional activo y productivo en la sociedad actual, se decide, por los autores de este artículo implicados en esta realidad, buscar alternativas orientadas hacia el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, y con ello contribuir a la formación de los estudiantes universitarios.

Se priorizó, como vía para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, el empleo del trabajo independiente, por su

incidencia en la formación integral del profesional en la modalidad semipresencial, donde además se contempla la tutoría del profesor como actividad primordial en el desarrollo exitoso del proceso. En esencia se propone que el aprendizaje, con el apoyo del profesor, este centrado en el trabajo independiente, lo cual tributa al aprendizaje desarrollador del estudiante, esto modifica el paradigma de formación profesional antes vigente en la modalidad semipresencial.

En el artículo se discute la propuesta elaborada para el aprendizaje centrado en el trabajo independiente. Desde esta perspectiva, aparece integrada la participación activa y consciente de todos los agentes educativos a la gestión del conocimiento, la explotación de cada recurso material y tecnológico, y a la interacción con el contexto particular donde se desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollador matizado por el papel significativo de la tutoría del profesor como acompañante del estudiante.

DESARROLLO

Los rasgos que identifican la sociedad actual, son condición indispensable para el desarrollo educacional de hoy; lo cual exige poner al estudiante a gestionar información, producirla y difundirla; como tarea de cada educador y aspiración permanente de cada estudiante, visto como el medio fundamental en el desarrollo de la independencia cognoscitiva de estos y requiere de una dirección acertada del profesor en el proceso de formación, para ello las prácticas educativas tienen que conducir a un desarrollo pleno del ser humano a tono con las demandas contemporáneas. En tal sentido se hace necesario trabajar juntos a todos los factores socializadores para lograr beneficios sociales favorables; de igual manera, es pertinente reflexionar al respecto, replantear las formas y métodos que tradicionalmente se han aplicado en las universidades e indagar:

- ¿Los profesores trabajan acorde con las exigencias de su tiempo?
- ¿Qué elementos caracterizan el proceso de enseñanza aprendizaje, y cuáles serían los deseables si se tienen en cuenta las exigencias del proceso de formación de profesionales?
- ¿Los estudiantes vinculados a la modalidad semipresencial saben aprender por sí solos, han desarrollado su independencia cognoscitiva?
- ¿Cuáles son los métodos más pertinentes para lograr una formación profesional integral en los estudiantes, modalidad semipresencial, fruto de un aprendizaje desarrollador?

Ante estas interrogantes surge el reto de hacer de las universidades y en este caso particular de los Centros Universitarios

Municipales, espacios en los que no solo se enseñe, sino donde los estudiantes aprendan por sus propios esfuerzos, con la independencia cognoscitiva requerida y para ello se hace necesario una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad, comprometido con la investigación, el desarrollo de habilidades y la actualización constante de conocimientos, donde se favorezcan no solo los aprendizajes básicos en el pregrado y se logre una formación posgraduada permanente para perfeccionar y consolidar la labor profesional.

Los cambios que se demandan en la forma de aprender de los estudiantes y de enseñar de los profesores, reclaman que la responsabilidad de la formación recaiga cada vez más en los propios estudiantes, a partir del desarrollo de estrategias que favorezcan tales objetivos por parte de los dirigentes del proceso de formación y ejecutadas por los profesionales en formación desde la asimilación consciente de la información que se les suministra y que esté a tono con los avances del mundo contemporáneo. Al respecto, plantea Addine (1999:6-7) *“es necesario modelar situaciones que el estudiante va a enfrentar en su vida futura, o ponerlo incluso en estas situaciones”*.

En tal sentido los autores de este artículo, llegaron al consenso de que el trabajo independiente, en la formación profesional, resulta fundamental para lograr un proceso pertinente, especialmente en la modalidad semipresencial, tomando como paradigma formativo el modelo expuesto en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI (1998), una lectura desde América Latina y el Caribe: *“colocar a los estudiantes en primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de la vida, a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”*. (Delors, 1998:2)

Con el propósito de argumentar científicamente la propuesta de solución al problema científico identificado fue necesario realizar un recorrido por la concepción teórica del trabajo independiente, para lo cual se tuvo como premisa que el mismo se ha desarrollado tradicionalmente como una actividad que complementa el proceso formativo del estudiante fuera del horario docente.

Al realizar una retrospectiva del trabajo independiente, hay que plantearlo sobre la base del aprendizaje como concepción universal, y enfocarlo de un modo histórico hacia lo que se conoce como concepto; el estudio de la actividad cognoscitiva independiente de los estudiantes y posteriormente el trabajo independiente, declarado como método, criterio con el que coinciden varios de los autores cubanos y extranjeros contemporáneos estudiados, y el cual se adopta en esta investigación.

Entre los autores, que ofrecen definiciones sobre trabajo independiente, los más significativos referidos en su tesis docto-

ral por Lara (1995: 12-14) son: Comenio, 1645; Ushinski, 1890; (Vygotski, 1981; Yesipov, 1981; Pidkasisty, 1986, entre otros.

Según la referida autora, la concepción de trabajo independiente de Pidkasisty, es una de las más aceptadas y se define en los siguientes términos: *“es un medio de inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, el medio de su organización lógica y psicológica...”; “el trabajo independiente es la tarea de estudio que debe cumplir el alumno y es el objetivo de su actividad (...), el trabajo independiente contribuye al desarrollo de su personalidad, de las fuerzas intelectuales del hombre”*. (Lara, 1995: 14 -17)

De manera muy peculiar, en el caso particular de Cuba, después del triunfo de la Revolución, se destacan grandes figuras, pedagogos por excelencia, que también han realizado aportes significativos a la teoría del aprendizaje entre los que se citan por García, et al. (2005: 16-27): González y Escalona, (1979,1998); Lois (1980); Rojas, (1982); Pérez, (1984, 1994, 1996); Díaz-Barriga, (1998); Valdivia, (1988); López, (1990); Rico, (1990, 1996, 2002, 2004); Labarrere, (1996, 1998); Conde, (1999); Aparicio, (1999); Muriá, (1999); Toruncha, (1996, 2002); Álvarez de Zayas, (1978-1979-1998); Ochoa, (1999), Castellanos, D. et al., (2002); entre otros.

Estos investigadores han abordado el trabajo independiente y el desarrollo de las habilidades de estudio con este carácter.

Resulta de gran importancia significar que en todos los casos se evidencia la inclusión del sujeto en la actividad cognoscitiva independiente, criterio que viene sistematizándose desde 1980, en los trabajos de los autores anteriormente citados (Lara, 1995: 17-19).

Román (2011:16-21), en su tesis doctoral plantea que hay autores que establecen las diferencias entre estudio independiente y trabajo independiente como formas de autopreparación del estudiante bajo la orientación del profesor entre los que cita a Rojas (1982), López, (1990) y Rico (2002). En ambos casos se manifiesta un tránsito de la dependencia a la independencia, que, aunque con diferentes niveles de responsabilidad, apuntan hacia la apropiación y desarrollo de habilidades para resolver la tarea docente.

En las definiciones sobre trabajo independiente revisadas, se declara el papel activo del estudiante en el aprendizaje a partir de la realización de actividades previamente planificadas, y que está dirigido a la adquisición, consolidación y al desarrollo de la independencia cognoscitiva.

En atención a los argumentos anteriores, los investigadores consideraron necesario indagar sobre la conceptualización del aprendizaje desarrollador para dar cumplimiento al objetivo declarado en este artículo.

Existen varias definiciones sobre aprendizaje desarrollador, dentro de ellas se pueden citar las siguientes:

- *“Proceso de modificación de la actuación, por parte del individuo, el cual adquiere experiencia en función de su adaptación a los contextos en los que se concreta el ambiente con el que se relaciona”.* (Bermúdez, 1998: 6)
- *“Es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores”.* (Silvestre, 2001: 117)
- *“El proceso dialéctico de apropiación individual de los contenidos y formas de conocer, hacer, convivir y ser, construidos en la experiencia socio histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad”.* (Castellano, et al., 2007: 46-47)
- *“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, 2000: 33)

En estas concepciones se precisan elementos que caracterizan al aprendizaje desarrollador, como son: su carácter social, individual, activo, de colaborativo, significativo y consciente.

Estas definiciones incluyen los cuatro pilares básicos que aparecen definidos en el informe de la UNESCO sobre la educación hacia el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Por tanto no cabe dudas que la calidad del aprendizaje se logrará en la medida en que este sea capaz de promover el desarrollo de la persona, que pueda pasar de un nivel de desarrollo a otro superior, es decir, que sea una educación desarrolladora. En tal sentido se concibe el aprendizaje como un proceso dialéctico, individualizado, vinculado estrechamente con al contexto histórico-cultural, con las experiencias y las necesidades de los individuos, así como con su crecimiento humano, con el desarrollo de su personalidad.

Rasgos esenciales del concepto de aprendizaje desarrollador:

Los rasgos esenciales del concepto de aprendizaje desarrollador, fueron definidos por Castellanos, D.; Castellanos, B.; Livina, Silverio, y otros 2001: 41-57). Estos rasgos permiten comprender los requerimientos para el logro de un proceso que desarrolle las potencialidades de los estudiantes y los que

comprende el aprendizaje de éstos en la institución educacional, bajo esta concepción y exigencias, las que parten de que el aprendizaje determina lo que ha de aprender el estudiante:

- Conocimientos, habilidades específicas de las diferentes asignaturas y del ejercicio de la profesión para el caso de estudiantes universitarios.
- Los procedimientos y estrategias de carácter intelectual general comunes a las diferentes asignaturas, como: la comparación, la clasificación, la descripción, la definición, la argumentación, la modelación, la valoración, la elaboración de hipótesis o suposiciones, entre otras.
- Recursos para una asimilación más consciente de los conocimientos como son:
 - Las habilidades para planificar, controlar y evaluar la actividad de aprendizaje,
 - Normas de comportamiento,
 - Aspectos que tienen que ver con el desarrollo y formación de las motivaciones, intereses y valores
 - Desarrollo de elementos de la esfera afectiva motivacional como sentimientos, orientaciones valorativas, entre otros, los cuales se refieren a diferentes componentes de la personalidad.

Como parte de la concepción desarrolladora un elemento de partida esencial en el análisis lo constituye la consideración de la enseñanza como guía del desarrollo. Por consiguiente los niveles de desarrollo que progresivamente alcanza el estudiante están mediados por los tipos de actividad y comunicación que organiza el profesor, los cuales se constituyen en agentes mediadores de la experiencia cultural que va a asimilar.

Estos rasgos permiten comprender los requerimientos para el logro de un proceso que desarrolle las potencialidades de los estudiantes y los que comprende el aprendizaje en la institución educacional, en este particular los Centros Universitarios Municipales.

Se aprecia entonces, en lo que se analiza, el contenido desarrollador de la categoría aprendizaje, visto no solo en un sentido más estrecho, relacionado con el desarrollo del pensamiento (habilidades, procedimientos, estrategias), sino también en un sentido más amplio vinculado al desarrollo integral de la personalidad, como productos indirectos del aprendizaje (las motivaciones, los intereses, los sentimientos, los valores)

Por tanto para que el aprendizaje sea desarrollador tendrá que cumplir con tres criterios básicos:

1. Promover el desarrollo integral de la personalidad del educando, es decir, activar la apropiación de conocimientos,

destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales. En otras palabras, un aprendizaje desarrollador tendría que garantizar la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal de los aprendices.

2. Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
3. Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades, estrategias y motivaciones para aprender a aprender, y de la necesidad de una autoeducación constante.

Se asume la concepción de Castellanos (2000: 33). Al efectuar un análisis de esta concepción con la de trabajo independiente se observan puntos comunes de encuentro lo que posibilita un acercamiento entre ambos y su integración como medio de elevar la calidad de los procesos de formación profesional, ambos consideran en esencia el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

La propuesta referida está conformada por un conjunto de acciones a realizar por los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, las que se formulan con el propósito de transformar el proceso formativo en las carreras del CUM de Aguada de Pasajeros.

Fundamentación de la propuesta.

Los argumentos que sustentan la propuesta, articulados con las condiciones histórico-concretas que matizan un contexto educativo más exigente y dinámico, requiere lograr cambios favorables para la práctica y teoría educativa, los cuales deben estar dirigidos a que cada persona aporte resultados a la comunidad científica, a partir de lo que es capaz de razonar, percibir, procesar o descubrir.

El trabajo independiente, concebido como vía y sustento del proceso de aprendizaje en los estudiantes, resulta fundamental para lograr un desarrollo sostenible en la adquisición y producción de conocimientos, contribuyendo al logro de un aprendizaje desarrollador desde su concepción formadora y transformadora del individuo.

Al calor del proceso de universalización y teniendo presente las modificaciones que se están operando en el nivel superior, se consideró el empleo del trabajo independiente tanto dentro como fuera del aula, en el cual se involucran los estudiantes y profesores, para lograr una formación profesional integral a partir de la práctica de determinados niveles de ayudas, donde los resultados se concretan en el desarrollo de actitudes y

habilidades en la gestión y aplicación del conocimiento (estudiante autogestor de su propio conocimiento), un sujeto con alta independencia cognoscitiva y el reforzamiento de valores; caracterizado por:

- Aprender a aprender.
- Trabajar de manera independiente para lograr un objetivo.
- Utilización de diferentes vías para acceder al conocimiento.
- Incrementar de forma gradual y paulatina su independencia cognoscitiva.
- Lograr el tránsito de la dependencia a la independencia.
- Contribuir al desarrollo de su personalidad.

Para lograr tales resultados, es indispensable que estudiantes y profesores alcancen una preparación y que más que desplegar contenidos, se enseñe a desarrollar los procesos metacognitivos (qué contenido estoy estudiando, hasta dónde quiero y puedo llegar y qué me falta por aprender de él). Este proceso comprende diferentes etapas con las correspondientes acciones.

Con relación a los estudiantes

Primera etapa: (Definir los objetivos y metas).

- Identificar el problema y a su vez, conocer el tema, determinar lo que conoce sobre éste y lo que tiene que aprender.
- Seleccionar las estrategias adecuadas para lograr los objetivos propuestos.
- Reflexionar acerca de los documentos que se deben consultar al margen de la guía de estudio y el libro de texto.

Segunda etapa: (Planificar el aprendizaje).

- Organizar la información (una vez que se haya obtenido) y saber cómo se va a presentar (oral, escrito y las normas)
- Pensar en los recursos que se van a utilizar, búsqueda de información en internet, si se tiene acceso a ella o no.
- Analizar las condiciones para el trabajo y estudio independiente.

Tercera etapa: (Control del aprendizaje).

- Control del progreso propio de aprendizaje para actuar en consecuencia y a tiempo.
- Identificar los contenidos con dificultades para solicitar ayuda del profesor.
- Confrontar criterios e ideas de lo estudiado con otros compañeros del grupo.

Cuarta etapa: (Evaluar el aprendizaje).

- Presentar, confrontar y poner en práctica los conocimientos adquiridos; las carencias que se presentan.
- Elaborar un plan de acción que permita corregir las debilidades existentes.
- Socializar las ideas en el contexto grupal.

Quinta etapa: (Retroalimentación).

- Complementar y reorientar la información adquirida.
- Reanalizar cada conocimiento construido y reelaborarlo sobre la base de lo aprendido y corregido en el grupo.
- Seleccionar el nivel de ayuda que necesita para aprender, reforzar los aprendizajes, establecer vínculos causales, abstraer y generalizar las ideas.
- Determinar lo esencial de ideas, analizar y sintetizar, inducir y deducir, determinar lo nuevo del conocimiento que se está aprendiendo, comparar y clasificar, hacer un análisis histórico-lógico del nuevo aprendizaje, y construir conclusiones desde el análisis integral de lo aprendido, como resultado final del nuevo aprendizaje.

Con relación a los profesores, se precisan las siguientes etapas y acciones:**Primera etapa:** La planificación del trabajo independiente.

- Revisar la bibliografía disponible para la realización del trabajo independiente.
- Analizar la disponibilidad de guías de estudio y de la bibliografía en general.
- Incursionar sobre el empleo de las Tecnologías de la información y las comunicaciones.
- Identificar la existencia de un eficiente sistema de tareas docentes en la asignatura.
- Seleccionar el tipo de tarea docente a orientar.
- Definir el tipo de trabajo independiente que realizará el estudiante.
- Proponer los momentos en que se debe ofrecer los niveles de ayudas requeridos a cada estudiante, de manera personalizada o al grupo en general.

Segunda etapa: La organización del trabajo independiente.

- Orientar al estudiante sobre el tema a estudiar, los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas, evaluación, la bibliografía básica que utilizará para el trabajo y estudio independiente, incluidas otras fuentes.

- Ofrecer indicaciones a los estudiantes sobre las tareas a realizar, de acuerdo a la guía de estudio.
- Delimitar la actuación en el estudio y trabajo independiente del estudiante.
- Prever el momento en que se orientará el trabajo independiente en atención a la forma de organización empleada.
- Indicar las formas de evaluación (el debate, el intercambio, la crítica y la exposición)
- Implementar la práctica de la auto, hetero y coevaluación.

Tercera etapa: La ejecución del trabajo independiente.

- Velar por el desarrollo del trabajo independiente en atención a su tipología.
- Constatar cómo el estudiante transita de la dependencia a la independencia a través de la realización de su estudio y trabajo independiente.
- Determinar y aplicar el nivel de ayuda correspondiente.
- Realizar un control efectivo y sistemático del logro de los objetivos.

Cuarta etapa: El control y evaluación del trabajo independiente.

- Dar protagonismo a la totalidad de los estudiantes para evaluar y socializar lo aprendido.
- Aclarar las dudas y las deficiencias detectadas en el trabajo y estudio independiente.
- Reconocer los aportes más novedosos de lo estudiado.
- Recoger por el estudiante, cada dificultad presentada durante este momento, para discutirla y sistematizarla durante la próxima sesión de consulta y/o tutoría.
- Lograr la retroalimentación profesor-estudiante, estudiante- estudiante.

Las etapas analizadas y las acciones concebidas pueden adecuarse en atención a las características del contexto donde se desarrolle el proceso formativo, la preparación de los profesores que intervienen y del nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

CONCLUSIONES

En la nueva universidad cubana, se redimensionan los roles de los profesores y los estudiantes a partir de una activación más sistemática del papel de gestión de ambos componentes personalizados del proceso de enseñanza aprendizaje íntimamente relacionados, así como del desarrollo de habilidades para el logro de la independencia cognoscitiva.

El trabajo independiente, concebido como una importante vía en el proceso de enseñanza aprendizaje semipresencial, favorece la formación del profesional en el contexto de la universalización, la motivación del estudiante por la adquisición de conocimientos y la explotación útil de las tecnologías de la información y las comunicaciones, contribuyendo a un aprendizaje desarrollador.

En la propuesta se desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollador, que en el contexto educativo analizado está matizado por el papel significativo de la tutoría en el desarrollo del estudiante, todo lo cual contribuye a un aprendizaje desarrollador.

El trabajo cohesionado entre el profesor y el estudiante compromete a cada miembro con la formación personalizada, desde lo grupal, en cada espacio universitario y redimensiona las funciones del profesor en la nueva universidad desde la perspectiva del trabajo cooperativo, donde cada uno aporta conocimientos en beneficio social, ello constituye una idea novedosa y a la vez consecuente con la época; hace más viable, humano y esencial el proceso formativo tributando a un aprendizaje desarrollador.

La propuesta elaborada para el aprendizaje centrado en el trabajo independiente, contribuye al logro de un proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollador y favorece el proceso de formación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez De Zayas, C. (1998). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez De Zayas, C. (1988). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bermúdez, R. (1998). *¿Cómo enseñar y cómo aprender? Impresión ligera* La Habana.
- Castellanos, D., et al. (2001). *Para promover un aprendizaje desarrollador*. Ciudad de La Habana: Colección Proyectos, Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona.
- Castellanos, y otros. (2007). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Ciudad de La Habana: Colección Proyectos, Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona.
- Chirino, M. V. (2005). *El trabajo independiente desde una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. París.
- García, Gilberto, et al. (2005) *El trabajo independiente. Sus formas de realización*.
- Iglesia, M. (1998). *La autopreparación de los estudiantes en los primeros años de la Educación Superior*. Tesis doctoral en Pedagogía. Departamento de Pedagogía y Psicología, Universidad de Cienfuegos.
- Guerra, N. (2006). *Modelo pedagógico para la concepción del trabajo independiente integrado en la asignatura de biología*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "José Martí Pérez", Camagüey, Cuba.
- Lara, L. M. (1995). *Sistema de Tareas Didácticas en la Metodología de la Enseñanza de la Física*. Tesis doctoral en Pedagogía.
- Silvestre, M. (2001). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rojas, C. (2004). *El trabajo independiente de los estudiantes: su esencia y clasificación*. Revista Varona.
- Román, E. (2011). *Modelo pedagógico dirigido a perfeccionar el proceso de dirección del trabajo independiente en contextos de universalización apoyado en la labor del tutor*. Tesis presentada para optar al título de Máster en Ciencias de la Educación. Sancti Spiritus, Cuba: Centro Universitario de Sancti Spiritus "José Martí Pérez".

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

EL DOCENTE Y SU ROL EN EL PROCESO DE SUPERACIÓN PROFESIONAL *THE TEACHER AND HIS ROLE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL OVERCOMING*

MSc. Marcial Alfonso García¹

E-mail: marcial@ucp.cf.rimed.cu

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey¹

E-mail: magdac@ucp.cf.rimed.cu

MSc. Imandra Mendoza Domínguez²

E-mail: imendoza@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Ciencias Pedagógicas: "Conrado Benítez García", Cienfuegos, Cuba.

² Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Alfonso García, M., López Rodríguez del Rey, M. M., & Mendoza Domínguez, I. (2014). El docente y su rol en el proceso de Superación Profesional. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 52-60. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

En este trabajo, a partir de un estudio acerca del rol que debe cumplir el docente en su formación, se expone la necesidad de que este asuma una participación más protagónica en el proceso de superación profesional. Se presenta una concepción valorativa de la responsabilidad profesional que se asume con su superación. Desde esta perspectiva la autogestión se presenta como acción planificada, organizada y controlada por el profesor para gestionar, seleccionar, adquirir, procesar y utilizar los conocimientos en su desarrollo profesional. Se explica cómo se concreta a partir de su análisis secuencial y continuo y cómo desde ella se accede a la autorrealización personal, al autodesarrollo y crecimiento profesional.

Palabras clave:

Superación, profesional, docente, rol, proceso, desarrollo.

ABSTRACT

In this investigation, based on a study about the role of a teacher in his formation, it's very necessary his leading participation in the process of professional overcoming. It is represented a valuable conception of the professional responsibility assumed with his overcoming. From this perspective steps turns up like a planned action, organized and controlled by the professor to obtain, to select, to acquire, to process and to apply the knowledge in his professional development. It is explained how it can concrete beginning with his sequential and continuous analysis and how people can accede from it to personal auto realization, to the development and professional growth.

Keywords:

Overcoming, professional, teacher, role, process, development.

INTRODUCCIÓN

Garantizar la formación de los profesionales de la educación en Cuba es un proceso complejo y multifactorial; implica una renovación constante del diseño y desarrollo del currículo. Para ello se promueve la orientación de las influencias formativas hacia la satisfacción de las necesidades. En este marco, la superación del docente se identifica como el elemento clave para el éxito del cambio social y educativo.

Esto se avala al plantearse, cada día, nuevas exigencias a la propia "función docente" donde el profesor asume en el ejercicio una doble condición: debe ser protagonista e investigador de su práctica y un promotor de la cultura y la transformación de la realidad social en la que labora.

La práctica demuestra que la falta de conocimientos constituye una de las principales deficiencias que afecta el desempeño integral del profesor, pues, de acuerdo con el perfil de su formación inicial en relación con la ciencia, disciplina/asignatura que imparte, este configura el esquema conceptual metodológico que guía su intervención didáctica en concordancia con las exigencias del modelo educativo.

De tal caso, no debe reducirse la preparación a hechos, teorías y leyes que conforman el cuerpo académico de los conocimientos, sino que debe conocer además, los aspectos que marcan el desarrollo científico, sus resultados más recientes y las perspectivas para poder adquirir una visión dinámica, de la relación ciencia, tecnología y sociedad en el marco de la educación.

Así mismo, es imprescindible estar dotado de una visión integral de la cultura para saber seleccionar contenidos adecuados, conseguir los propósitos de formación del nivel que en particular incluyen los aspectos referidos a la futura actividad profesional, el desarrollo personalológico y la vida ciudadana.

Luego, hacer que la ciencia sea -al propio tiempo- accesible e interesante a los estudiantes y potencie su desarrollo pleno, resulta un reto profesional para el profesor por cuanto deberá dominar la didáctica, desempeñar con éxito la labor de investigación científica, convertirse en modelo práctico de profesional y ciudadano capaz de apreciar y enriquecer la cultura desde su propio desempeño.

Desde esta perspectiva la formación del profesor en cualquier país descansa en una condición de naturaleza trídica: el proceso de formación inicial, su experiencia práctica y en la apropiación de las particularidades del trabajo docente e investigativo que realiza como profesor. Estas, por tanto, constituyen las bases para el diseño y desarrollo de los procesos de formación del profesorado en función de mejorar la calidad de su labor.

En Cuba se le presta especial atención a la superación permanente de los profesores, orientando a la preparación desde una concepción estratégica, a partir de modelos que tienden a potenciar el desarrollo de este profesional, sin abandonar aquellas que como parte de la profesionalización de los docentes están legitimadas a nivel internacional en el postgrado, la investigación y el trabajo científico metodológico. La superación como forma particular del postgrado tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática, el perfeccionamiento de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural. Sin embargo, el docente aún no asume una participación más protagónica en este proceso.

De ahí que el presente artículo tiene como objetivos: presentar un estudio acerca del rol de los docentes en el proceso de superación profesional y promover la autogestión del conocimiento como un vía de superación.

DESARROLLO

La naturaleza educativa del quehacer del docente exige la comprensión de una praxis cada vez más compleja que demanda el análisis multidimensional de la realidad. De este carácter emerge el reconocimiento de lo personal, lo disciplinar y lo pedagógico como referentes de su formación y desempeño. Esta distinción supone dejar claro que la selección de los docentes y de la superación profesional no puede limitarse a uno u otro aspecto, sino constituirse como resultado de la interrelación entre ellos.

De ahí que la dinámica de los cambios que se producen en el desempeño de los docentes se traduce en retos concretos asociados a la elevación de la calidad de los procesos que se llevan a cabo en la educación. Esta concepción se refuerza en la siguiente idea: *"el profesor es miembro integrante de una institución educativa, por lo cual su desarrollo y mejora profesional incide en la mejora institucional"*. (Sánchez, 1996: 64)

Desde esta idea la prioridad en el desempeño se convierte en el núcleo de cualquier sistema de superación pues en este se expresa la impronta de su trabajo en la calidad del proceso que dirige. Así, cualquier acción que se diseñe para lograr calidad debe orientarse primero a perfeccionar el desempeño del docente; con ello la calidad de todo el Sistema Nacional de Enseñanza.

Con este perfeccionamiento profesional se asciende al desarrollo social, el cual exige de procesos continuos de creación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación de conocimientos. El saber, vinculado a la práctica, es una fuerza social transformadora que se debe fomentar de forma permanente para promover el desarrollo sostenible de la sociedad. Tal idea explica que el perfeccionamiento organizativo del proceso

de superación de los profesores parta de la concepción del docente como un profesional que requiere elevar su preparación para el desarrollo de la docencia.

Para ello se asume como superación profesional: *“El conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento, continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales”.* (Añorga, 1994: 23)

En este sentido, al considerar al docente como sujeto del proceso de superación profesional, entienden la superación como un proceso guiado e intencionado de interiorización y exteriorización de las normas, valores y modos de actuación que debe incluir en la cultura profesional docente la especificidad del saber que precisa integrarse a la actividad pedagógica profesional, de manera que pueda otorgar una orientación formativa al proceso de enseñanza aprendizaje.

En este mismo orden, en trabajos presentados en el Octavo Congreso Internacional de Educación Superior 2012 celebrado en La Habana, Cuba, entre los que se encuentran los de los autores: Castro (2012) García y Rivera (2012), Morales y Carballo (2012), perciben la superación profesional como el proceso de formación que posibilita a egresados de los centros de enseñanza superior la adquisición, ampliación y perfeccionamiento de manera continua y sistemática de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas que se requieren para que ese profesional tenga un mejor desempeño en sus funciones laborales, así como para su desarrollo cultural en general.

Estas concepciones están legitimadas en el Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba en su artículo nueve, donde se concibe como objetivo de la superación profesional la formación 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.

En ambas ideas se observan rasgos comunes como es el perfeccionamiento del profesional para un mejor ejercicio de sus funciones y lo referido a elevar su cultura general que es esencial en un profesional de la educación. Es así que la orientación de este proceso se dirige a educar, instruir y desarrollar al ser humano de manera integral, dirigida a un fin; que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales. (Lira de Resende, 2008:12)

Desde estas posiciones se asevera que la superación, si es bien concebida, ofrece la posibilidad –por una parte- de que los docentes actualicen, amplíen y perfeccionen su caudal cognitivo, favoreciendo la adquisición de nuevos métodos y estilos de tra-

bajo,- y por otra- que se contribuya a su crecimiento humano en el contexto del entorno social donde se desenvuelve.

Por tanto, y a partir de estos criterios, el proceso de superación deberá dirigirse a satisfacer las necesidades percibidas por los profesores, es decir, basados en los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para un buen ejercicio de la docencia. Es por ello que el perfeccionamiento del desempeño del profesor se asume como orientación del cambio, en el que se integran cuatro elementos principales:

Cognitivo: incluye los conocimientos normativos que estructuran el pensamiento profesional, mediante las experiencias propias y grupales, en un proceso de interacción entre la teoría y la práctica en el que se toma como punto de partida los problemas de la práctica, y la búsqueda de soluciones por medio de recursos teóricos.

Cooperante: son acciones de ayuda en un clima de apoyo y cooperación entre sus miembros, de compartir conocimientos, sentimientos y experiencias entre iguales, así como la colaboración interinstitucional de carácter regional, es decir, entre los centros de educación, las instituciones de cultura, las organizaciones, organismos y empresas

Activo: son tareas que conducen a determinar el espacio de participación al docente, en los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de su superación, que garantice un mayor sentido de pertenencia y compromiso, al convertirse en sujeto de su propia actividad formativa.

Reflexivo: son acciones que promuevan las reflexiones sobre la propia actividad profesional como estrategia de revisión, análisis y mejora permanente de la docencia. Esta reflexión puede realizarse en tres sentidos: Conocimientos: efectuada al nivel de teorías, principios conceptos, y creencias que enriquecen el conocimiento y el pensamiento profesional de los profesores; Experiencias: que les posibilita valorar sus desempeños y les ayuda a la toma de decisiones para mejorar su práctica educativa y Afectos: que les propicia el desarrollo de actitudes sobre su propia actuación docente, lo que potencia su autoestima y sentimientos de responsabilidad profesional.

Estos elementos que convergen en el proceso de superación en función de perfeccionar el desempeño de los profesores, cimientan las bases de una “formación continua” basada en procesos de investigación, acción e intercambio de experiencias siguiendo las distintas etapas de desarrollo profesional. El profesor pasará de la etapa de información, a la de superación intencional y guiada para luego acceder a practicar la autosuperación: en esta última ya tendrá una autonomía para

desarrollar proyectos de innovación educativa y participar en la formación colaborativa entre colegas.

Esta orientación favorecerá a la armonización del estudio de contenidos disciplinares curriculares; el tratamiento de estrategias didácticas, la valoración, la observación y la reflexión sobre la práctica, así como la colaboración colegiada entre profesores. Desde un aprendizaje significativo, en el cual el profesor se forma un pensamiento reflexivo que le aleje de un desempeño dogmático e ineficiente; se organiza el proceso de superación y se facilita el desarrollo personal y profesional desde un marco teórico y una práctica renovadora, marcada por la socialización de los resultados de cada profesor acerca de su propio desarrollo y las vías utilizadas para ello.

El sistema educativo en Cuba presta atención a la superación de sus docentes en función de su desarrollo profesional y humano, y con ello promueve la transformación del contexto donde ella tiene lugar. Tal consideración explica la necesidad de acciones de superación encaminadas a prever las carencias y potenciar el desarrollo del sujeto desde todas las actividades que se organicen. Por lo general estas toman como referencia los requisitos exigidos por las funciones que desarrolla; los conocimientos, actitudes, aptitudes y características de los recursos humanos para el desempeño y desarrollo de su personalidad.

Esta idea se asume como base orientadora y guía del proceso de superación de los docentes. En este sentido Sierra (2004:57), expresó que *“todo modelo que tenga como objeto la formación del individuo humano, sin dudas, tiene que partir de una concepción sobre la personalidad del individuo como objeto de formación”*.

Desde esta perspectiva la concreción práctica de esta idea descansa en que los sujetos se convierten en el centro de la acción educativa/ formativa de carácter desarrollador de la personalidad y en este sentido debe contribuir al mejoramiento humano y profesional de estos y con ello promover la transformación de la realidad educativa.

Tal consideración –desarrolladora– supone partir del diagnóstico de los sujetos, como punto de partida para definir las acciones que desde un enfoque sistémico, permitan el ascenso gradual y coherente a niveles superiores de desarrollo. La determinación de las necesidades y prioridades que resultan del diagnóstico debe dirigirse, tanto a la determinación de las necesidades como a los mecanismos –potencialidades– para su satisfacción en el propio contexto donde se desempeñan e insertarse de manera orgánica en el propio sistema de trabajo.

En él, la acción formativa y transformadora sobre el sujeto y su formación integral debe contribuir a reconocerse de manera profesional y social como profesor, los que se les reconoce,

–según Cortina, (2005)– como docentes en ejercicio con cualidades profesionales y humanas que le permiten enfrentar el proceso formativo. Estos deben caracterizarse por:

Dominio del modo de actuación profesional relacionado con los contenidos correspondientes. Pues son los encargados de lograr desde el componente académico, la preparación teórica necesaria para la solución de los problemas profesionales en la práctica pre- profesional y la vida diaria con un enfoque interdisciplinario e investigativo. Lo cual exige al profesor el dominio de estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Incluye por tanto la formación de las capacidades personales y profesionales de los docentes, a través de una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que los profesores necesitan para desarrollar la profesión de enseñar.

Experiencia en el desarrollo de la investigación educativa. Supone realizar investigaciones, trabajos de desarrollo y de innovación tecnológica, así como servicios científico-técnicos y de aplicación que contribuyen al desarrollo de la sociedad y al perfeccionamiento de la vida social en su conjunto, hasta llegar a ser reconocido como un alto exponente de la actividad científica

Empleo correcto de las tecnologías de la información. Implica tener desarrolladas habilidades para el uso de los recursos tecnológicos presentes en las instituciones educacionales, reconocer su valor, saber cómo insertarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje y su uso como fuente de superación, constituyen saberes imprescindibles de un profesor.

Poseer una alta sensibilidad humana. Se manifiesta en los valores que caracterizan a un educador, que le permita formar en sus estudiantes; valores éticos y morales, convicciones personales, hábitos de conducta y personalidades integrales desarrolladas, que piensen y actúen de manera creadora, aptos para construir la nueva sociedad.

Pero, este docente asume una multiplicidad de funciones para la cual el propio proceso en que está inmerso, también deberá influir en su desarrollo toda vez que él se erige como profesional de excelencia. Al respecto Rühling y Scheuch (2003:11) plantean: *“existe la necesidad de reconocer al profesor como parte más central del proceso de desarrollo, así como la autenticidad del contexto dentro del cual este se desempeña”*.

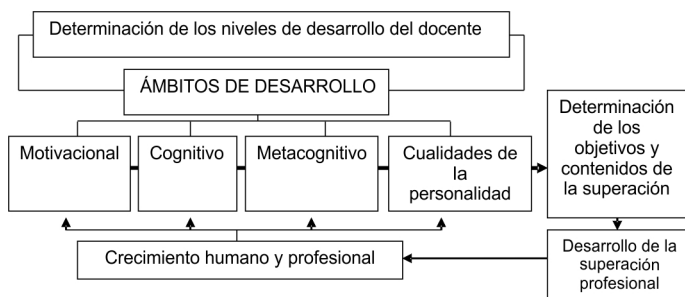
En principio, además de ejercer como profesor debe ser capaz de enfrentar las demás responsabilidades que tiene en su contexto escolar del nivel educativo en el que labora; así como enfrentar los retos familiares y sociopolíticos que le corresponden y que sus modos de actuación se correspondan con el que exige la profesión y la sociedad: su proyección

y modo de actuación es valorada por los demás miembros de la comunidad.

Desde esta perspectiva este profesor deberá prepararse para dirigir los procesos educativos, con una cultura que lo tipifique como profesor de alto valor cognitivo, tecnológico, científico, metodológico y humano. De tal caso la confrontación entre estas exigencias y la realidad individual /grupal de los profesores que se desempeñan, es el punto de partida para determinar las necesidades de superación las cuales pueden estar en el orden: docente, metodológico y científico.

Ahora bien la orientación desarrolladora incluye, además, su desarrollo personal y esto informa acerca de su proyección profesional/social, del sentido de pertenencia como profesor, de los valores en su más alta expresión, de las relaciones que crea en el proceso de superación y del desarrollo de la comunicación entre los miembros del colectivo, caracterizados, estos, por el desarrollo de competencias profesionales y por ofrecer soluciones aceptadas a situaciones dadas en los diferentes contextos de actuación -*familia, comunidad, ámbito laboral*-.

Las teorías desarrolladas por autores, tales como Sánchez (1996), Rühling y Scheuch (2003) y Cortina (2005), apuntan a cuatro ámbitos de desarrollo. En la figura que sigue se presentan como parte del proceso de superación profesional de los docentes.



Tal como se muestra la determinación de los objetivos y contenidos del proceso de superación y la perspectivas de desarrollo se concreta a partir de la determinación de los niveles alcanzados en los componentes motivacionales, cognitivos, metacognitivos y cualidades de personalidad, los cuales constituyen ámbitos de desarrollo y por tanto en la influencia del proceso para conseguir el perfeccionamiento de la superación y con ello la calidad del desempeño del profesor.

Luego, estos ámbitos de desarrollo son también referentes que guían el proceso de diagnóstico, la identificación de las áreas de intervención y por consiguiente la dirección del desarrollo personal profesional que debe propiciarse a los sujetos en el contexto en que se apliquen estas relaciones de coordinación, revelan su estructura y funcionamiento como un todo orgánico en el sujeto.

Tal determinación se justifica en la naturaleza de cada una en relación al desarrollo de la personalidad y su implicación en el ejercicio profesional. Lo motivacional está presente durante el ejercicio de la profesión y puede llegar a alcanzar planos superiores cuando son estimuladas. Al respecto Milián (2011:34) defendió la idea de que: *“en la dirección del proceso de superación es determinante que se desarrolle una motivación sistemática en función de estimular la actividad de autoaprendizaje”*.

Estas motivaciones pueden ser ampliadas y enriquecidas, en dependencia no solo de los motivos, intereses y aspiraciones profesionales, sino también de las particularidades organizativas y proyectivas de la labor que se desarrolla y las posibilidades de realización en correspondencia con la direccionalidad que se le atribuye al desarrollo individual y grupal de los profesores y de la implicación que este tenga en su propia superación.

Lo cognitivo, se concibe como aspecto esencial en la formación de los sujetos que dirigen el proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto los contenidos de su desarrollo deben priorizar los aspectos relacionados con el desempeño como profesor; así como otros como el conocimiento de sí mismo, la autovaloración sistemática y la elaboración de proyectos de vida saludables y vinculados a la cultura general.

En el caso del desarrollo metacognitivo, se incluye el desarrollo de los procesos que permiten orientar, estimular los logros alcanzados, enfrentar los retos y vencer las dificultades. Le permiten al profesional no solo interpretar y procesar la información, sino usarla para comprender la realidad actual presente en la personalidad de sus estudiantes y modificarla, para vislumbrar las formas óptimas de apropiarse de los contenidos, así como también de entender en cada caso la manera en que el estudiante adquirirá los conocimientos con mayor facilidad y mostrarle ese camino, para servirle de guía en lo académico.

Por tanto, de lo que se trata es de asumir una concepción desarrolladora del proceso de superación que pone atención a la transformación cualitativa y al crecimiento profesional de los profesores, al desarrollo de ideas revolucionarias, abiertas al cambio, de capacidades creativas, pensamiento versátil y divergente, que permita al profesional adaptarse a transformaciones que se presentan y promoverlas e incorporarlas a su razón de actuar en la vida. Dicha concepción desarrolladora presenta un carácter social, individual, activo y significativo.

Carácter social: Se producen en la interacción entre los sujetos en el proceso de formación, donde tienen lugar la colaboración, el intercambio de criterios, el esfuerzo intelectual, elementos de una actividad compartida que permite cambios tanto en lo cognoscitivo, como en las necesidades y motivaciones del profesor.

Carácter **individual**, cada docente se apropia de la cultura como profesor de una forma particular por sus conocimientos y habilidades previos, sus sentimientos y vivencias, conformados a partir de las diferentes interrelaciones en las que ha transcurrido y transcurre su vida, lo que le da, el carácter irrepetible a su individualidad.

Carácter **activo**: Cuando el sujeto adopta una posición activa en el aprendizaje, esto supone insertarse en la elaboración de la información, en su remodelación, aportando sus criterios en el grupo, planteándose interrogantes, diferentes vías de solución, argumentando sus puntos de vista, etc., lo que le conduce a la producción de nuevos conocimientos o a la remodelación de los existentes.

Carácter **significativo**. Cuando el profesor como parte de su superación, pone en relación los nuevos conocimientos con los que ya posee, las relaciones que pueda establecer entre los conocimientos que aprende y sus motivaciones, sus vivencias afectivas, las relaciones con la vida, con los contextos sociales donde se desarrolla.

Esto debe encontrar expresión concreta en las cualidades de personalidad del profesional que ejerce como profesor, y expresar la mediación lógica entre aspiración socioeducativa – que precisa el modelo de educación donde se inserta desde el punto de vista laboral- la cultura del contexto donde se desarrolla, y las exigencias de su desempeño como profesional de la Educación en correspondencia con la tarea que se le asigna en este marco.

Estas ideas configuran un proceso de superación profesional que favorece en los docentes la adquisición, ampliación y perfeccionamiento de manera continua y sistemática de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas que se requieren para que ese profesional tenga un mejor desempeño en sus funciones laborales, así como para su desarrollo cultural en general.

Desde este enfoque se requiere de un cambio en el rol del docente en el proceso de superación profesional: se trata de que él sea sujeto de su propio aprendizaje, responsable de su crecimiento profesional y humano, activo y transformador con respecto al conocimiento, a la propia realidad y así mismo.

Lo anterior implica dejar de ser un receptor pasivo de información. Para ello se exige la elaboración propia y el compromiso con la tarea de superación. Lo anterior requiere de disposición, motivación, postura activa y transformadora y autoevaluación sistemática de las acciones de superación que realiza.

En este cambio de rol la **autogestión del conocimiento** desempeña un papel fundamental en el proceso de superación profesional, la que se define, en interés de este trabajo, como la dirección de los nexos, las redes y los flujos de conocimiento

presentes en una institución, como parte de sus recursos humanos y materiales, que permitan la asimilación, procesamiento y uso de esos conocimientos desde lo individual o institucional.

Desde esta idea, se comprende como la capacidad para identificar necesidades de conocimiento asociadas a problemas y evaluarlas; buscar, producir, transferir, diseminar, aplicar conocimientos, tecnologías, que sirvan para atender esas necesidades que obstaculizan el desarrollo de los procesos que ocurren en las instituciones educacionales. Tal autogestión incorporará, desde luego, las dimensiones de gestión de la información, de tecnologías y de recursos humanos que se le suelen atribuir.

En definitiva, autogestionar el conocimiento en el contexto de las escuelas supone varios elementos: la asunción de la importancia del capital intelectual de las instituciones educativas, la recogida y distribución de toda la información y experiencias valiosas para cada colectivo, la facilidad de extracción de conclusiones a partir de los datos archivados, la permanente actitud de aprendizaje individual y colectivo, el impulso de la imaginación y la creatividad, tal y como lo expresa Carosio (2012:2) *“la autogestión nos devuelve el control y el poder de aprender de todo y de todos, sean estas personas o circunstancias”*.

Es así, que la autogestión del conocimiento apunta a crear valor a partir de los activos intangibles existentes. Es el proceso de captura de la información/conocimiento en cualquier lugar donde resida -en bases de datos, papel, o la mente de las personas- y su distribución hacia cualquier lugar donde ayude a producir los mejores resultados. Lo que se busca es llevar el conocimiento necesario en la forma y el momento adecuados a la persona que lo requiere para que pueda comprenderlo y elevar así su nivel de preparación.

Desde esa idea, la autogestión del conocimiento toma como sustento el aprovechamiento de los recursos propios y facilita el encuentro mucho más íntimo entre; prioridades del desarrollo, estrategias de superación y bienestar humano resultante. Esta asume, el conocimiento, como uno de sus principales soportes, a partir de que las soluciones se pueden alcanzar mediante la combinación y utilización inteligente de los conocimientos existentes, tal y como lo afirma Martínez Martínez (2011:23), al señalar que: *“los conocimientos acumulados de forma individual y colectiva constituyen fuente para estructurar cualquier forma de superación”*.

Lo anterior alcanza mayor objetividad si se conoce que buena parte del conocimiento que se necesita para resolver los problemas de superación de los docentes, existe en el contexto educativo donde este se desarrolla; y se trata más bien de aprovecharlo o transferirlo. Esto requiere de docentes capaces de planificar la búsqueda, localizar, procesar, registrar, presentar y evaluar la información, frente a lo cual deben ser activos y

no pasivos. Comprometerse en un enfoque de aprendizaje indagativo y aceptar su responsabilidad en su propia superación.

Una tarea adicional que asumen en la autogestión del conocimiento es saber determinar las herramientas éticas adecuadas para que pueda seleccionar la información ofrecida por diferentes medios, instituciones y personas, la que pudiera estar sesgada en función de los intereses profesionales e institucionales. De ahí que resulta importante que se asuma una perspectiva amplia de la tecnología, incluyendo no tecnologías físicas (equipos, aparatos), sino también las llamadas tecnologías sociales (metodologías, procedimientos, sistemas, cambios en la organización, entre otras).

En síntesis, el docente en su superación hace uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas, actúa como gestor de su aprendizaje. Este selecciona en qué se va a preparar de acuerdo con sus intereses y necesidades y reconoce las posibilidades de incrementar su propio conocimiento, tanto en función de las preguntas que vayan emergiendo de la propia práctica como de la información relevante que se va haciendo disponible, que solo con hábitos muy autónomos de aprendizaje es posible aprovechar.

Lo anterior expuesto no niega que la superación debe ser dirigida, en función del rumbo profesional de cada persona, de la evolución del medio donde se desempeña y de los cambios en los campos del conocimiento que deba manejar, aunque refuerza la idea que el docente tiene que desempeñar un papel activo en la planificación de su superación.

Ello exige de que el docente asuma un papel cada vez más autónomo y autodependiente, programar su propio proceso de aprendizaje -al definir su estrategia de preparación, llevarla a cabo y evaluarla de manera periódica-, combinar destrezas con actitudes, así como interactuar con otros docentes e identificar todas las fuentes de información que se posea, incluyendo a las personas que pueden ser útiles para la solución de un determinado problema, es preciso "saber quién sabe" y acudir a esa fuente.

Lo anterior requiere de docentes responsables. En este sentido Carosio (2012:1) señaló que: *"la responsabilidad implica hacerse cargo de nuestro proceso de aprendizaje. Primero reconocer la carencia, con lo doloroso o frustrante que esto pueda ser y luego buscar las alternativas de satisfacerla, estudiar, practicar, aplicar ganar esa experiencia que nos permite estar en una situación diferente a la inicial"*.

Es así que el nivel de responsabilidad de cada uno por su función o por su conocimiento es muy alto y, en algún sentido, es el equivalente de la autogestión pero en el seno de un equipo. El cumplimiento de los deberes morales como parte de la ética

humanista se presenta como parte de la autogestión desde una perspectiva compleja donde el docente es un ente activo de su aprendizaje con una participación plena, autónoma y responsable.

Por otra parte las habilidades son importantes, para que el profesor pueda autogestionar su propia superación y facilitar el intercambio y la producción de conocimientos. Es así que se precisa de habilidades para acceder y usar la información, dominar la metodología general para la selección, búsqueda, evaluación y uso de la información en todos sus formatos y valorar el contenido que tienen a su disposición.

Debe estar caracterizada, además, por la participación activa y consciente de los docentes, imprimiéndole su estilo y ritmo de trabajo atendiendo a sus características personales y a su nivel de aprendizaje en la realización de las acciones diseñadas, convirtiéndose en el sujeto de su superación, en un ejercicio caracterizado por ser dialéctico y constructivo.

Para lo cual se deberá planificar el sistema de acciones con una sistematización y consolidación de acuerdo con los niveles de asimilación del conocimiento reproductivo, productivo y creativo en correspondencia con el nivel alcanzado por los docentes. Es importante destacar que se necesita desarrollar en estos, tanto sus capacidades, como sus sentimientos y convicciones, es decir, de modo tal que el conocimiento adquirido posea un significado y un sentido personal donde se promuevan motivos como fuerza motriz de intereses profesionales.

Las relaciones internas entre los objetivos, contenidos y métodos (formas y medios) es otro elemento a tener en cuenta para garantizar la autogestión como forma de integración contenido- docentes, al seleccionar y estructurar el contenido partiendo del sistema de conocimientos, habilidades y valores en correspondencia con las necesidades identificadas y propósitos de la superación.

Se propone que la evaluación del cumplimiento de las acciones dirigidas a adquirir la preparación necesaria, esté basada en un alto componente de auto evaluación, de intercambio, de muestra de resultados parciales en el seno del departamento docente al que pertenece realizando el carácter cooperativo, sistemático y de autorregulación del proceso.

Todo lo anterior conllevó a la delineación de seis momentos fundamentales para el desarrollo de la autogestión del conocimiento:

Concientización y compromiso individual de los docentes con su superación. Se parte de la idea de Pablo Freire de "asumirse como tal", para desde ahí alcanzar "la comprensión dialéctica de la tarea" y tomar conciencia de la necesidad de la preparación y de la autogestión como una vía para alcanzarla.

Autodeterminación de las necesidades de preparación.

Se precisa, por parte del docente, sus principales insuficiencias, al tomar en consideración sus valoraciones y criterios acerca del nivel de preparación alcanzado. En esencia, este es un momento donde el docente realiza un autoanálisis de sus principales carencias.

Identificación de las fuentes del conocimiento en existencia.

En este momento el docente, determinará las tecnologías y recursos humanos con que cuenta la institución, portadoras de conocimientos que puedan ser utilizados como vía para su preparación. Se realizará un inventario de todos los recursos que puedan ser aprovechados en el proceso de autogestión del conocimiento.

Apropiación del conocimiento. Es el momento en que los docentes interactúan con la información, con otros y valorizan las experiencias alcanzadas. Ocurre la aprehensión de lo desconocido o se profundiza en elementos del conocimiento poco conocidos, se identifican las estrategias más afines a su personalidad, contexto, ayudas, recursos personales, entre otros.

Socialización del conocimiento. Es donde a cada docente se le dará un espacio en las actividades que se desarrollan en el nivel correspondiente para que exponga los conocimientos adquiridos. En ocasiones no es necesaria la creación del espacio ya que este puede presentarse de forma coherente en las actividades habituales que se realizan. Aquí es necesario que se debata sobre lo presentado y que se enriquezca lo aprendido mediante el análisis colectivo. Las publicaciones y las actividades colectivas, formales e informales son vías para socializar el conocimiento.

Autoevaluación de la gestión realizada. Consiste en que el docente valore la labor realizada, para ello confrontará la aspiración inicial con lo logrado y evalúe lo aportado a su preparación como resultado de la autogestión del conocimiento. Es momento para precisar qué conocimientos se alcanzaron y qué aún no se conoce, lo cual favorece la secuencia continua de la autogestión.

Este proceso continuado, contribuirá al desarrollo pleno de los docentes y a su autorrealización personal, mediante la autodirección prospectiva de su preparación, de lo que espera o quiere ser y hacer, y de la disposición que tenga para autosuperarse a partir de los recursos que tiene a su disposición.

Como se ha analizado, mediante la autogestión el docente pueda confrontarse consigo mismo, reflexionar sobre su modo de ser y desarrollar un seguimiento constante a su propio aprendizaje. De ahí que las prácticas de autogestión deben realizarse, por una parte, en función de resolver necesidades inmediatas, y por otra, con una perspectiva de futuro donde

se aproveche las potencialidades y posibilidades del entorno. Para su cumplimiento se requiere, de docentes comprometidos, con habilidades desarrolladas y capaces de evaluar los resultados de su autogestión.

CONCLUSIONES

El proceso de superación profesional precisa de que cada docente asuma como rol su preparación como parte de un proceso: cognitivo, cooperante, activo y reflexivo; que conlleve al perfeccionamiento de su desempeño y que le permita, a su vez, formar parte de la dinámica del cambio.

Las prácticas de autogestión deben realizarse, por una parte, en función de resolver necesidades inmediatas, y por otra, con una perspectiva de futuro donde se aprovechen las potencialidades y posibilidades del entorno. Para su cumplimiento se requiere, de docentes comprometidos, con habilidades desarrolladas y capaces de evaluar de forma regular los resultados de su autogestión.

Elevar la preparación de los docentes depende, en gran medida, de la descentralización de la gestión y de la acción individual dentro de las instituciones educativas, los que deben realizar una labor que incluya: la autodefinición de necesidades, la elaboración en forma personal de las acciones a acometer, así como la presentación de sus resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añorga Morales, J. (1994). Proyecto para la Educación del sistema de Educación Avanzada, Sucre, UASB.
- Carosio Braica, N. L. (2012). Un mundo de aprendizajes: Autogestión del conocimiento [en línea]. 2012; [fecha de acceso: 7 de noviembre de 2013]. 9(17): [aprox.12 p]. URL disponible en: normacarosio.blogspot.com/2012/04/autogestion-del-conocimiento.htm
- Castro Escarrá, O. J. (2012). Una concepción sistémica para la superación del personal docente del Ministerio de Educación, La Habana, [CD-ROM] Evento Universidad 2012, IV Taller internacional "La formación universitaria de profesionales de la educación"
- Cortina Bover, V. M. (2005). El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey". Las Tunas.

- García Navarro, X., y Rivera Olivero, A. M. (2012). La Universidad de Ciencias Pedagógicas, su papel en la superación de los docentes de la Educación Especial, La Habana, [CD-ROM] Evento Universidad 2012, IV Taller internacional "La formación universitaria de profesionales de la educación"
- Lira de Resende, GS. (2008). Propuesta de superación profesional psicopedagógica a distancia, on-line, en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje, Ciudad de Habana, Editorial Universitaria.
- Martínez Soca, G. (2011). La preparación de los docentes en la utilización de los materiales didácticos. Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico "Conrado Benítez García".
- Milián Vázquez P. (2011). La superación profesional de los docentes de la carrera de medicina para el tratamiento del contenido de la Farmacología. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad "Carlos Rafael Rodríguez".
- Morales González, M., y Carballo Barco, M. (2012). La superación profesional del tutor para el desarrollo de la actividad científica ante los actuales retos de la Educación Superior, La Habana, [CD-ROM] Evento Universidad 2012, IV Taller internacional "La formación universitaria de profesionales de la educación"
- Sánchez Núñez, J.A. (1996). Formación inicial para la docencia universitaria.--Madrid. (En soporte digital)
- Rühling, M. y Scheuch, M. (2003). Formación de egresados de institutos superiores pedagógicos del Estado, Lima, Ministerio de Educación/GTZ
- Sierra Salcedo, R.A. (2004). Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

LA ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN: UNA ALTERNATIVA PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS MUNICIPALES (CUM)

THE COMMUNICATION STRATEGY: AN ALTERNATIVE FOR KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE MUNICIPAL UNIVERSITY CENTERS (MUC)

Lic. Anicel García Rodríguez¹

E-mail: agarcia@ucf.edu.cu

Dra. C. Arelys R. Álvarez González¹

E-mail: aalvarez@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

García Rodríguez, A., & Álvarez González, A. R. (2014). La estrategia de comunicación: una alternativa para la gestión del conocimiento en los centros universitarios municipales (CUM). *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 61-70. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Las estrategias de comunicación constituyen herramientas que mediante la planificación de acciones a partir del referente, credo básico, ejes temáticos y objetivos estratégicos (u otros elementos que la componen, según criterios de autores) permiten la divulgación y socialización del quehacer de los Centros Universitarios Municipales (CUM) en los municipios. En el presente trabajo se muestran resultados de la implementación de la estrategia de comunicación del CUM en el municipio Cumanayagua y que ha permitido una adecuada gestión del conocimiento con beneficios locales, unido al entendimiento y trabajo sinérgico con los procesos sustantivos y medios de comunicación. La adecuada aplicación de la misma refleja un mayor reconocimiento social de lo que es y ha sido la Educación Superior en la comunidad.

Palabras clave:

Estrategia de comunicación, alternativa, gestión del conocimiento, centros universitarios municipales.

ABSTRACT

The communication strategies are tools that by means of the planning of actions starting from the referent, basic credo, thematic axes and strategic objectives (or other elements within it, according to authors' approaches) allow the spreading and socialization of the daily work of the Municipal University Centers (MUC) in the municipalities. In the following work are presented the results of the implementation of the communication strategy of the MUC in the municipality Cumanayagua which has allowed an appropriate knowledge management with local benefits, along with the understanding and synergic work with the key processes and media. The appropriate application of this same strategy reflects a bigger social recognition of what higher education in the community is and has been.

Key words:

Communication strategy, alternative, knowledge management, municipal university centers.

INTRODUCCIÓN

La universidad cubana del siglo XXI está despojada de aquellos rasgos que caracterizaron la universidad elitista a la que solo recurrían las personas pudientes de la sociedad, y parte de estas con un ínfimo interés en aportar a las reales necesidades del desarrollo económico y social del país.

Vale recordar que los orígenes de la Educación Superior Cubana se remontan al año 1728, cuando se crea la Real y Pontificada Universidad de La Habana. A partir de ese año, solo en ese centro se ofrecían estudios superiores, hasta que 219 años después, en el año 1947, es fundada la segunda universidad cubana, la Universidad de Oriente, en la Ciudad de Santiago de Cuba. Cinco años más tarde, en la ciudad de Santa Clara, surge la Universidad Central de Las Villas (Horruitiner, 2006: 7).

A 54 años de 1959, son numerosas las instituciones de Educación Superior que han facilitado la superación y aportado a la elevación de la cultura individual de cada persona por lo que es posible afirmar que en Cuba actualmente, por cada diez habitantes, uno es universitario o estudia en la universidad y esto gracias a que la misión de la universidad moderna consiste en: preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos (la formación, investigación, y extensión universitaria) y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad.

Dentro de esta misión que asume la universidad de hoy la elaboración e implementación de estrategias de comunicación ajustadas a las necesidades y características de los CUM constituyen una vía eficaz para la gestión del conocimiento con aportes para el desarrollo de instituciones y del propio desarrollo local en cada municipio. La adecuada inserción en la estrategia de las acciones programadas a partir de la extensión universitaria como uno de los procesos sustantivos de la Educación Superior permite organizar y socializar los escenarios donde dicha gestión manejada desde los CUM muestre las fortalezas y aportes gracias al enfoque sinérgico y líneas de trabajo establecidas con empresas e instituciones de la comunidad.

La carrera Comunicación Social como proceso de universalización en el municipio Cumanayagua

La carrera Comunicación Social abarca infinitos y variados procesos y sistemas de producción de significados e intercambio de información entre los hombres. El profesional de esta rama debe poseer conocimientos, aptitudes y habilidades que le permitan describir, comprender, analizar y explicar los fenómenos y procesos políticos comunicacionales, así como, proponer alternativas y estrategias de solución a los problemas que forman parte del objeto de estudio de esta disciplina, para

beneficio de la colectividad. Tiene la misión de actuar con un alto sentido ético sustentado en valores y contribuir al desarrollo de la sociedad desde las diversas áreas que integran su quehacer profesional.

El egresado de la carrera en el CUM del municipio Cumanayagua se forma para ser capaz de generar investigación, actualización del conocimiento de las disciplinas sociales y dar solución a problemas concretos, basado en leyes, normas y estatutos que rigen en el país. Como profesional comprende los siguientes logros de aprendizaje:

- Diagnostica problemas relacionados con la comunicación social para plantear propuestas que beneficien a la comunidad.
- Produce contenidos de gran calidad en el área de prensa, radio y televisión para lograr una comunicación efectiva.
- Genera y desarrolla propuestas de investigación con fines periodísticos.
- Produce textos literarios desde una mirada reconstructiva de las teorías existentes para desarrollar nuevos productos culturales.
- Evalúa los procesos de comunicación con el fin de orientar a la colectividad desde una mirada crítica, ética y de responsabilidad social.

La tarea y misión de los comunicadores sociales en los tiempos actuales ante el desarrollo progresivo de los medios masivos de comunicación conlleva a exigir un mayor análisis y rigor en el proceso de recepción de mensajes donde quede demostrada la capacidad y competitividad cognitiva del emisor, pues se han ampliado significativamente las posibilidades de manejo de información que con anterioridad brindaban otras formas tradicionales de comunicación hoy amenazadas por el espacio que han ganado las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que brindan al individuo otros soportes y productos comunicativos con oportunidades y posibilidades superiores de expresión.

Todas las herramientas en el campo de la comunicación son ínfimas si de gestionar la comunicación y el conocimiento se trata, siempre con un enfoque renovador hacia el desarrollo y perfeccionamiento de la calidad de vida en las comunidades. Hay que tener presente la creencia en el hombre y como eje de su desempeño la toma de conciencia de este como miembro de la comunidad, el reconocimiento de identidad y destino comunes, el potenciamiento de capacidades individuales y colectivas para detectar, reconocer, asumir y solucionar problemas.

En tal sentido, educación y comunicación han de combinarse en un proceso capaz de incidir en la formación de un sujeto

activo, crítico y participativo ante los medios y tecnologías de la información y la comunicación, sujeto este que debe convertirse en agente transformador de su destino humano y que, conocedor de códigos y lenguajes, discrimine lo que de alienante pueda haber en las propuestas comunicacionales y dé respuestas expresivas y originales, nacidas de sus aspiraciones como individuo y ente social comprometido.

Como uno de los aspectos prioritarios, desde el momento mismo de alcanzar la verdadera y definitiva independencia en 1959, la dirección de la Revolución promovía la idea de la necesidad de universalizar el conocimiento en nuestro país, aspecto este que ha sido prioridad de la carrera y el trabajo del CUM en la localidad. En términos prácticos, significa la oportunidad de crear facilidades para que todos los individuos estudien sin límites, durante toda la vida, con lo que se propicia el disfrute personal y la utilización culta del tiempo libre (Hernández, Horruitiner & Benítez, 2013).

La universalización de los conocimientos expresada más recientemente en términos de cultura general integral y de estudiar durante toda la vida, comprende todo el quehacer de la sociedad dirigido a cultivar al máximo posible la inteligencia de nuestro pueblo, a través de vías formales y no formales donde la universalización de la enseñanza general y la universalización de la universidad forman parte de este concepto.

Hoy Cuba, exhibe un sistema educativo que por su amplitud, nivel de equidad, justicia social y calidad en la formación, rebasa con creces lo alcanzado por cualquier otro en el mundo y constituye una sólida base sobre la cual se desarrolla en la actualidad toda la universalización de la Educación Superior promovida y desarrollada desde los primeros años del triunfo de la Revolución, debe entenderse como un sistemático proceso de transformaciones dirigido a la ampliación de posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad y de multiplicación y extensión de los conocimientos, con lo cual se contribuye a la formación de una cultura general integral de la población y a un incremento paulatino de mayores niveles de equidad y de justicia social en nuestra sociedad.

Así del concepto de la Universidad hacia el territorio que existía hasta hace apenas tres años, se ha evolucionado de manera vertiginosa hacia el paradigma de la Universidad en el territorio, lo que ha originado nuevas oportunidades y posibilidades a una parte importante de la población en el acceso a una cultura general e integral. Este programa que se abre paso y lleva consigo una nueva cualidad, que se viene expresando en cada territorio y que consiste en que a partir de la creación de estas sedes universitarias, los municipios asumen un papel más activo en la gestión de los profesionales que necesitan para su desarrollo (Hernández, Horruitiner & Benítez, 2013).

Resulta una potencialidad para el territorio la cantidad de graduados en la carrera Comunicación Social gracias al proceso

de universalización diseñado por el país como parte de la Batalla de Ideas, quienes desde sus puestos de trabajos hacen viables los procesos comunicativos y estudian las herramientas necesarias para evitar barreras que afecten la productividad en las empresas, dañen su clima laboral o afecten la imagen de la organización. Todo aporte en materia de comunicación es importante para el beneficio social, para el cumplimiento de metas y objetivos comunes a partir de la misión y visión de las instituciones, por lo que las estrategias de comunicación constituyen el instrumento clave para dar solución a un grupo de problemáticas que se detecten en el trabajo, capaces de afectar la vida laboral a partir del plan de acción, ejes temáticos de interés e implementación de pasos correspondientes como la desarrollada por graduados del CUM en dicha especialidad a favor de la eficiencia y perfeccionamiento del sistema comunicativo del centro.

DESARROLLO

Importancia de la estrategia de comunicación en la gestión del conocimiento a nivel de CUM

Son diversas las definiciones en torno al concepto estrategia, Enrique Arellano (1998: 1), por ejemplo, la entiende como una serie de acciones, programadas y planificadas, que se implementan a partir de ciertos intereses y necesidades, es un espacio de interacción humana, en una gran variedad de tiempos. Lleva un principio de orden, de selección, de intervención, sobre una situación establecida operativamente, la estrategia parte de la realización de ciertos objetivos, de principios rectores que coordinen la puesta en marcha de una gran diversidad de acciones que permitan llegar a las metas deseadas.

Si como señala Núñez (2000) *“para construir el futuro hay que soñarlo primero”, planear estratégicamente será “el proceso que tiene que conducir en un sentido y con un rumbo la voluntad planificada del hombre hacia el logro de objetivos generales que permitan modificar la realidad de la cual partimos sin perder el rumbo, sin perder lo esencial de esos propósitos.”*

Por lo que no se considera un sueño hoy la meta propuesta en el Centro Universitario Municipal de Cumanayagua de contar con una estrategia comunicativa donde de forma organizada se planifiquen todas las acciones que encaminarán el desarrollo de actividades a tono con el buen desempeño de procesos comunicativos efectivos para evitar barreras que obstaculicen las buenas prácticas e ideas encaminadas a lograr un desenvolvimiento de todos aquellos procesos sustantivos que permiten el desarrollo y preservación del proceso de universalización en el territorio.

A menudo no se logra un trabajo coherente entre coordinadores de las distintas carreras y el responsable de la extensión universitaria a nivel de CUM. Los flujos de información pasan inadvertidos tanto a nivel intrapersonal como interpersonal, por mencionar

algunos de los niveles comunicativos en despachos, consejos de dirección y nos olvidamos de otros que dan relevancia al quehacer de las distintas filiales que la conforman como son: el nivel intragrupal, intergrupala, sociedad donde se posiciona realmente, para ser valorados por los diferentes públicos.

Sería oportuno recurrir a métodos creativos en busca de integración, donde el CUM funcione como un todo, ganando espacios gracias a las potencialidades del hombre como resultado del proceso de universalización y el conocimiento adaptado a los tiempos actuales, necesidades locales y oportunidades de accionar a favor del progreso comunitario, por lo que no cabe dudas sobre la importancia de gestionar el factor humano y sus potencialidades cognitivas en la realización de una gestión del conocimiento eficiente y orientada a la toma de decisiones y objetivos claves para el desarrollo de las instituciones.

Si las filiales universitarias hacen uso adecuado de la estrategia de comunicación del CUM adaptada a las características propias del entorno y estas instituciones, se contribuirá a mejorar la comunicación interna entre sus miembros y a la vez la comunicación con el público externo. Por tanto es importante socializar todas las actividades proyectadas en la estrategia a nivel de CUM y cumplir con cada una de las acciones como un reto hacia una mayor retroalimentación y valoración de los productos y servicios e integrar este conocimiento tan pronto como sea posible en los procesos internos de cambio o mejora continua. La socialización del conocimiento en cada uno de los escenarios posibles como son Talleres de Gestión Universitaria del Conocimiento para la Innovación y el Desarrollo (GUCID), Festivales del Conocimiento, Fórum de Ciencia y Técnica o estudiantiles con la participación de empresas, presencia de representantes del gobierno, PCC, UJC u otros invitados (periodistas) ofrece una notable sensación de seguridad y confianza en la labor del Centro Universitario Municipal en Cumanayagua, hoy reconocido como fortaleza local.

La estrategia de comunicación a nivel de CUM: una herramienta para la socialización del conocimiento

Los graduados de comunicación en la FUM del MES en el municipio Cumanayagua se han proyectado con ideas novedosas en pos de articular discursos que sean capaces de reflejar valores propios y que convivan con más protagonismo frente a los valores estandarizados que imponen las culturas dominantes además de promover elementos nacionales, fortalecer los valores identitarios que son la razón de existir de los pueblos, por tal motivo, el consejo científico de los CUM liderado por los Subdirectores de Ciencia y Técnica de cada filial exige el vínculo entre las propuestas de temas de investigación de las tesis de grado de los estudiantes en culminación de estudio y la solución de problemáticas que afectan la vida social en el territorio. Algunas abordan

aspectos relacionados con las siguientes áreas: comunicación institucional, pública y de masas como las siguientes:

Curso 2007-2008

Propuesta de programa radial participativo para el perfeccionamiento del lenguaje en los radioyentes de la CMFK Radio Cumanayagua.

Autor: Anicel García Rodríguez

Curso 2009-2010

Texto complementario para la ampliación de conocimiento en estudiantes de Comunicación Social.

Autor: Dariel Mena Méndez

Curso 2010-2011

Estrategia de comunicación para el programa de Opinión y Debate sobre El Tapete de Radio Cumanayagua.

Autor: Margarita Manresa Martínez

Estrategia de Comunicación para el consejo popular Las Brisas, municipio Cumanayagua.

Autor: Lieter Núñez Hurtado

Curso 2011-2012

Estrategia de comunicación para el desarrollo sostenible en la zona de defensa Sierrita del municipio Cumanayagua.

Autor: Luis Batista Quintero

Texto de análisis y aproximación sobre Publicidad Comercial para estudiantes y egresados de Comunicación Social de la FUM Cumanayagua.

Autor: Maira García Santana

Estudio de Identidad e Imagen Corporativa para la despulpadora San Blas en el municipio Cumanayagua

Autor: Anisley Carmona Estepa

Sección radial sobre comunicación interpersonal para la comunidad Crucesita del municipio Cumanayagua

Autor: Julia Osidia Molina Pereda

Boletín informativo para los campesinos de la comunidad el Mamey en el municipio Cumanayagua

Autor: Miyecmy Crespo Curbelo

Productos audiovisuales para comunicar tradiciones campesinas en Crucesitas.

Autor: Arelis Montero Crespo

Estrategia de comunicación para los campesinos de la CCS Valentín Alonso de la comunidad El Nicho, municipio Cumanayagua.

Autor: Ariel Gustavo Pérez Vega

Estudio de Identidad e Imagen Corporativa para la despulpadora El Nicho, municipio Cumanayagua.

Autor: Laisy Pérez Rodríguez

Como resultado del proceso de universalización en los municipios esta carrera que abrió sus puertas en el año 2003 ha formado hasta la actualidad 56 comunicadores sociales a través de la modalidad continuidad de estudios con diversas fuentes de ingreso: maestros emergentes, trabajadores sociales, instructores de arte y algunos del ministerio de cultura. Sus egresados laboran fundamentalmente en la Biblioteca Municipal, emisora comunitaria CMFK (locutores, en el informativo), en la Dirección de Trabajo Social y Casa de Cultura Abarimao. Desde sus centros institucionales contribuyen al análisis y perfeccionamiento de los procesos de comunicación interna y externa en cada uno de ellos aunque les corresponde además viabilizar el camino hacia la integridad, el desarrollo y la búsqueda de métodos eficientes con enfoques sinérgicos para el logro de objetivos comunes, y uno de esos métodos eficaces lo constituye la estrategia de comunicación, adaptada a los procesos de transformación, cambio, cultura o realidad propia de cada centro.

El graduado de comunicación debe trabajar por un enfoque más eficiente en el fortalecimiento de la identidad nacional y el aumento de la participación de las personas en la toma de decisiones y ejecución de acciones en la vida cotidiana, encontrando apoyo también en los medios de comunicación como vía para la socialización de la cultural, el conocimiento y la realidad del entorno.

El CUM en Cumanayagua cuenta con varias filiales que la integran: la filial pedagógica, de salud, la del MES, ambas con pregrado y postgrado con excepción de la de Cultura Física, solo con postgrado. Uno de los retos actuales de este centro de Educación Superior en el municipio radica en fortalecer el vínculo entre todas con la finalidad de lograr mayores y mejores resultados, buscar una composición homogénea en el desarrollo de proyectos instituciones a favor de la comunidad y el progreso local en áreas tan vitales como los son la salud, educación y agricultura.

La estrategia de comunicación a través de las acciones planificadas pretende garantizar coherencia en el proceso de ejecución y accionar del CUM. La misma se proyecta desde la Planeación Estratégica, teniendo presente como principales motivaciones para el trabajo los resultados del VI Congreso del PCC, la Conferencia Nacional del PCC y el 50 Aniversario de la

Reforma Universitaria, con repercusión en sus cuatro áreas de resultados claves (ARC):

1. Profesional competente comprometido con la Revolución.
2. Claustro revolucionario de excelencia.
3. Impacto económico y social.
4. Gestión de la Educación Superior.
5. Las aspiraciones para el presente curso 2012 - 2013, son:

- *Mejorar los sistemas de comunicación y encaminar todas las informaciones por las vías y canales pertinentes hacia una adecuada gestión del conocimiento.*

A partir de los principios, valores y la posición frente a la realidad se ha podido establecer la esencia de la organización (misión) y así establecer los siguientes elementos que a su vez constituyen los pasos a seguir:

1-Credo básico: Es la fuerza motriz sustentada en principios y valores, interpretaciones y propuestas, a tono con nuestro proceso revolucionario, sentido de pertenencia, compromiso político, responsabilidad en la misión de la entidad, sentido social que ofrece la "unidad esencial" desde la cual la voluntad colectiva puede expresar su visión de futuro que como grupo han querido asumir. Esa visión de futuro y compromiso caracteriza a los miembros de las cuatro filiales universitarias con la voluntad de trabajar incondicionalmente, trabajar con ahínco en los procesos sustantivos que les corresponden.

2-Referente. No se puede planificar desde el vacío, pues la planeación es necesariamente diseñada y realizada a partir de la voluntad colectiva de un grupo, empresa, institución u organización. Es desde el referente, sus características, necesidades, circunstancias y aspiraciones que tendrá que elaborarse el diseño del plan estratégico. (Portal & Recio, 2003: 88). La significación anterior induce a valorar en sentido positivo que el CUM Cumanayagua como referente aspira a gestionar el conocimiento, multiplicar saberes, al contar con una herramienta clave, el hombre, con el conocimiento necesario para actuar en instituciones, buscar integración y avances en el desarrollo local.

-Ante la necesidad de fortalecer la socialización de la información en cuanto a las actividades y funciones que desarrolla el CUM hoy en el municipio se elabora una estrategia de comunicación a este nivel, para de una forma integrada y coherente promover el quehacer de todas las filiales universitarias en un horizonte de planeación ajustado a las necesidades reales de este centro en función de los procesos sustantivos que desarrollan (la formación, investigación, y extensión universitaria).

Para concretar el credo básico se establece la siguiente interrogante: ¿qué queremos?, programa general de acción definido en objetivos.

3-Objetivos estratégicos: Son los que el grupo referente formula para expresar lo que quiere lograr en el horizonte de planeación previsto.

Objetivo general:

- Socializar la información referente a las actividades y el funcionamiento del CUM en el municipio Cumanayagua para un mayor reconocimiento local.

Objetivos específicos:

-Orientar oportunamente a estudiantes, profesores y a la comunidad (con énfasis en decisores y actores locales) en general sobre elementos y cuestiones referentes al quehacer del CUM en el municipio.

-Divulgar el trabajo que realiza el CUM por los diferentes medios de comunicación de masas a partir de la voluntad colectiva de los trabajadores y estudiantes de las distintas filiales que lo integran, con interés de resaltar impactos o logros alcanzados así como las nuevas proyecciones de trabajo en busca de integración y desarrollo local.

-Establecer acciones que permitan la superación de directivos de empresas y empleados de estas según plan de necesidades de capacitación.

-Orientar el trabajo de extensión universitaria de las filiales universitarias que integran el CUM con vistas a un resultado favorable en tan importante proceso sustantivo con apuntes hacia la socialización del conocimiento.

Hay que tener presente en la elaboración de la estrategia otros pasos de interés para su correcta implementación como:

4-La visión de futuro: de vital importancia porque se debe tener bien definido el horizonte de planeación, para un período de tiempo decidido como necesario y conveniente para lograr lo planeado. En este caso particular la estrategia propone un plazo de 3 años.

5-El análisis del contexto: consiste en toda acción que busca incidir en un determinado contexto y desde ese mismo contexto está partiendo. El ámbito o alcance de este contexto puede ser local, regional, estatal, nacional, o incluso internacional. Es decir no hay más determinación al respecto que la que se desprende de la fuerza, proyección, desarrollo y alcance con el cual el referente quiere realizar su plan estratégico. (Portal & Recio, 2003: 89). Nuestro contexto generalmente es local, es en el municipio donde las acciones buscan incidir favorablemente.

6-Líneas de acción: Son aquellas grandes directrices que permiten diseñar y aplicar coordinada y armónicamente el conjunto de acciones que van a expresar la voluntad del referente con vistas a lograr los objetivos que se ha propuesto (Portal & Recio, 2003:91). En esta estrategia se trabajará en: un modelo comunicativo dirigido a las filiales del CUM, a los medios de comunicación y a las empresas o entidades para una mejor integración con proyecciones de superación.

7-Ejes temáticos: Se derivan de las grandes formulaciones del credo básico y de los objetivos estratégicos. El referente podrá trabajar según las líneas de acción que haya decidido implementar, aquellos contenidos que le son de particular interés o revisten especial importancia en un determinado contexto o coyuntura particular. Los ejes temáticos son diferentes según los contenidos derivados del credo básico, de su análisis, de la formulación social, de su programa de acción y de las prioridades que el grupo establezca, siempre de acuerdo con las líneas de acción que haya decidido implementar. Dentro de este se ubican:

- Los sujetos : aquellos con quienes se quiere trabajar (trabajadores de los medios y de las filiales, directivos de empresas y sus públicos internos). La repercusión de selección de estos tiene que ver con los lenguajes y los códigos culturales del grupo meta, con el que se haya decidido trabajar.
- Los niveles: personal, grupal, colectivo o masivo, con que habremos de enfrentar cada una de las acciones planeadas. Las decisiones sobre los niveles, al igual que con los sujetos tendrán implicaciones en el tipo de acciones o productos que se diseñan.
- Los alcances: todo lo referido al ámbito territorial donde se aplicará nuestra estrategia. Los contenidos, las formas, los procedimientos y las acciones se verán definitivamente condicionados también por el alcance que se haya decidido trabajar.

El programa general de acción de la estrategia de comunicación que se presenta posee una línea fundamental de acción: modelo comunicativo del CUM. Para ello fue necesario establecer cuatro ejes temáticos: la gestión del conocimiento, las actividades de formación, la investigación y la extensión universitaria. Los sujetos de la presente estrategia lo conforman: el CUM (profesores y alumnos), entidades (directivos) y públicos (ciudadanía). Lo abarcan los niveles personal y grupal, lo que constituye el contenido específico de acción con un alcance local en el municipio de Cumanayagua.

Figura 1. Modelo de estrategia comunicativa para el CUM



Tanto la *misión* como la *visión* del trabajo del CUM deben estar reflejada en la estrategia y comunicar de manera efectiva su propósito y futuro deseado.

Misión: Es el propósito fundamental por el cual fue establecida la organización, conjunto de compromisos que adopta la institución en relación con los diferentes grupos de personas que en ella confluyen, beneficios que ofrecerá a la sociedad en general y al personal de la entidad. El CUM tiene la misión de elevar la formación pedagógica de su claustro a través de las Áreas de Resultados Claves, formar adecuadamente a los futuros profesionales, preparar política e ideológicamente a los estudiantes y proyectar el trabajo del centro hacia instituciones y el cumplimiento e implementación de los procesos sustantivos (la formación, investigación, y extensión universitaria)

Visión: Consiste en proyectar el lugar que el CUM debe y aspira a ocupar en el territorio (posicionamiento), que sea reconocido como centro gestor del conocimiento como resultado de la proyección de trabajo a partir de las Áreas de Resultados Claves en un horizonte de tiempo de uno a tres años.

Las acciones de una estrategia deben estar lógicamente interrelacionadas en busca de objetivos a corto, mediano o largo plazo, esto ayuda a dinamizar la cultura y las nuevas ideas en la organización, crea conciencia acerca de que la “estrategia” implica cambios; construye una “visión” estratégica; y convence de la necesidad de analizar la situación actual para conocer los aspectos internos fuertes y débiles de la organización, las oportunidades y amenazas externas a la organización y la construcción de los escenarios futuros (GUCID, desarrollo local, proyectos institucionales). Consiste en seleccionar las actividades específicas, planificadas y medibles para darle solución a un problema.

Tabla 1. Plan General de Acción.

| Líneas de Acción | Ejes Temáticos. Sujetos (Organizaciones) | Nivel | Alcance |
|--|---|----------|---------|
| Modelo comunicativo del CUM dirigido a las FUM CUM-Filiales Universitarias Municipales (FUM) | 1- Crear gestores de extensión universitaria en cada carrera que den a conocer las actividades que se proponen cada una así como a nivel de filiales. | Grupal | Local |
| | 2- Lograr un contacto mensual a nivel de CUM entre los gestores de extensión universitaria de cada filial, con el objetivo de coordinar y evaluar acciones. | Grupal | Local |
| | 3- Invitar al coordinador de extensión universitaria del CUM a los consejos de dirección y otros espacios donde se pueda chequear el funcionamiento de este proceso sustantivo. | Personal | Local |
| | 4- Participar en las reuniones con directivos del gobierno para insertar el trabajo y proyección del CUM en la búsqueda de soluciones a problemas reales locales y al quehacer del municipio. | Personal | Local |
| | 5- Implicar a decisores en las investigaciones y proyectos de las distintas filiales para viabilizar el trabajo y lograr una mejor toma de decisiones. | Personal | Local |
| | 6- Dirigir el trabajo científico del CUM a las principales necesidades de las empresas e instituciones para lograr una mejor integración y socialización del conocimiento en estas. | Personal | Local |

| Líneas de Acción | Ejes Temáticos. Sujetos (Organizaciones) | Nivel | Alcan-ce |
|---|---|----------|----------|
| | 7-Realizar actividades de socialización a nivel de CUM con el apoyo de licenciados en Psicología y C. Social (con aplicación de técnicas) para optimizar los vínculos entre los trabajadores y mejorar el clima laboral (Creatividad en el desarrollo de matutinos, estimulación en reuniones del SINTECD). | Grupal | Local |
| | 8. Desarrollar Festivales del Conocimiento, Talleres GUCID, así como Forum de Ciencia y Técnica a nivel de CUM donde se muestren logros alcanzados en las distintas filiales para una mayor integración y socialización de saberes. | Grupal | Local |
| | 9. Elaborar el sistema de innovación del CUM con el fin de una mayor integración entre las filiales, con líneas de trabajo que respondan a intereses comunes, con proyecciones de trabajo bien definidas y que responda a intereses locales. | Grupal | Local |
| Modelo comunicativo del CUM dirigido a los medios de comunicación. CUM-Radio y corresponsalía local | 1-Divulgar el trabajo del CUM en espacios radiales previamente concebidos con la participación de profesores y estudiantes para dar a conocer sus actividades y proyecciones. | Grupal | Local |
| | 2- Convenir con la emisora local la presencia de profesores de experiencia e investigadores en diferentes programas para debatir temas de interés dando a conocer el trabajo que desarrolla el CUM y qué hace en el ámbito científico. | Personal | Local |

| Líneas de Acción | Ejes Temáticos. Sujetos (Organizaciones) | Nivel | Alcan-ce |
|--|---|----------|----------|
| | 3- Crear sección radial sobre orientación profesional hacia las carreras prioritizadas: Agronomía y Contabilidad, y otras de corte pedagógico con una frecuencia quincenal donde se aborden temas de interés al respecto. | Grupal | Local |
| | 4-Invitar a la periodista de la corresponsalía y su equipo de trabajo a las principales actividades proyectadas por el CUM fundamentalmente las que tributan al GUCID. | Personal | Local |
| Modelo comunicativo del CUM dirigido a entidades | 1- Impartir cursos de superación a directivos de empresas para el logro de una mejor gestión y proyección del conocimiento con vistas a un desarrollo local. | Personal | Local |
| | 2. Capacitar en temas de interés y a solicitud de las necesidades de las empresas al personal que labora en estas. (Empresa Pecuaria Tablón y Sierrita, Empresa de Productos Lácteos y Citrisur, entre otras) | Personal | Local |
| | 3. Visitar aquellas empresas u organismos donde se desarrollen trabajos de tesis por estudiantes de las distintas filiales para dar seguimiento al trabajo investigativo y ver las posibles soluciones ante los problemas planteados. | Personal | Local |
| | 4. Invitar a directivos o trabajadores a los eventos que a nivel de CUM y filial se realizan como son: Festivales del Conocimiento, Talleres GUCID, Forum de Ciencia y Técnica. | Personal | Local |

| Líneas de Acción | Ejes Temáticos. Sujetos (Organizaciones) | Nivel | Alcance |
|------------------|---|----------|---------|
| | 5. Invitar a directivos de empresas u organismos a reuniones del CUM, según los temas que se planifiquen en la agenda de trabajo. | Personal | Local |

Tabla 2. Plan de Trabajo Estratégico del CUM, Cumanayagua (Muestra para el análisis).

Curso 2013-2014.

| Fecha | Acciones | Responsable |
|------------|---|--|
| Septiembre | Acto de Inicio del Curso 2013-2014. | Extensión Universitaria. |
| | Situación y matrícula-inicio del curso. | Todas las carreras. Comisión de Ingreso. |
| | Actividades derivadas de los Proyectos Universitarios para el Curso 2013-2014 | Ext. Univ. Coordinadores de proyectos. |
| Octubre | Matutinos en homenaje a la Jornada Camilo CHE. | Ext. Univ Y Carreras. |
| | Actividades "Día de la Cultura Cubana" | Ext. Univ. Y Carreras. |
| | Inicio del curso Universidad Adulto Mayor | CUM Ext. Univ. |
| Noviembre | Acto por el día del Estudiante. Desarrollo de matutinos por carrera. | Ext. Univ Y Carreras, CUM |
| | Feria Universitaria del Libro | Ext. Univ. Carreras |
| Diciembre | Actividades Ronda 6 VIH – Sida el Día Mundial de la Lucha Contra el SIDA. | Nacionales Ext. Univ. Filial Salud |
| | Actividades por el Día del Educador Desarrollo de matutinos sobre la fecha | Ext. Univ. Sindicato, Jefes de carreras de las Filiales |
| | Entrevista a educadores destacados en las FUM (Programa de radio) | Ext. Univ, Coordinador de Comunicación Social y estudiantes de la carrera. |
| | Homenaje a la filial del MINED | |

| Fecha | Acciones | Responsable |
|---------|--|---|
| Enero | Evento Juvenil Martiano | Ext. Univ. Ciencia técnica |
| | Homenaje a la figura de José Martí | Ext. Univ. Carreras |
| | Actividades Día de la Ciencia | Exte. Univ. Ciencia y técnica |
| | Entrevista a profesionales del CUM, Día de la Ciencia Cubana | Ext. Univ, Coordinador de Comunicación Social y estudiantes de la carrera. |
| Febrero | Inicio de las Actividad de orientación vocacional "Puertas Abiertas". En las diferentes modalidades. Visita a Preuniversitarios, Visita a FOC con carácter mensual. | Todas las Carreras Comisión de Ingreso. Coordinadores de las carreras Agronomía y Contabilidad |
| Marzo | Actividades por el 14 de Febrero Desarrollo de matutinos especiales por carreras | Ext. Univ, SINTECD. |
| | Actividad de orientación vocacional "Puertas Abiertas". En las diferentes modalidades | Todas las Carreras |
| | Festivales de Artistas Aficionados a nivel de CUM | FUM, Ext Univ estudiantes de las carreras. |
| Abril | Aniversario de la UJC | UJC, Ext. Univ. |
| | Matutino recordación a los sucesos de Playa Girón | Ext. Univ. Dpto. PPD. |
| | Información sobre los exámenes de ingreso a la Educación Superior. | Comisión Ingreso. Ext. Univ. |
| | Taller GUCID | Director CUM, Subd. Ciencia y Técnica |

| Fecha | Acciones | Responsable |
|-------|---|--|
| Mayo | Información sobre los exámenes de ingreso a la Educación Superior | Comisión de Ingreso. Ext. Univ |
| | Jornada de la cultura en Cumanayagua | Ext.Univ y Jefe de Carreras |
| | Fiestas populares Taller de Patrimonio | Jefe de carrera de Est.Soc y estudiantes |
| Junio | Matutino en homenaje al natalicio del Che y Maceo | Ext. Univ Carreras. |
| | Graduación de la UCF | Exte. Univ. CUM Dto. De las filiales. |
| | Entrevista de radio sobre datos de la graduación | FUM, Dto., Ext. Univ, Coordinador de la carrera Comunicación Social. |

CONCLUSIONES

La estrategia de comunicación constituye una herramienta eficaz para la socialización del conocimiento en los Centros Universitarios Municipales.

La presencia de los medios de comunicación de la localidad en la estrategia del CUM favorece a la divulgación de su quehacer en el territorio para un mayor posicionamiento y reconocimiento social.

El vínculo de las filiales con las empresas del territorio como estrategia de trabajo permite satisfacer necesidades de superación y contar con la presencia de estas en cada una de las actividades de extensión universitarias que se realicen.

Las acciones dispuestas a partir de los ejes temáticos concebidos garantizan la inserción de los organismos decidores de la localidad en la toma de decisiones y línea de trabajo del CUM.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M y Saladrigas, H. (2000). Para Investigar en Comunicación Social. Guía didáctica. La Habana: Pablo de la Torriente.
- Álvarez y Gayou, J.L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. México: Paidós.

Arellano, EDC. (1998) Razón y Palabra .La Estrategia de Comunicación como un principio de integración/interacción dentro de las organizaciones. Suplemento Especial, Año 3, Enero-Marzo.

Cárdenas, K. (2010). Rutas y Andares: una estrategia comunicacional en el centro Histórico de la ciudad de La Habana. I Premio Iberoamericano de Educación y Museos. Oficina del Conservador de la Ciudad de la Habana. La Habana.

Colectivo de autores. (2006) Comunicología. Temas actuales. La Habana. Félix Varela.

González, F. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

González, V. (1995). Profesión: comunicador. Ciudad de La Habana: Pablo de la Torriente. p .96

Hernández, D, Horruitiner, P y Benítez, F. (2013). La universalización de la Educación Superior en Cuba. Forjando una sociedad del conocimiento, sustentable. Tomado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421423004>

Horruitiner, P. (2006). La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: Félix Varela. p.VII

Martínez, I. (2006). Consecuencias de la estrategia integrada de comunicación. Recuperado el 21 de noviembre de 2008 de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n48/imartinez.html>

Portal, R, Recio, M y Toirac, Y. (2005). Planeación estratégica en comunicación. Curso de profundización de Comunicación Social. La Habana.

Trilles, I. (2005). La Comunicación de la Ciencia y la Tecnología una visión Universitaria. Ciudad de la Habana: Pablo de la Torriente.

Trilles, I. (2006). Comunicación Organizacional. Selección de lecturas. La Habana: Félix Varela.

Vázquez, M. (2002). Historia y Comunicación Social. La Habana: Félix Varela

Vidal, J. R. (2000). Conferencia: ¿Es inevitable la recolonización cultural? La Habana: Universidad.

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

LAS CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y EL USO DEL PROCESADOR DE TEXTO MICROSOFT WORD EN LAS PRODUCCIONES CIENTÍFICAS

QUOTES AND REFERENCES AND USE OF MICROSOFT WORD PROCESSOR TEXT IN SCIENCE PRODUCTIONS

Dr. C. Jorge Luis León González¹

E-mail: joshua.mashiaj29@gmail.com

Dra. C. Raquel Zamora Fonseca¹

E-mail: rzamora@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

León González, J. L., & Zamora Fonseca, R. (2014). Las citas y referencias bibliográficas y el uso del procesador de texto Microsoft Word en las producciones científicas. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 71-74. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El presente artículo resume y ejemplifica los casos más utilizados en la literatura científica para mencionar los autores consultados. Destaca también la relación que existe entre citar y referenciar, junto a una descripción de cómo utilizar el procesador de textos Microsoft Office Word como gestor bibliográfico para insertar las citas y la bibliografía. Finalmente, señala la importancia de que los autores dominen la norma seleccionada para que sus producciones no pierdan el rigor científico.

Palabras claves:

Citas, referencias, bibliografía, gestores bibliográficos.

ABSTRACT

This article summarizes and exemplifies the most used cases in the scientific literature to mention the authors consulted. It also emphasizes the relationship between citing and referencing, along with a description of how to use the word processor Microsoft Word and Office library manager to insert citations and bibliography. Finally, notes the importance of the authors dominate the standard selected for their productions do not lose scientific rigor.

Key word:

Quotations, references, bibliography, bibliography managers.

INTRODUCCIÓN

La publicación de una producción científica permite la socialización de los conocimientos. Su nivel de actualidad lo define en gran medida la utilidad y transferibilidad que tenga para el resto de los investigadores. Lo que hoy se presenta como novedoso para algunos, en determinado momento lo fue para otros. Lo esencial de esa información es que no pierda calidad, transparencia y flexibilidad para llegar a los demás, de eso depende su rigor científico.

En muchas ocasiones llegan a nuestra editorial textos, resultados de investigaciones, que presentan dificultades al citar y referenciar autores que atentan contra la calidad de lo que se edita. También existen autores que no dominan el estilo normado ni conocen cómo trabajar con los gestores bibliográficos; es por eso que se ha decidido resumir y ejemplificar los casos más utilizados en la literatura científica para citar los autores consultados e igualmente describir la forma para utilizar el procesador de textos Microsoft Office Word para insertar las citas y la bibliografía.

DESARROLLO

El uso de citas y referencias bibliográficas le otorgan calidad a una investigación y la hacen verificable; le permiten además a los lectores profundizar sobre el tema tratado. La cita es la mención abreviada de la contribución de otra producción al texto, todas se han de corresponder con una fuente; mientras que la *referencia* es un conjunto de datos que describen un documento o parte de éste, de acuerdo con la norma seleccionada, para permitir su localización. La lista de referencias forma parte de la bibliografía, la cual es ordenada alfabéticamente al finalizar el documento.

Existen varias normas para citar y referenciar las obras consultadas, algunas de ellas de uso específico en una disciplina que se han extendido a otras, como la de la Asociación Americana de Psicología (en inglés *American Psychological Association*, APA), que desde 1959, se utiliza especialmente en psicología y que ha sido adoptada por muchas instituciones universitarias de prestigio.

Los casos más utilizados al citar autores en la literatura científica son los siguientes: al mencionar a aquellos que investigan sobre un tema determinado, al resumir ideas de otros para fundamentar algo y al realizar citas textuales.

Al mencionar autores que investigan sobre un tema determinado lo más común es realizarlo como se ejemplifica a continuación:

Ejemplo 1

En la comunidad internacional de Educación Matemática diferentes autores, que tienen como fundamento teórico el

modelo de Van Hiele (1957), le han otorgado importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría y al desarrollo de habilidades geométricas, desde los primeros grados de la Educación Primaria. Entre estos se encuentran: Hoffer (1990), citado por Galindo (1996); Canals Tolosa (1997); Aparecido Parpineli (2001); Ponce (2003); Brihuega Nieto (2006); y Xhevdet (2009).

Cuando se resumen ideas de otros autores para fundamentar algo, puede realizarse de dos formas diferentes; mencionando el nombre del autor, en el texto, y sin hacerlo, manteniendo en el primero de los casos el año y en el segundo todos los datos entre paréntesis; tal y como se muestra:

Ejemplo 2

D' Ambrosio (2005), al observar el futuro, con respecto a la Educación Matemática, reconoce como se dirige hacia su integración con el resto de las áreas del conocimiento, principalmente en los países más desarrollados con tradición matemática fuerte y economía creciente; lograda, inicialmente, a partir de la relación intramateria.

Ejemplo 3

La literatura consultada (Alsina Catalá, Burgués Flamarich, & Fortuny Aymemí, 1989), cita tres tipos de espacio donde se pueden desarrollar habilidades geométricas: (1) microespacio, espacio reducido donde el niño puede realizar actividades experimentales (mesa); (2) mesoespacio, espacio que está al alcance de la vista, donde se pueden realizar pequeños desplazamientos y en el que los objetos fijos funcionan como puntos de referencia (aula, patio); (3) macroespacio, espacio de las grandes dimensiones, enmarcado al aire libre (ciudad, campo).

Por último, cuando se citan textualmente autores suele hacerse, también de dos formas. Si la oración incluye el (los) apellido (s) del (de los) autor (es), se utilizará la forma: Apellido (año, p. Número de página); si no se incluyen estos datos en el texto se utilizará la variante: (Apellido, año, p. Número de página).

Ejemplo 4

Según De Guzmán (1993, p. 6), *"la perspectiva histórica nos acerca a la matemática como ciencia humana, no endiosada, a veces penosamente reptante y en ocasiones falible, pero capaz también de corregir sus errores"*.

Ejemplo 5

Se entiende como sistema el *"conjunto de componentes interrelacionados entre sí, desde el punto de vista estático y dinámico, cuyo funcionamiento está dirigido al logro de determinados objetivos, que posibilitan resolver una situación problemática, bajo determinadas condiciones externas"*. (Álvarez de Zayas, 1989, p. 25)

Otro elemento a tener en cuenta al citar autores en las producciones científicas es su cantidad por obras consultadas. Cuando una fuente tiene más de dos la primera vez se mencionan todos con sus apellidos separados por comas y el último irá precedido de la conjunción “y” (&, en inglés). En la medida que se siga utilizando, solo se debe escribir el apellido del primer autor y a continuación la frase et al. (y otros); mientras que en el caso que sean más de seis autores, es preciso utilizar et al. desde la primera ocasión (incluso en la bibliografía). Debe aclararse que en español se debe escribir con tilde *et ál.*, aunque se suele aceptar sin ella. Lo anteriormente analizado se explica en los ejemplos que siguen:

Ejemplo 6

Tal punto de vista es compartido por Alsina Catalá, Burgués Flamarich, & Fortuny Aymemí (1989, p. 28), quienes precisan que *“el entorno, en su sentido más amplio, ha sido y seguirá siendo, el gran reto, el gran manantial y fuente de los estudios geométricos, no solo para motivar descripciones y modelos sino, lo más interesantes, para que con dichos resultados geométricos pueda incidirse en la transformación de la realidad”*.

Ejemplo 7

“Será deseable en la enseñanza de la Geometría aquello que sea útil con rango futurible y pueda motivarse desde la actualidad”. (Alsina Catalá, et al., 1989)

Ejemplo 8

De acuerdo con los programas de Matemática (Cuba. Ministerio de Educación, 2007) y estudios de los investigadores consultados (Albarrán Pedroso, et al., 2006), en el primer y segundo grado, la formación de los conceptos se realiza con objetos concretos o su materialización. En estos grados se procede al desarrollo de operaciones mentales como el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización; con acciones, que favorecen la formación de nociones y habilidades en los escolares, como la observación, la descripción, la comparación, la clasificación, entre otras.

Por otra parte, el término *bibliografía* proviene de dos vocablos de origen griego: *biblion* y *graphein*; cuyo significado (Grijalbo, S.A, 1998) es: libro y descripción, respectivamente. Desde este punto de vista consiste en un listado de todas las fuentes citadas y consultadas durante la elaboración de textos, que normalmente se incluye al finalizar y en este caso con sangría francesa. En la confección de este listado se sugiere: tomar los datos en el documento original, principalmente de su portada; los nombres de los autores deben abreviarse con sus iniciales; si el autor es una entidad que emite un documento oficial se indicará su nombre, tal y como aparece; en el caso de que en el documento no se pueda establecer con certeza su fecha de confección se puede dar una fecha aproximada, en

relación con el análisis del contexto y otras obras, anteponiendo al año la abreviatura de *ca* separada por un punto; y si un autor tiene varias obras en un mismo año se ordenarán por orden de aparición con letras minúsculas ordenadas alfabéticamente.

La bibliografía, generalmente, se elabora con gestores, que no son más que herramientas que agrupan todas las fuentes en una base de datos (Sánchez Ojanguirén, 2010), introducidas de manera manual para luego utilizarlas durante el proceso. Los más tradicionales son el EndNote y Zotero. El primero funciona en línea y el segundo es un programa de software libre que puede integrarse en procesadores de textos como Word, Open Office, etcétera.

Puesto que uno de los procesadores de textos más utilizados para crear un documento es Microsoft Office Word. Desde el año 2007 puede utilizarse cualquiera de sus versiones para trabajar con las citas y la bibliografía tomando como base la información proporcionada por el autor.

Para crear el listado de las fuentes consultadas con este procesador debe trabajarse en el menú Referencias con el grupo Citas y bibliografía. Para añadirla debe hacerse en Administrar fuentes, luego en nuevo y finalmente en tipo de fuente bibliográfica, hasta llenar todos los campos obligatorios que allí se piden como se observa seguidamente. Nótese en la figura 1., cómo aparece a la izquierda todas las fuentes que se han introducido durante el proceso.

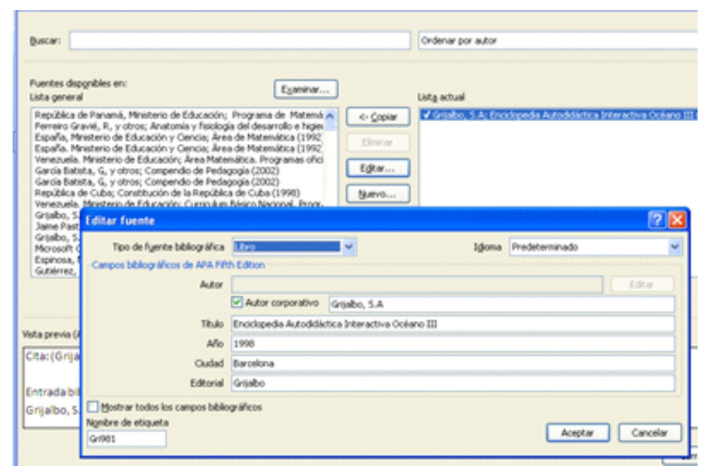


Figura 1. Edición de una nueva fuente en el menú Referencias.

Para continuar, en Estilo se selecciona el deseado: en este caso APA, 6ta edición; tal y como se ilustra en la figura 2. Cuando se está elaborando el documento para referenciar a los autores mencionados se utiliza insertar cita en el lugar que le corresponde en el texto. Para terminar se inserta la bibliografía con el listado ordenado alfabéticamente de los autores consultados.

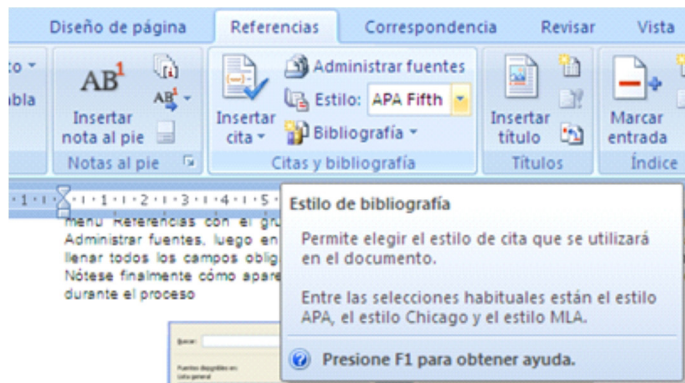


Figura 2. Selección del estilo bibliográfico en el menú Referencias.

CONCLUSIONES

En la elaboración de textos científicos es importante discernir entre citar y referenciar además de conocer la relación que existe entre ambos términos. La cita es una referencia corta que suele ir entre paréntesis en el texto o agregado como nota al pie de página que remite a la lista de las fuentes consultadas; mientras que la referencia es la descripción, de acuerdo con unas normas, de los datos de cada obra, que van al final del trabajo y ordenadas alfabéticamente.

Resulta conveniente que el autor de textos científicos además de conocer la manera de utilizar los gestores bibliográficos, debe dominar o consultar la norma seleccionada, para que luego realice una revisión de las citas y del listado completo de las fuentes, y de este modo no pierda su rigor científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarrán Pedrosa, J., Suárez Méndez, C., González González, D., Bernabeu Plous, M., Villegas, E., Rodríguez Suñol, E., et al. (2006). *Didáctica de la Matemática en la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.

American Psychological Association. (2009). *Guía a la redacción en el estilo APA, 6ta edición*. Recuperado de <http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

Alsina Catalá, C., Burgués Flamarich, C., & Fortuny Aymemí, J. M. (1989). *Invitación a la Didáctica de la Geometría*. Madrid: Síntesis, S.A.

Álvarez de Zayas, C. M. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior cubana*. La Habana: MES.

Aparecido Parpineli, A. (2001). *Dificultades do ensino-aprendizagem da Geometria nas séries iniciais das escolas públicas de Tangará da Serra*. Tesis de Maestría. Santa Clara: Universidad Central de Las Villas.

Cuba, Ministerio de Educación. (2007). *Programa Matemática Educación Primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.

D'Ambrosio, U. 2005. La integración de la matemática con las ciencias. *Matematicalia: Revista digital de divulgación matemática*, 1(1). Recuperado de http://www.matematicalia.net/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=27

De Guzmán, M. (1993). *Tendencias innovadoras en Educación Matemática*. Organización de Estados para la Educación y la Cultura. Madrid: Popular.

Brihuega Nieto, J. (2006). *Espacio y forma*. Materiales para el aula. Recuperado de <http://www.galega.org/emdg/web/Espacio%20y%20forma.doc>

Grijalbo, S.A. (1998). *Diccionario Enciclopédico*. Barcelona: Grijalbo.

Canals Tolosa, M. A. (1997). *La Geometría en las primeras edades escolares*. *Suma*, (25), pp. 31-34.

Galindo, C. (1996.). *Desarrollo de habilidades básicas para la comprensión de la Geometría*. *EMA*, (1), pp. 49-58.

Ponce, H. (2003). *Enseñar Geometría en el primer y segundo ciclo*. *Diálogo para la capacitación*.

Sánchez Ojangurén, D. (2010). *Herramientas bibliográficas para la investigación en ciencias*. Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de http://cienciayficción.files.wordpress.com/2010/02/gestores_2010.pdf

Van Hiele, P. M. (1957). *El problema de la comprensión: En conexión con la comprensión de los escolares en el aprendizaje de la geometría*. Tesis Doctoral. Universidad Real de Utrecht. Recuperado de <http://www.uv.es/Angel.Gutierrez/apregeom/aprgeorefer.html>

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

SISTEMATIZAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. PROPUESTA DE UN DISEÑO

SYSTEMATIZING THE TEACHING TRAINING OF THE UNIVERSITY PROFESSOR. PROPOSAL OF A DESIGN

Dra. C. Luisa M. Baute Álvarez¹

E-mail: lbaute@ucf.edu.cu

Dra. C. Miriam Iglesias León¹

E-mail: miglesia@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Baute Álvarez, L., & Iglesias León, M. (2014). Sistematizar la formación pedagógica del profesor universitario. Propuesta de un diseño. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 75-80. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

En el artículo se describe la propuesta de una alternativa para sistematizar la formación pedagógica del profesor universitario. En la investigación se tuvo en cuenta la utilización de diversas técnicas y métodos, entre los que destacan la observación, la entrevista y la encuesta, que luego de procesados contribuyeron sus resultados a la elaboración del marco teórico y práctico de la propuesta. La realización de la sistematización tiene como punto de partida el diagnóstico de necesidades de formación del profesor universitario en la dimensión trabajada y está conformada por cuatro etapas con sus acciones. Se parte del concepto de la sistematización que exige niveles como teoría para su realización, cada una de las etapas contiene los elementos que de manera organizada y ordenada fundamentan la sistematización. La contribución de la propuesta radica en el enriquecimiento de la didáctica del postgrado en relación con la formación pedagógica del profesor universitario con una concepción de la teoría de la sistematización con el fin de lograr el perfeccionamiento de la superación postgraduada.

Palabras claves:

Metodología de la Sistematización, formación postgraduada pedagógica.

ABSTRACT

In this article is described the proposal of an alternative to systematize pedagogical training of university professors. The research took into account the use of various techniques and methods, among which observation, interview and survey, which then processed the results contributed to the development of theoretical and practical framework of the proposal. The realization of the systematization of the teaching training of the university professor has as starting point the assessment of the needs of formation of the university professor in the pedagogic dimension and it is formed by four stages with its actions and starts from the concept of the systematization which demands levels as a theory for its realization, each one of the stages contains the elements that in an organized and ordered way base systematization. The contribution of the proposal consists of the enrichment of the didactics of the graduate degree related to the teaching training of the university professor with a conception of the theory of systematization with the objective of achieving the perfection of the postgraduate pedagogic progress.

Key Word:

Systematization method, postgraduate pedagogical education.

INTRODUCCIÓN

El rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología a nivel mundial y el continuo proceso de globalización con sus efectos inciden en todas las esferas de la sociedad. Para poder asumir tales retos las universidades perfeccionan sus actividades sustantivas, con el fin de formar profesionales más preparados que den respuestas a los requerimientos sociales. Organizaciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Regional de Educación Superior en América Latina (CRESAL), dedican cuantiosos esfuerzos al estudio de las particularidades y retos de la educación superior en la actualidad, encontrándose entre ellos la formación de los profesores universitarios, para que estén a tono con las exigencias actuales en la formación de profesionales.

El profesor universitario del siglo XXI vive en lo que se ha denominado la cultura del aprendizaje, la cual no es abstracta y general, sino que exige del profesor la formación permanente que le posibilite transformar y enriquecer sus prácticas docentes, fortaleciendo sus conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación, con el fin de perfeccionar su actuación como docente en las condiciones históricas contemporáneas.

Son recurrentes los trabajos dedicados a la reflexión sobre la formación pedagógica del profesor universitario donde se destaca la importancia del tema y las vías para su perfeccionamiento, especialmente trabajos referidos a la complejidad que se aprecia en la formación, sus formas, los nexos entre ellas y la necesidad de su contextualización, sobre el que se puede encontrar un conjunto importante de autores, entre los que se destacan Addine, F. (2010), Balmaseda, N. (2010), González Maura, V.(2006), Calderón, R. M. (2006), Alonso Angulo, D. (2006), Ramírez Feliú, A. (2006). La presente propuesta se basa en la posibilidad de perfeccionar la formación postgraduada pedagógica del profesor universitario, mediante una alternativa de sistematización de la formación que se le ofrece para su formación en el cuarto nivel de enseñanza.

En la presente propuesta se asume la sistematización como método que permite transformar las prácticas docentes desde la formación con el fin de lograr cambios que sean el reflejo de los análisis y reflexiones críticas de la teoría y la práctica. La sistematización asume la lógica del propio proceso de formación postgraduada, con el objetivo de transformarlo y lograr modificar los modos de actuación del docente universitario. En el proceso de sistematización donde se recogen aportes teóricos y prácticos es necesario estructurarla por niveles. En esta investigación se considera necesario organizar los niveles de sistematización teniendo en cuenta la lógica del proceso de formación en etapas. Se asume el criterio de Álvarez

de Zayas (1998) al definir la formación como proceso y su estructuración por etapas.

DESARROLLO

En el actual trabajo se presenta la concepción para sistematizar la formación pedagógica del profesor universitario. Esta consiste en la estructuración de un sistema conformado por etapas y acciones en las que se expresa de forma flexible, dinámica y descentralizada las necesidades de formación pedagógica que requieren los profesores universitarios para su actuación docente.

Es preciso tener claridad en el objetivo que se persigue con la sistematización de la formación pedagógica en las instituciones de Educación Superior porque ello posibilita el perfeccionamiento de la formación pedagógica postgraduada al reflejar las transformaciones que en él deben lograrse con el fin de que adquiera los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación como docente en la actualidad. El objetivo de la sistematización de la formación pedagógica se formula de la manera siguiente: Lograr estadios superiores en la formación pedagógica postgraduada del profesor universitario mediante la sistematización de la superación pedagógica con el fin de perfeccionar la enseñanza postgraduada y contribuir a que se satisfagan las necesidades de formación de los docentes universitarios en esta dimensión.

El objeto de la sistematización lo constituye la formación pedagógica postgraduada que será sistematizada y el eje temático de la sistematización: las necesidades de superación profesional postgraduada del profesor universitario en dicha dimensión y la secuencia de esta formación que se propone como resultado de la sistematización realizada a la formación del profesor universitario.

Se requiere establecer los requisitos que se tendrán en cuenta durante la sistematización, ellos son: Tener en cuenta la persona encargada de realizar la sistematización, solicitud y aprobación de inicio del proceso y su forma de presentar los resultados de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario, confidencialidad de la información hasta su socialización con los implicados. La concepción que se presenta para sistematizar la formación pedagógica exige la realización de un diagnóstico, como punto de partida para determinar las necesidades de formación pedagógicas que avalen sus modalidades de realización.

Este proceso de determinación de necesidades es, sin dudas, arduo y complejo, por todas las acciones que en principio implica; así deberá explorar, identificar, reconocer, estructurar, diagnosticar, priorizar y deben acometerse partiendo del análisis de los objetivos que se persiguen con la formación pedagógica que se propone.

El diagnóstico de las necesidades de superación pedagógica que se realiza a los profesores universitarios delimita el estado actual de la formación pedagógica y traza alternativas de superación, para alcanzar el nivel de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación requeridos para su actuación como docente; por tanto, la propuesta de superación pedagógica y su sistematización contribuye a salvar la distancia existente (ZDP) entre el estado actual y deseado de la formación pedagógica del profesor universitario y a perfeccionar el proceso de enseñanza -aprendizaje en el cuarto nivel de enseñanza en las universidades.

Etapas para sistematizar la formación pedagógica del profesor universitario en las universidades. La realización de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario está conformada por cuatro etapas y parte del concepto de la sistematización que exige niveles como teoría para su realización, cada una de las etapas contiene los elementos que de manera organizada y ordenada fundamentan la sistematización, teniendo en cuenta el objetivo, el objeto y el eje temático de la sistematización, así como la realización de un diagnóstico inicial como punto de partida de las etapas que conforman los componentes de la sistematización de la formación pedagógica. Las autoras comparten el punto de vista de Lorences González (2005), al considerar que un sistema como resultado pedagógico si el punto de partida es la práctica docente de los profesores que requieren de formación pedagógica, conjugada con los intereses institucionales y se logran derivar las etapas del sistema en acciones, que contribuyan a su sistematización, queda un sistema de formación pedagógica perfeccionado, fortalecido y desarrollador de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación del profesor universitario en correspondencia con las demandas sociales a las universidades.

La integración por tanto, de todos los componentes da lugar al sistema para lograr la formación pedagógica del profesor universitario, las etapas que conforman la lógica del proceso de formación, planteadas por Álvarez de Zayas (1998), son asumidas por las autoras para presentar la concepción de la sistematización de la formación pedagógica universitaria. Se utiliza como lógica del proceso de sistematización las etapas del proceso de formación, pero adecuadas al contexto formativo en el postgrado, y considerando la evaluación-mejora como elemento permanente para perfeccionar la formación pedagógica del profesor universitario.

Primera etapa para la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario: La planeación

- La Planeación, consiste en determinar con anticipación el objetivo, el objeto y el eje temático de la sistematización de la formación pedagógica encaminada a satisfacer

necesidades de superación identificadas con sus prácticas docentes, así como propiciar la participación en ella de los profesores, cursistas y directivos académicos involucrados. La proyección de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario, se realiza a partir del diagnóstico efectuado y tiene en cuenta los principios de flexibilidad, descentralización y dinamismo. La implementación de la etapa de planificación se realiza mediante un grupo de acciones que se organizan de manera ordenada e interrelacionadas entre sí para alcanzar un resultado, así como los recursos necesarios para alcanzar el objetivo propuesto en un tiempo determinado.

Las acciones de la etapa de planificación son: Determinar los cursos de la formación pedagógica del profesor universitario que serán sistematizados, teniendo en cuenta el objetivo, el objeto y el eje de la sistematización. Proyección inicial de todos los registros primarios requeridos para la recuperación de información de ofertas anteriores de formación pedagógica del profesor universitario que permitan su análisis y determinar los registros que serán utilizados. Revisión de documentos legislativos de la actividad de postgrado y otros que permitan planificar el proceso de sistematización. Análisis de información relacionada con valoraciones del proceso docente educativo, docente metodológico y científico metodológico que contribuyan a la planificación.

Revisión de los resultados de procesos de cambio y/o ratificación de categorías docentes que reflejan en documentos (actas) las fortalezas e insuficiencias que son resultado de la formación pedagógica y contribuyen a la sistematización. Realizar el proceso de información/divulgación a las áreas docentes de la universidad y otros centros de Educación Superior del territorio sobre las modalidades de formación pedagógica que serán sistematizadas con el objetivo de que se incorporen los docentes que necesitan de esta dimensión para su preparación, lo que enriquece el análisis desde diferentes aristas. Planificar talleres que complementen el diagnóstico realizado con anterioridad de los posibles docentes a matricular.

Determinar los requisitos para la realización de la sistematización. Seleccionar el cuerpo de docentes que participarán como profesores y como cursistas en cada una de las modalidades que se determinen. Realizar un estudio minucioso de los programas de los cursos impartidos y que no fueron sistematizados con el fin de detectar sus debilidades, así como valorar las nuevas exigencias del grupo que cursará cada una de las ofertas. Garantizar la infraestructura de recursos, bibliografía y locales necesarios. Elaborar el documento a utilizar para el registro de incidencias en cada una de las etapas de sistematización de la formación

pedagógica del profesor universitario. Elaborar los instrumentos necesarios que serán utilizados para valorar el grado de satisfacción de los profesores por la formación pedagógica recibida.

Luego de determinadas las acciones necesarias para la etapa de planeación de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario, se requiere una valoración del trabajo realizado y de los resultados alcanzados durante la realización de las acciones que conforman la etapa de planificación, quedando confeccionados los registros de información que presupone la búsqueda organizada, el ordenamiento, la elaboración del sistema de ideas, donde se integran informaciones parciales en totalidades más amplias que caracterizan la etapa de planeación de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario.

Segunda etapa para la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario:

- La organización consiste en ordenar y armonizar todos los recursos humanos, materiales y financieros de los que se dispone para sistematizar la modalidad de formación pedagógica seleccionada, con la finalidad de cumplimentar con la máxima eficacia el objetivo declarado en la propuesta de sistematización. La implementación de la etapa de organización se realiza mediante un grupo de acciones que expresan las actividades o tareas que deben realizarse, así como los recursos necesarios para alcanzar el objetivo propuesto en un tiempo determinado.

Las acciones de la etapa de organización son: Realizar la matrícula de docentes a participar como cursistas. Capacitar a los docentes que participan en los cursos de cada una de las ofertas que serán sistematizadas. Aplicar instrumentos para determinar necesidades de los profesores seleccionados para los cursos seleccionados para sistematizar. Proponer los programas de los cursos de las modalidades de formación que serán sistematizadas; lo que incluye: a) Garantizar los objetivos y contenidos que conformarán el programa, a partir del análisis de programas anteriores, conjugándolos con los requerimientos del diagnóstico realizado, que permita una planificación pertinente, en correspondencia con las exigencias teóricas que se plantean a la formación pedagógica postgraduada y las derivadas de las prácticas de los cursistas que participan en la sistematización, b) Fundamentar los contenidos, de modo que constituyan un sistema de conocimientos, habilidades y valores que propicien el desarrollo de la formación pedagógica requerida en la actualidad en la Educación Superior, c) Precisar el método y los procedimientos generales de análisis que conformen una orientación del estudio independiente, para

la realización de debates teórico- prácticos que tributen al cumplimiento del objetivo, d) Elaborar las indicaciones metodológicas que evidencien con claridad el modo de garantizar el cumplimiento de los objetivos instructivos y educativos requeridos en el cuarto nivel de enseñanza, e) Diseñar la evaluación del curso de postgrado. Contar con los recursos necesarios para la sistematización, así como locales, tiempo y participantes. Para el cumplimiento de las acciones de la etapa se requiere una valoración del trabajo realizado y de los resultados alcanzados durante la realización de las acciones que conforman dicha etapa, quedando elaborados los registros de información que presupone la búsqueda organizada, el ordenamiento, la construcción del sistema de ideas, donde se integran informaciones parciales en totalidades más amplias que caracterizan la etapa de organización de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario.

Tercera etapa de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario

- Ejecución consiste en garantizar se implemente la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario en la vía o forma seleccionada, cuyo objetivo, objeto y eje fueron declarados con anterioridad, para lo que debe dirigirse la implementación de los cursos y dar seguimiento a la propuesta que asegura el funcionamiento y desarrollo normal de la sistematización de la formación pedagógica del docente universitario, requiriendo una adecuada orientación, supervisión y motivación de los participantes para involucrarse en la experiencia con el fin de lograr compromiso por la formación pedagógica que posibilite la mejora de la actuación pedagógica del profesor universitario. La implementación de la etapa de ejecución se realiza mediante un grupo de acciones que expresan las actividades o tareas que deben realizarse, así como los recursos necesarios para alcanzar el objetivo propuesto en un tiempo determinado.

Las acciones de la etapa de ejecución son: Comenzar los cursos seleccionados para la sistematización de la formación pedagógica. Confección del cronograma de los cursos y la presentación a los profesores que participaran. Presentación de cada uno de los miembros del grupo y conocimiento de las expectativas en relación con el programa, pero tomando como punto de partida sus prácticas docentes. Incorporación de las vivencias, experiencias, valoraciones y aportes personales al proceso de aprendizaje, desde el sentido personal que tienen para cada uno, en función de su realidad y de sí mismos. Intercambio de criterios entre el profesor y los docentes acerca de los requerimientos de la formación pedagógica postgraduada del profesor universitario en las actuales condiciones.

Participación de los cursistas en las decisiones que se tomen en relación con el proceso de aprendizaje en el cuarto nivel de enseñanza, lo que tributa a la responsabilidad individual con los resultados.

Preparación del taller para determinar cambios necesarios en los contenidos de la superación pedagógica a partir de sus necesidades y de las exigencias de la institución. Registrar y socializar los aspectos teórico-prácticos y el desenvolvimiento de los talleres atendiendo a las exigencias de la sistematización. Análisis crítico de toda la información contenida en los talleres para tomar decisiones de los cambios necesarios. Replantear los contenidos del curso, si las necesidades de aprendizaje lo requieren. Esta etapa de ejecución de la sistematización de la formación pedagógica condiciona la preparación del claustro que imparte las acciones formativas según contenidos de aprendizajes convenidos entre cursistas y profesores. Luego de determinadas las acciones necesarias para la etapa de ejecución de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario, se requiere una valoración del trabajo realizado y de los resultados alcanzados durante la realización de las acciones que conforman la etapa, quedan elaborados los registros de información que caracterizan la ejecución de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario.

Cuarta etapa para la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario:

- Evaluación-mejora de la sistematización. Esta etapa se estructura en dos momentos que se interrelacionan pero que se suceden a la vez, con el objetivo de garantizar la retroalimentación de la implementación de la propuesta y así propiciar el perfeccionamiento continuo de la formación pedagógica del profesor universitario.
 - a) La evaluación, consiste en valorar la realización de cada una de las etapas y su realización, donde debe quedar con claridad declarado por los participantes el cumplimiento del objetivo, el objeto y el eje de sistematización trazados al inicio, las fortalezas e insuficiencias deben ser registrados para su posterior análisis. La implementación de la etapa de evaluación se realiza mediante un grupo de acciones que expresan las actividades que deben realizarse, así como los recursos necesarios para alcanzar el objetivo propuesto en un tiempo determinado.

Las acciones para la evaluación son: Validez interna del proceso efectuado por el que realizó la sistematización de las formas de superación pedagógica postgraduada seleccionadas. Para esto es necesario tener en cuenta el rigor del método aplicado por el que sistematiza, valorar

la información que aportaron los documentos revisados, constatar o no los problemas detectados en la sistematización con respecto a otros cursos, someter a criterio de validación las propuestas de cambios aprobadas en el taller por el Consejo Científico del Centro de Estudio de la Institución Aplicar instrumentos que permitan recoger la satisfacción de los docentes sobre la oferta de superación pedagógica sistematizada.

Registrar los aspectos teóricos y prácticos debatidos que constituyen la base de los conocimientos para el perfeccionamiento de la formación postgraduada pedagógica sistematizada. Redactar los principales resultados de la sistematización realizada a los que se arriban, así como las recomendaciones más importantes. Los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación del docente en cada uno de estos espacios constituyen vías para favorecer de manera teórico práctica los aprendizajes que son resultados de la sistematización de la formación pedagógica. Luego de determinadas las acciones necesarias para la etapa de evaluación de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario, se requiere una valoración del trabajo realizado y de los resultados alcanzados durante la puesta en práctica de las acciones que conforman la etapa, quedando elaborados los registros de información que presupone el ordenamiento, la elaboración del sistema de ideas, donde se integran informaciones parciales en totalidades más amplias que caracterizan la etapa de evaluación de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario.

- b) Mejora. La mejora de la sistematización realizada, así como reconocer con precisión las incidencias de la sistematización, constituye una de las enseñanzas significativas del proceso que repercute en el mejoramiento sistemático de la propuesta con el fin de adecuar todos los elementos que conforman las acciones, que requieren valoración para garantizar el continuo perfeccionamiento de otras sistematizaciones a la formación pedagógica del profesor universitario.

Acciones de la mejora de la sistematización. Garantizar la existencia de todos los registros de incidencias que permitan el perfeccionamiento de la sistematización de la formación pedagógica con sistematicidad. Relatoría de los momentos más significativos de la evolución de la práctica y la teoría que desarrolló el profesor que participó en la sistematización de la formación pedagógica. Registrar las propuestas de perfeccionamiento de la formación pedagógica sistematizada para la mejora de nuevas ofertas de sistematización de la formación postgraduada.

Valorar los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados que permitan valorar la satisfacción de profesores y cursistas. Declarar las carencias referidas a la no existencia en la práctica docente de los profesores que participaron en las modalidades de formación pedagógica sistematizadas de registros, que le permitieran registrar la información resultante de la experiencia pedagógica vivida de manera organizada que fundamenten la necesidad de perfeccionarla mediante los conocimientos teóricos adquiridos en la formación pedagógica. La forma de recoger la información asumida por cada uno de los docentes, luego de la formación que reciben garantiza la profundización en el aprendizaje de los profesores que participan en la sistematización.

El análisis del contenido pedagógico que se impartió con sentido crítico, participativo y colaborativo en cada uno de los talleres contribuye a que se perfeccione la superación pedagógica sistematizada y se registren sus resultados, con el fin de transformar, aprender y enriquecer los conocimientos teóricos y prácticos que innoven la práctica docente de los profesores universitarios que participan en la formación pedagógica, así como en los profesores que la imparten.

En cada momento de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario que se realice deben articularse los objetivos y resultados de cada una de las modalidades sistematizadas, con los directivos-académicos con el fin de que el profesor transite de manera escalonada por cada modalidad de superación pedagógica siempre y cuando se correspondan con sus necesidades de formación pedagógica. El proceso de sistematización de la formación pedagógica de los profesores universitarios propicia el compromiso de los docentes con la participación de ellos en el análisis crítico de la situación existente, referida a la formación pedagógica requerida como profesores universitarios.

CONCLUSIONES

La concepción de la sistematización de la formación pedagógica del profesor universitario está conformada por cuatro etapas y parte del concepto de que esta exige niveles como teoría para su realización; cada una de las etapas contiene los elementos que de manera organizada y ordenada fundamentan la sistematización teniendo en cuenta el objetivo, el objeto y su eje, así como la realización de un diagnóstico inicial como punto de partida de las etapas que conforman los componentes de la sistematización de la formación pedagógica. Es decir, la derivación de las etapas del sistema en acciones, contribuye a su sistematización, quedando un sistema de formación pedagógica perfeccionado, fortalecido y desarrollador de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación del profesor universitario en correspondencia con las demandas sociales a las universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernández, F. (2010). La Superación Pedagógica de Profesores en Cuba. Pre evento del evento Internacional, Universidad 2010, La Habana.
- Alonso Angulo, D. (2006). Formación y desarrollo del claustro Universitario en la Ciénaga de Zapata en edición del libro. La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Álvarez de Zayas. C. (1998). Pedagogía como Ciencia. La Habana: Editorial Universidad de la Habana.
- Balmaceda Neyra, O. y otros. (2010). Hacia una gestión eficiente del Postgrado. Tendencias, motivación y satisfacción de necesidades.
- Calderón, R. M., y otros. (2006). Formación Pedagógica para PTP de las SUM.
- González Maura, V. (2006). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. Recuperado el 21 de septiembre de 2010, de <http://www.Universitaria.net.co>
- Jara Holliday, O. (1999). Aportes para enriquecer nuestra propuesta de sistematización. Recuperado el 20 de noviembre de 2009, de <http://www.alforja.or.cr/centros/cep>
- Lorences, J. (2005). Aproximación al Sistema como Resultado Científico. Santa Clara.
- Ramírez Feliú, A. (2006). Sistema para la superación posgraduada, la ciencia y la innovación tecnológica en la SUM.

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

RETOS Y POSIBILIDADES PRESENTES AL ESCRIBIR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA DURANTE EL PERÍODO 1940-1961

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES PRESENT TO WRITE THE HISTORY OF HIGHER EDUCATION IN CUBA DURING THE PERIOD 1940-1961

MSc. Haens Beltrán Alonso¹

E-mail: hbeltran@ucf.edu.cu

Dra. C. Silvia Vázquez Cedeño¹

E-mail: svazquez@ucf.edu.cu

MSc. Jency Niurka Mendoza Otero¹

E-mail: jmendoza@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Beltrán Alonso, H., Vázquez Cedeño, S., & Mendoza Otero, J. N. (2014). Retos y posibilidades presentes al escribir la Historia de la Educación Superior en Cuba durante el período 1940-1961. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 81-86. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El estudio del desarrollo de la educación parte ineludiblemente de comprender los aciertos y errores cometidos en este campo por nuestros predecesores. La desaparición en Cuba de la educación superior privada ha engendrado cierta dosis de desconocimiento de las características de las universidades que componían dicho sistema. Adentrarse en las particularidades de las universidades privadas que existieron en Cuba es hoy tan necesario como difícil. La desaparición de dichas instituciones provocó en muchos casos la pérdida de los documentos que permiten develar su actuación. Las pautas adoptadas por los autores para resolver las dificultades antes planteadas y los sustentos y posibilidades de historiar esta etapa son los principales objetivos de esta comunicación.

Palabras claves:

Historia, Educación superior privada, Cuba.

ABSTRACT

The development study of the education starts, unavoidably of understanding the successes and errors made in this field by our predecessors. The disappearance in Cuba of the private higher education has caused the ignorance of the characteristics of these universities. To go, today, into the particularities of the private universities that existed in Cuba is, nowadays, as necessary as difficult. The disappearance of these institutions caused that also disappeared lost of documents that could explain their performance. The guidelines followed by the authors in order to solve the difficulties before outlined and also the ideas and possibilities to tell the history of this period became the main objectives of this work.

Key words:

History, private higher education, Cuba.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de la Historia de la Educación resulta útil y necesario no solo para los profesionales de la educación, sino que dentro de la llamada Historia Social aporta elementos acerca de la historia nacional hasta hoy poco estudiados. La necesidad de estudiar el pasado educacional ha sido planteada por especialistas de diferentes ramas, entre ellos pedagogos e historiadores. El rescate de la tradición pedagógica cubana es parte integrante del conjunto de las relaciones sociales que conforman la historia nacional.

En el proceso de investigación fue necesaria la búsqueda de los principales autores que han trabajado la Historia de la Educación en Cuba. Del análisis de sus obras se extrajeron las regularidades en cuanto a temas y períodos abordados. El hecho de que se consulten obras de pedagogos e historiadores permite realizar la comparación de la visión de un mismo fenómeno desde dos perspectivas diferentes.

Una de las obras de mayor envergadura por su extensión en páginas y años lo constituye el trabajo de Enrique Sosa y Alejandrina Penabad con su obra en diez tomos titulada Historia de la Educación en Cuba (2001). La misma abarca desde los orígenes de la conquista y colonización hasta el año 1898, en que finaliza el dominio colonial español en Cuba, deja, por tanto, abierto el campo para investigaciones de igual tipo durante la República Neocolonial y la Revolución. Es necesario reconocer que el trabajo realizado por Sosa y Penabad recoge todos los niveles de enseñanza durante el período objeto de su estudio (colonial).

Otro ejemplo del rescate de la tradición educativa lo constituye *“Historia de la Universidad de La Habana”* realizada por los doctores Eduardo Torres Cuevas, Ana Cairo y Ramón de Armas. Esta obra fue publicada en el año 1984 y consta de dos tomos.

Entre los investigadores de la historia de la educación cabe señalar los trabajos de Héctor Ferrán Toirac, quien frente a un colectivo de autores escribió el trabajo titulado *“Fundamentación y determinación de la periodización de la evolución de la educación, de la escuela y de la pedagogía en Cuba”*, publicado en 1991. Este trabajo brinda una periodización de la educación en Cuba para su estudio.

Justo A. Chávez Rodríguez ha contribuido al rescate de la tradición pedagógica cubana con al menos dos obras de obligada consulta *“Del Ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero (1800-1862)”*, publicada en 1992 y *“Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba”*, que data de 1996.

Otros investigadores que han contribuido al empeño de develar el pasado educacional son los doctores Rolando Buenavilla Recio, del Instituto Superior Pedagógico (ISP) *“Enrique José Varona”* de Ciudad de La Habana, la doctora Selva Dolores

Pérez Silva del ISP *“Félix Varela”* de Villa Clara y Antonio Guzmán Ramírez del ISP *“José de la Luz y Caballero”* de Holguín, estos doctores han realizado y conducido tesis doctorales en esta rama de las ciencias pedagógicas.

En las tesis doctorales y de maestría acerca de la Historia de la Educación consultadas, predominan los estudios de personalidades vinculadas a la educación, como son los casos de la tesis *“La obra educativa del maestro Raúl Ferrer Pérez y su trascendencia como educador social”* (Águila Ayala, 1995). Otro trabajo consultado, con igual fin, fue *“Estudio de la concepción pedagógica del educador pinareño Doctor José Elpidio Pérez Somossa en el período comprendido entre 1920 y 1953”* (González Duro, 2006). Nancy Luís Fernández presentó su tesis doctoral encaminada al *“Estudio de la obra educativa de la maestra santaclareña María Dámata Jova Baró (1890-1940)”* (Fernández, 2006).

En la provincia de Cienfuegos sobresalen los doctores María Magdalena López Rodríguez del Rey con una amplia labor de rescate de la memoria de insignes maestros de la región y Hugo Freddy Torres Maya con un estudio acerca de las contribuciones de Mateo Torriente Bécquer a la enseñanza artística.

Los restantes estudios consultados versaron acerca de la enseñanza de determinadas asignaturas como son los casos de la tesis *“Historia de la Educación Cívica en Cuba de 1899 hasta 1989”* (Sáez Palmero, 2001). Con similar orientación se realizó la tesis *“Sistematización histórica de las transformaciones en el desarrollo de la Educación Preescolar después del triunfo de la Revolución en la Provincia de Villa Clara”* (Cruz Cruz, 2007). Cerezal Mezquita (2005) aborda en su tesis *“El desarrollo de la concepción de la enseñanza de la Educación Laboral en la secundaria básica cubana a partir de 1975”*. De igual manera se consultó la tesis doctoral *“La labor del maestro en el proceso de formación y desarrollo de la identidad nacional cubana”* (De Varona Corona, 2007). De la relación de trabajos consultados se extrajeron algunas conclusiones que sirven de guía a este trabajo:

- Las investigaciones en Historia de la Educación se concentran en los estudios de figuras.
- El estudio de instituciones escolares ha estado encaminado- fundamentalmente- al nivel primario y secundario durante la Neocolonia, así como a las escuelas religiosas y dentro de ellas las católicas.
- Los estudios de centros de Educación Superior se centran en la Universidad de La Habana y substancialmente en el período colonial.

DESARROLLO

Del abordaje de los autores anteriores se pudo definir que el interés se encaminaría a realizar un estudio de la Educación Superior en Cuba. Toda vez que se ha definido el nivel educacional a ser analizado se establecen los nodos conceptuales que guían la labor.

Pese a que como se ha mostrado existen trabajos encaminados a develar el pasado educacional, resultan, sin embargo, muy discutidos, hoy día, los límites de esta disciplina, su lugar y papel dentro de las ciencias pedagógicas. Para iniciar estudios de esta naturaleza es imprescindible una clara definición de su alcance, los enfoques epistemológicos más recientes y las metodologías a emplear al enfrentarlos. El problema parte de la definición de si se habla de Historia de la Pedagogía o Historia de la Educación.

Para plantear el criterio de los autores acerca de la problemática anterior, es necesario partir del origen de educación. La relación umbilical de la Educación con la Filosofía, posibilitó que durante largo tiempo los términos Historia de la Educación e Historia de la Pedagogía se vieran identificados con la Historia de la Filosofía e incluso con la Filosofía de la Educación. La Historia de la Pedagogía refiere mayormente a los fundamentos internos del proceso de enseñanza- aprendizaje y de las ideas de cómo llevarlo a cabo.

Por otro lado el término Historia de la Educación refiere más a lo social del proceso es decir a las instituciones escolares, figuras y demás. Es indiscutible que una separación total de los campos asignados a cada uno de los términos es imposible, pues no se puede desarrollar el proceso instructivo sin tener en cuenta las personas e instituciones que lo realizan.

Por todo lo antes explicado se asume preferentemente el uso de Historia de la Educación¹ sobre el de pedagogía. La aceptación de una terminología sobre otra implica más que barreras teóricas, la apertura del campo de investigación y sobre todo, la socialización del fenómeno educativo.

Una vez planteado el punto de vista sobre la terminología que se acepta, se plantea la interrogante: ¿son necesarios los estudios sobre la Historia de la Educación Superior, en Cuba hoy? Si

¹“La historia de los procesos educativos, de los paradigmas educativos que se han ido sucediendo, de las instituciones docentes en un sentido amplio, de las mentalidades, actitudes y comportamientos en el seno de unas sociedades con unas prácticas educativas determinadas, de rol social, cultural y pedagógico del maestro, en perspectiva diacrónica, de su articulación societaria en orden a la consecución de unos logros profesionales, culturales o sociales, de los condicionantes políticos que han propiciado un peculiar ordenamiento jurídico de la educación o de la tardía escolarización de los sectores marginados. Ruiz Berrío. (1994). Metodología docente de la Historia de la Educación. Revista de Ciencias de la Educación, 73-74.

se parte de la relación pasado- presente- futuro no hay dudas de que la respuesta es afirmativa.

Uno de los primeros aspectos a tener en cuenta para desarrollar el tema (la Educación Superior en Cuba) lo constituye la determinación del período a estudiar, para delimitar el mismo se tuvieron en cuenta, principalmente, los cambios que se produjeron en la educación cubana tras la constitución de 1940, la cual a diferencia de su predecesora, la de 1901, presenta todo un apartado para este particular, sección segunda del Título Quinto, bajo el nombre de Familia y Cultura. Dicha constitución mantenía la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, añadiendo la segunda enseñanza, pero solo aquella que se impartiera por el estado. Un aspecto novedoso de dicha constitución fue la anuencia para permitir la fundación de universidades privadas, pues en este nivel educacional solo existía la Universidad de La Habana. Otro elemento importante en la selección de este período fue el papel de profesores y estudiantes en las luchas revolucionarias. Dentro del desarrollo interno de la educación y las ideas pedagógicas resalta en estos años el movimiento “por una escuela cubana en Cuba libre”, el cual perseguía la existencia de una escuela de raíces y contenidos propiamente cubanos en una Isla que fuera libre, este movimiento contó entre sus principales promotores a la masonería cubana. Concluyen los años seleccionados en 1961 por ser este el año en que se intervinieron las escuelas, dando por concluida la educación privada en Cuba y siendo este el Año de la Educación.

La necesidad de realizar estudios sobre los colegios privados ha sido planteada con anterioridad, tal es el caso del Evento Internacional Pedagogía en su edición de 2009, donde se plantea:

“Las limitaciones para argumentar profundamente las particularidades del proceso pedagógico en colegios privados, religiosos o laicos durante la República Neocolonial, limita a su vez realizar valoraciones profundas acerca de los mismos, así como destacar las relaciones con otras instituciones públicas y privadas de un territorio y las que se dan a nivel nacional”. (Guzmán Ramírez, Pérez Silva, & Buenavilla Recio, 2009: 10)

En buena medida la escasez de dichos estudios se debe a la dificultad de acceder a los fondos de dichos centros. El hecho de que hayan sido nacionalizados provocó la pérdida, en muchos casos, de su información. Otro aspecto importante en este sentido es el hecho de que algunos de estas instituciones escolares, al ser propiedad de organizaciones hoy existentes (Iglesias o Asociaciones Fraternalistas) conserven sus archivos cerrados a los investigadores.

Otro aspecto necesario de resaltar y que motiva este trabajo es la dificultad de encontrar referentes metodológicos que faciliten la labor de los investigadores de la historia de la educación.

“Los estudios que tributan a una metodología para desarrollar investigaciones de historia de la educación constituyen una carencia lamentable en la Pedagogía Cubana”. (Guzmán Ramírez, Pérez Silva, & Buenavilla Recio, 2009: 21). Aunque cada centro educativo va a tener particularidades propias, como premisa para investigaciones posteriores se ha propuesto una metodología que guíe el estudio de instituciones de Educación Superior, en especial las privadas.

La labor de los estudiosos de la historia de la educación parte de saber que se ha escrito sobre la institución que persigue historiar. Para ello no solo es necesario conocer que se ha escrito sobre ella, sino que precisa de caracterizar el período objeto de análisis y las investigaciones similares a la que se desea realizar. A las principales obras sobre la temática se les debe realizar el análisis historiográfico.

La crítica historiográfica permite conocer sobre la procedencia del autor, entiéndase por ello, posición socio clasista del mismo. De igual manera nos informa acerca de la corriente historiográfica bajo la cual se produjo la obra. De dicho análisis se pueden extraer, además, de las informaciones ofrecidas por el autor, los vacíos dejados por este y sobre todo la bibliografía y fuentes documentales consultadas.

La consecución del Principio del Análisis Histórico-Concreto obliga a caracterizar el tiempo y lugar donde se desarrolla el objeto de estudio. En el caso de las instituciones escolares es preciso abordar la sociedad en que se desarrolla, desde lo económico, lo político, lo social y lo cultural. Los autores en este particular han optado por no realizar dicha caracterización en un apartado en particular dentro de la memoria escrita. La contextualización se propone realizarla a lo largo del trabajo.

En el caso de las instituciones de Educación Superior privadas es preciso indagar acerca de sus dueños o auspiciadores. La pertenencia a determinadas instituciones obliga a un centro educacional a seguir preceptos de la institución que la rige. La educación es un fenómeno clasista y como tal se sustenta en la manera de pensar de la clase que la lleva a cabo. Las características de la Universidad Santo Tomás de Villanueva o de la Universidad Nacional Masónica no se podrán comprender a cabalidad, si no se conocen las particularidades de la Iglesia Católica y de la Masonería en Cuba.

Una vez realizado lo que pudiésemos llamar estudio de las influencias externas a las universidades del período, se indaga sobre los aspectos esenciales de las mismas. El estudio ha de partir de indagar sobre si existen antecedentes para la fundación de dicha universidad, ya sean directo o indirectos. El hecho de que la institución o persona auspiciadora riga centros educacionales de inferior nivel, puede ser tomado como antecedente, entre otros.

Entre los elementos a estudiar se encuentran las condiciones materiales. Las condiciones del inmueble de la universidad son ilustrativas de un aspecto importante de la higiene escolar. De igual manera nos informa de la preocupación de los dueños por los estudiantes y su formación.

La composición de la dirección de la universidad y del claustro aporta luz sobre la calidad humana y profesional de los encargados de la formación. El hecho de que se encuentre entre el claustro o dirección de un centro a lo mejor de la intelectualidad o a reconocidos revolucionarios no equivale a una buena formación, pero si resulta un requisito para ella. La calidad como pedagogos de los profesores puede ser obtenida mediante el análisis de las publicaciones especializadas de la época o por la prensa.

Aunque se reconoce la dificultad que representa realizar aproximaciones a la composición del estudiantado, figura entre los pasos propuestos. Las cuotas de los cursos reflejan la clase social a la que pertenecían los estudiantes, pues no era posible para las clases medias el pago de 50 pesos mensuales en una universidad. Un elevado costo de la matrícula equivaldría a estudiantes de mayor rango social, mientras que un pago menor permitiría una mayor presencia de los diferentes estratos sociales.

El modelo de universidad elegido, así como las corrientes pedagógicas puestas en práctica en cada universidad, hablan de cuan retrógrados, conservadores o revolucionarios fueron en materia pedagógica. Para la determinación del grado de actualización del modelo de la universidad que se estudie es necesario realizar, al menos en lo esencial, un estudio comparativo de lo que sucedía en las universidades europeas y de América. La asunción de dichos modelos influyó en la estructura establecida y determinación de las asignaturas a impartir dentro de cada centro y carrera. Incluso las carreras seleccionadas para ser abiertas pasaban por este prisma, además del económico.

Los métodos pedagógicos empleados resultan de vital importancia para comprender de que manera se impartían las clases. Los medios de enseñanza junto a los libros de texto se erigen en fuentes del conocimiento sobre los centros educacionales, por lo que deben ser tenidos en cuenta.

La edición por parte de la universidad o de sus estudiantes de periódicos o boletines resultan ilustrativos del grado alcanzado por la misma. Las publicaciones seriadas permiten conocer la opinión de los directivos o estudiantes, según sea el caso, sobre los hechos de mayor revuelo en el centro o el país.

La posición asumida por profesores y/o estudiantes ante determinados hechos sociales nos ilustra acerca de la proyección social de los miembros de dicho centro. La participación en

movimientos revolucionarios puede ser tomada en cuenta a la hora de determinar la implicación de la universidad o sus miembros en los problemas sociales.

El existir relaciones o no entre la universidad que se estudia con sus semejantes, permite establecer en alguna medida la calidad de la formación que ofertaban. El mutuo reconocimiento de los títulos y programas equivalía a una homologación, ya de los documentos, sino de la calidad de ambos centros.

Planteados los puntos fundamentales en los que se considera deben indagar los autores, se aclara que en el proceso de investigación pueden aparecer otros aspectos significativos. La dificultad de realizar estudios históricos sobre las instituciones de Educación Superior durante la Neocolonia y en particular las privadas de 1940 a 1961, no puede constituir justificación para no realizarlas, pues se entiende que Cuba fortalecerá su accionar en la actualidad y futuro universitario solo si reconoce su pasado. Ilustrativo resulta el criterio de los profesores del curso 54 en "Pedagogía 2009".

"La carencia de suficientes conocimientos acerca del accionar de estos colegios limita el rescate de las raíces pedagógicas en estas instituciones, no permite conocer la contribución de los mismos al desarrollo sociocultural de un territorio, desaprovechándose la posibilidad de incorporar algunos de sus resultados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica actual". (Guzmán Ramírez, Pérez Silva, & Buenavilla Recio, 2009: 10)

CONCLUSIONES

El estudio de las instituciones de educación superior en Cuba, constituye una asignatura aún por profundizar, ya sea desde sus procesos pedagógicos o sociales. Las características propias de la enseñanza superior precisa de una metodología para develar sus interioridades y relaciones. La metodología que se presenta puede ser incluida dentro de las nuevas líneas de la historia de la educación, toda vez que recurre a un estudio de institución escolar, develando las tendencias que se ponen de manifiesto, la filosofía educacional que sustenta la práctica pedagógica y las políticas y condiciones en que se desarrolló el Proceso Docente- Educativo en estos centros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). Historia de la Pedagogía (Novena.). España: Fondo de Cultura Económica. Retrieved from http://face.uasnet.mx/zona/guamuchil/recursos_web/alumnos/semestre1/miWeb%20teorias%20pedag%F3gicas/LIBROS%20pdf/hist.%20de%20la%20pedagogia%20ABAGNANO.pdf

Acevedo, A., & Quintanilla, S. (2009). La perspectiva global en la historia de la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(040), 7-11.

Calderús Fernández, M. de J. (2007). Apuntes sobre la formación ciudadana en la Educación Superior Cubana desde una perspectiva histórica. *Santiago*, 113, 159- 193.

Castro V., J. O. (n.d.). Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber, 37.

De Armas, R., Torres Cuevas, E., & Cairo Ballester, A. (1984). Historia de la Universidad de La Habana 1930-1978 (Vols. 1-II, Vol. II). La Habana: Ciencias Sociales.

De Varona Corona, S. (2007). La labor del maestro en el proceso de formación y desarrollo de la identidad nacional cubana (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Holguín.

Elena Galván, L. (2002). Historia de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), 217-221.

Facultad de Salud Pública. MINSAP. (1991). Instituciones no oficiales y academias privadas para la enseñanza de la medicina en Cuba (Comunicación) (pp. 68-77). Facultad de Salud Pública.: Jornada Conmemorativa XL Aniversario de la fundación de la Oficina del Historiador de la Salud Pública. Retrieved from http://bvs.sld.cu/revistas/his/vol_2_98/his08298.pdf

Fernández Medina, U., Díaz Barranco, C., De Laosa Carnero, O., Fernando, M. V., & Fernández Francha, N. (2010). Historia de la Universidad de Camagüey 1967-2007. Universidad de Camagüey.

Garcés Fernández, E., & Bernal Velázquez, Y. (n.d.). Algunas consideraciones epistemológicas para una historia de la Educación Superior pedagógica en Las Tunas. *Eumed*. Retrieved from <http://www.eumed.net/rev/ced/23/gfbv.htm>

Genovesi, G. (1991). Problemas de historiografía de la educación (Ponencia) (pp. 299-305). Moscú: International Standing Working Group for the History of Education as a field of research and teaching subject. Retrieved from http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/viewFile/6924/6905

Graciela, R. R. (2010). Los antecedentes históricos en la investigación educativa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(22).

- Graciela, R. R. (2011). Estudio del proceso histórico-pedagógico y sus categorías para la determinación de regularidades y tendencias históricas. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3(24). Retrieved from <http://www.eumed.net/rev/ced/24/grr.htm>
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir, histórico y tendencias actuales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2(1), 11-51.
- Guzmán Ramírez, A., Pérez Silva, S. D., & Buenavilla Recio, R. (2009). Alternativas metodológicas para estudios históricos y de figuras representativas de la educación. Cursos Preevento Internacional Pedagogía (Vol. 54). La Habana: sello editor Educación Cubana.
- Lértora Mendoza, C. (2001). Lineamientos para una historia de la universidad latinoamericana. CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, (18-19). Retrieved from http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/235/lerтораCuyo18-19.pdf
- Luís Fernández, N. (n.d.). Algunas consideraciones necesarias para emprender estudios en Historia de la Educación nacional y local cubana.
- Nava Rodríguez, T. (1991). Especificidad y debate en torno a una historia social de la educación. Cuadernos de Historia Moderna, (12), 241-253.
- Pelegriño Vargas, C. M. (n.d.). Especificidades del conocimiento histórico- educativo. Su importancia metodológica para la práctica educacional.
- Romero Delgado, J. (2005). Presupuestos básicos para la investigación histórico-educativa. XXI. Revista de Educación, (7), 211-220.
- Rubén Cucuzza, H. (2006). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 8, 49-64.
- Sánchez Toledo, M. E., & Buenavilla Recio, R. (2007). Legado histórico educacional de nuestros pueblos: experiencias teórico metodológicas de la investigación histórica en la educación cubana. Curso Preevento Internacional Pedagogía (Vol. 61). La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
- Serrudo Ormachea, M. (2006). Historia de la Universidad Boliviana. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 8, 49-64.
- Tiana Ferrer, A. (1991). La investigación reciente sobre la escuela privada en la historia de la educación española. Estado de la cuestión y propuestas de trabajo. bulletin d'histoire contemporaine de l'Espagne, (14).
- Tünnermann Bernhaeim, C. (2008). Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008. (1a ed.). Buenos Aires: CLACSO.
- Viñao Frago, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7(15), 223-256.

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

LA FORMACIÓN POSTGRADUADA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE SU ENFOQUE ESTRATÉGICO EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS

THE UNIVERSITY PROFESSORS ' POSTGRADUATE FORMATION: SOME REFLECTIONS ON THEIR STRATEGIC APPROACH IN THE UNIVERSITY OF CIENFUEGOS

MSc. Yamila Acosta Hidalgo

Dra. C. Luisa M. Baute Álvarez¹

E-mail: lbaute@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Acosta Hidalgo, Y. & Baute Álvarez, L.M. (2014). La formación postgraduada del profesor universitario: algunas reflexiones sobre su enfoque estratégico en la Universidad de Cienfuegos. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 87-94. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El objetivo que persigue el trabajo consiste en proponer una alternativa para la formación postgraduada del profesor universitario. La lógica de la investigación tuvo en cuenta la utilización de diversas técnicas y métodos de investigación del nivel teórico y empírico, lo que nos permitió realizar un grupo de reflexiones sobre las peculiaridades en la actualidad de la formación del docente universitario y la necesidad de conformar ofertas formativas que preparen los profesionales que se incorporan para este ejercicio previo a su categorización como profesor universitario, lo que permite perfeccionar la formación continua con un diagnóstico de necesidades de formación que perfeccione las ofertas a la que se insertará una vez contratado con enfoque estratégico. La contribución de la propuesta radica en la organización del postgrado de ofertas menos complejas a más complejas. Tiene como punto de partida el diagnóstico de necesidades con el fin de lograr el perfeccionamiento de la superación postgraduada que se ofrece en la institución.

Palabras Clave:

Formación postgraduada, profesor universitario.

ABSTRACT

The objective that the work pursues is proposing an alternative for the university professor's postgraduate formation. The research took into account different techniques as well as theoretical and empirical research methods, what allowed us to carry out a group of reflections about the current peculiarities of the university professor's postgraduate formation and the need of providing formative offers in order to prepare the professors. It allowed improving the continuous formation with a diagnosis of formation needs. The contribution of the proposal resides in organizing the postgraduate degree from less complex offers to more complex ones and having as a starting point the diagnosis of the needs in order to achieve the improvement of the postgraduate courses that are offered in the institution.

Key words:

Postgraduate formation, university professor.

INTRODUCCIÓN

Hoy más que nunca, las instituciones educativas de nivel superior deben ser generadoras de aprendizaje, para formar y desarrollar conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación en los profesionales que egresan de ellas, que les permitan capitalizar el conocimiento y transformar la práctica social respondiendo a las demandas de la sociedad en general y a las necesidades del desarrollo socioeconómico del país en particular.

La globalización de los mercados, el aumento de la competitividad, el rápido y creciente desarrollo tecnológico, las tendencias demográficas y las exigencias de la fuerza laboral actual, obligan a las universidades a replantear y reconsiderar, bajo nuevas perspectivas, la formación de los profesionales y su desarrollo humano. En tal sentido el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, concibe que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. (1998), y realiza énfasis en que las universidades deben trabajar en esa dirección.

En tal sentido, estas instituciones incluyen en la misión de los Sistemas de Gestión de Recursos Humanos, acciones encaminadas hacia la formación de sus profesionales, que satisfagan cada vez en mayor medida estas exigencias mediante su desempeño en la sociedad. El interés por la formación permanente de su cuerpo académico es considerado como una de sus misiones estratégicas, no solo por lo que supone la preparación del profesorado con que cuenta la universidad para dar respuesta a sus actividades sustantivas, (formación, investigación, extensión y gestión), sino además porque prepara profesionales para tareas actuales y futuras, contribuyendo así al desarrollo de la personalidad de los mismos y a su mejor integración a la organización y a la sociedad.

Las universidades de hoy exigen profesionales capaces y comprometidos para desempeñar con habilidad y eficacia su desempeño profesional e influir decisivamente en el desarrollo, evolución y futuro de la institución. En el logro de esto, juega un papel primordial el proceso de Formación y Desarrollo de los docentes con que cuentan las universidades, lo que se materializa en la estrategia de superación profesional postgraduada, donde se definen las acciones necesarias a llevar a cabo por parte de la organización en aras de subsanar sus principales dificultades y a su vez lograr alcanzar en ellos un mayor grado de profesionalidad.

En el intento de definir teóricamente los preceptos que distinguen la formación como un subsistema dentro de la Gestión del Capital Humano se han pronunciado un número importante de autores en cuyas obras se aprecia consenso relacionado con la importancia que le adjudican a estos componentes lo

que evidencia la necesidad de fomentarlo. Las investigaciones relacionadas con este tema persiguen un propósito común, siendo este, la implementación de estrategias orientadas a la profesionalización de la docencia, estimulando la excelencia del proceso de formación académica en los distintos niveles.

Al valorar el rol fundamental del personal académico, se hace aún más imperioso enfatizar en que su formación se acometa de una manera eficiente, ya que sobre sus espaldas descansa el desarrollo cognitivo, social, profesional, etc., de una gran parte de la humanidad. Es por ello que, quienes se encargan de dirigir estratégicamente este proceso, deben considerar, entre las premisas fundamentales de cualquier propuesta de formación, la relación entre lo global y lo local, condición que debe evidenciarse en la gestión y conducción de este proceso.

Dicho de otro modo, si se considera la educación como eje rector de las transformaciones culturales y sociales, se puede asumir con toda propiedad que la formación permanente de docentes es la estrategia que promueve tales cambios con mayor efectividad, contribuyendo así a dichas transformaciones. Ello fundamenta entonces la necesidad de que cada institución universitaria según las características y regularidades del personal docente de que dispone conforme sus alternativas formativas y es ahí donde en la actualidad trabajan las universidades, y donde se enmarca el actual trabajo.

DESARROLLO

Declaraciones de la Organización Mundial de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Regional de Educación Superior en América Latina (CRESAL) (2003), referidas al profesor del siglo XXI, lo consideran como: *“un pedagogo-investigador con una honda formación humana y social de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante”*. En correspondencia con estas ideas en Cuba, la dirección del Ministerio de Educación Superior considera que el profesor universitario es el eje del proceso formativo, es quien organiza y dirige el proceso docente-educativo, y *“se aspira que sea para sus estudiantes un modelo de rigor científico, de maestría pedagógica, de integridad moral y cívica, un excelente comunicador, un amante confeso de la justicia y un defensor a toda costa de la idea de que un mundo mejor es posible”*. (Díaz Canel, 2010).

Los anteriores fundamentos corroboran la importancia de la formación postgraduada del profesor universitario en el tercer milenio, caracterizado por la dinámica de los cambios en las más diversas direcciones, en un medio social y político concreto.

La formación posgraduada del profesor universitario es una actividad formativa sustancial que se realiza a nivel mundial,

resultado del propio desarrollo científico técnico y de las demandas sociales a las instituciones de Educación Superior, por lo que se promueven acciones para formar a los profesores en correspondencia con el desarrollo socioeconómico, científico, cultural, y las necesidades de la sociedad contemporánea.

Para González Maura, (2003), la formación postgraduada del docente se concibe como 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.

La autora citada, reconoce la necesidad de que una de las características distintivas de la formación del docente universitario es la constancia a lo largo del ejercicio de su profesión y destaca la necesidad de vincular la formación que recibe el docente con su práctica como condición necesaria para su transformación permanente. Es el postgrado, el nivel más alto del Sistema de Educación Superior, dirigido a promover la formación permanente de los graduados universitarios.

Otro estudioso del tema, Escudero (1998), considera que desde la formación del docente, la superación profesional se caracteriza por implicar procesos de aprendizajes diversos desde el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico disponible y valioso. Las autoras coinciden con la importancia que el citado autor le concede al lugar de la propia práctica docente en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación mediante la superación profesional como parte de la formación permanente del profesor universitario.

Lara, y otros (2003), conciben la formación postgraduada del docente, como un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación para el desempeño de la función pedagógica y la asumen como un proceso continuo, que se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, la que se convierte en eje formativo estructurante.

Para Alpízar, (2004), es un proceso educativo dirigido a potenciar el desarrollo del conocimiento, habilidades, motivos y valores del profesorado que deben traducirse en formas de actuación para ponerlas en función de la satisfacción de los objetivos de la organización, de la sociedad y de las aspiraciones e intereses propios, sus objetivos son amplios y a largo plazo. Así las acciones formativas desde el postgrado persiguen perfeccionar las actividades que se desarrollan en las instituciones de Educación Superior.

En opinión de las autoras las valoraciones citadas con anterioridad destacan el lugar y significado de la formación que deben recibir los profesores como docentes universitarios para su actuación; pero estos fundamentos no reconocen de manera explícita la dedicación a la profesión, que deben tener ellos; rasgo distintivo de la profesión en la Educación Superior, lo que le da sentido a los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación que hay que desarrollar en todos los profesores universitarios mediante la formación postgraduada.

Las autoras del presente trabajo consideran además que la formación postgraduada como sistema, tiene en cuenta la interrelación objetiva que existe entre la teoría en sí de la formación postgraduada del docente universitario, lo que es coherente con la necesidad de dar respuesta al desarrollo de la ciencia y la tecnología en la actualidad y las exigencias específicas de las prácticas docentes, lo cual se conoce por medio del análisis crítico de las experiencias educativas vividas por el profesor, condición que permite desarrollar la formación generadora de nuevos conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación, como un estudio concreto que refleja el análisis crítico y la transformación de las prácticas docentes a la luz de la teoría.

Constituye un requisito indispensable de la formación del profesor universitario, la interrelación dialéctica que caracteriza al análisis crítico de la práctica docente con el fin de transformarla mediante los resultados de investigaciones teórico-prácticas que se generen como parte del proceso de formación del profesor universitario.

En la educación de postgrado concurren diferentes procesos formativos y de desarrollo: enseñanza-aprendizaje, investigación, innovación, creación artística y otros, todos ellos, articulados armónicamente en una propuesta docente-educativa pertinente a este cuarto nivel de enseñanza. Según Resolución No 132/04 del Ministerio de Educación Superior en Cuba (2004). Esta formación se establece mediante tres formas fundamentales: la superación profesional, la formación académica y la formación científica.

La presente investigación centra su atención en la contribución de la formación continua del profesor universitario, propiciando la adquisición y actualización de nuevos conocimientos que presuponen el incremento de habilidades, valores y modos de actuación que estimulan la existencia de mayor independencia en la apropiación del conocimiento y la búsqueda de solución a los problemas de la práctica social mediante la superación profesional.

Las características del proceso de formación del profesor universitario destacan la existencia de varias dimensiones en las que debe prepararse el profesor pero se le da prioridad por autores como Balmaseda (2010), Addine (2010) y Bernaza (2010),

a la dimensión pedagógica. Para el caso cubano la Instrucción No 3 del Ministerio de Educación Superior (2008), enfatiza en las dimensiones que deben tenerse en cuenta al programar la formación permanente del profesor universitario, entre las que se enuncian la dimensión pedagógica, la tecnológica, la de la rama del saber en cuestión, entre otras y se reconoce la importancia de cada una de ellas según necesidades y exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde esta perspectiva se confirma que la superación es una actividad generadora de conocimientos, investigaciones, innovaciones y otras actividades creativas que contribuyen al crecimiento profesional de los egresados universitarios insertados en este cuarto nivel de enseñanza. Por ello, aprender a hacer, y aprender a ser, son dos de los pilares de la educación del siglo XXI, donde se materializa la perspectiva de la formación postgraduada, y su esencia respectiva es: aprendizaje para el cambio, que estimule la capacidad emprendedora, la iniciativa, la innovación, que logre el vínculo teoría-práctica y dar sentido al quehacer didáctico que no debe confundirse con la rutina y la resistencia al cambio.

Actuar en correspondencia con los principios de una ética humana, el respeto al desarrollo humano sustentable y la preservación de la identidad cultural, son criterios que se conjugan bajo el poder de la dialéctica, donde la superación necesaria de momentos anteriores queda renovada para responder a nuevas exigencias, aspectos que deben caracterizar a los docentes que se desempeñan en las universidades, quienes en un elevado porcentaje no han sido formados para organizar y dirigir el proceso formativo o pedagógico, lo cual constituye el primer dilema de la formación: el formador debe ser formado. La importancia de tal aseveración se sustenta en que los docentes universitarios en su mayoría son graduados de diferentes ramas del saber, pero se desempeñan en una segunda profesión; la docencia universitaria, es una necesidad que demanda la atención de la formación postgraduada en diferentes dimensiones a nivel internacional y local

Queda claro que para toda Institución de Educación Superior el eje central para el mejoramiento de la calidad educativa es la superación del personal académico, recomendada por la ANUIES (2000), ya que cada organismo aplica sus propias estrategias de actualización y formación docente, las que varían dependiendo de las políticas institucionales, en las que se debe promover que los docentes desarrollen más su capacidad en el ámbito profesional y brindarles alternativas de innovación docente con el fin de consolidar cuerpos académicos.

Esta posición ha de traducirse sustentando la formación de docentes en su relación con el contexto en que desarrollen sus labores, elemento que no debe ser obviado durante la confección de las alternativas formativas que con tal fin se

estructuren, por parte de los gestores de los recursos humanos implicados en esta tarea. Tal caracterización conduce a la revisión sistémica que posiciona la formación permanente como un todo dinámico e interconectado, donde sus elementos se complementan en una red de relaciones que coadyuva a la mejora del proceso educativo global y local.

Conceptualizar el nuevo papel del profesor en la práctica educativa cotidiana y real, conlleva situarlo en la idea de la posmodernidad y en el concepto de globalización, ya que ésta última relativiza todo lo que toca en su movimiento expansivo, desde la metafísica hasta la música (Brunner, 1998) y la posmodernidad ha ejercido una fuerte influencia en la naturaleza de la vida intelectual en una variedad de disciplinas, tanto en la Universidad como fuera de ella (Giroux, 1989), y representa un estado de ánimo, una manera de nombrar diversos fenómenos que tiene que ver con la incertidumbre de nuestros días (Brunner, 1998) que caracteriza la época, por las transformaciones constantes en todos los ámbitos de la vida humana y especialmente del conocimiento, considerando a éste último como el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país, los que se dan en un contexto mundial abierto e interdependiente que permite a la sociedad vivir un proceso de transición en el ámbito económico, político, social y cultural.

Plantear alternativas de formación de docentes para las instituciones educativas del nivel superior en estas condiciones, permite reconocer una nueva realidad educativa en la construcción de modelos educativos flexibles, pertinentes y relevantes para una educación que potencialice los marcos de información disponibles, pero en esquemas de organización de saberes integradores, con vinculación pertinente y útil, y sobre todo con una valoración constante de todo ello en la conciencia, enfatizando la capacidad del individuo para enfrentar y administrar los cambios (Gutiérrez, 2000); además de considerar la enseñanza como un proceso de toma de decisiones y al profesor como el profesional encargado de asumirlas.

El papel que desempeña el profesor en la complejidad de la vida en el aula requiere reconocer las creencias, intuiciones y representaciones acerca de la educación, así como la naturaleza, características y conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la asignatura objeto de instrucción, de las finalidades y objetivos que persigue la educación, de las características de los alumnos y del contexto institucional; todo ello debe ser objeto de análisis en la formación de los enseñantes para interpretar los parámetros de la situación educativa, diagnosticarla con el fin de tomar las decisiones oportunas para asegurar la buena marcha de los procesos de enseñanza aprendizaje.

La superación profesional tiene como objetivo esencial contribuir a elevar la efectividad y calidad del trabajo, así como la formación cultural. Su forma principal la constituye la auto-superación, que se realiza simultáneamente al ejercicio de la docencia. Existen también los entrenamientos, especialmente dirigidos a la adquisición de habilidades o a la asimilación de nuevas técnicas y procedimientos de trabajo, los cursos y el diplomado.

Los cursos se dirigen fundamentalmente a la profundización, actualización o complemento de los conocimientos y habilidades, e incluso a la recalcificación si resultara necesaria; modalidad esta última que constituye una prioridad para aquellos docentes en los que se han detectado insuficiencias en su desempeño, ya sean estas referidas al dominio de las materias como a las de carácter metodológico o de dirección pedagógica de la formación de sus alumnos.

La posibilidad de diseñar la superación según las necesidades reales y su carácter descentralizado, permiten que se estructuren simultáneamente cursos diferentes para variados grupos de docentes, cuyo contenido puede estar dirigido tanto a aspectos psicopedagógicos, de las didácticas especiales o el contenido científico de las disciplinas, como a otras áreas referidas a temas culturales, históricos, filosóficos, de metodología de la investigación, sobre educación ambiental, sexual, salud, etcétera. La descentralización en cuanto al diseño y ejecución de los cursos favorece que las universidades diversifiquen el campo de su atención.

Otra modalidad de la superación profesional son los diplomados, constituidos cada uno de ellos por un grupo de cursos articulados entre sí, que deben incluir, además, la realización de un trabajo teórico y/o práctico final. Posibilitan la formación especializada de los graduados al proporcionar conocimientos y habilidades en aspectos de un área particular de las ciencias.

Estas modalidades tienen como propósito fundamental mantener la superación constante del personal académico con que cuentan las universidades logrando que desarrollen el espíritu de indagación, la capacidad de identificar los problemas que le rodean y sus causas para propiciar las soluciones que mejor se avienen a las características de sus alumnos, de su organización, de su comunidad y de él mismo.

Un elemento clave que garantiza el enfoque estratégico de la formación del profesorado universitario lo constituye la determinación de las necesidades de formación en el ámbito educativo.

Como se ha venido diciendo, las alternativas de formación que se estructuran, independientemente del contexto que se trate, deben considerar múltiples elementos, uno de los principales debe ser el reconocimiento de las necesidades de aquellos

profesores que actuarán como usuarios de las alternativas formativas que se diseñen.

Este proceso de determinación de necesidades es, sin dudas, arduo y complejo, por todas las acciones que en principio implica, así, se debe explorar, identificar, reconocer, estructurar, diagnosticar, priorizar, entre otras, y según García (2002), estas deben acometerse partiendo del análisis de los objetivos que se persiguen y los programas existentes.

En el intento de definir conceptualmente de qué se habla cuando se refiere a la determinación de necesidades en el contexto educativo, se ha pronunciado Añorga, (1995), quien expresa que es una *"situación conflictiva que surge en una parte o en todo el sistema educativo, dada por la discrepancia o diferencia que existe entre "lo que es" (situación actual) y "lo que debiera ser" (situación ideal) al examinar los problemas en el ámbito educativo"*.

Se puede interpretar entonces que la determinación de necesidades se encamina a la búsqueda de las soluciones que resulten más pertinentes, considerando dos cuestiones fundamentales, primero, qué se quiere lograr y segundo, qué se debe hacer para lograrlo. Llegados a este punto, resulta necesario referirse a algunos de los modelos que han sido estructurados y puestos en práctica con el propósito común de determinar y satisfacer necesidades de formación. En tal sentido, se hace referencia a la obra de Rodríguez (2005), quien realiza una descripción de los mismos que nos parece interesante destacar.

Un modelo diferente al anterior es el de Stufflebeam (CIPP), este se caracteriza por reflejar las necesidades en los objetivos que se proponen para su satisfacción, aboga por la descripción del programa de intervención así como por el análisis conceptual de los elementos que se incluyan en la propuesta, el grado de realización del plan, la descripción de sus modificaciones, el resultado final y por último el grado de satisfacción de las necesidades. A diferencia de los antes expuestos, se enfoca primordialmente a la evaluación con carácter totalizador y sistémico y su nombre está dado por la primera letra de cada paso de la evaluación; Contexto, Insumo, Proceso y Producto.

Estos modelos parecen los más adecuados, debido a la manera en que operan. Cómo se puede constatar proponen la estructuración de los programas de formación, partiendo del reconocimiento de las necesidades reales de aquellos que actuarán como principales usuarios del programa, lo que ha de redundar en el realce de la pertinencia del servicio.

Se debe insistir en que las necesidades no existen por sí mismas, sino que se definen a partir de juicios de valor que varían según los criterios de los evaluadores, así como de los responsables y directivos que mayor implicación presentan en la esfera que se trate. Estos criterios van a variar en dependencia

de la experiencia individual, los objetivos que se persigan, los indicadores que se establezcan, el contexto y el momento histórico concreto en que se desarrolla.

Ahora bien, este complejo proceso de determinar las necesidades de formación en determinado contexto, puede ser acometido a partir de la estructuración y aplicación de diversos instrumentos, técnicas, procedimientos etc., cuyos contenidos varían en función de las particularidades de la población que se trate.

En el presente estudio la secuencia metodológica seguida, está en función de estructurar la propuesta de formación que constituye el aporte fundamental. Es válido aclarar, que la integración sistémica de los métodos utilizados, sentó las bases para la estructuración definitiva de la misma. En este sentido, se procedió inicialmente a la revisión de documentos oficiales, método que permitió:

1. Definir las particularidades del modelo pedagógico prevaleciente.
2. Caracterizar las acciones que se han venido acometiendo en función de desarrollar la formación de los profesores en la Universidad de Cienfuegos.
3. Identificar las principales funciones que le competen a un profesor universitario.

Otro de los métodos utilizados fue la consulta a expertos, con el propósito de concretar los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación inherentes a los docentes objetos de estudio.

La revisión de documentos tales como la última evaluación del desempeño y el currículum vitae de cada profesor teniendo en cuenta los últimos 5 años permitió a los investigadores nutrirse de elementos relacionados con las principales necesidades de formación que están presentes en estos profesores.

Una vez aplicados los métodos anteriores y basados en sus aportaciones, se procedió a determinar las necesidades de formación de los profesores y con tal objetivo se estructuraron y validaron varios cuestionarios que complementaron la utilización de la encuesta como otro de los métodos aplicados en el estudio, cuyo análisis permitió, identificar sus necesidades y diagnosticar elementos relacionados con ellos como: (1) categoría docente; (2) años de práctica pedagógica; (3) sexo; (4) grado científico; (5) edad.

Se considera que al obrar de esta manera, se tributa a realizar la pertinencia de la propuesta formativa, ya que al enfocarlo sobre la base de las necesidades, ha de redundar en una formación más pertinente y significativa al poner a sus principales usuarios en el centro de su propio aprendizaje, favoreciendo los cambios en sus comportamientos sobre la base

de las necesidades por ellos mismos identificadas. En tal sentido, se asume el criterio de que, el enfoque de la formación permanente es una tendencia que se ha venido solidificando por favorecer de manera marcada el desarrollo organizacional a través del manejo adecuado de sus recursos humanos. Los resultados que se obtuvieron en cuanto a la aplicación de los distintos instrumentos aplicados permitieron diseñar una propuesta para la formación del profesor universitario.

La misma está conformada por diferentes ofertas formativas entre las que se encuentran:

- La formación previa a su desempeño como docente (es considerada de familiarización) de estos profesionales de diferentes ramas del saber para obtener la categoría docente que les permite afrontar la enseñanza en el nivel superior. En este empeño deben vencer una serie de ejercicios que los conducen a obtener, en un principio, la categoría de instructores e iniciarse en el noble oficio de la enseñanza, aunque es válido aclarar que en el caso de algunos de ellos con currículum que avale su experiencia y resultados en la esfera de los servicios o la producción pueden optar por una categoría superior. La experiencia en más de 4 años de procesos de categorización ha enriquecido el mismo en el sentido de que, previo al ejercicio, los profesores son preparados fundamentalmente en el orden metodológico, ya que si bien tienen experiencia profesional, carecen de herramientas metodológicas para preparar y defender una clase. Dicha experiencia ha dado resultados válidos no solo para vencer el ejercicio y desempeñarse, sino además para diagnosticar necesidades de formación pedagógicas a resolver ya dentro de su preparación futura en la organización. Elemento clave para el perfeccionamiento de las ofertas formativas que recibirán con posterioridad de manera escalonada.

Una vez concluido este período, son incorporados al claustro de la institución y comienza para ellos una nueva etapa de sus vidas que los llena de retos y desafíos. Así, se verán incorporados a una gran gama de actividades que debe conducirlos a desempeñarse en este ámbito de la docencia universitaria.

Obtenida la categoría docente son incorporados de inmediato a un diplomado relacionado con la didáctica de la educación superior, obteniendo los conocimientos básicos afines con esta área del conocimiento. Paralelamente se ven inmersos en las actividades metodológicas que se programan en la universidad, encontrándose entre las actividades que se promueven en este ámbito las clases metodológicas ya sean instructivas o demostrativas, las clases abiertas, las reuniones metodológicas, etc.

Otra de las formas que utilizan se relaciona con su autopreparación, la que tiene un componente personalógico importante,

ya que esta guarda una estrecha relación con las particularidades de cada sujeto en el orden individual y persigue el propósito de aprovechar el tiempo libre del que dispongan para superarse en aquella materia que amerite ser consolidada, así algunos prefieren perfeccionar o actualizar sus planes de clases, reforzar sus conocimientos en cuanto a la aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones, elaborar un medio de enseñanza, etc.

Otras de las vías implementadas en aras de garantizar la derivación gradual de las proyecciones del centro lo constituye la creación de los consejos generales de carrera, nivel estructural que es conducido por el jefe de carrera y que se integra además por los coordinadores de carrera y al que se invitan indistintamente a otros profesores, en correspondencia con el tema que se vaya a tratar, esta alternativa en la actualidad se fortalece como área de gran importancia para el perfeccionamiento de la actuación docente desde el trabajo metodológico en o desde la carrera.

Existen otras opciones que complementan la formación de los docentes universitarios a tiempo completo o tiempo parcial, tal es el caso del postgrado académico, ya que existen opciones a este nivel entre las que se destacan las maestrías que se ofertan en las universidades teniendo como uno de sus objetivos contribuir a consolidar el modelo pedagógico propio de la universidad contemporánea.

Como se puede apreciar, existen varios mecanismos y formas que potencian la formación del profesor en la Universidad de Cienfuegos, sin embargo, pese a reconocer lo anterior, nos parece oportuno reflexionar en torno a las siguientes interrogantes, ¿debemos adoptar posturas conformistas con respecto a lo que hasta hoy se ha hecho en materia de formación de nuestros profesores?, ¿serán suficientes estas opciones para satisfacer las necesidades de formación de este tipo de recurso humano?, ¿se tomarán como punto de partida las condiciones en que estos docentes desarrollan sus labores, para el diseño y puesta en práctica de estas formas?.

Sin el ánimo de emitir ningún tipo de juicio que pueda parecer definitivo ni absoluto, adoptamos el criterio de que a cada una de las anteriores interrogantes se pudiese responder con una negación, al mismo tiempo que las consideramos como cuestiones que deben constituirse en puntos de constante reflexión en aras de conducir el proceso de formación de los docentes de la manera más eficiente posible. Para ello debemos partir del reconocimiento de las necesidades de formación, aplicando instrumentos científicamente fundamentados, que nos posibiliten aproximarnos, en la mayor medida posible, a la realidad imperante en este contexto. Defendemos el criterio de que, obrando de esta manera, estaremos tributando a la

mejora del enfoque estratégico en la formación del profesor universitario.

CONCLUSIONES

Las ideas que giran en torno a la universidad cubana actual, hacen ver la necesidad de construir nuevos escenarios, que favorezcan la conducción del proceso de formación de los profesores universitarios en función de encaminarlos al logro de la excelencia universitaria considerando las especificidades del entorno en que se desempeñan.

La Universidad de Cienfuegos tiene una experiencia referida al comienzo del proceso de formación continua de los profesores universitarios desde etapas previas a su inserción en la institución. Dicha experiencia hace énfasis en la formación previa como requisito para la selección del Capital Humano que se desempeñará como docente, ello ha permitido el logro de resultados superiores en el proceso de categorización previo al contrato por un lado y a la actualización por otro de las necesidades formativas de los docentes noveles por otro, que ha servido de base para el perfeccionamiento de las ofertas formativas en esta dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángeles Gutiérrez, O. (2000). Educación basada en competencias: ¿Una alternativa de transformación de Currículo? En la Educación para el siglo XXI. México, ANUIES.
- ANUIES. (2000). La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México.
- Añorga Morales, J. (1995). Teoría de los Sistemas de Superación. La Habana, Cuba.
- Alpizar Fernández, R. (2004). Modelo de Gestión para la Formación y Desarrollo de los directivos académicos de la Universidad de Cienfuegos. Tesis Doctoral, CEPES, La Habana, Cuba.
- Balmaseda Neyra, O. y otros (2010). Hacia una gestión eficiente del Postgrado. Tendencias, motivación y satisfacción de necesidades. La Habana, Cuba.
- Bernaza Rodríguez, G. y otros. (2010). Principios para los diseños de programas académicos; Problemas, reflexiones e ideas para una práctica renovadora del Postgrado. CD. 084, Evento Internacional, La Habana, Cuba.
- Brunner, J.J. (1998). Globalización cultural y Posmodernidad. Fondo de Cultura Económica, México.
- Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2006). Reglamento de Postgrado en el Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba con modificaciones (Resolución 166/2009)

- Delors, J. (1997). Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación encierra un tesoro.
- Díaz Canel Bermúdez, M. (2010). La universidad por un mundo mejor. Presentado en Conferencia Inaugural Universidad 2010. La Habana, Cuba
- Escudero, J. M. (1998). Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha. Disponible: <http://www.2.uca.es> Consulta 26/08/2010
- García Navarro, X. (2002). Un Programa de Superación Profesional para la atención a escolares con baja visión. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de Cienfuegos, Cuba.
- Giroux, H. (1989). La pedagogía de frontera en la era del Posmodernismo en Posmodernidad y Educación. México.
- González Maura, V. (2003). Educar en valores en la universidad; reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Psicología 6(1). La Habana, Cuba.
- Lara Díaz, L. y otros (2003). La formación pedagógica del profesor universitario: una propuesta necesaria. Universidad de Cienfuegos.
- Rodríguez Reyes, D. (2005). Propuesta de Superación para Profesores Tutores en el modelo actual de Formación Pedagógica. Tesis de Maestría, Universidad de Cienfuegos.
- Stufflebeam, D. (1983). The CIPP model for program evaluation. Boston.
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción.

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

CONCEPCIÓN Y METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN POPULAR (EP): UNA MIRADA DESDE LAS INICIATIVAS SOCIOCULTURALES DE DESARROLLO LOCAL EN AGUADA DE PASAJEROS

DESIGN AND METHODOLOGY OF POPULAR EDUCATION (PE): A VIEW FROM THE LOCAL CULTURAL DEVELOPMENT INITIATIVES IN AGUADA DE PASAJEROS

MSc. Caridad Rodríguez Añón¹

E-mail: crodriguez@ucf.edu.cu

MSc. Brismari Basulto Marrero¹

E-mail: bbasulto@ucf.edu.cu

Dr. C. Gilberto Suárez Suárez¹

E-mail: gsuarez@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Rodríguez Añón, C., Basulto Marrero, B., & Suárez Suárez, G. (2014). Concepción y metodología de la Educación Popular (EP): una mirada desde las iniciativas socioculturales de desarrollo local en Aguada de Pasajeros. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 95-101. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El artículo aborda la concepción y metodología de la Educación Popular: una mirada desde las Iniciativas de Desarrollo Local en Aguada de Pasajeros. Reconoce un nexo imprescindible con la comunidad como espacio vital en el que se desarrolla el conjunto de prácticas socioculturales inmateriales en aras de fomentar niveles de participación social e integración/interacción de redes sociales y de sistemas de relaciones socioculturales; dado que es el ser humano un sujeto social, actor y gestor de su propio desarrollo y la visión de participación, que consolida la idea de una sostenibilidad en el desarrollo local; a través del análisis del Programa de desarrollo Local y sus experiencias de Educación Popular.

Palabras claves:

Educación popular, Metodología, Iniciativas de Desarrollo Local.

ABSTRACT

This article is about a conception and methodologies of the Popular Education: a look from Local Desarrollo's Initiatives in Aguada de Pasajeros. The boarding of the theme gives recognition to an essential linkage with the community like vital space they develop in the set of practices immaterial socioculturales for the sake of promoting levels of social participation and integration interaction of social and systems nets of relations socioculturales; Granted that the human being is a social subject, actor and manager of his own development, that strengthens the idea of a Sustainable in the local development and the vision of participation; Through Popular Education's analysis of the Program of Local development and his experiences.

Key works:

APopular education, Methodology, Initiatives of Local Development.

INTRODUCCIÓN

El concepto de desarrollo constituye un tema fundamental de la sociedad contemporánea, motivo por el cual se ha convertido en un objeto que concierne a diversas ciencias tales como la historia, la demografía, la geografía, la economía, la sociología, la antropología, entre otras.

Muchas de las teorizaciones en torno a este concepto, han enfocado su entendimiento de un modo reduccionista, donde el crecimiento económico, la expansión tecnológica como motor de crecimiento y la acumulación de riqueza, se han convertido en los medidores por excelencia de los niveles de desarrollo.

Desde un enfoque sociológico, estudiar procesos del desarrollo implica analizar metodologías de integración de la dimensión social en los modelos económicos tradicionales, incorporando propuestas encaminadas a la participación de instituciones y ciudadanos, es decir, la búsqueda de nuevas estrategias de desarrollo que resulten participativas, sostenibles y equitativas.

No es hasta mediados del siglo XX que comienza una preocupación por la perspectiva del desarrollo social y toma auge la inquietud por los problemas sociales en los modelos económicos; el desarrollo comienza a entenderse como un proceso multidimensional, enfocado también hacia espacios no solo regionales o internacionales, sino además locales, comunitarios; donde las políticas de gobierno, las instituciones y la participación de los agentes y actores locales constituyen elementos esenciales para el logro de lo pudiera considerarse su esencia: el crecimiento humano.

Como alega Vázquez Barquero, citado por Albuquerque (1999:84): *“un proceso de crecimiento económico y cambio estructural que conduce a una mejora del nivel de vida de la población local y en la cual pueden distinguirse varias dimensiones: económica (las empresas locales usan su capacidad para organizar los factores productivos locales con niveles de productividad suficientes para ser competitivos en los mercados); formación de recursos humanos (los actores educativos y de capacitación conciertan con los emprendedores la adecuación de la oferta de conocimiento a los requerimientos de innovación de los sistemas productivos locales); sociocultural (los valores e instituciones locales permiten impulsar o respaldar el propio proceso de desarrollo); político administrativo (aquí la gestión local y regional facilitan la concertación público-privada a nivel territorial y la creación de entornos innovadores favorables al desarrollo productivo y empresarial) y ambiental (esta dimensión incluye la atención a las características específicas potenciales y limitantes del medio natural, con el fin de asegurar un desarrollo local sustentable)”*.

Cuba no escapa a esta realidad. Desde los años 90, se comenzaron a explorar nuevas estrategias de desarrollo, como alternativas para encarar la crisis de la globalización y mantener las conquistas alcanzadas por la Revolución hasta el momento. Así, el desarrollo local irrumpía en el contexto cubano como mecanismo de potenciación de las capacidades a nivel local/comunitario, desde el ámbito económico, social, político, cultural, ambiental, etc. Guzón, (2006: 72) plantea que *“el desarrollo local para el caso cubano es entendido como un proceso que orientan los actores locales mediante acciones de transformación del territorio en una dirección deseada, y es de naturaleza continua, aun cuando se trace metas parciales a modo de escalonamiento en espiral.”*

Ciertamente, un importante elemento a considerar, es el rol de los gobiernos locales y las estructuras administrativas del territorio como actores locales que orientan, acompañan los procesos de desarrollo local. En este sentido, muchas de las experiencias implementadas, han adolecido de un marcado papel conductor por parte de las estructuras locales de gobierno, lo que da al traste con los elementos descentralizadores a los que alude el propio concepto de desarrollo local antes enunciado.

En palabras de Limia (2006), *“el desarrollo local delineado conduce no solo a mayores niveles de sustentabilidad, sino también a mayor equidad, despliegue y enriquecimiento de la individualidad y la vida colectiva. (...) el prisma para su definición estratégica es la actividad política masiva y genuinamente democrática. Su finalidad última es la elevación de la calidad de vida de las personas en el sentido no solo de mejorar sus niveles de ingresos y condiciones materiales de existencia, sino también de enriquecer su espiritualidad y los grados de participación y equidad sociales. Abarca de forma integral la totalidad de los complejos asuntos de la vida de la comunidad en los planos sociales, políticos, económicos, medioambientales, de salud, culturales, etc. Este proceso se refiere y tiene como protagonista a la comunidad local, por lo que, en rigor, es una labor encaminada al desarrollo comunitario. En el país existen diferentes niveles e instancias organizativas, así como metodologías y procedimientos propuestos para llevarlo a cabo”*.

Este tema de los acompañamientos a experiencias locales en Cuba es otro proceso igualmente complejo, que es necesario comprender para analizar prácticas de desarrollo local/comunitario. Parece ser que la complejidad no radica en el significado del término “acompañamiento”, sino más bien en los sentidos que adquiere “el acompañamiento” en función de la concepción y filosofía de vida que lo sostenga.

Por otra parte la Educación Popular (EP) es una de estas metodologías de acompañamiento, que en Cuba, constituye una alternativa viable por su contenido y sentido humanista, emancipador y coherente con los presupuestos y valores

de justicia e inclusión social. Al decir de Mirabal (2012), miembro del Programa de Educación Popular del Centro Memorial Martin Luther King Jr, *“debe asumirse como la perspectiva anti-capitalista que asume la ética revolucionaria como componente esencial. Constituye una propuesta político-pedagógica integradora de saberes y sentidos populares que aporta herramientas para la participación y la transformación social. La Educación Popular pone en su justa medida a estructuras y personas, donde las primeras no son sin las segundas, lo que significa que estas estructuras están sujetas a cambios y revisiones de modo dinámico y necesario”*.

La concepción y metodología de la Educación Popular puestas al servicio de las experiencias de desarrollo local en Cuba se sustentan sobre una práctica de vida en la que la naturaleza y el ser humano conviven armónicamente en un diálogo de respeto mutuo, no por lo que aportan; sino por lo que representan para los procesos asociados al desarrollo en el territorio. En consecuencia, puede plantearse que la EP defiende la relación sujeto-sujeto en la construcción colectiva de modos de organizar, planificar, e implementar los procesos de producción material y espiritual de la vida, de manera enriquecida.

En este sentido afirma Figueredo (2012): *“el lugar de la Educación Popular es al lado de una ideología emancipadora, sustentada e implementada en una práctica de vida en la que el otro, la otra y la naturaleza constituyan una propuesta a tener en cuenta no por lo que nos aportan sino por lo que son, (...) al lado de una institucionalidad que desarrolle los sentidos de pertenencia, de identidad de las personas que la conformen, en la medida que las personas se sientan dueños de las maneras en que esa institución se implica en los procesos de producción material y sociocultural desde prácticas de corresponsabilidad y comunión social”*.

Al igual que el desarrollo local se ajusta a las particularidades de cada territorio; no existen recetas únicas para la implementación de la propuesta de la Educación Popular. Ambas prácticas tienen su marco más estrecho en contextos grupales, comunitarios, donde el ser humano es un sujeto activo y donde se apuesta por la participación social y colectiva como verdadero ejercicio de la democracia y la libertad.

Si bien la política es una dimensión que atraviesa el análisis del desarrollo de toda sociedad, la Educación Popular, Isla (2007: 326) considera que *“aparece como eminentemente política, ya que no busca conocer o contemplar la realidad social desde fuera, sino que pretende descifrar desde el interior del movimiento histórico su sentido, interviniendo activa y conscientemente en su transformación, haciendo de la actividad espontánea de las masas una actividad transformadora, revolucionaria; es decir, una actividad teórico-práctica”*.

Desde esta noción, pareciera desestimarse el resto de las dimensiones de la EP y los elementos de empoderamiento que contempla. Desafortunadamente, la esencia de la Educación Popular ha estado sometida a distorsiones por parte de instituciones y organizaciones cubanas que en su implementación, han minimizado el carácter eminentemente político y creador de la misma, reduciéndola a un mero instrumento educativo.

El municipio de Aguada de Pasajeros, se inserta en el año 2007 en el Programa de Desarrollo Humano Local (PDHL). En relación con los proyectos de cooperación en el Municipio se ejecutan actualmente 17 proyectos de cooperación al desarrollo, 10 de ellos con carácter nacional y 7 territoriales, todos en su conjunto movilizan en su financiamiento y recursos hacia el territorio y son gestados y coordinados por diferentes organismos, asociaciones y programas, financiándose por diferentes entidades radicadas en Cuba. A partir del último período se elaboraron y aprobaron las líneas directrices para la cooperación al desarrollo, fueron recibidos en el territorio 4 delegaciones de Cuba Cooperación (Francia) 1 delegación de la Comisión Europea, 1 representante del Gobierno Vasco, la Dirección de la Agencia Suiza para el Desarrollo (COSUDE), se verificó por el MINCEX los proyectos de Reconversión y Género en 1ro de Mayo, (Perseverancia) y se controló por este organismo parte de los proyectos nacionales y los coordinados por el PDHL.

Hasta 2011, las estrategias de Desarrollo Local han estado encaminadas fundamentalmente a la solución de dificultades en el campo económico, no siendo así en lo cultural, prevaleciendo los enfoques economicistas.

Referido al municipio en cuanto a estrategias de Desarrollo Local vinculadas a la Educación Popular de cara al contexto actual se evidencia una pobre gestión por parte de organismos e instituciones involucradas demandando al Consejo de la Administración Municipal un protagonismo, que debe estar sustentado fundamentalmente en su capacidad de gestión y de articulación de todo los procesos relacionados con la Educación Popular en Aguada de Pasajeros y solo así se podrá aspirar a elevar la calidad de vida de la población.

De lo anterior se infiere la carencia de enfoques analíticos que consideren las contribuciones de la EP al diseño de iniciativas locales de desarrollo local en este territorio; Tan es así que no se han encontrado estudios sobre los aportes de la Metodología de la Educación Popular al diseño de estas Iniciativas Municipales de Desarrollo Local, fundamentalmente en el sector de la cultura. Por lo que se establece como interrogante ¿cómo contribuye la Educación Popular (EP) al diseño de iniciativas municipales de Desarrollo Local, en el sector de la cultura en Aguada de Pasajeros? En correspondencia se establece como objetivo general: analizar cómo contribuye

la Educación Popular (EP) al diseño de iniciativas municipales de Desarrollo Local desde el sector se la cultura en Aguada de Pasajeros durante el período 2010-2011. Y como objetivos específicos se propone: describir, en el sector de la cultura, los modos en que se ha organizado en la práctica, el proceso de Desarrollo Local en la localidad durante el período 2010- 2011 e identificar factores socioculturales que contribuyan al diseño de Iniciativas de Desarrollo Local (IDL), que faciliten el ejercicio de la participación social individual y colectiva en los procesos de capacitación y en la toma de decisiones transformadoras; así como también el propio desarrollo de estos procesos en la localidad.

Es aquí donde se explicita la pertinencia de la presente investigación, apoyada en lo fundamental, sobre los conceptos de desarrollo local, participación social y concepción y metodología de la Educación Popular.

El abordaje del tema reconoce la implementación de un nexo imprescindible con la comunidad como espacio vital en el que se desarrollan el conjunto de prácticas socioculturales inmateriales en aras de fomentar niveles de participación social e integración/interacción de redes sociales y de sistemas de relaciones socioculturales; dado que es el ser humano un sujeto social, actor y gestor de su propio desarrollo y la visión de participación, que consolida la idea de una sostenibilidad en procesos de desarrollo local; a través del análisis del Programa de desarrollo Local en Aguada de Pasajeros y sus experiencias de Educación Popular.

DESARROLLO

Comportamiento de las iniciativas municipales de desarrollo local desde el sector se la cultura en Aguada de Pasajeros

El municipio de Aguada de Pasajeros a partir de la política social del estado cubano traza estrategias para dar solución a problemas y necesidades generales del desarrollo social, en el contexto local, en respuesta a muchas necesidades y problemas específicos del territorio a partir del Programa de Desarrollo Cultural con acciones, tanto desde las instituciones culturales como en la labor conjunta desarrollada con otros organismos y organizaciones. Este es el instrumento fundamental para la gestión y materialización de la política cultural que, a partir de las características específicas de la situación cultural y del entorno socioeconómico y político-ideológico reflejadas en un diagnóstico científico investigativo riguroso, incluye un sistema de objetivos estratégicos, de indicadores de evaluación y el análisis de los recursos para su ejecución. Este integra los intereses y las necesidades de todos los actores sociales que participan desde su diseño hasta su evaluación. El programa cultural, dado su carácter estratégico, integral e integrador,

ha constituido la forma específica de la planificación estratégica en el sector de la cultura.

A partir del carácter integrador del Programa Nacional, las políticas ramales en las diferentes esferas del arte y la cultura y las políticas locales se encuentran refrendadas en los programas del sistema de la cultura, vinculados a otros organismos estatales y organizaciones no gubernamentales. Los programas ramales están concebidos para el desarrollo de las artes y la cultura, entre ellos se pueden citar: los de las Artes Plásticas, las Artes Escénicas, la Música, el Libro y la Literatura, la cinematografía y el Audiovisual, el que promueve el rescate, conservación y promoción del Patrimonio Cultural, el del sistema de investigaciones culturales, entre otros, de acuerdo a los análisis realizados por (Linares, Moras, y Rivero, 2008). En la investigación "Participación y consumo cultural en Cuba. Instituto Cubano de investigación Cultural Juan Marinello". Por otra parte, los programas que expresan las políticas locales, tanto en el municipio como en las instituciones, estimulan la participación de los beneficiarios en su diseño y evaluación, a partir de la labor que realizan los grupos gestores de las instituciones culturales.

En este empeño se unen los centros educacionales, que ofrecen, estimulan y promueven los conocimientos científicos y culturales necesarios y permiten la formación de públicos; las instituciones culturales, que deben promover lo mejor del talento artístico, brindar una oferta cultural de calidad y accionar hacia los diversos sectores y públicos; y los medios de difusión masiva, que no son solo transmisores sino productores de cultura, que establecen modelos y actúan en la formación del gusto y que son un poderoso instrumento para la promoción y difusión de la cultura.

Se ha podido constatar a partir del análisis del Programa de Desarrollo Cultural del municipio como la metodología de la EP ha facilitado el proceso a partir del diagnóstico participativo que sobre la práctica se ha realizado con la participación de los diferentes actores comprometidos con el objetivo final del Programa, la elevación de la cultura general integral del pueblo. También se pudo comparar el Programa municipal con el de las instituciones culturales seleccionadas: la Casa de la Cultura, Biblioteca Municipal, y el Museo.

En las actas y documentos muestreados del Consejo de dirección de Cultura en el municipio se observa el análisis y seguimiento desarrollado al cumplimiento del Programa después de la capacitación que recibieran para su elaboración por parte de la dirección Provincial de Cultura. Este aspecto es también confirmado en las entrevistas desarrolladas a los directores de las instituciones, así como en la aplicación de la técnica, "el semáforo", en la que participaron presidentes de los Consejos Populares, funcionarios del gobierno, representantes de las

instituciones culturales y promotores culturales que coinciden al expresar la importancia del Programa de desarrollo cultural para el trabajo cultural y el desarrollo local.

Gestión, concepción, diseño, planificación y ejecución de Iniciativas Municipales de desarrollo local desde el sector de la cultura

Como se había expresado en las palabras introductorias del presente estudio hasta el año 2011, las Estrategias de Desarrollo Local han estado encaminadas fundamentalmente a la solución de dificultades en el campo económico, no siendo así en lo cultural, prevaleciendo los enfoques economicistas. En el municipio las Estrategias de Desarrollo Local vinculadas a la Educación Popular de cara al contexto actual se han caracterizado por una pobre gestión por parte de organismos e instituciones involucradas, demandando del Consejo de la Administración Municipal un máximo protagonismo, sustentado fundamentalmente en su capacidad de gestión y de articulación de todo los procesos relacionados con la Educación Popular para poder aspirar a elevar la calidad de vida de la población.

De lo anterior se infiere la carencia de enfoques analíticos que consideraran las contribuciones de la EP al diseño de iniciativas locales de desarrollo local en este territorio; tan es así que no se han encontrado estudios sobre los aportes de la Metodología de la Educación Popular al diseño de estas Iniciativas municipales de desarrollo local, fundamentalmente en el sector de la cultura.

En tal sentido a partir de los indicadores seleccionados se pudo comprobar el alcance, planificación y ejecución de IDL en, para y desde el sector de la cultura en el territorio. El sector de la cultura ha trabajado en la identificación de los líderes locales informales en cada uno de los consejos populares y circunscripciones a partir del trabajo realizado desde la puesta en práctica del proyecto promovido a partir el uso de la metodología de la Educación Popular, Comunidad 2000 hasta el 2004 y que fuera retomado por la actual dirección de la Asamblea Municipal del Poder Popular con la participación de todos los efectivos del barrio. Este proceso de caracterización y diagnóstico ha sido revisado y actualizado oportunamente en cada comunidad donde el promotor cultural ha jugado un papel protagónico de conjunto con las instituciones enclavadas en cada área.

El análisis de los documentos seleccionados para el estudio así como el resultado de las entrevistas y la aplicación de las técnicas como "el semáforo" e "Identificando el problema", permitieron evaluar el nivel, alcance, planificación y ejecución de acciones de capacitación en, desde y para el sector de la cultura en la localidad. En tal sentido fue una conclusión por consenso de los participantes que no en todas las instituciones se logran

desarrollar con calidad las IDL, las que en muchos casos se ven frenadas por falta de recursos o de sistematicidad en su seguimiento y control, motivado fundamentalmente por carecer de entusiasmo y buscar alternativas en las que el hombre puede intervenir. También reconocen que ha faltado promoción y divulgación del trabajo que se realiza y un ejemplo de ello es el Proyecto "Línea un barrio en evolución" del cual nacieron iniciativas relevantes como el Grupo de teatro infantil Titirilandia y la agrupación coral "Canticus Nostrus que en fecha reciente se alzó con el premio escaramujo de la Brigada Nacional de Instructores de arte, tampoco han florecido acertadamente otras manifestaciones artísticas que requieren de un mayor grado de comprometimiento de los instructores de arte y de los funcionarios como es el caso de la danza donde solo se cuenta con una rueda de casino que no se revitaliza con nuevos participantes existiendo talento en el territorio.

Por otra parte existe insatisfacción por parte de los creadores que fueron entrevistados, principalmente de Artes plásticas al considerar que no existe un espacio para montar exposiciones de sus obras, puesto que la idea de construir una galería fue malograda y solo se cuenta con un pequeño espacio en la casa de la Cultura que no reúne los requisitos para la misma.

También consideran estos artistas que es necesario generar nuevas iniciativas que permitan promocionar el talento local, es el caso de las agrupaciones campesinas donde si bien se mantiene funcionando la peña, esto lo hace más con el corazón que con las condiciones objetivas desde el punto de vista material al carecer de un equipo de audio con calidad así como otros instrumentos musicales. Aún cuando también se reconoce que la agrupación coral es sobresaliente a partir de la voluntad, entrega y consagración de Aníbal su máximo representante, existe talento en las escuelas y no se promueven festivales a nivel de territorio para promocionar los grupos que se han creado tanto de música como de teatro, danza entre otras manifestaciones.

No se explotan todos los escenarios, estructuras y políticas de participación social en, para y desde el sector de la cultura en el territorio si tenemos en cuenta que las fiestas laborales del arroz como expresión de la identidad de este pueblo solo se realizan en algunas fincas y entornos en los que no participa toda la población aunque se trabaja para retomarlas este año con el brillo y esplendor que han debido caracterizarlas a partir del significado económico y social de esta práctica tecnoproductiva para los aguadenses.

En relación con el trabajo con Proyectos Socioculturales y/o Comunitarios presentes en la localidad se observa cierto despertar, pero no el suficiente a partir del papel que le corresponde al sector de la cultura, como se ha dicho antes, este sector ha rectorado el proyecto Línea el que si bien ha demostrado

las capacidades y posibilidades así como el talento que existe en la comunidad no se ha logrado multiplicar en otras aristas que son importantes para el desarrollo social. Ha faltado labor de promoción y consolidación del proyecto en tanto deviene una necesidad de la sociedad para continuar avanzando y dando respuesta al resto de las problemáticas que allí fueron identificadas. Para ello es necesario fortalecer el vínculo entre la red de instituciones culturales de la localidad.

Si se tiene en cuenta que concebir IDL requiere cierta flexibilidad, de forma que no respondan a un modelo preconcebido sino que puedan ir modificándose en la medida en que se presenten los problemas y de esta forma, asuman y operen sobre sólidas bases de una compleja sociedad matizada por los cambios continuos para que sus propuestas estén mucho más ajustadas al contexto. Llevar a cabo Iniciativas de Desarrollo Local implica gestionar un proyecto de desarrollo que explore racionalmente las potencialidades del territorio, supere las debilidades, identifique y combata las amenazas y se nutra de las oportunidades. En este sentido Aguada de Pasajeros ha logrado concebir dentro de la Estrategia de desarrollo Local un grupo de acciones para dar respuesta a 5 programas fundamentales emanados del diagnóstico inicial en los que se desarrollan acciones muy relacionadas con el sector de la cultura.

A partir de las IDL desde la perspectiva cultural en relación con la metodología de la EP se observa un mejor fortalecimiento de los vínculos con instituciones y organismos, como fuentes de apoyo a partir de:

- La superación de la Fuerza Técnica, conductora del proceso.
- La identificación y el trabajo con el talento local, catalizadores del proceso.
- El trabajo encaminado hacia la satisfacción de las necesidades culturales de la localidad/ comunidad. Principal indicador del desarrollo.
- El trabajo en función de la legitimación y defensa de la identidad cultural local. Máxima expresión del desarrollo cultural a nivel local.
- El aprovechamiento de la cultura como recurso endógeno está siendo una prioridad que deberá continuar fortaleciéndose en el futuro con el desarrollo de las IDL.

CONCLUSIONES

La EP como concepción político pedagógica, como filosofía de vida, como propuesta emancipadora, ha sido también sustento de contenidos y propuestas a diversos temas dentro de los cuales un eje transversal lo constituye la participación; sobre todo dentro de procesos sociales que vive Cuba desde el triunfo revolucionario. La propuesta de la EP en Cuba revela al

ser humano como centro, lo cual apunta directamente a una puesta por una participación real, que visualice las individualidades, las heterogeneidades; nuestras diversidades.

Su propuesta basada en ciertos principios metodológicos como el principio práctica - teoría – práctica y el principio de la producción colectiva del conocimiento favorece los estudios del desarrollo local y de las Iniciativas que en este sentido emprende el sector de la Cultura en Aguada de Pasajeros.

El prisma para la definición estratégica del desarrollo local se garantiza con la aplicación de una política masiva y genuinamente democrática que garantice la elevación de la calidad de vida de las personas en el sentido no solo de mejorar sus niveles de ingresos y condiciones materiales de existencia, sino también de enriquecer su espiritualidad y los grados de participación y equidad sociales, desde el sector de la cultura.

Las Iniciativas de Desarrollo Local a partir de las contribuciones de la metodología de la Educación Popular en el sector de la cultura de Aguada de Pasajeros están encaminadas a garantizar el disfrute y elevación de la calidad de vida del pueblo por ello requieren un fuerte nivel de participación popular y una evaluación sistemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. (1997). Introducción al desarrollo económico local”, en: Estrategias para el desarrollo económico local, Santiago de Chile: ILPES.
- Albuquerque, F. (1999). Manual del agente del desarrollo local. Santiago de Chile: Ediciones SUR.
- Espina Prieto, Mayra Paula, (2006). Apuntes sobre el concepto de desarrollo y su dimensión territorial. En Ada Guzón Camporredondo (2006), Desarrollo local en Cuba. Retos y perspectivas. La Habana: Editorial academia.
- Figueredo, J. (2012). Enfoques y perspectivas de la educación Popular. La Habana Editorial académica.
- Guzón, A. (2006). Desarrollo local en Cuba. Retos y perspectivas. La Habana: Editorial Academia.
- Isla, M. (2007). La Educación Popular, enfoques y perspectivas. La Habana: Editorial académica.
- Limia, D.M. (2006). Intervención sobre capacitación de actores del desarrollo local. Recuperado el 20 de septiembre de 2013, de <http://www.globaljusticenter.org/ponencias/limiaesp>
- Linares, C., Moras, P.E. y Rivero, Y. (2008). Participación y consumo cultural en Cuba. Instituto Cubano de investigación Cultural Juan Marinello.

Mirabal A. (2013). Programa de Educación Popular del Centro Memorial Martin Luther King Jr.

Vázquez, A. (2004). Desarrollo endógeno. En Colectivo de autores (2004), Desarrollo humano local. La Habana: Cátedra UNESCO de Desarrollo Humano Sostenible. Universidad de La Habana.

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

LA DESERCIÓN Y LA REPITENCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ALGUNAS EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS EN EL ECUADOR

THE DESERTION AND FAILING CLASSES IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: SOME RESEARCH EXPERIENCES IN ECUADOR

Dr. C. Roberto Passailaigue Baquerizo¹

E-mail: rpassailaigue@universidadecotec.edu.ec

Dra. C. Olbeida Amechazurra Tam¹

E-mail: olbeida@hotmail.com

Dra. C. Judith Galarza López¹

E-mail: judith@cepes.uh.cu

¹ Universidad de La Habana, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Passailaigue Baquerizo, R., Amechazurra Tam, O., & Galarza López, J. (2014). La deserción y la repitencia en las instituciones de Educación Superior: algunas experiencias investigativas en el Ecuador. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (1). pp. 102-107. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

En la actualidad, la deserción y la repitencia constituyen fenómenos que subsisten en las instituciones universitarias de América Latina con diferentes magnitudes e implicaciones tanto en lo individual, lo colectivo y lo social. El presente artículo tiene como objetivo, analizar el comportamiento de dichos fenómenos en algunas Instituciones de Educación Superior del Ecuador seleccionadas, poniéndose de relieve que su ocurrencia está influenciada tanto por factores exógenos como endógenos, y que las universidades ecuatorianas deben priorizar la realización de investigaciones sobre este tema, que favorezcan el diseño e implementación de acciones para minimizar el efecto de la referida problemática. La investigación desarrollada permite aseverar que este tema posee una elevada vigencia en el ámbito de la educación de tercer nivel en el Ecuador, lo cual se constata por las altas cifras de estudiantes que causan bajan cada o repiten en las diferentes carreras que se ofertan tanto en universidades públicas como privadas.

Palabras claves:

Eficiencia académica, rendimiento académico, calidad educativa, deserción universitaria, repitencia, implicaciones de la deserción.

ABSTRACT

Nowadays, the desertion and failing classes are phenomena that are present in the university institutions of Latin America with different magnitudes and implications whether in the individual, general or social aspect. The Current article aims at analyzing the behavior of such phenomena in some institutions of the Higher Education in Ecuador. It has been influenced on exogenous and endogenous factors. It also has to do with the fact that the Ecuadorean universities should give priority to research works about this topic in order to favor the design and implementation of actions to minimize the effect of this problem.

Key works:

Academic efficiency, academic performance, educational quality, university desertion, failing classes, desertion's implications.

INTRODUCCIÓN

El elevado dinamismo que caracteriza al contexto internacional actual, ha convertido a nuestro entorno en un escenario complejo donde aparecen fenómenos de diferentes tipos e intensidad que no existían en décadas anteriores. Es así que, en la primera década del siglo XXI, continúa el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología, impregnándole al conocimiento un nuevo valor social; los problemas financieros son parte de una profunda crisis en la mayoría de los países; se están produciendo cambios importantes en las estructuras económicas y productivas de las naciones con gran impacto en las exigencias del mundo del trabajo y se fortalecen los procesos de integración mundial y por regiones, por solo mencionar algunos de los más importantes.

Bajo este panorama, es fácil comprender que las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen ante sí grandes retos que exigen cambios importantes en las políticas y estrategias actuales y futuras, de forma tal que fortalezcan su capacidad para transformarse y propicien el progreso que requiere la sociedad. Por ejemplo, se deben orientar esfuerzos hacia el logro de una formación más integral de los profesionales; el desarrollo de investigaciones científicas en función de las demandas sociales, promoviendo y difundiendo al mismo tiempo el conocimiento acumulado y creado; la oferta de un posgrado más pertinente; el fortalecimiento de su función extensionista; la elevación de la calidad de la formación del claustro; la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento para enfrentar la escasez de recursos existentes, entre otros.

Específicamente, para desarrollar exitosamente los procesos que desarrollan las universidades, se ha prestado gran atención en diversos foros y documentos internacionales -entre otros aspectos-, al análisis y proyección de la educación superior, la reflexión sobre su cometido, la valoración del contexto internacional en cuanto a las tendencias que prevalecen, así como los desafíos presentes y las urgencias a enfrentar para que la misma se convierta en un sistema educativo moderno, creador y servidor de la sociedad futura. Es así que, en la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES, 2008: 2), celebrada en Colombia se señaló lo siguiente:

“El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la educación superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una educación superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción

y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e IES, Ciencia y Tecnología. Deben también tomar en cuenta la riqueza de la historia, de las culturas, las literaturas y las artes del Caribe y favorecer la movilización de las competencias y de los valores universitarios de esta parte de nuestra región, para edificar una sociedad latinoamericana y caribeña diversa, fuerte, solidaria y perfectamente integrada”.

Asimismo, las repercusiones que sobre la función formativa de las IES tienen asuntos tales como: la expansión de las matrículas y las posibilidades de acceso; la eficiencia académica; el financiamiento; los recursos y sus restricciones; la autonomía universitaria; las relaciones Universidad-Sector Productivo; la evaluación y acreditación institucional; la composición, características y desarrollo de la planta docente; la internacionalización; la diversificación de las IES; y muchos otros, han sido considerados también en estos análisis y proyecciones, los cuales ponen de manifiesto su interrelación, de manera que cada uno de estos elementos resulta influenciado por los otros, así es como el desempeño de los estudiantes en las IES es resultado también de esta interacción.

Ante este escenario, se advierte desde hace varios años, en gran parte de las IES de la región, una constante preocupación por elevar los índices de permanencia y egreso de los estudiantes, para lo cual muchas de dichas instituciones han diseñado e implementado diversas políticas y estrategias integrales que contribuyan a superar los niveles de eficiencia académica y en particular, de permanencia o retención de los estudiantes en todas las modalidades de estudio, y con ello disminuir al mínimo posible los indicadores de deserción o baja y repitencia escolar, fenómenos que como se conoce, tienen un impacto desfavorable en el orden personal, colectivo y en la sociedad.

Por la importancia y actualidad que continua teniendo esta temática en las IES de la región, se ha definido como objetivo de este artículo, analizar el fenómeno de la deserción y la repitencia en este nivel educativo, tomando como referencia el comportamiento de dicha problemática en Instituciones de Educación Superior del Ecuador seleccionadas.

DESARROLLO

La eficiencia académica en las IES: principales fundamentos teóricos

El análisis actual de la problemática relacionada con la eficiencia académica y en general, con el rendimiento de las IES, destaca que uno de los indicadores más significativos y comúnmente utilizado para evaluar la eficiencia interna del proceso de formación de profesionales en las diferentes carreras,

facultades, instituciones y en el sistema universitario en general, es la eficiencia académica terminal o eficiencia de graduación que se expresa tanto cuantitativa como cualitativamente. Esta es una de las manifestaciones de una parte del rendimiento académico, y que influye conjuntamente con otras variables externas e internas, en los niveles de efectividad del mismo.

Otras expresiones del rendimiento académico son la repitencia, la promoción, las bajas, la retención o permanencia y la eficiencia académica vertical, las cuales se expresan en los ámbitos global, institucional, facultades y carreras. Todas estas situaciones inciden en el tiempo promedio de graduación y en el desempeño académico estudiantil.

En particular, la problemática de las bajas y la repitencia en las IES latinoamericanas es percibida como fenómenos no deseables que han sido enfrentados en cada una de las etapas de su desarrollo con políticas y estrategias nacionales e institucionales orientadas a disminuir su impacto negativo en lo individual, lo institucional y lo social.

Ahora bien, en el marco de los retos que las IES enfrentan actualmente, se han declarado como pilares fundamentales para el desarrollo de la educación superior, el logro de mayores niveles de calidad y de pertinencia en sus resultados. En este sentido, la calidad debe estar vinculada con el mejoramiento institucional y se requiere para ello desarrollar procesos evaluativos pertinentes a nivel institucional y/o global, centrados tanto en los insumos, como en los procesos, sus resultados e impactos. Es así que, entre otros aspectos, la calidad también comprende los aspectos vinculados con la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes.

El término rendimiento procede del mundo laboral productivo, donde las normas, criterios y procedimientos se refieren a la productividad del trabajador y de la organización. El traslado del término rendimiento al ámbito educativo ha ocasionado que el mismo se defina de diversas maneras. Por eso, se identifica de variadas formas cuando se centra en lo escolar. En una de ellas, el rendimiento académico se ubica en un plano descriptivo, a través de representaciones empíricas que se expresan en los resultados de un proceso escolar determinado, por ejemplo, la eficiencia académica.

También existe una dispersión conceptual alrededor del término eficiencia académica. Uno de estas definiciones la concibe como la expresión valorativa particular del proceso docente (en sus diferentes manifestaciones cuantitativas y cualitativas) que se da en el marco de una IES, donde se expresan relaciones de diferentes tipos: pedagógicas, sociológicas, económicas, etc. que inciden en la institución, en el individuo, en los colectivos y en la sociedad.

Las manifestaciones empíricas de la eficiencia académica son utilizadas frecuentemente en los diagnósticos, evaluaciones institucionales y en procesos de planificación institucional en las IES. Variados son los estudios (Gómez, 1990; Espínola, 2002; Sanabria, 2002; Murphy, y otros, 2003; Cortez, 2005; IESALC, 2005; Márquez, 2008; Almuiñas, Galarza, y otros, 2009; De Vries, y otros, 2011; Viteri & Uquillas, 2011; Rodríguez, 2012); realizados por las IES de la región, que profundizan en las dimensiones y las causas que provocan la baja eficiencia del proceso docente-educativo. Es así que, uno de los factores educativos preocupantes en la región de América Latina, por su expansión paulatina y la repercusión que tiene en la calidad de la educación superior, lo constituye la problemática de las bajas y la repitencia.

Una aproximación a la problemática de las bajas y la repitencia en las Instituciones de Educación Superior de América Latina

Entre los rasgos que caracterizan la crisis de calidad en la educación superior en la región latinoamericana, está la incapacidad para producir una verdadera eficiencia terminal dados los altos niveles de deserción existentes en las IES. En este caso existe una gran heterogeneidad conceptual y metodológica para el abordaje de un tema de tanta importancia vinculado a la permanencia y el abandono de los estudios, a lo que se une la falta de información en muchas instituciones universitarias de la región.

González, Cabrera & Álvarez (2006), definen la deserción escolar como: *“la alteración de la trayectoria educativa debido a la repitencia y el fracaso escolar; es un fenómeno individual, como fenómeno colectivo se asocia a la eficiencia docente. La repitición es la acción de cursar reiteradamente una actividad docente, ya sea por mal rendimiento académico o por causas ajenas al ámbito académico. Se expresa y se mide normalmente por el atraso o rezago”*.

También se ha definido la deserción en la educación superior en forma más operativa, como la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro período académico (semestre o año). Se calcula como el balance entre la matrícula total del primer período, menos los egresados del mismo período, más los alumnos reintegrados en período siguiente, lo cual genera el nuevo estado ideal de alumnos matriculados sin deserción.

Por su parte, la repitencia se entiende como la acción de cursar reiteradamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico. Puede presentarse de varias formas de acuerdo al régimen curricular, estar referida a todas las actividades académicas de un período determinado (año, semestre o trimestre), o bien, a cada asignatura para el caso del currículo flexible. En ambos

casos la repitencia se refleja en el atraso o rezago escolar, es decir, en la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para cada carrera o programa.

En este sentido, la repitencia y la deserción son fenómenos que en muchos casos están concatenados, ya que las investigaciones realizadas demuestran que la repetición reiterada conduce, por lo general, al abandono de los estudios. Ambos fenómenos, al decir de Almuiñas, Galarza, y otros (2009: 25), constituyen un problema complejo en el cual inciden diversos factores que pueden agruparse en dos grandes campos que son:

- a. *Factores exógenos* al proceso docente-educativo, como la condición socioeconómica, composición familiar, vivienda, nutrición, actitudes, valores familiares frente a la educación, nivel educacional de los padres, capacidades cognitivas, motivación por la carrera, nivel académico alcanzado por los estudiantes en la enseñanza media, etc.
- b. *Factores endógenos* como políticas educacionales de las instituciones, recursos humanos, materiales y financieros de las IES, relaciones pedagógicas, normas organizativas, métodos, contenidos y orientación de la enseñanza, dificultad "objetiva" de la carrera, desempeño de los docentes, entre otros.

Comportamiento de la deserción y la repitencia en Instituciones de Educación Superior seleccionadas del Ecuador

Diversos son los estudios realizados por las IES de la región, que han intentado profundizar en las principales causas que provocan las deserción y las posibles vías de solución a dicha problemática. Al respecto, Rama (2012), ha declarado que: *"la deserción universitaria en América Latina se ubica en el 50% de la población estudiantil, es decir, de cada dos bachilleres que ingresan a los sistemas de educación superior, solo uno culmina su carrera"*.

Particularmente en Ecuador, la deserción estudiantil es un problema que caracteriza a la mayoría de las IES, ya que resulta notorio que un elevado por ciento de los estudiantes que ingresan a los estudios superiores, abandonan la Universidad, sobre todo en los primeros semestres. Según datos aportados por el Repositorio Digital PUCE, la tasa de abandono de los estudios universitarios en este país asciende al 51.65% (2011, s/p). Lejos de ser un problema local, el tema es reconocido como de graves implicaciones para el sistema de educación superior del país. Sin embargo, en esta nación, la deserción universitaria no ha sido objeto de estudio de manera frecuente por los investigadores. En tal sentido, son escasos los documentos e informes que abordan específicamente la problemática, a pesar de estar estrechamente relacionada con el rendimiento

académico de los estudiantes. El mayor peso de las investigaciones realizadas recae en los niveles de educación básica y media, que consideran algunos factores sociales y ambientales como causales.

No obstante, se vienen realizando desde hace pocos años algunos estudios sobre este tema en el ámbito universitario que tienden a poner de relieve la situación que se presenta en torno a las tasas de deserción y repitencia en las IES ecuatorianas, al análisis de las principales causas que inciden en la ocurrencia de estos fenómenos, así como la propuesta de programas y acciones que tienden a minimizar el impacto de esta problemática en los ámbitos individual, institucional y social. A continuación haremos referencia a los principales resultados aportados por algunos de estos estudios.

En la investigación realizada por Yaselga & Yépez (2010), en la Universidad Técnica del Norte, (Escuela de Enfermería), se puso de relieve que la deserción estudiantil se produce con mayor frecuencia en los primeros semestres académicos y que el factor económico es el que mayor relevancia con un porcentaje de 77.9%, seguido de los problemas familiares (7.5%) y los relacionados con las insuficiencias en el desempeño del personal-académico (6.9%).

Se evidenció además, que la deserción por problemas personales afecta más a las mujeres que a los hombres, y dentro de esta causa, los factores de mayor importancia son los de carácter económico y el entorno familiar y social. Fue constatado también, que los estudiantes del sexo masculino, la vinculación de estos con el mercado laboral y los provenientes de otras regiones del país, tienen mayor riesgo de desertar. También existe una alta asociación entre una pobre orientación vocacional, el bajo rendimiento académico en las asignaturas y el elevado riesgo de abandono. Se constató también una elevada prevalencia de depresión en los estudiantes, interrelacionada con problemas económicos y en el hogar.

Por su parte, Hinojosa y Zambrano de la Universidad Central del Ecuador (2012), identificaron que al menos el cincuenta por ciento de los estudiantes que causan baja lo hacen durante los dos primeros años de carrera, y que el 40% de la deserción estudiantil se evidencia en los años subsiguientes. La edad del estudiante desertor por lo general está comprendida entre los 19 y 23 años. Asimismo, se determinó que la principal causa de deserción en la carrera de Informática y de Ciencias Psicológicas, está asociada a la elevada carga académica con 23,5% y 22,1% respectivamente, seguida del bajo rendimiento docente (19,7% y 17,8%) en sendas facultades.

Entre las consecuencias de desertar que presentaron índices más altos, se encuentran las pérdidas económicas y de tiempo, además de problemas emocionales que afectan directamente a los estudiantes y a su familia.

Con relación a las causas de repitencia, se constató la deficiente relación con los profesores, los problemas económicos y las insuficiencias de conocimientos al arribar a la universidad por problemas en la enseñanza precedente.

Otros autores como Montenegro & Taco de la Universidad Central del Ecuador, identificaron en un estudio realizado en el 2012, en las facultades de Arquitectura y Administración-carrera de Administración Pública, que la tasa de deserción y repitencia estudiantil, se presenta con un alto porcentaje en los primeros años (75%). Se evidencia además, una pobre motivación de los estudiantes por la carrera seleccionada y se constatan insuficiencias en los conocimientos que estos poseen y que vienen arrastrando de años anteriores.

Por su parte, Allauca (2012), desarrolló una investigación en la Universidad Central del Ecuador (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación) en la que el 41% de los estudiantes que desertan se registran antes de terminar el primer semestre.

Asimismo, entre las principales causas de deserción estudiantil, se encuentran: los déficits económicos, ofertas de trabajo, matrimonio, problemas familiares, escasa adaptabilidad a la institución etc. También se constató que las calificaciones inferiores al rango de aprobación logran incrementar la decisión de abandono de los estudios.

Algunas acciones que sería necesario implementar para disminuir el efecto de la deserción y la repitencia en las IES del Ecuador

Como se planteó anteriormente, las transformaciones que se vienen produciendo en la educación superior ecuatoriana, constituyen una oportunidad para asumir profundos cambios en los conceptos relacionados con el pleno acceso a los estudios superiores. En este sentido, algunas de las estrategias que deben ser asumidas por las IES para minimizar el impacto de la deserción y la repitencia son las siguientes.

- Mejorar continuamente los planes y programas de estudios universitarios, lo cual contribuye al incremento paulatino de la calidad del proceso formativo, y en consecuencia, beneficia el progreso y la graduación estudiantil.
- Perfeccionar la labor educativa, dirigida a fortalecer la atención personalizada del estudiante, a que se sienta guiado y reciba mayor colaboración por parte de sus profesores.
- La revisión de las actuales reglamentaciones o normativas institucionales, con el objetivo de flexibilizarlas y adecuarlas a las actuales concepciones de la educación superior ecuatoriana.
- Consolidar el proceso de acreditación de las carreras universitarias, como una vía para certificar la calidad de la educación superior en el país.

- Mejorar las condiciones de estudio dentro de las IES para favorecer la dedicación de los estudiantes a sus tareas docentes en un ambiente propicio de aprendizaje.
- Fortalecer el sistema de préstamos estudiantiles, por medio del cual el estudiante, que por determinada situación financiera requiera de una ayuda en este sentido, pueda solicitar un préstamo expresado en una cantidad determinada a recibir.
- Afianzar el vínculo entre la universidad y los niveles educativos precedentes, afianzando la formación vocacional de los estudiantes.

A modo de resumen, cabe destacar que los elevados índices de deserción y repitencia en las IES ecuatorianas, indican que se trata de un problema de primera dimensión a atender, ya que se traducen en indicadores de desigualdad social y son expresión del deterioro de la educación media y de la desarticulación entre el nivel terciario y la educación precedente, así como entre la universidad y el mundo del trabajo. Denota a la vez, insuficiencias en los mecanismos de selección e ingreso a la educación superior.

CONCLUSIONES

Entre los retos más importantes de la educación superior en América Latina se encuentran el incremento de su cobertura a la población y el mejoramiento de la articulación con los niveles precedentes.

En este contexto, se deben mejorar la equidad en el acceso, la permanencia y el egreso a través de acciones que garanticen una mayor calidad en el proceso formativo ante una oferta universitaria heterogénea y una población diferente. La elevación de la eficiencia académica y en general, el mejoramiento de la gestión académica son elementos importantes para lograr dichos objetivos.

Dentro de la evaluación de la eficiencia académica en las IES de la región latinoamericana aparece la problemática relacionada con la deserción y la repitencia, como fenómenos que están presentes con diferentes grados de dimensión e intensidad en cada una de las mismas. Ambos aspectos están influenciados por factores exógenos y endógenos y tienen implicaciones individuales, colectivas, institucionales y sociales. Este constituye un problema a resolver también en las IES ecuatorianas, las que deben enfocarse al incremento de estudios diagnósticos en este campo y en consecuencia, proponer acciones de cambio para minimizar el efecto de estos fenómenos en los propios estudiantes, las instituciones universitarias y la sociedad.

Entre los retos que las IES deben asumir se encuentran por ejemplo: el perfeccionamiento del sistema de ingreso; la implementación de nuevos modelos pedagógicos; el

mejoramiento de la organización del proceso docente, que incluye entre otros, la flexibilización de las normativas académicas; el completamiento de la base material de estudio; la superación continua de los profesores a tiempo completo y parcial; el perfeccionamiento de los planes de estudio que considere al estudiante como el centro del proceso docente-educativo, por mencionar solo algunas de las estrategias más importantes.

En el centro de esta cuestión se encuentra también la labor educativa de los profesores, su compromiso individual y colectivo con los estudiantes y viceversa. Si un estudiante fracasa en los estudios, también el profesor fracasa. Y por lo tanto, el docente debe estar muy comprometido con su propia obra pedagógica y profesional, con su rol importante de educador, y esa es una cuestión vital para reducir los niveles de bajas y repitencia. Estos son algunos de los compromisos fundamentales de la Universidad ecuatoriana en el presente y futuro para poder cumplir su Misión y responder a las nuevas exigencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almuiñas, J. L., Galarza, J., Romero, B., y otros. (2005). Estudio sobre las Bajas y la Repitencia en la Educación Superior en Cuba. Informe Seminario Internacional. Rezago y Deserción en la Educación Superior, IESALC-UNESCO, Chile.
- Almuiñas, J. L., Galarza, J., Romero, B., Vargas, A., y otros. (2009). Estudio sobre las Bajas y la Repitencia en carreras e IES seleccionadas del Ministerio de Educación Superior de Cuba. La Habana, Cuba.
- Allauca, B. (2012). Influencia de la evaluación de los aprendizajes en la deserción estudiantil del Instituto Tecnológico Superior "Benito Juárez". Propuesta de manual de evaluación de los aprendizajes. Tesis de maestría. Ecuador.
- Cortez. (2005). Estudio sobre las Bajas y la Repitencia en la Educación Superior en Bolivia. Informe Seminario Internacional. Rezago y Deserción en la Educación Superior, IESALC-UNESCO, Chile.
- De Vries, W., León Arenas, P.; Romero Muñoz, J. F. y Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. Revista de Educación Superior, Vol. 40, No. 160, oct./dic. 2011, versión impresa, ISSN 0185-2760. México.
- Espíndola, E.; León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. No 30. Editora OEI: Educación y conocimiento: una nueva mirada septiembre – diciembre.
- González, M.; Cabrera, L.; Álvarez, P. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. Revisita electrónica Relieve. Vol. 12, No 2. Recuperado el 24 de septiembre de 2013, de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.
- Hinojosa, E.; Zambrano, H. (2012). Repitencia y deserción de los estudiantes de Ciencias Psicológicas y de Ingeniería, Escuela ciencias, Carrera Ingeniería Informática de la Universidad Central del Ecuador. Tesis de licenciatura. Ecuador.
- IESALC. (2005). Seminario internacional. Rezago y deserción en la educación superior. Informe final. Del 12 al 14 de septiembre de 2005, Talca, Chile.
- Montenegro, C., Taco M. (2012). Repitencia y deserción de los estudiantes de Arquitectura y Administración: carrera de Administración Pública presencial y semi-presencial de la Universidad Central del Ecuador, causas, consecuencias y costos en los años lectivos 2004-2005 al 2008-2009. Tesis de licenciatura. Ecuador.
- Pinto San Lucas, C. (2009). Diagnóstico de los subsistemas de recursos humanos como la selección, capacitación y evaluación del desempeño del personal docente como causas de deserción estudiantil. Universidad Politécnica Salesiana Sede-Quito. Tesis de licenciatura. Ecuador.
- Rama, C. (2012). La deserción, la repitencia y el abandono universitario. Recuperado el 3 de septiembre de 2013, de <http://www.diariolarepublica.net/2012/08/la-desercion-la-repitencia>.
- Repositorio Digital PUCE. (2011). Información estadística sobre el abandono estudiantil en el Ecuador. Recuperado el 7 de octubre de 2013, de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/3454>.
- UNESCO. (2008). Conferencia Regional sobre la Educación Superior para América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia.
- Viteri Castro, D. y Uquillas Narváez, M. (2011). Estudio sobre la deserción estudiantil en Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Matriz, en los niveles 1ro, 2do y 3ero de todas las Facultades y Escuelas del primer semestre del año académico 2007-2008. Recuperado el 28 de febrero de 2013, de <http://ftp.puce.edu.ec/handle/22000/3454>.
- Yaselga, B.; Yépez, P. (2010). Factores que intervienen en la deserción de los estudiantes de segundo y cuarto semestres de la carrera de enfermería, Facultad Ciencias de la Salud, Universidad Técnica del Norte. Tesis de licenciatura. Ecuador.

Fecha de presentación: diciembre, 2013 Fecha de aceptación: febrero, 2014 Fecha de publicación: abril, 2014

ARTÍCULO

UNIVERSIDAD Y DESARROLLO: UNA PERSPECTIVA DESDE AFRICA *THE UNIVERSITY PROFESSORS ' POSTGRADUATE FORMATION: SOME REFLECTIONS ON THEIR STRATEGIC APPROACH IN THE UNIVERSITY OF CIENFUEGOS*

Dr.C. Fernando Carlos Agüero Contreras¹

E-mail: faguero@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos: "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Agüero Contreras, F. L. (2014). Universidad y Desarrollo: una perspectiva desde África. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 6 (1). pp. 108-119. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Se argumenta el papel de la Universidad en la reducción de las asimetrías sociales en la sociedad angolana. Se parte de lo definido por la UNESCO en relación con el papel de la educación y la Universidad en la gestión del desarrollo en África. Los criterios metodológicos parten de la antropología y la sociología de la educación, sustentados en la pedagogía crítica de la escuela de Frankfurt y enriquecida desde la visión de Paolo Freire. El estudio incluyó a estudiantes-profesores, de tres cursos o carreras: pedagogía, psicología y educación especial, de tercer año del Instituto de Ciencias de la Educación de Benguela. Un grupo de discusión fue desarrollado con la participación de 170 y un cuestionario se aplicó a 230 alumnos. La información se procesó con el SPSS. Los resultados confirman las hipótesis, destacando limitaciones en el proceso de formación, en la capacidad transformadora de la educación superior y por tanto en la gestión de la universidad para reducir las asimetrías sociales.

Palabras clave:

Universidad, curriculum, asimetrías sociales, investigación, África.

ABSTRACT

Arguments are given about the role of the University in the reduction of the social asymmetries in the angolan society. Theoretical approaches are taken from UNESCO in relation to the paper of the education and the University about development in África. The methodological approaches took in account anthropology and the sociology of the education perspective, although other theoretical perspective were taken from the critical pedagogy of the Frankfurt School and enriched from the vision of Paolo Freire. The study included students-professors, of three curses; pedagogy, psychology and special education, of third year of study, at the Institute of Educational Sciences of Benguela. A discussion groups were developed with the participation of 170 and a questionnaire were applied to 230 students. The information was processed with the SPSS. The results confirm the hypotheses, highlighting limitations in the formation process, in the capacity to produce social change at society level and limiting the university role to reduce the social asymmetries.

Keys Word:

University, curriculum, assimetrias sociais, investigation, África.

INTRODUCCIÓN

La universidad en África tiene retos y metas que se deben enfrentar, con la convicción de que es posible avanzar en la senda del progreso. Al compartir durante un curso escolar la actividad educativa en la Universidad de Katyavala Bwila, particularmente en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Benguela ha posibilitado al autor, desde el diálogo con alumnos, profesores y directivos, apreciar el fenómeno complejo que el desarrollo depara al país, al tiempo de concientizar las potencialidades y las posibilidades para la universidad. La investigación tiene el objetivo de ofrecer una reflexión teórica acerca del papel de la universidad en Angola en la reducción de las asimetrías sociales.

A finales del siglo XX se expande el consenso acerca de la universal validez de la educación como instrumento que viabiliza el desarrollo. Un análisis en este sentido precisa la comprensión sistémica del desarrollo y la dialéctica de la educación en los procesos sociales, económicos, culturales y políticos, sin desconocer el peso de los procesos históricos. Las grandes reuniones internacionales de los años noventa reforzaron estas propuestas (Agüero Contreras, 2006). Todas las evidencias apuntan a situar a la educación en la base misma del desarrollo de las personas y las comunidades (Delors, 1996). La Cumbre Mundial de Educación Superior de 1998 (UNESCO, 1998) destaca la búsqueda de la pertinencia, ajustarse a las exigencias del mundo laboral, considerar la diversidad cultural y lograr la participación activa de los profesores y alumnos en toda la vida de la universidad. Por estas razones el Informe de la UNESCO, "Hacia la sociedad del conocimiento", alertó acerca de la imprescindible distinción entre la educación superior y la denominada educación terciaria, para destacar que la primera, se tiene que distinguir por la valorización económica, social y cultural del conocimiento y la innovación, para lo cual la investigación científica es decisiva (UNESCO, 2005a). Este proceso implica para la universidad desarrollar un sistema de gestión del conocimiento (Sayed, Jabeur & Aref, 2009).

La universidad debe buscar coherencia en el proceso a partir del ajuste curricular desde un proceso de innovación ascendente. Las indicaciones relacionadas con el "Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo el Sostenible", (2005-2014) (UNESCO, 2005b), muestran variadas perspectivas y posibilidades promoviendo un espectro amplio de opciones. La conferencia de Kigali (Ruanda, Septiembre, 2008) (UNESCO, 2008) aboga la por mantener y acrecentar la democratización de la educación, expandir la educación básica de calidad y armonizar las prioridades locales y nacionales con las internacionales. La conferencia de Educación Superior de París, llama a que las Universidades fortalezcan la gestión por el desarrollo, se conviertan en centros de excelencia, base esencial para el buen gobierno, la libertad académica y el bien

común (UNESCO, 2009). Resaltó los desafíos de la Segunda Década por la Educación de África, distinguiendo los límites en el acceso a esta enseñanza, reconsiderar el papel del conocimiento tradicional, subvertir el desbalance de género y sobre todo en relación al liderazgo de las mujeres. Resultó llamativo en este fórum la experiencia de la Universidad de Lomé sobre Mujer y Ciencia (UNESCO, 2009).

El Informe de Seguimiento a la Educación para Todos, analiza los efectos de la crisis encubierta mostrando que en el África Subsahariana la tasa bruta de escolarización secundaria alcanza a penas el 34% de la población joven y solo un 6% de aquella accede a la educación superior (Watkins, 2011) y augura dificultades de cara a las metas de Angola para el 2015 (Watkins, 2011). Este informe también llama la atención para preservar el cumplimiento de los seis objetivos de educación para todos.

Los análisis descritos colocan la necesidad de la perspectiva sistémica en las consideraciones curriculares a la Universidad de Katyavala Bwila y en particular al Instituto de Ciencias de la Educación de Benguela. Significa laborar con una doble perspectiva en los procesos de calidad, en el egreso de los profesionales de las ciencias de la educación, romper los desbalances que se aprecian entre los egresados de la educación básica y la educación superior y concentrar la mirada en la realidad contextual, los objetivos planteados, los ejes transversales que a nivel curricular se reclaman y las competencias profesionales de estudiantes y egresados de la institución. Implica enfrentar el peso de la tradición, más los desbalances sociales, económicos y culturales (Teferra & Altbach, 2004).

La innovación curricular desde esta perspectiva supone ajustes en contenidos, enriquecer las metodologías, modificaciones en el papel de los estudiantes, las disciplinas y las carreras en su conjunto (Agüero Contreras, 2011). No supone contradicción alguna con lo establecido constitucionalmente a nivel del país, ni con lo definido por la propia universidad, unidades orgánicas, carreras y departamentos. La innovación de curricular implica profundizar en la perspectiva de la ciencia, para hacer notoria la condición real de centro universitario. Desde esta concepción la innovación sería un complemento oportuno a la reforma que en el presente se evalúa en el país. Una reforma educativa no puede subvertir todo lo heredado y más que estructuras y condiciones, se impone procurar transformaciones en la subjetividad de los hombres y mujeres en el campo de la educación. La efectividad de una reforma depende de la calidad de la formación de los profesores (Steyn, 2010). Desde estas perspectivas se sostienen las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Las dificultades con los métodos de estudio que presentan los estudiantes-profesores de tercer año de ciencias de la educación en las carreras de pedagogía, psicología

y educación especial del ISCD de Benguela, limitan su capacidad lectora, y la calidad de los contenidos de sus prácticas educativas relacionadas con la sustentabilidad del desarrollo.

2. Las dificultades en la capacidad de contextualizar de los estudiantes de ciencias de la educación es resultado de los métodos de estudio, y tiene por causas las limitaciones en la gestión curricular de las disciplinas que han intervenido hasta el presente en su formación.

El instituto de ciencias de la educación como parte de la universidad, podrá realizar aportes concretos en la reducción de asimetrías sociales, si logra calidad de la educación, articulando al contexto, desde la innovación curricular, a partir de la investigación científica. La calidad de la educación superior aportará indicadores (directos e indirectos) de relevancias para la reducción de las asimetrías sociales. Se definen como *Indicadores Directos* un grupo que se relacionan directamente con los resultados de la formación de estos alumnos en la educación superior: elevada calidad en el proceso de formación lo que se traducirá en índice académico, paridad de género, reducción de los índices de desaprobados, y de abandono escolar, desarrollo y participación en actividades científicas, el trabajo grupal particularmente de carácter interdisciplinario.

Como *Indicadores Indirectos* se definen un conjunto de los que se derivarán resultados concretos de sus acciones como profesores: incremento de las tasas de continuidad en la educación del primer ciclo (7^a, 8^a y 9^a) y del segundo ciclo, 10^a, 11^a, 12^a) mejoramiento de los ingresos a la enseñanza técnico-profesional y a la educación superior, mejora en la calidad de la formación ciudadana, refuerza la salud, despliegue en gran escala de la educación ambiental, enriquece la identidad cultural, propicia la innovación y acrecienta su papel para el desarrollo sustentable.

Por tanto, toda la acción institucional deviene fundamental y se debe, desplazar en dos ámbitos esenciales: interno y externo. A nivel interno, toda la acción se encamina a la búsqueda de la calidad de los procesos esenciales y las competencias. Ello supone emprender: la planeación estratégica, la innovación curricular, la evaluación institucional, la certificación de calidad de los egresados, la gestión de proyectos científicos y el ordenamiento del cuerpo profesoral en grupos de trabajo interdisciplinarios que permitan en el corto y mediano plazo emplazar la actividad científica como rasgo esencial del quehacer institucional. El despliegue de estos procesos ha de conducir la integración dialéctica de la investigación, la docencia de pre y postgrado, la actividad extensionista y la articulación de todos los procesos en proyectos.

En el plano externo semejante proceso impone convertir a la Universidad en la principal institución científica en una

relación ascendente y sustentable con el entramado de instituciones y empresas más relevantes de la región. Una exigencia de este proceso supone un despliegue profundo de la gestión del postgrado, en todas sus modalidades, con diversos programas de maestrías y doctorados, una gestión de proyectos. Los análisis del Informe Mundial de las Ciencias Sociales (UNESCO & International Social Science Council (ISSC), 2010) determinan que las Universidades en los países del sur, tienen que convertirse en los tanques pensantes que guíen las economías emergentes, concentrar lo mejor y más avanzado del pensamiento y la innovación, mostrar una capacidad científica y creativa para involucrar a sus profesores y estudiantes en programas de trabajo científico de naturaleza inter y transdisciplinaria, ocupar una posición de primer orden en la defensa de la identidad cultural (Anheier, 2010) (Asher & Guilhot, 2010). Esto coincide también con la teoría de las tres hélices referente al imperativo de integrar universidad, empresa y gobierno (Leydesdorff & Meyer, 2003), e incluso con la perspectiva de las cuatro hélices haciendo referencia al vínculo con la sociedad en sus diferentes escenarios como el cuarto elemento (Marcovich & Shinn, 2011).

Esta concepción ubica a la universidad en primera línea de la lucha por reducir las asimetrías sociales en África. Esta perspectiva implica que la educación superior asuma la capacidad cultural de desenajenar multitudes y desfeticizar la realidad modificando prácticas pedagógicas articuladas al pasado y que reaviven e incentivan el pensamiento colonialista, al decir de Freire (1994).

PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

A nivel epistemológico la presente investigación destaca tres principios esenciales: la dialéctica de lo general y lo singular, el enfoque lógico-histórico y la relación teoría-práctica. En el primer caso resulta imprescindible valorar el papel de la universidad y sus metas en el contexto africano desde lo que se valoriza y define para una institución de este tipo por la Organización de Naciones Unidas (ONU) especialmente por la UNESCO. La perspectiva histórica-lógica, impone tener presente las consecuencias de la guerra liberadora por más de cuarenta años y los efectos del conflicto en la guerra civil, así como los influjos del colonialismo. El tercero implica que la universidad asuma un rol de vanguardia en la innovación curricular como base para su despliegue científico-tecnológico y la contextualización. Experiencias y argumentos de las tres y cuatro hélices facilitan este enfoque (Leydesdorff & Meyer, 2003) (Marcovich & Shinn, 2011).

A nivel metodológico esta investigación se define como descriptiva y exploratoria. Este enfoque se asume buscando la rigurosidad del análisis en el objeto, la objetividad y probar las hipótesis (De Ketele & Roegiers, 1993). Se emplea un

cuestionario como una forma eficiente para la búsqueda de información (De Ketele & Roegiers, 1993). Parra y Almeida (2003) definen en la estrategia de los estudios descriptivos la relevancia y precisión del objetivo, la que hacen derivar para comprobar, cuestionar o enriquecer una teoría.

En este sentido coinciden las clasificaciones de las investigaciones científicas sociales de Martens (Mertens, 2005) convergen con los enfoques de Grinnell, Unau & Williams (2005) y con la definición de Creswell (2005), que incluyen los estudios descriptivos como parte de los no experimentales transversales y le conceden importancia en los momentos iniciales de temas relevantes. Hernández Sampieri, et al. (2006), asumen los estudios descriptivos para describir variables, procesos, comunidades y analizar interrelaciones determinadas en ellos (Hernández Sampieri, et al., 2006).

Se construyó un cuestionario en función del objetivo de la investigación. Esto coincide con lo planteado por varios autores, (Marconi, & Lakatos, 2009) exige la presencia del investigador. Entre sus ventajas está la que ofrece a profesores posibilidades para acopiar las informaciones con gran rapidez (Ferreira, 2008). El instrumento se estructuró sobre tres ejes: características sociológicas-antropológicas de los alumnos estudiados, rasgos de sus prácticas profesionales - laborales y características del proceso de formación. Los primeros ejes se cubren con parte del cuestionario y con las informaciones extraídas de los talleres sobre los métodos de estudio y frutos de las conversaciones, diálogos e intercambio del profesor con los alumnos.

El cuestionario recoge 55 variables 21 con mediciones nominales y 24 a nivel ordinal, lo cual le da garantía de solidez al análisis (Hernández Sampieri, et al., 2006). En el proceso de construcción se consultaron a profesionales de experiencia y a directivos de la institución y del propio departamento. El mayor por ciento de las interrogantes fueron cerradas y se incluyeron en estas variantes múltiples opciones de la escala de Likert con lo cual algunas de estas variables adquieren un escalamiento a nivel de intervalo (Mertens, 2005). De igual forma se han incluido variantes del Test de Completamiento de Frases de Rotter, validado en el trabajo con profesores (Mijáns, 1989) y analizados por el autor para examinar determinados constructos en grupos estudiados de profesores (Agüero Contreras, 2001, 2003).

Para complementar aspectos relevantes con el proceso de formación se desarrolló una variante de grupos de discusión (Amador Martínez, 1989), (Ortiz Torres & Mariño Sánchez, 2005), a través de un taller sobre "Métodos y Metodologías de Estudio", con el objetivo de describir procesos y métodos de estudio entre los alumnos estudiados. Los talleres se repitieron en cuatro de las aulas de labor del profesor, participan gran número de los alumnos, sus ejes de análisis y discusión fueron:

las formas de estudio, tiempo de estudio, papel del grupo, la lectura, y recursos para mejorar la calidad y el autoreconocimiento de la capacidad lectora. Se concedió importancia al trabajo de campo del profesor entendido como la capacidad para realizar apuntes de la vida diaria en las aulas, desarrollar conversaciones y diálogos informales, promover intercambios y reflexiones diversas sobre los más diversos procesos de la educación y la vida (Woods, 1993).

La muestra incluyó a todo el universo, ya que se trabajó con los cinco grupos de tercer año de carreras pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación, totalizando 249 alumnos (Psicología 101 alumnos, Pedagogía 103 y Educación Especial 45). En el caso del cuestionario se aplicó a 245 alumnos, de los que se anularon 14 por dificultades en el cumplimiento de las informaciones solicitadas. Siempre el cuestionario se aplicó en condiciones normales del trabajo en las aulas. En el caso de los talleres participaron un total de 170 alumnos. El trabajo de campo se desarrolló en dos etapas: entre los meses de septiembre y diciembre de 2011, y en los meses de marzo a septiembre de 2012.

Elementos de la muestra destacan el criterio de género, en que el 67% son mujeres y el 33% hombres. El rango etario mostró que el 36,4% tiene entre 24- 31 años, igual proporción se ubica en el rango 32-40 años y un 2.3% se coloca en el intervalo 41-49 años. Como se evidencia estos rasgos socio demográfico dan cuenta de especificidades del estudiantado en Benguela. Así el 55% se autodefine como soltero, y tienen como promedio 3 hijos. Tal como se corresponde con el patrón de la etnia Ovibumdo, la principal en la zona de estudio, los hombres no contraen matrimonio hasta no tener dos o tres hijos con una mujer, después de lo cual pueden tener dos o tres mujeres. Desde el punto de vista socioeconómico un 27% se colocó en el estatus alto, un 49% en el estatus medio y un 24% en el estatus bajo.

El 97% de los entrevistados labora en educación, el 48.5% tiene hasta nueve años de experiencia laboral, un 33.3% posee entre 10 y 18 años de experiencias y un 18.2% tiene entre 19 y 27 años de experiencias en este sector. El 67% labora en la enseñanza primaria, el 18% en el primer ciclo (7^a, 8^a y 9^a clase) y un 15% en el segundo ciclo (10^a, 11^a, y 12^a clase). Estas características muestran el potencial extraordinario del ISCD para intervenir en el sistema de instituciones de la educación de esta provincia. La base de datos se somete al procesador estadístico SPSS. (11.5). Se definen 3 variables esenciales que sirven de agrupamiento a otras 55 para describir la realidad universitaria. Se aplicaron las medidas de tendencia central, y análisis de asociación y correlaciones. El procedimiento crosstab del SPSS fue de mucha importancia en los análisis realizados.

DESARROLLO

La UNESCO analizó factores adversos al despliegue de las economías africanas en los años noventa del siglo XX, entre ellos: la debilidad del sistema de instituciones, limitaciones en el desarrollo de la capacidad productiva, debilidades de la planificación y previsión de los servicios sociales (Chimere-Dan, 1999). Las economías emergentes en el marco de los procesos globales, tras el periodo de la guerra fría, transitan por las presiones del mercado internacional. Esto impacta desde múltiples aristas a la universidad (Teferra & Altbach, 2004) y eleva costos de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Gray, 2009).

Angola se define como una de las economías del África Subsahariana (AS) con mayores recursos y posibilidades (World Bank, 2007). Mas los efectos de la guerra impactan toda la vida social y económica (World Bank, 2007) (Poirier, 2012). La trayectoria del gobierno desde el año 2002 distingue resultados de la recuperación en la formación de capital, humano, ascenso del coeficiente Gini, reducción de la pobreza, recuperación de la confianza, estabilidad en el presupuesto y en los procesos inversionistas. En este sentido la evaluación realizada de la trayectoria inversionista muestran entre los años 1990-2005 la recuperación, clima de confianza y el despliegue de importantes industrias, como los avances relacionados con la infraestructura, la urbanización y las redes de servicios en Benguela y Lobito, (Regional Program For Enterprise Development (Rped) Finance And Private Sector (Aftfp). Africa Region, 2007).

El Banco Mundial ha reconocido que en los años referidos 1991-2005, de 11 proyectos desarrollados en Angola, el 78% se evaluaron de satisfactorio y un 30% aportó desarrollo institucional sostenible, convirtiéndose en el país de mejores resultados en la zona (World Bank, 2007). Los efectos de la guerra, en regiones donde no tuvo altos impactos produjeron desplazamientos relevantes de grupos humanos creando fuertes presiones sociales sobre la gestión de gobierno como es el caso de Benguela.

No se puede pasar por alto el hecho de que fracasó la tentativa de industrialización socialista de la misma forma que fracasaron los programas de desarrollo agrícola (De Carvalho, 2008). El proceso fue más complejo por los efectos del peso de la deuda externa y las propias dinámicas sociales que los efectos de la guerra impusieron y en las que *“funcionan en Angola como una lógica de desorden, en la cual las personas independientemente de su posición, como garantía de la sobrevivencia, se insertan o buscan insertarse en la senda del enriquecimiento con el menos esfuerzo posible”*, a lo que se suma la falta de transparencia y desvío de recursos, pues como se reconoce *“la corrupción está omnipresente en Angola”* y en lo que influyen las *“dinámicas de cierre social y exclusión social”* (De Carvalho, 2008).

Se muestra (De Carvalho, 2008) mejora en el índice de desarrollo humano para el 2001, es 0.337, la tasa de alfabetización es del 42%, la tasa de escolarización bruta es del 29%, la tasa de escolarización primaria es del 27%, el PIB per cápita es 2040.00 USD, la tasa de moralidad infantil es 154 y la de médicos por cada 100 000 habitantes es de 5. Si bien estos indicadores socialmente se consideran que han mejorado, en la práctica siguen ejerciendo una fuerte presión social sobre los más amplios sectores de la población y los empleados.

Desde la perspectiva de la Organización Mundial para la Salud (OMS) Angola muestra avances, tomando como referencia los años 2004-2007: en el acceso al agua potable (52%), el acceso a los servicios médicos (59%), la mortalidad infantil en menores de cinco años (158 por cada 100 000 nacidos vivos), población con avanzado estado del SIDA con acceso a servicios médicos (25%), tasa de tuberculosis (294 por cada 100 000 habitantes), mujeres grávidas de 15 - 24 años con SIDA (2%), niños menores de 5 años con tratamiento para la malaria (29.5%) (World Health Organization: Report Of The Regional Director, 2010). El propio informe destaca los grandes aportes que se pueden emprender desde el sistema educación para concientizar y crear los ambientes culturales indispensables para el despliegue de estos procesos.

El primer reto a enfrentar por el ISCD se expresa en la necesidad de promover la innovación curricular para lograr ajustes importantes en los contenidos, la metodología y la filosofía de trabajo en relación al vínculo con la práctica de su contexto. En primer lugar se trata de avanzar en la consolidación del modelo profesional de los profesores que se forman en el presente. En el listado de factores que influyen en la determinación para estudiar la profesión, las influencias de la familia fueron irrelevantes (12%), se destacó el hecho de la no relevancia concedida a la profesión de profesor, pues no fue atractiva la profesión docente para más de la mitad de los entrevistados (55.6%). Sin embargo devino factor decisivo el hecho reconocido por la mayoría, de que se incorporaron a laborar como profesores (el 57% de los entrevistados) por representar la única oportunidad de empleo. Coinciden estos resultados con el bajo conocimiento de la literatura especializada, pues solo un 30% reconoció a tres autores, de textos recientemente publicados en relación a su especialidad, y un 55% reconocieron no haber realizado una pesquisa bibliográfica, ni investigación científica en el tiempo cursando la universidad.

La tabla siguiente muestra limitaciones profundas en la enseñanza aprendizaje de los alumnos analizados en esta investigación. Más del 90% de los participantes narraron experiencias diversas, mostrando una capacidad de lectura no mayor a 10 páginas en una hora de estudio. Otros rasgos se muestran seguidamente.

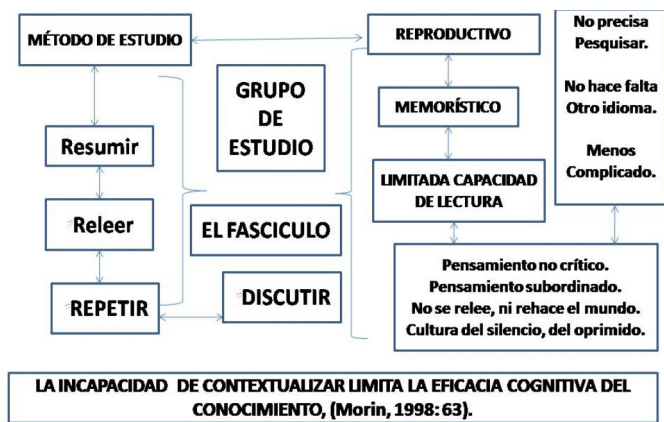
Tabla 1. Resumen de los criterios expresados en los 4 talleres con alumnos (%).

| No. Talleres | Estudiantes Presentes N= 170 | Criterios más Relevantes % | | |
|--------------|---------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| | | Estudio reproductivo Memorístico | Limitada capacidad de lectura | Capacidad de contextualización |
| 1 | 38 | 80 | 100 | 20 |
| 2 | 43 | 65 | 100 | 35 |
| 3 | 53 | 74 | 100 | 26 |
| 4 | 36 | 87 | 100 | 13 |
| Totales | 170 | - | - | - |

Fuente: Elaboración propia

Entre un 65% y el 87% de los participantes se identificó con estos esquemas de aprendizaje. Obsérvese que hubo consenso en la limitada capacidad de lectura, el uso de otros idiomas, y una correspondencia entre estas limitaciones y la capacidad reconocida para contextualizar los procesos del conocimiento, con lo cual habilidades como argumentar y valorizar se limitan. La Figura No.1 muestra la secuencia del proceso de estudio y sus consecuencias. Así las competencias no se despliegan y al sintetizar conocimiento, habilidades y valores, muestran fallas sistémicas (Regattieri & Castro, 2010) que impulsan a la revisión curricular (Maila, 2010).

Diagrama No.1. Formas de estudio y sus implicaciones formativas.



Fuente: Elaboración propia.

La universidad precisa subvertir este lastre para lograr calidad y concretar un posicionamiento hacia el desarrollo sustentable. Dos elementos aparecen: 1. El fascículo, que surge por una carencia de texto, las limitaciones de recursos económicos, los déficit de bibliotecas y la propia condición de ser estudiantes

y trabajadores. 2. El segundo elemento relevante se relaciona con los grupos de estudios, como un ámbito del quehacer del estudiantado que se caracteriza por la afinidad entre sus miembros, la solidaridad, las relaciones de afectos aunque se circunscribe a repetir y reproducir las limitaciones vistas. Otros contextos africanos muestran similares barreras al despliegue del capital humano (Moore & Daday, 2010), incluyendo clausuros pocos dados a la innovación (Braimoh, 2010) y los influjos negativos en la región de la universidades privadas (Munene, 2009).

Así el conocimiento mecanicista, dogmático y memorístico se reproduce individual y grupalmente, limitando la búsqueda e investigación. Fue baja capacidad de lectura en tanto se reconoce que un estudiante universitario debe de estudiar, leer no menos de 300 libros, y artículos científicos en un curso académico. El cuestionario confirmó como estas características inhiben la creatividad, aplicar experiencias y modelos de investigación acción, elementos tan necesarios, en los escenarios adversos y complejos donde la mayor parte labora. Los desconocimientos en computación e idioma ingles limitan la eficiencia de los aprendizajes. Este proceso determina que la calidad del proceso formativo sea muy baja en tanto la mayoría obtiene valores o puntajes académicos medios de carácter bajo (10-14 puntos) como media, alrededor del 20% tiene valores medios (15-17 puntos) y solo un 5% obtiene valores altos entre 18 y 20 valores. Se destaca la ausencia de proyectos científicos, como la no presencia de trabajo en equipos conjuntos desde las diversas carreras o cursos.

Los procesos de innovación curricular del ISCD se pueden concretar en los proyectos educativos para dar una respuesta inmediata. Suponen construir ejes transversales que mitiguen en el corto plazo algunos déficits hallados y den solución definitiva en lo mediato. La formación del profesorado tiene que ir al rescate y a la profesionalización de la profesión. El autor laboró en la disciplina teoría y desarrollo del curriculum, desde ella introdujo variantes de la investigación acción participativa, (IAP), se desplegando actividades científicas en más de 100 escuelas de la provincia, se entrevistan 2350 alumnos y 700 profesores, se socializan estas actividades y se elevó la autoestima de todos. En todo el proceso participaron 127 alumnos investigadores-profesores, que laboraron en sus propias escuelas y en otras cercanas.

La Tabla 2, muestra déficits en la información, fallas en los manejos didácticos de los contenidos a todos los niveles y fue evidente la falta de rigor en la contextualización. El desconocimiento de los objetivos del milenio, los contenidos del decenio por la sustentabilidad y las seis metas de la educación para todos, como limitaciones didácticas se muestran.

Tabla 2. Intensidad con se tratan contenidos de la enseñanza.

| Contenidos de la enseñanza relacionados o que propician un acercamiento sustentabilidad del desarrollo. | Tiene un acercamiento evidente y sistemático | El acercamiento es esporádico, irregular (3) | No tiene un acercamiento a estos contenidos |
|---|--|--|---|
| El profesor trabaja con el libro de texto | 126 (55%) | 36(15%) | 70(30%) |
| Los profesores fijan objetivos y metas en el curso escolar | 161(70%) | 56(24%) | 14(6%) |
| Cada profesor muestra los objetivos de clase al terminar el semestre y el curso escolar | 133(58%) | 70(30%) | 28(12%) |
| Me he empeñado por dar un contenido de educación ambiental a mis clases. | 98(42.4%) | 84(36.4%) | 49(21.2%) |
| He elaborado materiales apoyo didáctico para que mis estudiantes asimilen mejor los contenidos. | 161(70%) | 21(9%) | 49(21%) |
| Los problemas de comunidades cercanas a mi escuela tienen contenidos esenciales en el currículo escolar | 126(55%) | 21(9%) | 84(36%) |
| Con frecuencia abordo el tema de la pobreza en mis clases | 84(36.4%) | 56(24.2%) | 91(39.4%) |

| Contenidos de la enseñanza relacionados o que propician un acercamiento sustentabilidad del desarrollo. | Tiene un acercamiento evidente y sistemático | El acercamiento es esporádico, irregular (3) | No tiene un acercamiento a estos contenidos |
|---|--|--|---|
| Los contenidos relacionados con el desarrollo sustentable son tratados en mis clases. | 77(33.5%) | 35(15.2%) | 119(51.5%) |
| Los problemas teóricos metodológicos de educación y la enseñanza son tratados en mi institución educativa | 112(48.5%) | 56(24.2%) | 63(27.3%) |

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del ISCD Benguela, Octubre-Diciembre 2011. Elaboración propia.

Se impone se reconozca el estatus de epistemológico en las ciencias de la educación. Ello supone la necesidad de hacer valer la naturaleza interdisciplinaria que portan estas ciencias y el imperativo del trabajo científico grupal en función de las metas del desarrollo local regional. Al mismo tiempo implica articular el papel de las disciplinas en cada curso, determinando sus aportes teóricos-metodológicos. El proyecto curricular debe fijar para cada etapa de estudio cuales competencia se precisan, y la contribución de cada disciplina a ellas. Se deben trabajar los principios epistemológicos: multidisciplinarietà, interdisciplinarietà y transdisciplinarietà.

Los análisis cruzados de variables posibilitaron visualizar presencia o no de asociaciones y correlaciones (Tabla 3) (A.1). La escala de Likert referente al tratamiento de contenidos por la sustentabilidad con estructura tricotómica se comparó con otras de igual rango como los años de experiencia de los profesores, los grupos de edades y con otra variable dicotómica como el género.

Tabla 3. Relación contenidos de la sustentabilidad con diferentes variables estudiadas.

| No. | Niveles de asociación y/o correlación encontrada entre variables estudiadas según varios coeficientes. | Coeficiente V de Cramer | Coeficiente R de Pearson | Tau C de Kendall | Coeficiente de Correlación Spearman |
|-----|--|-------------------------|--------------------------|------------------|-------------------------------------|
| 1 | Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo (tiene un acercamiento evidente y sistemático (5), el acercamiento es esporádico, irregular (3) No tiene un acercamiento a estos contenidos (1) y el genero (Masculino 1 y Femenino 2). | 0.054 (N/S) | 0.054 (N/S) | 0.033 (N/S) | 0.035 (N/S) |
| 2 | Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo (tiene un acercamiento evidente y sistemático (5), el acercamiento es esporádico, irregular (3) No tiene un acercamiento a estos contenidos (1) y los grupos de edades (24-31, 32-40, y 41-49 años) | 0.151 (N/S) | 0.067 (N/S) | 0.055 (N/S) | 0.067 (N/S) |

| No. | Niveles de asociación y/o correlación encontrada entre variables estudiadas según varios coeficientes. | Coeficiente V de Cramer | Coeficiente R de Pearson | Tau C de Kendall | Coeficiente de Correlación Spearman |
|-----|---|-------------------------|--------------------------|------------------|-------------------------------------|
| 3 | Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo (tiene un acercamiento evidente y sistemático (5), el acercamiento es esporádico, irregular (3) No tiene un acercamiento a estos contenidos (1) y los años de experiencias en ejercicio de la docencia (Hasta 9 años, de 10 a 18 años y 19-27 años) | 0.141 p0.05 | 0.083 (N/S) | 0.080 (N/S) | 0.101 (N/S) |
| 4 | Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo (tiene un acercamiento evidente y sistemático (5), el acercamiento es esporádico, irregular (3) No tiene un acercamiento a estos contenidos (1) y los ciclos donde laboran los profesores: enseñanza primaria (1) primer ciclo (2) segundo ciclo (3) | 0.373 p0.000 | 0.229 p0.000 | 0.154 p0.005 | 0.205 p0.002 |

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del ISCD Benguela, Octubre-Diciembre 2011. Elaboración propia.

En todos los casos se aplicó el coeficiente de V de Cramer, el coeficiente de Pearson, la Tau C de Kendall y el coeficiente de correlación de Spearman. En los dos primeros casos par identificar posibles asociaciones y en los dos últimos para verificar intensidad y dirección de las correlaciones. En ningún caso se encontraron indicadores significativos desde el punto de vista estadístico. El hecho demuestra que las insuficiencias de estos alumnos profesores en el tratamiento de los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo, en sus prácticas docentes, no es una asunto casual, sino que se articula profundamente a su proceso formativo. Lo que reafirma el cumplimiento de las hipótesis de trabajo.

Tabla 4. Relación de profesores por nivel de la enseñanza y tratamiento de los contenidos de la sustentabilidad

| Relación de profesores por nivel de la enseñanza y tratamiento de los contenidos de la sustentabilidad | Actividades docentes muestran acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo | | | Total |
|--|--|--|---|--------|
| | Tiene un acercamiento evidente y sistemático (5) | El acercamiento es esporádico, irregular (3) | No tiene un acercamiento a estos contenidos (1) | |
| Profesor Enseñanza Primaria. | 28 | 91 | 35 | 154 |
| % de Fila | 18.2% | 59.1% | 22.7% | 100.0% |
| %Columna | 57.1% | 65.0% | 83.3% | 66.7% |
| % Total | 12.1% | 39.4% | 15.2% | 66.7% |
| Profesor I Ciclo | 0 | 42 | 0 | 42 |
| % de Fila | .0% | 100.0% | .0% | 100.0% |
| %Columna | .0% | 30.0% | .0% | 18.2% |
| % Total | .0% | 18.2% | .0% | 18.2% |
| Profesor II Ciclo | 21 | 7 | 7 | 35 |
| % de Fila | 60.0% | 20.0% | 20.0% | 100.0% |
| %Columna | 42.9% | 5.0% | 167% | 15.2% |
| % Total | 9.1% | 3.0% | 3.0% | 15.2% |
| Totales | 48 | 149 | 42 | 231 |
| % de Fila | 21.2% | 60.6% | 18.2% | 100.0% |
| %Columna | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |
| % Total | 21.2% | 60.6% | 18.2% | 100.0% |

La tabla anterior muestra que entre los profesores que tienen un mayor acercamiento a los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo, son los profesores de la enseñanza primaria al representar el 57,1% de quienes lo hacen de forma sistemática y el 65% de quienes lo hacen de forma irregular o esporádica. La tabla complementaria para los análisis de asociaciones y correlaciones que se presentan como complemento de la tabla 4, presentan evidencias de interés.

El análisis de la variable, áreas de labor de los profesores (Primaria, I Ciclo y II Ciclo) cruzada con las **intensidades que los referidos profesores tratan o abordan los contenidos de la sustentabilidad del desarrollo** [evidente y sistemático (5), esporádico e irregular (3) y, los que no abordan estos contenidos (1)], mostró una significación estadística al 99%. La V de Cramer mostró una intensidad en las asociaciones al 37%, entre estos procesos, mientras la R de Pearson al 23%. Fueron relevantes los coeficientes de correlaciones Tau C de Kendall y de Spearman. Estos mostraron una intensidad que va del 15% al 20% pero en sentido negativo, lo que indica que los acercamientos a los contenidos relacionados con la sustentabilidad del desarrollo se dan con menor intensidad en el primer y segundo ciclo de la educación que en la enseñanza primaria. Ello muestra la existencia de grietas en el proceso de formación y en el estatus epistemológico que hoy presentan las ciencias de la educación en la institución.

Estas realidades muestran la presencia de métodos pasivos en el proceso de la enseñanza aprendizaje, evidencia la influencia de la "educación bancaria", "la cultura del silencio" (Freire, 1997) y definitivamente la trascendencia de prácticas colonialistas en la educación. Estos procesos reproducen tendencias de fuerzas tradicionales ancladas en las ciencias sociales y coinciden con las tendencias identificadas a mediados de los años noventa del siglo XX con el peso del componente organizacional, presente en la tradición de las ciencias sociales para el desempeño mejor de sus funciones. Fue definido el "patrón trimodal de los supercampos" a saber, las ciencias sociales, las ciencias naturales y las humanidades, a lo que se puede añadir, la propuesta de las tecnologías (Giddens, 2000) y que dan cuenta de las limitaciones para desplegar la interdisciplinariedad, alcanzar una real contextualización y enfocar las ciencias sociales, incluidas las ciencias de la educación como instrumento efectivo para el desarrollo social.

Estos procesos tienen una elevada trascendencia en el contexto africano estudiado e impactan profundamente a las ciencias de la educación, por lo que se infiere la necesidad de cambios en las formas y estilos de la docencia, la investigación y las relaciones entre todos los componentes y actores que intervienen. Supone concientizar las grietas en los saberes (Dogán, 1997) sus implicaciones teóricas metodológicas, para deconstruir el discurso hegemónico impuesto, anclado en tres

códigos claves: (mercado, producción y trabajo) cuyas narrativas produce una colonización de la realidad por el discurso del desarrollo (Lander, 2005), y subvertir la atrofia en la comprensión del mundo, asumiendo la complejidad y la pertinencia de los saberes (Morin, 1998).

CONCLUSIONES

El estudio realizado permite concluir que la universidad, en el caso particular del Instituto de Ciencias de la Educación Benguela dispone de un potencial relevante, representado por sus alumnos en su doble condición de estudiantes, profesores y trabajadores, en prácticamente todas las instituciones de la educación de la provincia, y en otros sectores muy influyentes en la sociedad, como la radio, la TV local, las direcciones provincial y municipales de educación, los gobiernos locales, la policía y la defensa, para trabajar la reducción de las asimetrías sociales en la región.

La educación superior puede ofrecer una contribución relevante en la reducción de las asimetrías sociales, siempre que la calidad alcance la relevancia necesaria para los educandos, desarrollando competencias que les permitan actuar en los escenarios más adversos, con creatividad, autonomía, en equipos y de forma interdisciplinaria. Este proceso supone de manera especial en estos contextos ofrecer herramientas para la innovación social en gran escala. La realidad encontrada en el estudio realizado constató la necesidad de promover cambios profundos en las formas del proceso de enseñanza aprendizaje, tomando por base las perspectivas teóricas de la pedagogía crítica, desencadenar procesos de innovación curricular, concretar la realización de proyectos educativos, mejorar la capacidad lectora, desplegar los procesos de investigación científica entre los alumnos, promover el trabajo conjunto entre los alumnos de ciencias de la educación (psicología, pedagogía y educación) con otros de perfil pedagógico que estudian matemática, geografía, historia, lenguas modernas, etc.

La innovación curricular en el corto plazo desde los proyectos educativos puede ofrecer una alternativa inmediata para que la universidad se inserte coherentemente en los empeños para reducir las asimetrías sociales en Angola como parte del anhelo histórico y justo de su pueblo. El proceso innovativo tiene que enfrentar las realidades de la globalización, asumir el reto que el pasado impone y subvertir el influjo prácticas pedagógicas obsoletas, que reproducen el colonialismo cultural, optimizando las posibilidades de la internacionalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero Contreras, F. C. (2006). *Sociedad, Cultura y Currículo Escolar*. (Wissenschaftlicher Verlag Berlin.). Germany. Berlin: Verlag Berlin WVB.

- Agüero Contreras, F. C. (2001). *Wirtschaftskrise und Bildung in Kuba. Arbeitshefte. Lateinamerika -Zentrums. Universität Münster, Deutschland.*, (72), 1 - 19.
- Agüero Contreras, F. C. (2011). *Perspectiva sociocultural, educación ambiental y socialización en el campo: Innovar el curriculum. Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología.*, 20(1), 25 - 49.
- Amador Martinez, A. (1989). *Importancia educativa del grup escolar. La Habana, Cuba.: Ministerio de Educación.*
- Anheier, Helmut. (2010). Chapter 9. Social sciences and policy-makers. 9.3 Knowledge brokers and think-tanks. Social science research outside the ivory tower: the role of think-tanks and civil society. In United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) International Social Science Council (ISSC). *World Social Sciences Report. Knowledge Divides 2010.* (pp. 338 - 340). Paris, Francia.: UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/publishing (www.unesco.org/shs/wssr), and www.worldsocialscience.org
- Asher And, T., & Guilhot, N. (2010). Chapter 9. Social Sciences And policy-makers. 9.3 Knowledge brokers and think-tanks. The collapsing space between universities and think-tanks. In United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) International Social Science Council (ISSC). *World Social Sciences Report. Knowledge Divides 2010.* (pp. 341 - 343). Paris, Francia.: UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/publishing (www.unesco.org/shs/wssr), and www.worldsocialscience.org
- Braimoh, D. (2010). *Revisiting lifelong learning for quality improvement in ODL institutions in Africa. Africa Education Review*, 7(2), 229-243. doi:10.1080/18146627.2010.515420.
- Cresswell, J. (2005). *Educational Research: Planning, conducting and evaluation, quantitative and qualitative research. (Second Edition).* Upper and Saddle River: Pearson Education Inc.
- Chimere-Dan, O. (1999). *El desafío del desarrollo social en África. International Journal of Social Sciences.* (162). Retrieved December 12, 2001, from www.unesco.org/issj/rics162/chimeredanspa.html.chd
- De Carvalho P. (2008). *Exclusão Social em Angola: O caso de dos deficientes físicos de Luanda. (1º ed.).* Luanda, Angola.: Editorial Kilombelombe.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos metodos de Observações, de questionarios, de entrevistas e de Estudos de documentos.* Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1996). *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century: LEARNING: THE TREASURE WITHIN.* Paris, Francia.: UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/education report
- Dogan, M. (1997). *Las nuevas ciencias sociales: Grietas en las murallas de las disciplinas. International Journal of Social Sciences.*, VII(153), 5-19.
- Ferreira, V. (2008). *O inquérito por questionario na construção de dados sociologicos. In Santos Silva, Augusto, e Madeira Pinto, José. (Orgs). Metodologia da ciencias sociais. Biblioteca das Ciências do Homem. (12º ed., pp. 165 -196.). Lisboa, Portugal.: Ediciones Afrontamiento.*
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido. (23º ed.).* Sao Paulo. Brasil.: Editora Paz e Terra.
- Giddens, A. (2000). *Que tipo de ciencias sociales debemos construir ahora. Debates Americanos. Debates Americanos. Revista Semestral de Estudios Históricos y Socioculturales.*, (9), 110 - 120.
- Gray, E. (2009). *Africa 's knowledge: publishing development research and measuring value. The African Journal of Information and Communication* (10), 1 -16.
- Grinnell, R.M., Unrau, Y.A., & Williams, M. (2005). *Scientific inquiry and social work. In R.M.Grinnell and Y.A. Unrau (Editors). Social Work: research and Evaluation. Quantitative and Qualitative Approaches. (7º ed., pp. 3 - 21).* New York. USA: Oxford University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández - Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación. (Cuarta Edición.).* México.: Mc Graw Hill Interamericana.
- Lander, E. (2005). *Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos (Instituto Cubano del Libro., pp. 3 - 40).* La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Leydesdorff, L. & Meyer, M. (2003). *The Triple Helix of university-industry-government relations. Scientometrics*, 58(2), 191-203. doi: 10.1023/A:1026276308287.
- Maila, M. W. (2010). *Curriculum as open-ended inquiry in higher education. Africa Education Review*, 7(2), 263-282. doi: 10.1080/18146627.2010.515385.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2009). *Metodologia científica. (9º ed.).* São Paulo, Brasil.: ATLAS S.A.
- Marcovich, A., & Shinn, T. (2011). *From the Triple Helix to a Quadruple Helix? The Case of Dip-Pen Nanolithography. Minerva*, 49(2), 175-190. doi: 10.1007/s11024-011-9169-z.

- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in Education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods.* (Second Editions.). Sage.
- Mijáns A. (1989). Estudio de los procesos cognitivos sobre la base de la concepción integral de la personalidad". *Revista Cubana de Psicología*, 11(1), 56 - 57.
- Moore, M. D. & Daday, J. (2010). Barriers to human capital development: Case studies in Swaziland, Cameroon and Kenya. *Africa Education Review*, 7(2), 283-304. doi: 10.1080/18146627.2010.515418.
- Morin, E. (1998). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona, España.: Editorial Paidós.
- Munene, I. I. (2009). Anticipated developments: East Africa's private universities and privatisation of public universities in the global context. *Africa Education Review*, 6(2), 254-268. doi: 10.1080/18146620903274571.
- Ortiz Torres, E., & Mariño Sánchez, M. (2005). Comunicarse y Aprender en el Aula Universitaria. In *Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior.* Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya.: Centro de Estudios de la Educación Superior. Retrieved from Libro en soporte electrónico.
- Parra Filho, D., & Almeida Santos, J. (2003). *Metodología científica.* Sao Paulo, Brasil: Futuro. Camara brasileira do Livro.
- Poirier, T. (2012). The effects of armed conflict on schooling in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 341-351. doi: 10.1016/j.ijedudev.2011.06.001.
- Pucci, B. (Ed.). (1995). *Teoria crítica e Educação. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt.* (Segunda Edição.). Petrópolis: Editora VOCEZ UFS Car.
- Regattieri, M., & Castro, J. M. (Eds.). (2010). *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração.* (2º ed.). Brasília, Brasil.: Brasília, UNESCO.
- Regional Program For Enterprise Development (Rped) Finance And Private Sector (Aftfp). Africa Region. (2007). Angola. *Investment Climate Assessment.* October 2007. 1 - 88 pp. REGIONAL Program For Enterprise Development. Rped. Retrieved from www.worldbank.org/rped.africa
- Sayed, B. T., Jabeur, Nafaâ., & Aref, M. (2009). An Archetype to Sustain Knowledge Management Systems through Intranet. *International Journal of Social Sciences*. 4(4), 228 - 232.
- Steyn, G. M. (2010). Educators' perceptions of continuing professional development for teachers in South Africa: A qualitative study. *Africa Education Review*, 7(1), 156-179. doi: 10.1080/18146627.2010.490009.
- Teferra, Damtew. & Altbach, P. G. (2004). *African higher education: Challenges for the 21st century.* Higher Education. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands, (47), 21 - 50.
- UNESCO. (1998). *World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action.* Paris, Francia.: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2005a). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO.* París, Francia.: Ediciones UNESCO. Retrieved from <http://www.unesco.org/publications>
- UNESCO. (2005b). *Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, 2005 - 2014. Documento Final Plano Internacional de implementação.* (Edições UNESCO.). Brasília: Escritório da UNESCO no Brasil.
- UNESCO. (2008). *An expanded vision of basic education for Africa HIGH LEVEL seminar on basic education Kigali-September 25 th to 28 th 2007.* (p. 5). Kigali, Ruwanda: UNESCO. Retrieved from www.unesco.org/education/africa
- UNESCO. (2009). *Informe de África en la Conferencia de Paris de Julio de 2009.* Presented at the UNESCO World Conference on Higher Education., Paris, Francia.: UNESCO Publishing. Retrieved from http://www.unesco.org/en/the-2009-world-conference-on-higher-education/dynamic-content-single-view/news/africa_round_table_stresses_cooperation_governance_and_academic_freedom/back/9712/cHash/69d3d1efcb/
- UNESCO. & International Social Science Council (ISSC). (2010). *World Social Science Report. Knowledge Divides.* Paris, Francia.: UNESCO Publishing. Retrieved from www.unesco.org/publishing (www.unesco.org/shs/wssr), and www.worldsocialscience.org
- Watkins, K. (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. El Informe de seguimiento de EPT (Educación para Todos) en el mundo.* UNESCO Publishing. Retrieved from www.efareport.unesco.org
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía educativa.* Barcelona, España.: Editorial Paidós.
- World Bank. (2007, October 1). Angola. Report No. 39829. *Country Assistance Evaluation. Country Evaluation and Regional Relations. Independent Evaluation Group.* pp. 1 -102. World Bank. Retrieved September 10, 2011, from www.worldbank.org/angola
- World Health Organization: Report of the Regional Director. (2010). *Towards reaching the health-related Millennium Development Goals: Progress Report and the way forward report of the regional.* (Office for Africa). Republic of Congo: WHO: Printed in the Republic of Congo.

NORMAS PARA AUTORES/AS

Presentación y estructura de artículos enviados

Los manuscritos deberán ser enviados a la plataforma de publicación de la Revista Universidad y Sociedad a la que se accede a través de la dirección web:

<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/UyS/login>

Estructura

Cualquier manuscrito que se envíe a RUS debe realizarse siguiendo el siguiente procedimiento.

1. El artículo que se desea publicar debe remitirse en formato Word u Open Office (El artículo se subirá a la plataforma de la revista como documento principal en el paso 2. Subir fichero). El archivo debe incluir:
 - Título del artículo en español e inglés. Se aceptan como máximo títulos de 80 caracteres con espacios.
 - Nombre y apellidos de cada uno de los autores, antecedido por el Título académico o científico (se recomienda no incluir más de tres autores por artículo).
 - Adscripción laboral, ciudad, país, y datos de contacto (correo electrónico, teléfono, fax...).
 - Resumen y palabras clave del manuscrito, en español e inglés.
 - Introducción, Desarrollo (con tantos subtítulos como se desee, debidamente organizados), Conclusiones (nunca enumeradas), Recomendaciones (si es de interés del autor) y Referencias bibliográficas. En caso de tener Anexos se incluirán al final del documento.
 - Si es interés del autor, también podrá incluir Agradecimientos, Datos de financiación (proyectos, becas) u otros comentarios que serán valorados por el equipo editorial.
 - Las Referencias bibliográficas se ajustarán a la Norma APA, 6ta edición y es de carácter obligatorio que sean referenciadas en el texto (Apellido del autor y año) y organizadas en orden alfabético, con sangría francesa al final del artículo.
2. El artículo que se desea publicar debe cumplir los siguientes requisitos:
 - El artículo enviado no debe exceder las 6 500 palabras incluidas las referencias bibliográficas.
 - Para resaltar elementos del texto se utilizará cursiva, pero nunca "comillas", negrita, versales o mayúsculas. Solo se utilizarán comillas en las citas textuales.
 - Tablas: deben incorporarse en el texto, en el lugar apropiado para ello, según su nombre de aparición y deberán ser enumeradas siempre, ejemplo: Tabla 1. Progresión de proyectos aprobados en el año 2011. Las tablas siempre serán elaboradas con texto editable, nunca insertadas como imagen.
 - Figuras: también irán incorporadas en el texto. Deberán ser enumeradas como muestra el ejemplo: Figura 1. Progresión de proyectos aprobados en el año 2011. Si se aprueba la publicación del artículo, se solicitará a sus autores que envíen las fotografías, gráficas, dibujos o ilustraciones en formato .jpg o .tiff con una calidad

de 300 dpi o superior, por tanto se recomienda conservar todas las imágenes usadas en el artículo enviado.

- Abreviaturas: solo deberán utilizarse las abreviaturas estándar universalmente aceptadas (consultar Units Symbols and Abbreviations). Cuando se decida abreviar un término empleado continuamente en el texto, la abreviatura correspondiente, entre paréntesis, deberá acompañar al texto la primera vez que aparezca, por ejemplo: Ministerio de Educación Superior (MES). Para mencionar los títulos académicos y científicos alcanzados como forma de culminación de estudios en nuestra editorial, con el propósito de lograr uniformidad de términos usaremos los siguientes, en dependencia de cada especialidad: Licenciado, Lic.; Ingeniero, Ing.; Máster en Ciencias, MSc.; Doctor en Ciencias, Dr. C.

Estilos

En todos los casos, el formato a emplear es:

- Título del artículo (en español e inglés): Arial 10 ptos, interlineado simple, sin sangría ni tabulaciones, texto justificado.
- Autor (es): Arial 10 ptos, interlineado simple, sin sangría ni tabulaciones, texto justificado.
- Datos de contacto: a continuación del nombre del autor, Arial 9 ptos, interlineado simple, sin sangría ni tabulaciones, texto justificado.
- Resumen (en español e inglés): Arial 10 ptos, interlineado simple, sin sangría ni tabulaciones, texto justificado.
- Palabras clave (en español e inglés): Arial 10 ptos, interlineado simple, sin sangría ni tabulaciones, texto justificado.
- Para el texto del artículo: Arial, 10, espacio entre párrafos, interlineado simple, sin sangría ni tabulaciones, texto justificado.
- Subtítulos: Arial 10 ptos, negrita, interlineado simple, sin sangría ni tabulaciones, texto justificado.
- Sub subtítulos: Arial 10 ptos, subrayado, interlineado simple, sin sangría ni tabulaciones, texto justificado.
- Para las notas al pie de página: Arial, 8, interlineado simple, sin sangría ni tabulaciones, alineado izquierda. Las notas, si las hay, irán numeradas consecutivamente y estarán situadas a pie de página.
- Para las referencias bibliográficas: Arial 10 ptos, interlineado sencillo, sin espacios entre párrafos, interlineado simple.
- Los gráficos, imágenes, tablas, etc. aparecerán insertados en el lugar del texto que corresponda, numerados consecutivamente y, si fuera necesario, especificando la fuente de procedencia. Irán en Arial, 9 interlineado sencillo.
- Los anexos, si los hay, irán numerados con la letra A seguida de una cifra (A.1, A.2, etc.).

Para ser publicados en RUS los artículos no deben haber sido previamente publicados ni seleccionados por otra publicación, ni estar en proceso de valoración.

© Podrá reproducirse, de forma parcial o total, el contenido de esta publicación, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.