

Universidad & Sociedad

Revista multidisciplinar de la Universidad de Cienfuegos

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

Volumen 6 | Número 4 | Septiembre - Diciembre

2014



“Por una educación de calidad y nuevos retos”



ISSN: 2218-3620



Universidad & Sociedad

Revista multidisciplinar de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 2218-3620

CONSEJO EDITORIAL

Director

Dr. C. Eduardo López Bastida

Editor (a)

Lic. Arelexys Antonia García Cartaya

Jefe de Edición

Dr. C. Jorge Luis León González

Miembros

Dra. C. Nereyda Moya Padilla

Dr. C. Eduardo López Bastida

Dra. C. Marianela Morales Calatayud

Dra. C. Yailén Monzón Brugerías

Dr. C. Jorge Luis León González

Dra. C. Miriam Iglesias León

Dr. C. José Cabello Eras

Dr. C. Raúl Alpízar Fernández

Dr. C. Fernando Agüero Contreras

Correctores (as) de estilos:

Lic. María del Rocío Rodríguez Leyva

MSc. Lourdes Noemy Milián Borroto

MSc. Alicia Martínez León

Traducción y redacción en Inglés

Lic. Javier Delgado Martínez

Lic. Denis Javier Valenzuela Hernández

Diseñadores

DI. Frank E. Valdés Vega

DI. Alex García Pérez

Soporte Informático

Ing. Jorge Luis Quintero Barrizonte

Jefa del Consejo Editorial

Dra. C. Raquel Zamora Fonseca

Consejo Científico Asesor

Dr. C. Carlos Delgado Díaz

Dr. C. Ramón González Fontes

Dra. C. Clara Miranda Vera

MSc. Hugandy Álvarez Acosta

Dr. C. Francois Houtart

Dr. C. José Antonio López Cerezo

MSc. Juan Carlos Serrano

Dr. C. Ismael Santos Abreus

Dra. C. Ofelia Pérez Montero

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 Córdova

Dr. C. Mario Álvarez Plasencia

TABLA DE CONTENIDOS

UNIVERSIDAD-COMUNIDAD. REALIDAD DE UNA EXPERIENCIA SOCIOCULTURAL: ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA RURAL	5
MSc. María Rosa Núñez González, Dra. C. Yaquelin Alfonso Moreira, MSc. María Esther Fernández Morera	
ESTRATEGIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE LA CARRERA DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES Y SU VÍNCULO COMUNITARIO EN LA LOCALIDAD DE PALMIRA CON UN ENFOQUE CTS	12
Lic. Arelys Vega Suárez, MSc. María Esther Fernández Morera	
UNA MIRADA A LA GESTIÓN DEL TRABAJO METODOLÓGICO DE LOS JEFES DE DEPARTAMENTO DOCENTE UNIVERSITARIO	19
MSc. Juan Carlos González Reyes, Dr. C. Raúl Alpizar Fernández, Dra. C. Luisa María Baute Álvarez	
IMPLEMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PLATAFORMA MOODLE	25
Lic. Faure Marcel Basulto Vázquez, MSc. Raidell Avello Martínez, MSc. Hugandy Álvarez Acosta	
MODELO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE COMPRESIÓN AUDITIVA EN FUNCIÓN DE LA INTERPRETACIÓN	33
MSc. Adrián Abreus González, Dra. C. Ania M. Carballosa González	
UN RECURSO DIDÁCTICO PARA LA INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXACTAS: LAS TAREAS INTEGRADORAS	39
MSc. Jorge Luis Del Sol Martínez, MSc. Yuniesky Hernández Ramírez, Dr. C. Eloy Arteaga Valdés	
GUÍA PSICOEDUCATIVA PARA PADRES CON HIJOS ADOLESCENTES QUE PRESENTAN INTENTO SUICIDA EN EL MUNICIPIO PALMIRA	48
Lic. Lisett Díaz Zuñet, Lic. Kenia Vega Padrón, Lic. Diana Maité Roselló Díaz	
LA FORMACIÓN DE VALORES DESDE LA PRÁCTICA PRE PROFESIONAL DE LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS EN LA CARRERA DE INGENIERÍA AGRÓNOMA	57
MSc. Ana Gertrudis Trocones Boggiano, MSc. Luis Alberto Delgado Fernández, MSc. Eunice Rosell Gómez, MSc. Deuris Díaz Milanés	
CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS ACERCA DE LA RELACIÓN: TIC-APRENDIZAJE EN EL MARCO DEL PROGRAMA COMPUTADORES PARA EDUCAR “REGIÓN 2”	63
MSc. Surgei Bolivia Caicedo Villamizar, MSc. Sonia Elizabeth Alzate Rivera, MSc. Raidell Avello Martínez	
UNIVERSALIZACIÓN Y DESARROLLO LOCAL: EXPERIENCIA DEL MUNICIPIO MAYARÍ	69
MSc. Ángel Juan Otero Méndez, MSc. Rosa María Naranjo Almarales	
PROPUESTA DE ESTRATEGIA PARA LA CONTINUIDAD DE ESTUDIO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNICIPIO DE LAJAS	78
MSc. Elio Carrasco González, MSc. Wilfredo E. Miguel Leal	
ESPECIFICIDAD ES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESTADÍSTICA EN LA EDUCACIÓN DE POSTGRADO	86
MSc. Tania Hernández Vélez, Dra. C. Ángela Sarria Stuart	
UN PROYECTO EDUCATIVO COMO PARTE DEL CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA: LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN, EJE DE INTEGRACIÓN	92
MSc. Carlos Triviño, Cecilia Vélez Barros, MSc. Otto Leonel Gerra Triviño	

EDITORIAL

Dr. C. Jorge Luis León González¹

E-mail: jlleon@ucf.edu.cu

¹ Editor Jefe, editorial "Universo Sur". Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Estimados lectores:

En el sexto año de la creación de su versión electrónica, desde la Universidad de Cienfuegos, sale para Cuba y el mundo la Revista: "Universidad y Sociedad", que dedica su cuarto número de 2014 a celebrar el "Día del Educador", por una Educación de calidad y nuevos retos, pues aunando inteligencias y voluntades van nuestros profesionales: contribuyendo con su ciencia a formar hombres capaces de construir alternativas sociales más justas y sostenibles.

La nueva Universidad, con la misión de educar ciudadanos dignos que coadyuven al desarrollo endógeno y sustentable de su país, nos convoca a propiciar espacios para el intercambio de experiencias y saberes; tal es así que nuestra Revista, en fecha tan memorable, propone la lectura de artículos dedicados a honrar este día y socializar resultados que favorezcan la formación de ciudadanos éticos, defensores de la paz y la soberanía de los pueblos. A todos los educadores lleguen nuestras más sinceras felicitaciones.

Fecha de presentación: septiembre, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

**UNIVERSIDAD-COMUNIDAD. REALIDAD DE UNA EXPERIENCIA SOCIOCULTURAL:
ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA RURAL**

**UNIVERSITY-COMMUNITY. REALITY OF A SOCIOCULTURAL EXPERIENCE:
A CASE IN A RURAL SCHOOL**

MSc. María Rosa Núñez González¹

E-mail: mnunez@ucf.edu.cu

Dra. C. Yaquelin Alfonso Moreira¹

MSc. María Esther Fernández Morera²

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

² Centro Universitario Municipal de Palmira. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Núñez González, M. R., Alfonso Moreira, Y., & Fernández Morera, M. E. (2014). Universidad-Comunidad. Realidad de una experiencia sociocultural: estudio de caso en una escuela rural. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 5-11. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

En el presente artículo se muestran las contribuciones de la autora principal al proyecto de intervención sociocultural: "La escuela rural centro cultural de la comunidad". En él se reconocen las interacciones que de manera natural tienen lugar entre esta institución y el contexto histórico-social. Las acciones del proyecto se realizan a partir de las fases consideradas en la metodología creada. Como resultado se fortalece el proyecto educativo de la escuela rural y se potencia la articulación familia-comunidad con el proceso pedagógico, pues se facilita la relación multifactorial y la participación de los actores sociales de la comunidad que aún cuando ejercen influencias diferentes, precisan secuenciar e integrar desde la participación las acciones que realizan, guiadas por los objetivos del proceso y bajo la orientación del sujeto implicado.

Palabras clave:

Escuela rural, universidad-comunidad, familia-comunidad.

ABSTRACT

In this paper the contributions of the principal author of sociocultural intervention project is: "The rural school cultural center of the community." It describes the interactions that naturally occur between this institution and the historical and social context are recognized. Project actions are performed from the modes considered in the methodology created. As a result the educational project of the rural school is strengthened and family-community in the educational process, joint power since the multifactorial relationship and the participation of stakeholders in the community to exert different influences even when provided, require sequencing and integrating participation from the actions performed, guided by the objectives of the process and under the guidance of the subject involved.

Keywords:

Rural school, university-community, family-community.

INTRODUCCIÓN

Las interacciones que de manera natural tienen lugar entre la escuela rural y la comunidad, se identifican relaciones de coordinación al integrar las influencias en el trabajo de los actores que participan en la educación del escolar y de subordinación desde las que se reconoce el papel directivo de la institución escolar, al definir desde los propósitos educativos conferidos a ella relaciones jerárquicas y de interdependencia para concretar los objetivos y contenidos del desarrollo de la personalidad según la edad de los escolares, precisados en el currículo en la escuela primaria rural y que se ponen de manifiesto en las actividades realizadas.

Se avala así que la escuela rural Lidia Doce se transforma desde la combinación de acciones entre los proyectos GUCID¹, PISCER-CCC², Torrentes de Sueños³ y Transformar para Educar⁴; lo que permite sentar bases para que sea centro cultural de la comunidad El Entronque, en tanto esa combinación de proyectos bajo la dirección del PISCER propicia la participación de los miembros de la comunidad para enfrentar exigencias del desarrollo de la personalidad, lo cual lleva a la intervención intencionada de los sujetos – escolares, maestros, instructores de arte, promotor cultural, otros docentes, los familiares, los miembros de la comunidad.

Esta perspectiva vista desde el PISCER-CCC amplía la función de la escuela dentro del proceso pedagógico escolar rural, al concebirse como proceso y resultado de las múltiples influencias que realizan los actores sociales. Tal consideración precisa que las acciones realizadas deban orientarse hacia el cumplimiento de los objetivos curriculares de cada nivel y grado, y expresen la unidad entre instrucción/educación, cultura/sociedad para favorecer los procesos psíquicos en la actividad –productiva, axiológica y transformadora- que constituyen el eje dinamizador del desarrollo de la personalidad de manera integral en esa comunidad del municipio Abreus.

PISCER-CCC se direcciona desde la gestión del conocimiento universitario para la innovación y el desarrollo local y se fundamenta en el modelo de escuela primaria, que define

¹ Proyecto Ramal del Ministerio de Educación Superior Gestión Universitaria del Conocimiento par la innovación y el desarrollo local

² El Proyecto de Intervención Sociocultural: La escuela rural centro cultural de la comunidad. (PISCER-CCC), se aplica en la escuela rural Lidia Doce, de la Comunidad El Entronque, Consejo Popular Cieneguita en el Municipio Abreus, provincia Cienfuegos, Cuba.

³ Torrentes de sueños es un Proyecto de trabajo comunitario integrado que asume la atención a discapacitados y sus familias en el orden social y cultural.

⁴ Transformar para Educar es un proyecto de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) que se direcciona a la capacitación de la familia mediante el Consejo de escuela.

el desarrollo integral del escolar, donde el diseño curricular toma como referente la esfera cognitiva, promueve las vías para lograr la independencia, la motivación y niveles superiores de cultura como objetivo fundamental de este.

Desde la propuesta que se aplica según la metodología elaborada para cumplir con estos propósitos se considera la conveniencia de que todos participen e intervengan de manera coordinada en la gestión del conocimiento universitario, de forma que se logre la articulación de las influencias de los actores sociales tanto en la escuela como en la comunidad, lo que se muestra en la actividad realizada, definida para la implementación en la práctica pedagógica.

De tal caso, las formas son configuraciones asociadas a partir de la naturaleza de sus componentes, que en el caso de esta actividad relata la gestión del conocimiento, pues permite en la escuela y la comunidad un ambiente en el que se aprende, un clima afectivo, una estructura lógica coordinada e integrada que lleva a una imaginación creadora e integración entre los actores y factores y la acción con resultados de aprendizajes en, sobre y para la vida con énfasis en la cultura general.

Los Organismos que hacen la convocatoria para el Proyecto Universitario PISCER –CCC son el Centro Universitario Municipal, el proyecto GUCID, proyecto de intervención sociocultural para la escuela rural (PISCER) las Direcciones Municipales de Cultura y Educación, además de otros organismos e instituciones sociales de la comunidad.

Los objetivos del evento PISCER –CCC se direccionan a:

Socializar experiencias educativas aplicadas en la escuela rural desde la gestión universitaria del conocimiento, que contribuyen al perfeccionamiento del proceso pedagógico en este contexto.

Sistematizar acciones del proyecto de intervención sociocultural para la escuela rural (PISCER), que potencian a estas instituciones como centro cultural de la comunidad a partir de la gestión universitaria del conocimiento.

Recoger información sobre el estado de arte de la comunidad y la escuela rural Lidia Doce en relación con la proyección como centro cultural de la comunidad, mediante la aplicación de técnicas desde la gestión universitaria del conocimiento.

Constatar los logros que evidencian la proyección de la escuela rural Lidia Doce como centro cultural de la comunidad y la consolidación de la gestión universitaria del conocimiento.

DESARROLLO

Las acciones del proyecto de intervención sociocultural para la escuela rural (PISCER_CCC) se realizan a partir de las fases consideradas en la metodología creada al efecto. La primera

fase de sensibilización y compromiso, constituyó el punto de partida del proceso; con la misma se informó su propósito y se logró la identificación de las potencialidades de la escuela rural Lidia Doce, centradas en los alumnos, la familia y los agentes de la comunidad que se implican en el proceso del proyecto PISCER-CCC por los conocimientos, actitudes y disposición a colaborar.

Es significativo en esta primera fase el acompañamiento universitario que realiza el Centro Universitario Municipal con el fin de gestionar el conocimiento y cómo se interrelaciona con el proyecto GUCID. En el desarrollo de esta fase se efectuaron los pasos de intercambio inicial y de exploración del escenario y pre/diagnóstico de la realidad; de suma importancia para la investigación, pues a partir del análisis-síntesis, el diálogo y la reflexión, con el trabajo colaborativo, las expectativas, posibilidades y necesidades, y la exposición de nuevos puntos de referencias, se tomaron acuerdos en beneficio de las acciones de la fase.

Las actividades se centran en una primera reunión inicial de presentación entre los agentes que asumen un papel protagónico y representan a las instituciones Centro Universitario Municipal, escuela rural (Consejo de dirección y de escuela) Consejo Popular (Comunidad) y las de orden municipal en este caso Dirección Municipal de Educación y Cultura.

La capacitación, es realizada por las profesoras del Centro Universitario Municipal, con el fin de adiestrar y entrenar a los agentes con temas para poder aplicar la metodología que incluye el proyecto de intervención sociocultural de la escuela rural (PISCER-CCC).

En esa dirección se señala que el plan de temas responde a las necesidades identificadas y que fortalece desde la gestión del conocimiento universitario a los agentes participantes. Esta capacitación se realiza en tres encuentros presenciales de un curso corto, 3 talleres, y entrenamientos en la propia escuela y la comunidad.

En el segundo paso se procede a la exploración del escenario y pre/diagnóstico de la realidad de la comunidad El Entronque, el panel de reflexión sobre las expectativas, posibilidades y necesidades socioculturales de la escuela y la comunidad donde se aplicaron técnicas de participación que llevan a descubrir la realidad, como la Lluvia de ideas y Matriz DAFO, permiten el cumplimiento de los objetivos de esta parte. El Taller de presentación proyectiva, permite delimitar las responsabilidades que debe asumir el Centro Universitario Municipal, la escuela rural, Consejo de escuela y el Consejo Popular. La fase concluye con un taller de sistematización que es avalado por las entidades que participan en el proyecto como positivo.

La segunda fase de determinación de los problemas socioculturales que precisan atención, tanto en la escuela como en la comunidad; permite identificar desde una modelación preliminar cómo sería la intervención del instructor de arte y el promotor cultural, además se graduaron los objetivos que determinaron los problemas socioculturales; entre estos se encuentran:

Primero, en el tratamiento de las culturas en los contenidos curriculares; los cuales se presentan como adaptaciones a los contextos y agentes que participarán en el proceso pedagógico.

Segundo, en las acciones para las actividades extradocentes en la escuela. Las tareas y acciones que confirman la función mediadora de los agentes favorecen la intencionalidad de la actividad de enseñar, anticipar, profundizar, consolidar, de manera contextualizada y oportuna, orientada hacia el desarrollo de la esfera cognitivo-afectivo-volitiva del escolar y su familia en el proceso pedagógico para la determinación de los problemas socioculturales portadores de atención desde esa área.

Tercero, se establece el diagnóstico de los problemas centrados en la comunidad y que inciden en la escuela mediante la aplicación de técnicas de afines para descubrir qué hace falta y cómo solucionarlo adecuadamente.

Esta modelación se presenta y socializa con los agentes participantes para secuenciar así la participación desde las posibilidades y según las oportunidades, conformándose el diagnóstico para la intervención en la escuela rural, como centro cultural de la comunidad, lo que es parte del proyecto de trabajo educativo.

En la segunda fase se siguen los pasos siguientes: recopilar datos e informaciones acerca de los procesos socioculturales identificativos de la escuela y la comunidad, reflexión de la realidad e identificación de posibilidades de cooperación y participación.

Los procedimientos empleados son la elaboración de los instrumentos, procesamiento de la información, presentación de los resultados, exploración de la realidad, toma de decisiones, reflexión sobre las expectativas, posibilidades y necesidades, análisis-síntesis, diálogo y trabajo colaborativo, exposición de nuevos puntos de referencias, toma de acuerdos.

En el primer paso se realizan actividades dirigidas a la aplicación de técnicas de diagnóstico: entrevistas a los agentes implicados, revisión de documentos normativos del proceso pedagógico, observación de actividades docentes y extra\ docentes y extra\escolares, observación de actividades en la comunidad.

De conjunto con los profesores del Centro Universitario Municipal, y los instructores de arte de la escuela, desde su

función coordinadora seleccionaron los instrumentos y el momento apropiado para aplicarlos, en tanto el promotor cultural y otros docentes como el profesor de computación, la bibliotecaria, el especialista de psicopedagogía, el profesor de Inglés, cooperaron en el procesamiento de la información que se presentó en una reunión realizada al efecto.

El trabajo de mesa con los agentes implicados del Centro Universitario Municipal, la escuela rural, el Consejo de escuela y el Consejo Popular es muy productivo para la determinación de los problemas, ya que esa actividad facilita la participación de los agentes que pueden opinar e identificar las posibilidades que la escuela, la comunidad y ellos mismos tienen para intervenir a partir de sus vivencias en el proceso de potenciación de la escuela rural como centro cultural de su comunidad.

En ese sentido la determinación de las posibilidades y oportunidades incluye tanto el currículo escolar, la familia y la comunidad por tanto, se concibe con una intencionalidad que supera el objetivo general de estos procesos para enfatizar en la identificación de las potencialidades para la participación activa en el proceso pedagógico del escolar primario que está ligada al diagnóstico y caracterización que se realiza al iniciar el curso escolar; enfatiza en el binomio instructor de arte y promotor cultural que aportan la información necesaria sobre las culturas que inciden en la escuela para la toma de decisiones.

En la tercera fase se procede a la elaboración y aprobación del proyecto de intervención, este refiere y especifica, qué se quiere lograr, por qué y para qué se quiere lograr, dónde, cómo y por qué medios, con qué se cuenta y que es necesario conseguir, qué productos se van a lograr y cuándo se logrará, además los riesgos y posibilidades que el entorno ofrece.

En este caso se tienen en cuenta los criterios e indicadores que se utilizarán para verificar o valorar el nivel de éxito en los resultados que se alcancen. Respecto a las características que deben cumplir el proyecto PISCER-CCC para que se considere intervención sociocultural, se tienen en cuenta las siguientes: diagnóstico de necesidades, objetivos de intervención, contenido de la intervención, contexto de desarrollo, destinatarios de la intervención, funciones de la intervención, agentes de la intervención, evaluación de la intervención. En el PISCER-CCC, los pasos de esta fase son los siguientes:

Paso 1. Proyección del sistema de trabajo colaborativo e intersectorial.

Paso 2. Elaboración conjunta del proyecto de intervención. (PISCER-CCC).

Paso 3. Presentación del proyecto de intervención. (PISCER-CCC).

Paso 4. Aprobación Proyecto de intervención. (PISCER-CCC).

Se asume para el PISCER-CCC el enfoque integrado de marco lógico, como la herramienta analítica para la planificación y gestión de proyectos orientada por objetivos, y es un método con distintos pasos que van desde la identificación hasta la formulación y su resultado final debe de ser la matriz de planificación del proyecto.

La cuarta fase es para la ejecución, que las anteriores fases se han cumplido y por tanto hoy existe una gran oportunidad para esta comunidad y la escuela que de hecho entra en la ejecución del proyecto.

La ejecución en la práctica, evidencia el desarrollo de las actividades de animación, promoción y gestión sociocultural en las actividades docentes, extradocentes, extraescolares y en la comunidad. Un elemento esencial de la fase se debe develar los juicios de valor que se han formado a partir de los resultados del proceso y el propio resultado final. En este sentido amplio que se reconocen los cambios con respecto a lo que se planificó, la creatividad, la agilidad al solucionar los problemas u obstáculos, se identifican las relaciones que propiciaron el intercambio y se convirtieron en fuerzas impulsoras del proceso.

El resultado de esta fase se determinó por la valoración de la ejecución y del desempeño de los agentes, su influencia en la comunidad. No se descarta que se revele de manera crítica los cambios necesarios al programa o proyecto de intervención sociocultural y se expliciten nuevas necesidades de preparación y de estudio del proceso pedagógico de la escuela rural y la comunidad. También esta fase es propicia para la estimulación de las intervenciones relevantes y que manifestaron el mayor nivel de articulación, a partir de la valoración realizada de la disposición, el vínculo afectivo, el compromiso, responsabilidad manifiesta en lo que hacen, la profundidad en el análisis y los acuerdos que desde el colectivo se comparten para lograr la integralidad y desarrollo de los alumnos de la escuela rural.

El segundo paso es para el registro de auto/evaluación, donde se realizan las técnicas el anecdotario, la técnica campo de fuerza y el informe escrito, se presentan los indicadores según la estructura del PISCER-CCC y se analiza su evaluación integral. En esta fase cierra con el taller de sistematización. Para cerrar el taller se deja abierta una convocatoria para las actividades del siguiente mes

Luego, el PISCER-CCC para lograr convertir la escuela rural Lidia Doce en centro cultural de la comunidad El entronque, establece precisiones que dirijan el proceder metodológico y didáctico, a partir de la integración de los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales, mediante una secuencia de pasos que beneficie la formación y desarrollo de la personalidad del escolar primario, de forma tal, que influyan también

los valores del cada actor según su papel en la intervención y la participación.

Al definir que es esta escuela centro cultural en la comunidad se amplía la función educativa de la misma a la comunidad y así recibe sus influencias sociales y culturales, pues se enfoca como una institución sociocultural, específicamente instructiva - educativa - cultural que reconoce su papel en la transmisión, disfrute y creación de la cultura del hombre, como portador de todo lo que la sociedad ha acumulado hasta ese momento en ese entorno rural.

La escuela rural Lidia Doce se erige dentro de un entramado cultural desde el cual define su propia cultura, lo que se evidencia en la propia actividad, donde es necesario considerar que la comunidad constituye un espacio sociocultural de encuentro, participación y diálogo que -sobre la base de intereses, necesidades y cultura comunes, formados y consolidados en la vida cotidiana- se convierten en un referente esencial para el diseño y desarrollo del proceso pedagógico escolar en este tipo de escuela.

Tal consideración se fundamenta en la opinión de la comunidad, las familias, los actores sociales quienes consideran que el proceso pedagógico en la escuela rural se orienta a transmitir seguridad y confianza, traspasa los límites de su espacio físico para insertarse en las condiciones de la comunidad donde está enclavada y hacer partícipes a los pobladores de sus logros y dificultades, para aportar a la transformación sociocultural de estos, lo que se evidencia en la importancia que se da desde el plano ético, estético y curricular a las necesidades laborales, productivas y familiares que caracterizan el medio rural de esta comunidad.

Tal consideración presupone desde PISCER-CCC una educación con contenidos útiles, que las familias puedan aplicar en la solución de los problemas cotidianos y con métodos que desarrollen las potencialidades latentes de los niños y niñas de esta comunidad y les ayuden a transformarse como protagonistas del desarrollo social, ejemplo de esto lo constituyen los juguetes y medios de enseñanza que se exponen en la miniferia del conocimiento que se visualiza en cada actividad realizada.

Las actividades con carácter comunitario se efectúan en Circulo social del a comunidad, aledaño a la escuela rural Lidia Doce, por tener las condiciones para este tipo de evento. Se inicia con la presentación de un pósters que contiene los elementos identificadores del Proyecto GUCID y PISCER. Desde esa mirada explica la esencia está en la transformación de la escuela rural a partir de potenciarla como institución cultural de la comunidad rural.

Además se declara que el PISCER-CCC fortalece el proyecto educativo de la escuela rural y potencia la articulación de la familia y la comunidad con el proceso pedagógico; facilita la relación multifactorial referida a la participación de todos y cada uno de los actores sociales de la comunidad y fuera de esta, los que aún cuando ejercen influencias diferentes, precisan secuenciar e integrar desde la participación las acciones realizadas, guiadas por los objetivos del proceso y bajo la orientación del sujeto implicado, que en este caso se da al involucrar a diferentes organismos ejecutores de las acciones de cada mes, según cronograma; estas entidades son las siguientes:

Salud: presenta un buró de información con medios auxiliares que posibilitaron desarrollar una actividad de participación aplicando la metodología de la educación popular, en forma amena, instructiva y educativa: Llevó a aprendizajes sobre cómo evitar enfermedades de trasmisión sexual, el cólera y el dengue; además se realiza una promoción en contra del tabaco y el alcohol y a favor del a salud bucal. El binomio Universidad-comunidad, hace realidad una experiencia que se fundamenta en la gestión del conocimiento y posibilitó un acercamiento entre la familia y la escuela con resultados en la comunidad, que contó con este espacio desde la escuela como centro cultural.

Museo: muestra una actividad con objetos de personalidades de la historia y la cultura de la comunidad; además de realizar actividades de participación que acercaron en un interés sociocultural el conocimiento a ejes como la formación de valores, el patriotismo, la identidad y el conocimiento de la historia local y nacional, sustentada en la pedagogía de museo. Se lleva a los escolares y su familia desde la visita a esta minisala a aprendizajes con medios capaces de provocar conocimientos para la vida.

Libro: se realiza la presentación de obras con un enfoque infantil juvenil de las editoriales Mecenaz, Abril, Somos Jóvenes y otras. Se venden libros, que son muy aceptados por la familias y la comunidad; esta acción cuenta además con la promoción de otros títulos y géneros en una amena e instructiva actividad que da salida a la dimensión promoción de la lectura y Lengua materna.

Biblioteca pública: desarrolla la presentación de un libro, que permite realizar juegos y adivinanzas con la participación de los niños, niñas, otros escolares, la familia y la comunidad. Esa actividad fue muy aceptada. Es una acción amena e instructiva que da salida a la dimensión promoción de la lectura, Lengua Materna y formación de valores.

Casa de cultura: presenta una exposición de dibujos montada según objetivos de la actividad que ilustra como los niños y niñas de la escuela rural crean a partir de la gestión del conocimiento y de su medio sociocultural. También se presentan

danzas, un coro infantil y solistas, que conforman las unidades artísticas de los instructores de arte de la escuela y otros invitados.

Proyecto Torrentes de Sueños: exhibe a sus miembros que se destacan en acciones para la literatura, música, plástica y otras manifestaciones del arte con aficionados discapacitados.

Banco Integral de semillas y UBPC "La esperanza": muestra los resultados de su proceso productivo que lo componen entre otros: viandas, vegetales y hortalizas y como esos datos se emplean en la clase; se expone la experiencia de ambas instituciones al participar en la preparación metodológica de los docentes y entre todos elaborar tareas escolares y problemas matemáticos, así como otras actividades en las que se evidencia los resultados socioeconómicos de esa comunidad. Colateral a esas exposiciones se presentan dibujos, composiciones escritas por los escolares, poesías y cuentos que tiene como tema central el proceso productivo de estas entidades. Además se visualiza una muestra de medios auxiliares elaborados para el Círculo de interés que ejecuta el Banco de Semillas y la UBPC con el tema "Soy campesino" y "Cultivo mi tierra". Entre estos se destacan los confeccionados con madera; como: guatacas, machetes, una carreta y tractor que son empleados para la gestión del conocimiento con un interés sociocultural.

El PISCER- CCC tiene una dirección multidimensional al atender las configuraciones del desarrollo de la personalidad del escolar, sobre todo como expresión de la interrelación entre las esferas cognitiva y afectiva. Su conocimiento se convierte en ejes para la estructuración de la intervención que se desarrolla en el proceso pedagógico según las dimensiones que tiene en cuenta la gestión del conocimiento a ese fin. Entre estos ejes se encuentran:

1. La educación para la vida y la promoción de salud tanto escolar como comunitaria.
2. Promoción por la lectura.
3. Lengua materna.
4. Apreciación de lo bello, útil y de la nacionalidad y cubanía.
5. Identidad y tradiciones de la localidad.
6. Formación laboral y vocacional.
7. Formación de valores.

CONCLUSIONES

La Universidad asume los procesos socioculturales de la comunidad, en tanto es una realidad la dirección del PISCER – CCC como una experiencia que permite el acercamiento de la institución universitaria a escuela rural cubana.

El PISCER contribuye con acciones socioculturales a promover de manera directa desde un enfoque multifactorial y multidimensional en la escuela rural la educación por lo bello, útil, y nacional; desarrolla un pensamiento para conocer y asimilar toda la cultura que rodea al individuo que se desarrolla en el medio rural y transformarla para beneficio individual, colectivo y social; lo que posibilita el desarrollo de una cultura general integral sustentada en la identidad rural desde el punto de vista intelectual, moral, estético, ideológico y físico, combinando a todos los agentes que intervienen en el proceso pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, M. (1994). La comunicación familiar. Su influencia en la formación de adolescentes y jóvenes. Tesis de Doctorado en Ciencias Psicológicas. La Habana: CIPS.
- Álvarez, M., & M. Díaz. (1996). La familia cubana. Situación actual y proposiciones para su fortalecimiento. CIPS. La Habana: Serie de Monografía UNICEF/CUBA. No. 14.
- Ares, P. (1990). Mi Familia es Así. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- De la Guardia, L., & García, O. (1983). Influencia de la comunicación familiar en la formación de la personalidad del adolescente transgresor" Tesis de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- Borroto López, L. (2008). La educación en Cuba en el siglo XXI: realidades y retos, publicado en el CD-ROM del curso y en el libro Política y Sociedad Contemporáneas (Un acercamiento a los dilemas políticos de la Educación Superior).
- Colomer C., & Álvarez-Dardet, C. (2001). Promoción de la salud y cambio social. Madrid: Masson,
- Fernández, L. (1998). Educación en contextos grupales. En: Educación Popular y participación. Colectivo Educación Popular de Cuba No. 5. La Habana: Editorial Caminos.
- Ezpeleta, J. y colaboradores. (2000). Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (2ª. ed.). México, DF: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV/Instituto Politécnico Nacional.
- Freire, P., Rodríguez Brandao, C., & Bretto, F. (1996). Palabras desde Brasil. Colección Educación Popular del Mundo. No. 2. Editorial Caminos. La Habana.
- Freire, P. (1996). Pedagogía de la ternura. La Habana: Editorial Caminos.

Manes León, E. B. et al. (2011). Curso de Pedagogía 2011. La escuela primaria rural: realidad y perspectivas. 2011 Curso 45. Educación Cubana. Ministerio de Educación, departamento de ciencia y técnica. 2011. ISBN 978-959-18-0644-4 Sello Editor Educación cubana.

Núñez González, M. R. (2014). El Centro Universitario Municipal (CUM): comunicación y gestión del conocimiento para el desarrollo Local. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Comunicación. Recuperado el 12 de septiembre de 2014, de: http://issuu.com/editora-arca-dagua/docs/ibero_3

Núñez González, M. R. (2014). Gestión del conocimiento universitario con una visión de la escuela rural como centro cultural de la comunidad. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, II Etapa (ISSN: 1989-4155).

Rico Montero, P. (2008). Modelo de escuela primaria. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Fecha de presentación: mayo, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

ESTRATEGIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE LA CARRERA DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES Y SU VÍNCULO COMUNITARIO EN LA LOCALIDAD DE PALMIRA CON UN ENFOQUE CTS

STRATEGY OF UNIVERSITY EXTENSION OF THE CAREER OF CULTURAL STUDIES AND COMMUNITY LINK IN THE CITY OF PALMYRA WITH A FOCUS CTS

Lic. Arelys Vega Suárez¹

E-mail: avega@ucf.edu.cu

MSc. María Esther Fernández Morera¹

E-mail: mefernandez@ucf.edu.cu

¹ Centro Universitario Municipal de Palmira. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Vega Suárez, A., & Fernández Morera, M. E. (2014). Estrategia de extensión universitaria de la carrera de Estudios Socioculturales y su vínculo comunitario en la localidad de Palmira con un enfoque CTS. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 12-18. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo principal elaborar una estrategia de extensión universitaria en la carrera de Estudios Socioculturales para estrechar los vínculos con la comunidad universitaria y su entorno social en la localidad de Palmira desde la promoción cultural y el trabajo comunitario. Se presenta una estrategia participativa y comunitaria, desde el análisis de las necesidades de la carrera de Estudios Socioculturales, donde a través de la propuesta, los estudiantes y profesores recibirán la información necesaria que le posibilitará una mayor preparación como promotores culturales para el desarrollo de los mismos y el enriquecimiento de estos, en el desempeño práctico de la carrera, con una mayor vinculación con la comunidad en las labores del trabajo comunitario.

Palabras clave:

Estrategia, extensión universitaria, comunidad universitaria.

ABSTRACT

This article's main objective is to develop a strategy of university extension in the race Sociocultural Studies to strengthen ties with the university community and social environment in the city of Palmira from cultural promotion and community work. Participatory and community strategy is presented, from the analysis of the needs of the race Sociocultural Studies, where through the proposal, students and teachers will receive the necessary information to enable better preparation as cultural promoters for development themselves and enrichment of these, in the practical performance of the race, with increased community engagement in the work of community work.

Keywords:

Strategy, university extension university community.

INTRODUCCIÓN

La ambigua denominación “extensión universitaria” goza en la actualidad de una extraordinaria pujanza gracias a la difusión que viene alcanzando en el ámbito universitario de todo el mundo. Este término hace referencia a la historia y naturaleza de la cultura, paralela al desarrollo de las universidades, lo cual nos introduce en el concepto de extensión universitaria.

La extensión universitaria resulta función ineludible en la vida de nuestras universidades, y tema que invita cada vez a polémicas más agudas entre los que apostamos por su valor y papel en el contexto contemporáneo. La extensión como proceso de interacción humana redimensiona su consideración como resultado de la actividad y la comunicación. Toda acción de extensión implica una comunicación con la sociedad, en la que la Universidad se posiciona, habla, construye relaciones y representaciones, ubica y se ubica frente a los diferentes sectores de la sociedad con los que interactúa en igualdad de condiciones.

Existe una relación importante entre la extensión universitaria con el desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (CTS), ya que el desarrollo científico-tecnológico es uno de los factores más influyentes sobre la sociedad contemporánea. En este campo se trata de entender los aspectos sociales del fenómeno, tanto en lo que respecta a sus condicionantes sociales como en lo que atañe a sus consecuencias socioeconómicas, socioculturales, ambientales, entre otras.

Se tiene que comprender que extensión es la actitud social y metodológica de transmitir y recibir conocimientos de manera simétrica, o sea un proceso de ida y vuelta, donde cada parte aprende y enseña.

Sin embargo este fin aún no se corresponde con la realidad y la causa fundamental radica en no poseer una concepción que integre las tres vertientes fundamentales que se desarrollan en la vida universitaria: el trabajo curricular, las actividades sociopolíticas y la extensión universitaria

El análisis realizado de la situación permite comprobar que:

- En el currículo de la carrera de Estudios Socioculturales no se ha incluido la extensión universitaria en su concepción más amplia e integradora.
- En el componente laboral el trabajo de extensión no tiene salida, pues se limita la actividad práctica social en los estudiantes de la carrera.
- Existe insuficiente motivación de los estudiantes a las actividades extensionistas (promoción cultural, trabajo comunitario, movimiento de aficionados y otros).
- La capacitación de las estructuras de dirección, estudiantes y trabajadores en general son insuficientes para que se conviertan, en los protagonistas conscientes del quehacer extensionista.
- La extensión universitaria en la carrera de Estudios Socioculturales y en la Filial Universitaria Municipal como área de resultados clave es atendida por la coordinadora de la carrera en sus múltiples ocupaciones metodológicas y pedagógicas, por lo que resulta insuficiente para el accionar de la gestión extensionista.

A partir del análisis de las insuficiencias anteriores se decide elaborar una estrategia de extensión universitaria para la carrera de Estudios Socioculturales para estrechar los vínculos con la comunidad universitaria y su entorno social en la localidad de Palmira desde la promoción cultural y el trabajo comunitario.

DESARROLLO

La vinculación de profesores, estudiantes y trabajadores al desarrollo de proyectos socioculturales en las comunidades, constituye en la etapa inmediata una de las vertientes fundamentales a desarrollar desde la extensión universitaria, con el fin de enriquecer la vida sociocultural de la universidad y de la comunidad.

Este vínculo posibilita el acercamiento directo a la realidad sociocultural de las comunidades y al estudio y evaluación de las posibles soluciones de sus problemas que pueden promoverse desde el contacto directo con los pobladores, lo que constituye un elemento esencial en su formación como profesionales revolucionarios. Estos proyectos deben dirigirse a potenciar la participación ciudadana para transformar su entorno, y contribuir a satisfacer sus propias expectativas e intereses.

De acuerdo con lo anterior la proyección en este campo debe orientarse hasta:

- Fortalecer la planificación y ejecución de los proyectos comunitarios, así como la evaluación del impacto de los mismos.
- Potenciar la incorporación de los profesores, estudiantes y trabajadores al trabajo comunitario a través de la formulación de proyectos dirigidos a diversos ámbitos del quehacer sociocultural.
- Incentivar el desarrollo de proyectos comunitarios en áreas de prioridad del territorio en cada una de las localidades.
- Dar prioridad entre las comunidades a atender con estos proyectos a la propia comunidad universitaria y en especial la que habita en las residencias estudiantiles.

La comunidad, es de suma importancia, pues es el lugar en el que el estudiante transmite toda su experiencia y donde se identifica como promotor cultural al realizar las labores comunitarias. No habrá una sola participación de los individuos sin un trabajo auténtico en la comunidad.

Siguiendo la línea de estudio que plantea el libro de Selección de Lecturas de Trabajo comunitario del CIE "*Graciela Bustillos*" la comunidad es: "*Grupo humano que habita en un territorio determinado con relaciones interpersonales, Historia, formas de expresiones y tradiciones que lo identifica y sobre todo con intereses comunes*". (República de Cuba. Asociación de Pedagogos de Cuba, 2000)

Se conoce que con la creación de los Consejos Populares en Cuba se adopta una estructura comunitaria, donde las escuelas juegan un papel determinante en la sociedad, ya que esta institución es la que mejor tiene caracterizado a sus miembros y se es posible incidir con mejor objetividad en la formación de valores, sentimientos de actitudes humanas, acorde con la sociedad.

La masificación de la cultura permite la apertura comunicativa de Cuba hacia el mundo, a partir del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para emitir un mensaje donde prevalezcan los valores y la educación de las masas; así por ejemplo, las mesas redondas, son un mensaje no solo para los cubanos sino para todo el mundo. Masificar y promover la cultura desde esta perspectiva es crear un estilo de vida nuevo, donde el concepto calidad de vida se asume desde una perspectiva integral que no mida cuanto se posee en la escala material, que se aparte del consumismo, una visión de la vida que parta del lugar centrado, que el individuo ocupe en la sociedad y satisfaga sus necesidades materiales.

Las salidas del programa de extensión universitaria se consolida en los proyectos, actividades, acciones y tareas extensionistas en respuesta a las necesidades de la comunidad intra y extrauniversitaria. El incremento de la participación en la gestión de este proceso; la ampliación de la cultura universitaria mediante las vivencias socioculturales y una mayor relevancia (pertinencia e impacto) de la labor universitaria a partir del fortalecimiento de la interrelación universidad-sociedad conducen en última instancia a una mayor contribución del desarrollo cultural de la sociedad; fin último de la extensión universitaria y de la universidad misma.

Se considera que el trabajo comunitario "*no es solo trabajo para la comunidad, ni en la comunidad, ni siquiera con la comunidad: es un proceso de transformación desde la comunidad: soñado, planificado, conducido, ejecutado y evaluado por la propia comunidad*". (República de Cuba. Asociación de Pedagogos de Cuba, 2000, p.10)

El sistema garantiza, de una parte la interacción con el entorno y de otra la retroalimentación necesaria para una garantía plena de funcionamiento y control de la marcha de los cambios que se requieren realizar.

La definición del sistema supone el establecimiento de los principios que lo soportan, y garantizan su funcionamiento, por lo que teniendo en cuenta las relaciones entre los componentes del Trabajo Sociocultural Universitario y sus funciones, se consideran los siguientes:

1. **Participativo:** involucra a estudiantes, docentes, tutores, trabajadores, universidad y entorno social desde una postura activa y de transformación de la realidad, posibilitando la evaluación multidisciplinaria de las acciones que deben ser emprendidas, en función de potenciar el protagonismo de los actores sociales implicados en su gestión.
2. **Dialógico:** porque tributa al establecimiento de una realidad dialogal, que excluye la mera difusión y tiende al intercambio de propuestas entre la universidad y la sociedad.
3. **Creativo:** por generar acciones innovadoras y trascendentes.
4. **Contextualizado:** se adecua a las peculiaridades del contexto en que actúa y evoluciona dinámicamente en función del cambio que experimenten las condiciones en las que se desenvuelve, manteniendo la eficacia y la orientación hacia los objetivos finales.

La definición de estos principios, así como su relación con los componentes, funciones y niveles del trabajo sociocultural universitario, posibilitan delimitar los elementos esenciales en que subyace su dinámica y movimiento, así como establecer sobre estas bases la definición de su concepto.

Desde estas bases, se concibe el trabajo sociocultural universitario como el proceso de gestión que desde los presupuestos de la promoción sociocultural resuelve en su desarrollo la contradicción entre la dimensión administrativa y tecnológica de dicho proceso, que permite a los integrantes de la comunidad intra y extrauniversitaria optimizar y lograr los objetivos propuestos, con un mínimo de recursos, interactuando a partir de su carácter sistémico y de las leyes de la pedagogía en el entorno intra y extrauniversitaria para brindar la estrategia a seguir en la contribución universitaria al desarrollo sociocultural.

En este concepto al denominar al trabajo sociocultural como proceso de gestión de la extensión universitaria, y de la promoción sociocultural, se le atribuye la capacidad de estructurar la secuencia de etapas que traducen las entradas en salidas, a partir de garantizar el desarrollo óptimo de las funciones de dirección que se desplegarán teniendo en cuenta los principios de la promoción y las leyes de la Pedagogía.

Se considera gestión de la promoción cultural porque en este proceso se diligencia, se accionan los medios para conseguir que las leyes de la pedagogía funcionen adecuadamente en el proceso extensionista en plena concordancia con sus características como función y sus componentes y relaciones como proceso formativo, permitiendo que este se ejecute de manera eficiente, eficaz y efectiva.

Fundamentación de la Estrategia

No es posible ignorar la relación entre estrategias y tácticas. Mientras que las primeras son planes globales que se conciben para alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, una táctica es un procedimiento específico que se aplica y tributa a todo el proceso, a la estrategia en general.

La propuesta de acciones para la extensión universitaria en la carrera de Estudios Socioculturales está concebida como proceso y como producto, donde el conocimiento se erige en el producto fundamental y el puente que viabiliza la interacción de la universidad con la sociedad es precisamente el trabajo comunitario como la salida práctica, aplicada y natural del conocimiento hacia el entorno, tributando a sus necesidades reales en todos los aspectos de la vida social.

La Estrategia y sus áreas claves. Principales acciones

La estructura de la estrategia es la siguiente:

- **Objetivo:** elaborar una estrategia de extensión universitaria para la carrera de Estudios Socioculturales para estrechar los vínculos con la comunidad universitaria y su entorno social desde la promoción cultural y el trabajo comunitario.
- **Formación curricular:** aplicación de diagnóstico para la determinación de necesidades relacionadas con las aficiones, talleres de extensión universitaria, asesoramiento técnico para actos conmemoraciones y efemérides y eventos (matutinos y vespertinos). Aprovechar los conocimientos de otras materias y disciplinas que posean los estudiantes para contribuir a la realización de actividades culturales en la comunidad.
- **Trabajo metodológico:** participación en reuniones metodológicas de la carrera para precisar la estrategia: actividades extensionistas, líneas del trabajo, modalidades, evaluación de resultados.

Potenciar la información y participación sistemática de los estudiantes en las actividades de extensión universitaria a través de la inserción coherente en el trabajo metodológico del claustro de profesores y del proyecto de trabajo educativo de cada grupo.

- **Formación extracurricular:** la promoción de la cultura por la vía extracurricular tiene el propósito de complementar

el desarrollo cultural y físico integral de los estudiantes y debe distinguirse de lo curricular por sus métodos y estilos propios. Desarrollo de actividades que fusionen las diferentes manifestaciones del arte: peñas literarias, actividades cinematográficas, conversatorios, eventos científicos, actos, y conmemoraciones. Atención al movimiento de aficionados.

- **Desarrollo del trabajo comunitario:** trabajo con las diferentes instituciones educacionales. Actividades de promoción cultural, visitas a instituciones culturales y promoción de la lectura.

La vinculación de profesores, estudiantes y trabajadores al desarrollo de proyectos socioculturales en las comunidades, constituye una de las vertientes fundamentales a desarrollar desde la extensión universitaria, con el fin de enriquecer la vida sociocultural de la universidad y de la comunidad. Prestar atención especial a los proyectos: "Con la luz de los colores" y "Jardín Comunitario Macradenia".

- **Superación profesional:** impartición de cursos y asesoramientos que respondan a las principales líneas del trabajo de extensión universitaria y a proyectos de investigación, acerca de los avances científico-tecnológicos, el arte, el deporte y las estrategias de desarrollo económico, político, social y cultural del territorio.
- **Investigación:** vinculación de los resultados de proyectos comunitarios con la universalización de la educación superior y la estrategia de extensión universitaria.

Las **principales acciones** de la estrategia se conciben en tres etapas fundamentales: Diagnóstico, Ejecución y Evaluación.

Eta- pa	Áreas Claves	Principales Acciones	Fecha
Diagnóstico		<ul style="list-style-type: none"> -Diagnóstico de aficiones culturales y teórico práctico sobre las motivaciones, intereses y aptitudes dirigidas al logro de su participación en las diferentes actividades y opciones extensionistas con énfasis en la formación intensiva del primer año y en la atención sistemática de los alumnos continuantes de la carrera de Estudios Socioculturales. -Diagnóstico cultural comunitario y prácticas socioculturales que se realizan. - Nivel de relación que tiene la comunidad universitaria con las instituciones culturales -Necesidad del conocimiento y de la práctica de actividades culturales para los futuros egresados. -Tipos de actividades que comprenden la labor promocional. -Utilización de espacios de promoción literaria. -Correspondencia entre las estrategias nacionales y programas nacionales -Utilización y alcance de espacios idóneos para la gestión y la promoción cultural. -Coherencia de las diferentes organizaciones estudiantiles, políticas y de cooperación con las instituciones municipales. 	Curso 2007-2008
Superación cultural (de los profesionales y estudiantes universitarios y de la población)		-Promover la superación cultural, por medio del sistema de educación postgraduada y los cursos de extensión universitaria, dirigida a estudiantes, profesionales del territorio y comunidad.	Permanente
		-Impartir cursos, talleres, conferencias especializadas: -Conferencias especializadas sobre cultura cubana.	Diciembre
		-Conferencias especializadas sobre historia del arte, la cultura universal y la literatura.	Marzo

Eta- pa	Áreas Claves	Principales Acciones	Fecha
		-Lograr la participación de alumnos, profesores y comunitarios en la Cátedras de Educación Popular, así como en las actividades referentes a la drogadicción, VIH, promoción de la lectura y educación ambiental como parte de los programas nacionales.	Permanente
	Actividades extra-curriculares (para el desarrollo cultural integral de los estudiantes)	-Las actividades extracurriculares promueven la afición y el interés por la cultura, el arte y la literatura; la cultura física, el deporte, la ciencia y el empleo del tiempo libre. - Incrementar las opciones extracurriculares orientadas al desarrollo de aficiones en los estudiantes a partir de conceptualizar al aficionado como aquel que de manera sistemática sea capaz de apreciar, disfrutar y promover la obra cultural, artística y literaria y el empleo sano del tiempo libre.	Permanente
		-Fortalecer las acciones para dar cumplimiento al Programa Nacional de la Lectura.	Permanente
		- Desarrollar el Movimiento de Artistas Aficionados por medio del trabajo sistemático con los mismos, su asesoramiento y su sistema de eventos y festivales.	Abril Mayo
		-Realizar visitas a instituciones y encuentros con personalidades para conocer los valores culturales del entorno y del propio instituto o escuela.	Febrero
		- Realizar actividades de promoción de libros: visitas a ferias, bibliotecas y librerías, presentación de libros en el aula, mesas redondas, charlas y debates.	Febrero Marzo

Etapas	Áreas Claves	Principales Acciones	Fecha
	Desarrollo socio-cultural comunitario	-Propiciar la vinculación de profesores, estudiantes y trabajadores al desarrollo de proyectos socioculturales en las comunidades, con el fin de enriquecer la vida socio-cultural de la universidad y de la comunidad.	Permanente
		-Prestar atención a los proyectos: "Con la luz de los colores" y "Jardín Comunitario Macradenia."	
		-Promover y divulgar información con la comunidad universitaria y la población en general, con los medios propios y del territorio, en función de satisfacer las necesidades e intereses identificados.	Permanente
		Principales acciones de divulgación a partir de los medios: radio, TV; Radio base, sitio Web de extensión universitaria, mural. -Desarrollar actos centrales, matutinos, vespertinos, caminatas, eventos científicos en conmemoración de fechas históricas.	Permanente
Evaluación		Esta etapa está dirigida a la evaluación del desarrollo de las actividades extensionistas para determinar aspectos positivos y negativos. Incluye también, el replanteo de las formas de organización adoptadas y la estrategia en general. Complementa este proceso la valoración de las opiniones de los docentes y los comunitarios al concluir cada actividad, a partir de la aplicación de entrevistas, encuestas, la observación participante de los implicados, el intercambio con estudiantes, docentes y comunitarios con características de la investigación acción. Se aplicará la consulta sistemática a especialistas para valorar la calidad de la estrategia de extensión universitaria (la selección de los especialistas que forman parte de la comunidad científica de la universidad y del territorio se realizará tomando en cuenta los conocimientos que poseen sobre la actividad de extensión universitaria).	Curso 2008-2009

CONCLUSIONES

La extensión es el proceso universitario que, como parte del sistema de interacciones universidad-sociedad, tiene el propósito de promover el desarrollo cultural de la comunidad inmersa en los procesos principales de la educación superior: docencia (pregrado y postgrado) e investigación.

Al analizar la carrera de Estudios Socioculturales en la localidad de Palmira se comprobó que dirige el proceso orientador de la labor educativa aunque resulta insuficiente en la formación de una cultura general integral en su vínculo con la comunidad.

Existe necesidad de superación del claustro (alrededor de los temas de extensión), de los estudiantes; sobre todo los que funcionan como promotores culturales y de los comunitarios, para que se conviertan, progresivamente, en protagonistas conscientes del quehacer extensionista.

Lo anterior se traduce en la urgencia de hacer cada vez más racional y dirigido el carácter y la relación estudiante-profesor antes, durante y en el momento de evaluar la incidencia del trabajo comunitario como parte del papel que desempeña la extensión universitaria en la formación de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales, mediante la formulación de una estrategia de extensión universitaria dirigida a diversos ámbitos del quehacer sociocultural de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. (1982). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. México: El Ateneo.
- González González, G. R., & González Fernández-Larrea, M. (2001). Programa Nacional de Extensión Universitaria. La Habana.
- González González, G. R. (1996). Un modelo de extensión universitaria para la educación superior cubana. Su aplicación a la Cultura Física y el Deporte. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo".
- González, M., López, J. A., & Luján, J.L. (1997). CTS. Una introducción a su estudio. Madrid: Editorial Tecnos.
- Hart Dávalos, A. (1996). La extensión universitaria y la integración cultural. Conferencia I Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria. La Habana.
- Hernández Moreno, E. M. (2004). El patrimonio cultural y natural como núcleo básico en la carrera de Estudios Socioculturales. Tesis de maestría.

República de Cuba. Asociación de Pedagogos de Cuba. (2000). Selección de lecturas de Trabajo comunitario. La Habana: CIE "Graciela Bustillos".

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (1988). Programa de desarrollo de la extensión universitaria. La Habana.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. Programa Nacional de Extensión Universitaria. (2004). La Habana.

República de Cuba. Universidad de la Habana. (2005). Plan de Estudio de la Carrera de Estudios Socioculturales. La Habana.

Sánchez Manzano, M. (2003). La extensión ante los nuevos escenarios de la Universidad cubana: una visión. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Fecha de presentación: septiembre, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

UNA MIRADA A LA GESTIÓN DEL TRABAJO METODOLÓGICO DE LOS JEFES DE DEPARTAMENTO DOCENTE UNIVERSITARIO

A LOOK AT THE MANAGEMENT OF THE METHODOLOGICAL WORK OF HEADS OF UNIVERSITY TEACHING DEPARTMENT

MSc. Juan Carlos González Reyes¹

E-mail: jgonzalez@ucf.edu.cu

Dr. C. Raúl Alpizar Fernández¹

E-mail: rafdez@ucf.edu.cu

Dra. C. Luisa María Baute Álvarez¹

E-mail: lbaute@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

González Reyes, J. C., Alpizar Fernández, R., & Baute Álvarez, L. M. (2014). Una mirada a la gestión del trabajo metodológico de los jefes de departamento docente universitario. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 19-24. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El objetivo del artículo es exponer la significativa importancia que tiene la formación de habilidades de gestión en los jefes de departamento docente, particularmente en trabajo metodológico, ante los retos que tiene la Universidad con la Sociedad. La conjugación de métodos teóricos con métodos empíricos como el análisis de documentos, informes de balance docentes metodológicos desde el 2010 hasta la fecha, entrevistas y encuestas a profesores, y la experiencia de más de 30 años de trabajo de los autores en la actividad, metodológica y de dirección, han permitido llegar a conclusiones útiles y contar con una información valiosa, para continuar proponiendo soluciones al desarrollo de un efectivo trabajo metodológico. Se exponen 16 insuficiencias en la gestión del trabajo metodológico a nivel del departamento y se plantea la superación postgraduada en la forma de entrenamiento, como una vía expedita que contribuye a mejorar la gestión de los jefes de departamento. Los resultados de este trabajo forman parte de las tareas del proyecto universitario "Perfeccionamiento de la labor educativa en la Universidad de Cienfuegos" que lidera el CEDDES.

Palabras clave:

Gestión, trabajo metodológico, jefes de departamento docente universitario, superación postgraduada, entrenamiento.

ABSTRACT

The objective of the article is to present the significant importance training of management skills in the teaching department heads, particularly in methodological work, given the challenges that the University has with the Company. Conjugation of theoretical methods and empirical methods such as document analysis, methodological balance reports from teachers 2010 to date, interviews and surveys with teachers, and experience of over 30 years of work by the authors in the activity, methodological and management have led to useful conclusions and have valuable information to continue to propose solutions the development of an effective methodological work. Weaknesses were exposed in 16 management methodological work at the department level and overcoming in the form of postgraduate training as an expeditious way to helping improve the management of department heads arise. The results of this work are part of the tasks of the university project "Improvement of educational work at the University of Cienfuegos" leading the CEDDES.

Keywords:

Management, methodological work, department heads of university teaching, postgraduate improvement, training.

INTRODUCCIÓN

El rápido desarrollo del conocimiento y la información en el mundo de hoy y el constante proceso de globalización en todas las ramas del saber y sus consecuencias, repercuten 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), proponen grandes esfuerzos en función del estudio de las particularidades y retos de la educación superior en la actualidad, encontrándose entre ellos la formación del personal académico, para que estén a tono con las exigencias actuales en la formación de profesionales.

En tal sentido, en la mayoría de los países, entre los objetivos de las Instituciones de Educación Superior (IES), se encuentra la necesidad de priorizar la formación que el jefe de departamento docente y/o el coordinador (Director) de la carrera tiene que asumir, con el fin de priorizar su papel en la gestión de las actividades sustantivas que desempeña la universidad, por lo que es necesario reconocer el rol esencial que el desempeño profesional de ellos tiene en el éxito institucional, ya que es un metodólogo que contribuye al desarrollo exitoso del trabajo en el proceso pedagógico de la universidad, desde la gestión, a nivel departamental o de la carrera, según corresponda.

Este propósito se hará realidad en la medida en que las acciones y formas diseñadas estén apoyadas en el dominio de los principios y técnicas de dirección y en el conocimiento profundo del objeto de trabajo que se dirige; condiciones todas estrechamente relacionadas.

Para el caso de la Universidad cubana se trabaja la carrera y el departamento docente en su estructura. La carrera es atendida generalmente desde un departamento docente, por ello es objeto de análisis en esta investigación el departamento docente y particularmente la gestión del su jefe, fundamentalmente la gestión del trabajo metodológico.

Desarrollar la gestión del trabajo metodológico, de manera que tenga un impacto en la formación integral del profesional que requiere la Sociedad, es una de las vías más pertinentes que tiene la Universidad actual y en particular la Universidad cubana, en la búsqueda de un modelo de gestión propio.

Una superación integral que garantice la elevación del saber profesional de los jefes de departamentos docentes en lo político, científico y pedagógico, desde una perspectiva gerencial que les permita trazar estrategias de dirección efectivas, pueden contribuir con esas metas y aspiraciones. (Sobrino, 2012)

A fin de lograr la pertinencia de la labor didáctica, en correspondencia con el modelo pedagógico que instaura el perfeccionamiento de los planes y programas para la formación, en la actual etapa del desarrollo educacional cubano, se ha planteado el propósito de mejorar el diseño y ejecución del trabajo metodológico, desde diferentes direcciones (Alpizar, 2004).

Se concibe el trabajo metodológico como la forma fundamental de preparación del personal que desempeña sus funciones en el departamento docente universitario. El trabajo metodológico se clasifica según tipo de actividad y se realiza a través de disímiles vías que van desde la auto preparación científico-técnica y pedagógica que realiza el docente, para una ejecución con calidad del proceso educativo, hasta el trabajo en equipo y la participación en distintas actividades (Sobrino, 2012)

En la revisión a documentos que contienen informes sobre el trabajo metodológico los tres últimos cursos (2010 hasta 2013) y en entrevistas con directivos académicos, particularmente jefes de departamento docente en la UCf, se constató que presentan debilidades en su accionar metodológico en relación a:

- Gestión del proceso de formación, en pregrado y postgrado en los procesos universitarios.
- Dominio de las funciones del Jefe de departamento docente, sus conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación para tales fines.
- Gestión del desempeño de los profesores.
- Conocimiento de las funciones y desempeño del profesor universitario.
- Concepción y desarrollo del trabajo metodológico.
- Planeación y aplicación de las formas: docente metodológico y el científico metodológico.
- Planeación e implementación de los tipos de actividades metodológicas: reuniones, seminarios, clases metodológicas, clases abiertas, talleres, encuentros metodológicos conjuntos.
- La aplicación de la clase metodológica instructiva.

Tal situación se complejiza si se profundiza en que los directivos académicos en las universidades son profesores universitarios que se seleccionan para el cumplimiento de tales funciones, sin embargo ellos en la enseñanza universitaria, son formados en diferentes ramas del saber y no como profesores universitarios, por lo que en la mayoría de los casos ellos no están preparados para el ejercicio de funciones directivas y carecen de habilidades para tales fines. Ello explica el por qué no basta con la experiencia en la educación superior para el ejercicio de la función directiva a nivel de departamento, sino que

se requiere una preparación previa, o durante el ejercicio de tales funciones, para que pueda tener un desempeño exitoso como directivo académico.

Ello explica el resultado del diagnóstico realizado a los jefes de departamento docente, sobre la gestión de la formación, con prioridad en la del trabajo metodológico.

El objetivo del artículo es exponer la significativa importancia que tiene la formación de habilidades de gestión en los jefes de departamento docente, particularmente en trabajo metodológico, ante los retos que tiene la Universidad con la Sociedad.

DESARROLLO

El trabajo metodológico en el departamento docente universitario. Su importancia

Las líneas de trabajo metodológico de los diferentes niveles: carrera, disciplina y año se dirigen a dar respuesta a las necesidades del departamento docente universitario. Estas necesidades de orden metodológico, se centran en la búsqueda de alternativas que lleven al cumplimiento exitoso de las funciones del jefe del departamento y de los profesores que lo integran (Sobrino, 2012).

La proyección de relaciones ordenadas para el trabajo y control del desarrollo curricular de las carreras, su adaptación y el rigor científico-metodológico-pedagógico garantizan la calidad del proceso de formación a través del perfeccionamiento de los estilos y modos de actuación profesional de los jefes de departamentos docentes universitarios en la conducción de su desempeño (Alpizar, 2004).

El trabajo metodológico exige reforzar la interrelación entre las estructuras organizativas y funcionales, que bajo la dirección del área encargada de dirigir la actividad metodológica articula la preparación de los docentes universitarios (en cualquiera de sus modalidades) para la formación de un profesional de la educación de calidad. Ello, unido a la importancia que para el éxito de la gestión del trabajo metodológico, a nivel del departamento docente, se le atribuye al diagnóstico de necesidades formativas de sus docentes y a la articulación que ello debe tener con necesidades de otros eslabones de dirección de la universidad con relación a la orientación, ejecución y control del trabajo metodológico.

En esa dirección se plantea que la preparación metodológica debe ser "el trabajo coordinado y sistemático que oriente, desde el punto de vista didáctico el desarrollo de las disciplinas y los años en que se estructura la carrera, para cumplir con el modelo del profesional, debe propiciar una adecuada orientación metodológica a los colectivos de las disciplinas que se imparten y a los colectivos de año" (MES, 2007).

En la labor metodológica que se realiza a nivel de carrera resulta esencial el diseño didáctico, entendido este como el que logra la proyección de las acciones de los agentes de formación a través de las respectivas estrategias didácticas que determinan, a su vez, las situaciones de aprendizaje, las tareas docentes y las actividades formativas en que se materializa el desarrollo curricular de las carreras (Achióng, Caballero y otros, 2010).

En ese orden se precisa que el trabajo metodológico requiere de una reserva del sistema didáctico en cada semestre del curso, dado su carácter de subsistema dentro de un sistema mayor; desde esa reflexión la organización curricular del año de estudio de la carrera implica determinar los elementos que conforman el sistema didáctico de la carrera y del año desde el departamento docente universitario.

En tanto el trabajo de planeación curricular encauzado para el desarrollo de la derivación gradual de objetivos por años de cada carrera y por semestres, así como la definición precisa de los contenidos de formación en cada una de esas etapas del curso, solo será posible, si se consigue la realización sistémica y sistemática de la preparación metodológica en todos los niveles, en particular en los colectivos de carrera y de año (García Hernández, 2008).

Esa definición precisa de las metas formativas por etapas, así como la proyección articulada de todas las acciones formadoras, a partir del desarrollo curricular que emana de la labor metodológica en los referidos colectivos, lo que garantiza el sistema de formación profesional pedagógica en cada departamento docente de la universidad, con énfasis en las necesidades de los docentes.

Gestión del trabajo metodológico del jefe de departamento docente

El rol que juega el departamento docente en la misión de la Universidad cubana actual, la importancia del trabajo metodológico para el cumplimiento exitoso de esta misión y el análisis de las insuficiencias señaladas en el trabajo metodológico, que motivan a la investigación más profunda de sus causas, evidencian que la gestión de esa actividad por el jefe de departamento docente y el perfeccionamiento de la misma, es un factor a considerar ante los retos en la formación del profesional que tiene la Educación Superior.

Se determinó profundizar en las causas de la situación problemática presentada en la introducción del trabajo. La formación de los jefes de departamento docente es insuficiente, tanto en su forma como en el contenido, se desarrollan cursos aislados como modalidad casi única y el contenido que reciben es muy homogéneo casi siempre alejado de la problemática que se presenta en la gestión de su departamento. Todo ello conlleva

al planteamiento del siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir a la formación, en gestión del trabajo metodológico, del jefe de departamento docente universitario?

Se plantea entonces como objetivo de la investigación implementar una propuesta de formación de los jefes de departamento docente en gestión del trabajo metodológico.

Al profundizar en el diagnóstico de la situación problemática, mediante la utilización de métodos empíricos: Observación, revisión de documentos, encuesta y entrevistas, se logran exponer un grupo de **insuficiencias de la gestión del trabajo metodológico en los jefes de departamento docente:**

1. Prevalece en la planificación del departamento, particularmente del trabajo metodológico, establecer las prioridades que señalan los planes de los niveles superiores, como una derivación de las mismas. No prevalece la concepción del trabajo metodológico que parta de prioridades propias del departamento. En el orden cuantitativo se declaran excesivas prioridades y se pierde el sentido de su significado.
2. La gestión del departamento y particularmente del trabajo metodológico, está afectada por limitarse a cumplir orientaciones de niveles superiores (facultad, universidad, ministerio). Tiene entonces un enfoque reactivo, no hay anticipación, previsión a los problemas, no es proactiva la gestión.
3. No hay un estudio suficiente de los problemas fundamentales metodológicos, dado porque el alcance se circunscribe a nivel del departamento y no considera el entorno específico del mismo (otros departamentos, carreras, instituciones del territorio). Esto explica el gran problema existente: que el trabajo metodológico de la carrera se gestiona, fundamentalmente, con las asignaturas que en ella imparte el departamento.
4. No hay planificación de la extensión universitaria a nivel de departamento, particularmente en el trabajo metodológico, la gestión se limita a cumplir actividades orientadas de los niveles superiores.
5. No existe gestión con acciones efectivas de coordinación entre los departamentos docentes y con las carreras donde se trabaja. Es formal la relación y limitada al plan de impartición en el pregrado, es casi nula en el postgrado, la investigación y la extensión (desde el currículo). La situación es peor si se sale del marco de la facultad a la que pertenece. Por ende, el carácter estratégico de la gestión es casi nulo.
6. Si bien hay experiencias interesantes de organización estructural interna, en algunos departamentos, no se utiliza con efectividad todo el potencial de profesores de categoría superior y de experiencia en la educación superior, para el acompañamiento metodológico a los profesores noveles.
7. En los jefes de departamento se observan dificultades para conducir la gestión de sus profesores con un carácter desarrollador, se exponen las orientaciones de niveles superiores en forma muy lineal y como único método y no se manejan adecuadamente los conflictos, prevalece el ordeno y mando. Los jefes no siempre se sitúan en el lugar de los demás.
8. Es insuficiente la caracterización de los docentes por el jefe de departamento, basada solo en los requisitos de la categoría docente, se usa poco el resultado de las evaluaciones de desempeño, no se profundiza en el análisis del comportamiento de los subordinados, de sus necesidades, de su contenido de trabajo, ni se valoran sus cualidades. Esto tiene importancia a la hora de gestionar el trabajo metodológico.
9. El plan de trabajo metodológico departamental, de carrera y colectivos metodológicos, no tiene su expresión concreta en los planes de trabajo individuales, solo se reflejan las intenciones generales de participación de los profesores en las actividades metodológicas.
10. El control del jefe de departamento es una de las funciones con mas deficiencias, es lineal, reactivo ante la actuación y orientación de los niveles superiores, no tiene un carácter formativo, responde a metas formales donde prevalece lo cuantitativo. Hay problemas con los controles a las clases, no solo porque no se cumpla el plan, sino porque no está concebido como un instrumento útil de gestión.
11. No hay correspondencia (alineación) entre la planeación estratégica del departamento, los planes de trabajo metodológico y las evaluaciones institucionales y de programas de pre y postgrado.
12. La planeación estratégica no es un instrumento de gestión (no hay gestión estratégica), no se vincula con los procesos sustantivos y menos con la gestión del trabajo metodológico.
13. No se gestionan las evaluaciones institucional y de programas de pre y postgrado en forma sistemática, no hay cultura de autoevaluación, dado que no hay gestión del jefe de departamento en este sentido.
14. Hay dificultades con el dominio del contenido del trabajo metodológico por los jefes de departamento y con el dominio de las normativas para la gestión en general en la Educación Superior.

15. Se carece de habilidades para la planificación, organización, ejecución y control de manera tal de que se pueda ver de manera integrada todos los procesos sustantivos.

16. La gestión del trabajo metodológico se circunscribe al proceso de formación, se trabajan poco los otros procesos y su integración, incluso muy poco el postgrado.

Como una de las vías que contribuye a darle solución a esta problemática se plantea la formación postgraduada. Hasta el momento prevalece la superación de los jefes de departamento insertada en toda la estrategia de superación de cuadros del Estado y el Gobierno, con acciones homogéneas que no responden siempre, ni a las particularidades de ese cargo ni a las necesidades personales de cada jefe. Los resultados en general no han sido suficientes para satisfacer las exigencias de la Universidad actual, en correspondencia con la gestión de sus actividades sustantivas.

Es necesaria una propuesta que implique transformación, tanto en la modalidad como en el contenido de la formación, dado el sujeto a quien va dirigida (jefes de departamento docente), el objeto de la misma (formación en gestión del trabajo metodológico) y el objetivo que se propone, supera el alcance de lo que tradicionalmente se hace, fundamentalmente el conocimiento a través de cursos, para trascender a la formación de habilidades de gestión.

El Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba establece que el postgrado en Cuba se estructura en Superación profesional y Formación académica y en su artículo 20 declara que: "las formas organizativas principales de la superación profesional son el curso, el entrenamiento y el diplomado".

El curso posibilita la formación básica y especializada de los graduados universitarios; comprende la organización de un conjunto de contenidos que abordan resultados de investigación relevantes o asuntos trascendentes con el propósito de complementar o actualizar los conocimientos de los profesionales que los reciben. Tiene una extensión mínima de dos créditos (MES, 2004).

El entrenamiento posibilita la formación básica y especializada de los graduados universitarios, particularmente en la adquisición de habilidades y destrezas y en la asimilación e introducción de nuevos procedimientos y tecnologías con el propósito de complementar, actualizar, perfeccionar y consolidar conocimientos y habilidades prácticas. Tiene una extensión mínima de dos créditos (MES, 2004).

Para la conducción exitosa de la gestión del departamento docente, de la gestión del trabajo metodológico el jefe de departamento debe contar con las habilidades necesarias y suficientes de gestión. El curso, como forma de superación, no

satisface totalmente esas exigencias. El entrenamiento, como forma de superación de postgrado, con un acompañamiento formativo en gestión de un equipo de profesores de experiencia en la dirección académica universitaria, sí contribuye a la adquisición de las habilidades necesarias para el logro de una gestión de trabajo metodológico como requiere la Universidad actual.

En este sentido se ha venido trabajando en la Universidad de Cienfuegos, se ha conformado un programa de entrenamiento en gestión académica universitaria, particularmente en gestión del trabajo metodológico, conducido por un equipo de profesores con experiencia teórica y práctica en la temática. Se sistematiza su implementación con resultados muy importantes que se continuarán investigando y presentando.

CONCLUSIONES

La gestión del departamento docente, particularmente del trabajo metodológico, conducida por el jefe de este importante eslabón base de la educación superior, no se caracteriza por ser proactiva, estratégica, desarrolladora:

- Responde casi en forma absoluta a orientaciones lineales de niveles superiores, obviando prioridades propias consecuentes con necesidades y problemas propios del trabajo del departamento.
- Tiene insuficiente protagonismo en la relación con su entorno específico, tanto con las instituciones de la Sociedad, como con los departamentos y áreas académicas de la propia Universidad.
- No se utiliza con efectividad sus profesores en la planeación, evaluación y en general, en la gestión de la actividad docente metodológica.

La formación de habilidades de gestión en los jefes de departamento docente, es una valiosa vía para contribuir a la mejora de la gestión del trabajo metodológico. La forma de entrenamiento es la más apropiada, teniendo en cuenta que en su esencia se concibe la formación de habilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achiong Caballero, G, y otros. (2010). Sistema de procedimientos para la dirección metodológica de la formación inicial del profesional de la educación en las facultades y departamentos docentes de la UCP en la universalización. Proyecto de Investigación Ramal MINED,
- Alpizar Fernández, R. (2004). Modelos de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos de la Universidad de Cienfuegos. Tesis Doctoral. La Habana: Universidad de La Habana.

- Álvarez de Zayas C. M., & Sierra, V. (1997). La universidad. Sus procesos y su evaluación institucional. Cómo transformar los modos de actuación del profesor desde posiciones creativas. La Habana: MES.
- Corominas Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Rev Educ Madrid*. 1 (255):36-9.
- García Hernández, G. (2008). La concepción humanista y desarrolladora de la formación y superación de los cuadros y sus reservas en gestión de la calidad. *Rev Cient Pedag Mendive*. 7(25). Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de http://www.revistamendive.rimed.cu/nfuentes/num25/pdf/Art_1_Guillermina.pdf
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Rev Educ*. (8):175-88.
- González Maura V., & González Tirados, R. M. (2008) Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 28 de septiembre de 2009, de <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>
- Horrutiner Silva, P. (1998). El trabajo Metodológico. Una Concepción desde La Vicerrectoría Académica (p.4-52). Libro en soporte digital.
- Horrutiner Silva, P. (2002). La Universidad en la época actual. Libro en soporte digital, (2005)
- Irigoin M., & Vargas, F. Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: OPS.
- MES. (2007). Reglamento Docente y Metodológico. Resolución 210/ 2007
- MES. (2004). Reglamento de la educación de postgrado. Resolución 132/2004. La Habana: MES
- Romero Sotolongo, B. (2004). Propuesta del modelo organizacional para el departamento docente. *Rev Cubana Educ Super*. 24(3):3-14.
- Salas Perea, R. S. (1999). Educación en salud: competencia y desempeño profesionales. La Habana: Ecimed.
- Sobrino Pontigo, E., & Echemendía Gallego, J. (2012). Visión de la labor y algunos resultados concretos de la aplicación del trabajo metodológico en el Departamento de Español-Literatura. UCP "Cap. Silverio Blanco Núñez".
- Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. 37(2). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 28 de septiembre de 2009, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Turiño Hurtado, C., Cañizares Luna, O., & Sarasa Muñoz, N. (2013). Necesidades de aprendizaje gerenciales en jefes de departamentos docentes de la sede central. *Rev EDUMECENTRO vol.5 no.1 Santa Clara ene.-abr. 2013*. versión ISSN 2077-2874.

Fecha de presentación: agosto, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

IMPLEMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PLATAFORMA MOODLE

IMPLEMENTATION OF THE COURSE THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION IN MOODLE PLATFORM

Lic. Faure Marcel Basulto Vázquez¹

MSc. Raidell Avello Martínez¹

MSc. Hugandy Álvarez Acosta¹

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Basulto Vázquez, F. M., Avello Martínez, R., & Álvarez Acosta, H. (2014). Implementación de la asignatura Teoría y Metodología de la Educación Física en la Plataforma Moodle. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 25-32. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito fundamental implementar la asignatura Teoría y Metodología de la Educación Física (TMEF) en la Plataforma Moodle, con enfoque colaborativo, que contribuya al perfeccionamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje. Para ello, se definieron los presupuestos teóricos metodológicos que sustentan tal acción y se caracterizaron las condiciones tecnológicas de la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos y la materia seleccionada para ser adecuada a la estructura y especificidades de los cursos en el entorno de teleformación Moodle. Por último, los contenidos y actividades incluidos en el programa de la disciplina TMEF fueron ajustados e incluidos en los módulos de la aplicación Web escogida. Durante el proceso se aplicaron los métodos empíricos como el análisis de documentos y la entrevista, y el estadístico de frecuencias y medias. La fusión entre tales métodos y técnicas permitió asegurar que el desarrollo e integración de las TIC alcanzado por la plataforma Moodle, el rol de la semipresencialidad en la nueva universidad cubana, la interacción y las características de los materiales y actividades de aprendizaje permitieron implementar los contenidos y tareas de la asignatura TMEF, con enfoque colaborativo, a partir de las condiciones tecnológicas existentes en la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos.

Palabras claves:

Plataforma Moodle, enfoque colaborativo, teleformación, semipresencialidad.

ABSTRACT

This article has as main purpose to implement the course Theory and Methodology of Physical Education (MTBF) on the Moodle platform with collaborative approach that contributes to the improvement of the teaching / learning. To do this, the theoretical and methodological assumptions underlying such action and technological conditions of the Faculty of Physical Culture of Cienfuegos and the selected material to be appropriate to the structure and specificities of courses in Moodle e-learning environment characterized defined. Finally, the content and activities included in the program were adjusted TMEF discipline and included in the modules of the chosen Web application. During the empirical methods such as analysis of documents and interviews, and statistical frequency and half were applied. The merger between such methods and techniques ensured that the development and integration of ICT reached by Moodle, the role of blended learning in the new Cuban university, interaction and characteristics of materials and learning activities allowed implement content and tasks of the course MTBF with collaborative approach, based on existing technological conditions at the Faculty of Physical Culture of Cienfuegos.

Keywords:

Moodle platform, collaborative approach, distance learning, blended learning.

INTRODUCCIÓN

Marcados avances en la microelectrónica, la cibernética, y las comunicaciones han devenido soporte para un salto trascendental en el desarrollo de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (TIC), en gran medida por el despliegue y desarrollo de la Internet como sistema global de redes. Algunos autores prefieren llamar a este fenómeno la *informatización del conocimiento* (Prendes, 2006), la cual también reconoce que las TIC se han convertido en un producto globalizado.

Con respecto a la aplicación de las TIC en la docencia, disímiles investigaciones, entre las que cuentan aquellas realizadas por (Feliz & Ricoy, 2008; Gewerc, 2005; Rodríguez, 2008; Cabero, 2007; Prendes, 2006), han abordado métodos para el empleo de las TIC, con el fin de orientar acerca de cómo llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por tales recursos.

Las influencias de este fenómeno han llegado a las universidades y penetrado en los escenarios formativos-educativos y con ello, en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los profesores tienen a su disposición instrumentos tecnológicos como entornos virtuales de aprendizaje donde destaca la Plataforma Moodle (*sistema de gestión de cursos*), que favorece la gestión de cursos, además cuenta con diversas herramientas para el trabajo colaborativo en red, como el correo electrónico, los chat, foros de discusión, blogs, las Wiki, que enriquecen el proceso de enseñanza/aprendizaje, con el consiguiente aumento de la interacción alumno/alumno y alumno/ profesor (Avello, et al., 2014).

Con todas estas posibilidades, el aprendizaje de los estudiantes no se circunscribe exclusivamente al aula y al contacto con profesores y compañeros, sino que se puede orientar a otros escenarios previamente planificados como entornos virtuales que promuevan el aprendizaje autónomo y que sirvan como marco de referencia para las asignaturas que cursan (Fernández, 2007).

En la bibliografía consultada se destacan a grandes rasgos algunas de las ventajas educativas del uso de la red en los procesos de enseñanza/aprendizaje: el acceso a información más actualizada y precisa, el incremento de la motivación de profesores y alumnos, mayor familiarización y preparación para el mundo laboral, el desarrollo de colaboraciones y sentido de pertenencia a una o más comunidades, incremento de la interacción en el proceso educativo y, por último, el refuerzo de la capacidad de lectura, escritura, localización de información, planeamiento y solución de problemas, apertura a intercambios con otros profesionales o con otros estudiantes portadores de experiencias e inquietudes similares o diferentes, lo cual contribuiría a la creación de comunidades de aprendizaje.

En nuestro país se han generado políticas de acuerdo a las necesidades impuestas por el siglo XXI (MES, 2007). Múltiples acciones se realizan en los Centros de Educación Superior (CES) cubanos con el objetivo de potenciar la inserción de las TIC en la enseñanza. Entre ellas, se encuentra una estrategia basada en la transformación cualitativa de la Educación Superior mediante el empleo de las (TIC), encaminada al alcance de niveles superiores de integración, colaboración en redes, formación y superación del capital humano. Ello implica una amplia utilización de la computación en la formación de profesionales eficientes, capaces de emplear la cultura informática en la búsqueda de respuestas para los problemas más acuciantes de nuestra sociedad.

Además, se ha promovido en todas las universidades nacionales la implementación de Entornos Virtuales de Enseñanza/Aprendizaje (EVE/A), atendiendo al grado de integración de las nuevas herramientas tecnológicas al proceso de enseñanza/aprendizaje y a facilidades en cuanto a introducción de métodos centrados en el auto aprendizaje por parte de los estudiantes, junto a modelos educativos más flexibles, ajustados a las diferentes modalidades de estudio (Álvarez, Avello & López, 2013).

Por todo lo expuesto, resulta de vital importancia adecuar la asignatura Teoría y Metodología de la Educación Física (TMEF) según los requerimientos de la plataforma de aprendizaje Moodle, en función de contribuir al trabajo colaborativo y responder a las modalidades pedagógicas contemporáneas de la Educación Superior en Cuba.

Las formas tradicionales de concebir y diseñar el proceso de enseñanza/aprendizaje por parte de los actuales profesores de la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos (FCFCF) no se corresponde con la necesidad de diseñar y promover actividades y situaciones de aprendizaje con la utilización de las TIC, como es el caso de la Plataforma Moodle. La formación pedagógica de los docentes, basada fundamentalmente en su experiencia profesional en la modalidad presencial, con una tendencia centrada en la transmisión de información, no responden a la utilización de estas nuevas herramientas tecnológicas como la Plataforma Moodle.

Además se reconoce que en la FCFCF hasta el momento no estaban creadas las condiciones técnicas para la puesta en práctica de plataformas o gestores de cursos que desde hace tres años aproximadamente aplican en la Universidad de Cienfuegos (UCF). En los pocos intentos anteriores salta a la vista la traspolación directa de los materiales o contenidos a los nuevos escenarios formativos, con lo cual se desaprovechan las posibilidades didácticas de estas tecnologías de educación soportadas por computadoras.

El objetivo del presente artículo es implementar la asignatura TMEF en la Plataforma Moodle con enfoque colaborativo de manera que contribuya al perfeccionamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje.

DESARROLLO

Una de las principales contribuciones de las TIC, sobre todo de las redes telemáticas, al campo educativo es la apertura de diferentes posibilidades, concretadas en el desarrollo de nuevos modelos pedagógicos para la formación a distancia, presencial y mixta.

En este sentido las TIC aportan un reto al sistema educativo relacionado con la necesidad de superar el modelo pedagógico de la enseñanza tradicional, centrada en el profesor, en la transmisión de contenidos por parte de este y en el carácter reproductivo, memorístico y receptivo del aprendizaje por parte del alumno. Este esquema debe ser sustituido por un modelo que enfatice en la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de formación y preste atención al desarrollo integral de su personalidad y a los aspectos formativos vinculados a aprender a aprender (Rodríguez, 2008).

En nuestro país, las transformaciones actuales en el plano educacional, han generado nuevas políticas de acuerdo con los desafíos impuestos por el siglo. En los lineamientos estratégicos para la informatización de la sociedad cubana, se plantea que:

"... Cuba debe enfrentar el desarrollo informático a partir de una estrategia definida que le permita aprovechar tal potencial en la evolución armoniosa de su sociedad. Es ampliamente conocido que las tecnologías de la información constituyen el elemento principal para el aumento de la competitividad industrial y un componente básico, junto con la capacidad gerencial del logro de la eficiencia económica, sin la cual nuestra sociedad no podrá alcanzar su objetivo máximo de equidad con desarrollo..." (CITMA, 2000).

O sea que la formación de profesionales capacitados para desarrollarse en estas nuevas condiciones deviene tarea básica de la Universidad.

La Estrategia Maestra de Informatización de la Educación Superior MES, (2007), se resume en la transformación cualitativa de los procesos sustantivos de la Educación Superior mediante el empleo de las TIC, alcanzando una posición destacada en la Informatización de la Sociedad, niveles superiores de integración, colaboración en redes y formación y superación de los recursos humanos para que estos sean capaces de poner sus conocimientos en función del resto de la sociedad (Rodríguez, 2008).

Cuando se emplean recursos informáticos, el proceso de comunicación se manifiesta por las acciones que tanto el profesor como los estudiantes realizan en el uso de dichos recursos. Estas acciones se diferencian por el estudio previo del profesor sobre el recurso tecnológico a emplear, en función de garantizar su operacionalidad y éxito en la actividad docente educativa que se llevará a cabo; además, por aquellas acciones realizadas por los actores de la comunicación sobre el recurso en aras de darle solución a los objetivos propuestos.

Por tanto, a través del empleo del recurso tecnológico se rompe con la linealidad verbal tradicionalmente empleada en los modelos presenciales, ahora más abiertos, dinámicos, donde la solución al problema planteado se resuelve por canales que establecen una vía de comunicación virtual bajo la concepción de trabajo colaborativo en red (Avello & Gómez, 2010).

La idea defendida en este trabajo sobre el vínculo de las TIC al proceso de enseñanza/aprendizaje no ignora que éstas fueron creadas con otros fines sociales y acogidas posteriormente por las ciencias pedagógicas. Por ello, no son más que herramientas, recursos informáticos, tecnológicos; por sí solas no conducen ni mejoran el proceso de enseñanza aprendizaje, el profesor ha de convertirse ahora, además de en tutor, en mediador de las opciones que estas herramientas nos brindan.

LA PLATAFORMA MOODLE

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), es un entorno de aprendizaje dinámico, orientado a objetos modulares. Se define como un sistema de gestión de cursos, un paquete de software diseñado para ayudar al profesorado a crear fácilmente cursos de calidad en línea (Dougiamas, 2004). También es conocido como un Sistema Gestor de Aprendizaje, además de ser un software libre que permite organizar y gestionar el proceso de aprendizaje de una gran cantidad de alumnos.

Otros autores contemplan las plataformas de aprendizaje en línea como sistemas de software diseñados para facilitar a profesores la gestión de cursos virtuales para sus estudiantes, especialmente ayudando a profesores y estudiantes en la administración y desarrollo del curso. El sistema puede seguir a menudo el progreso de los principiantes, puede ser controlado por los profesores y los mismos estudiantes. Originalmente diseñados para el desarrollo de cursos a distancia, vienen siendo utilizados como suplementos para cursos presenciales.

La Plataforma de teleformación Moodle contiene un soporte lo suficientemente sólido y consistente como para posibilitar el cumplimiento de los principios pedagógicos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, de forma innovadora y con éxito. Según sus propios creadores, está basada en un modelo pedagógico constructivista social que inspira las características

generales del entorno y todas sus funcionalidades; concibe a los estudiantes como elementos activos y participativos del proceso de enseñanza/aprendizaje a través de diversas herramientas colaborativas en continuo perfeccionamiento. Contiene además herramientas de distribución de contenidos (*Lecciones, Recursos/materiales, Glosarios*); herramientas de comunicación y colaboración (*Chats, Foros, Wikis*); herramientas de seguimiento y evaluación (*Tareas, Consultas, Cuestionarios, Encuestas*) y herramientas de administración y asignación de permisos.

Una serie de factores sitúan a Moodle en una posición aventajada respecto a otras plataformas educativas. Entre ellos destacan la flexibilidad de sus módulos como soporte para cualquier tipo de estilo docente o modalidad educativa, la comunidad de usuarios que la respalda a nivel mundial, y la creación y actualización de módulos y versiones a partir de propuestas, sugerencias y el trabajo que los mismos usuarios aportan, convirtiéndose en verdaderos desarrolladores que trabajan de conjunto y para toda la comunidad en una plataforma de código abierto. Los aportes y las frecuentes intervenciones de los usuarios en el foro de Moodle constatan este hecho.

Moodle facilita la interacción profesor/estudiante y estudiante/estudiante en un entorno de aprendizaje en red amigable y fácil de usar (Avello, 2008). Algunas investigaciones al respecto hacen notar cómo los estudiantes se convierten en creadores activos de conocimientos en lugar de receptores pasivos. Al crear sus propias ideas e interactuar a través de las herramientas colaborativas propias de la plataforma, los estudiantes se sitúan en el centro del aprendizaje activo. Estas ideas van ganando en complejidad y adquieren nuevas perspectivas, además de enriquecer sus interpretaciones de la realidad y la construcción del conocimiento.

Entre las herramientas para el trabajo colaborativo con que cuenta Moodle se encuentran:

Wiki

Una Wiki posibilita la creación colectiva de documentos en un lenguaje simple de marcas utilizando un navegador web. "Wiki wiki" significa en hawaiano "súper-rápido", y es precisamente la rapidez para crear y actualizar páginas uno de los aspectos definitorios de la tecnología wiki. Generalmente, no se hacen revisiones previas antes de aceptar las modificaciones, y la mayoría de los wikis están abiertos al público general o al menos a todas las personas que tienen acceso al servidor wiki. El módulo Wiki de Moodle permite a los participantes trabajar juntos en páginas web para añadir, expandir o modificar su contenido. Las versiones antiguas nunca se eliminan y pueden restaurarse (Del Moral & Villalustre, 2008).

Foro

Aplicación Web que da soporte a la mayor parte de los debates, discusiones y opiniones, y constituye quizás las más importante desde un enfoque colaborativo. Aquí las intervenciones suelen ser moderadas por un coordinador (generalmente el profesor), quien generalmente introduce el tema y formula preguntas o comentarios para estimular la interacción. Es el profesor quien otorga la palabra y pide fundamentaciones y explicaciones. Es quien hace un resumen antes de terminar la discusión. Los foros pueden estructurarse de diferentes maneras, y pueden incluir la evaluación de cada mensaje por los compañeros. Los mensajes también se pueden ver de varias maneras, incluir textos adjuntos e imágenes incrustadas. Al suscribirse a un foro los participantes recibirán copias de cada mensaje en su buzón de correo electrónico. El profesor puede forzar la suscripción de todos los integrantes del curso si así lo desea (Avello & Urquiza, 2010).

Blogs

Los blogs, weblogs, edublogs o bitácoras son un formato de publicación en línea que se caracteriza por la configuración cronológica inversa de las entradas y en el que se recogen, a modo de diario, enlaces, noticias y opiniones de autoría mayoritariamente individual con un estilo informal y subjetivo (Gewerc, 2005). Es una herramienta de gran utilidad para su uso en educación, ya que supone un sistema fácil y sin apenas costo para la publicación periódica en Internet. Algunos profesores se han visto atraídos por el formato y han aprovechado la publicación de weblogs para desempeñar su docencia. De esta manera emergido un nuevo género que ya se conoce como Edublog: un espacio personal reflexivo. Cada estudiante y profesor puede crear un blog en la plataforma, este espacio propicio a la crítica el debate se caracterizará por las intervenciones de los integrantes del curso y de los invitados y especialistas también que aportarán su granito de arena basados en la experiencia particular de cada quien. Por tanto esta es una herramienta que responde de manera irrefutable al aprendizaje colaborativo en red.

ARGUMENTOS PARA LA ELECCIÓN DE LA PLATAFORMA MOODLE

Teniendo en cuenta las proyecciones estatales que apuntan hacia el uso de sistemas de Software Libre (Open Source) unido a las facilidades para el estudio y desarrollo de este tipo de aplicación Web en el ámbito nacional y tomando en consideración algunos criterios pedagógicos y tecnológicos que se describen a continuación, se seleccionó a Moodle como la plataforma adecuada para implementar la asignatura Teoría y Metodología de la Educación Física (TMEF) con enfoque colaborativo entre otras muy profesionales como el Caroline, WebCT, Blackboard, Micro Campus, SEPAD, entre otras.

- En primer lugar Moodle es un proyecto de **Software Libre**, o sea, que permite estudiar y modificar el código del programa y así poder adaptarlo a nuestras necesidades locales si lo deseamos.
- Esta plataforma fue acogida por la Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez desde 2005, y pueden tener acceso a ella profesores y estudiantes de la Facultad de Cultura Física.
- Tiene una interfaz amigable, que facilita la gestión de los estudiantes.
- Es modular, o sea, sólo activamos los módulos que se usarán, sin tener que emplear completamente el sistema.
- Las herramientas que posee favorecen el proceso de enseñanza/aprendizaje con un enfoque colaborativo.

IMPLEMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PLATAFORMA MOODLE

Diseño e implementación del curso en la Plataforma Moodle.

La implementación de esta asignatura en la plataforma Moodle estuvo facilitada en gran medida por la utilización del software "*Moodle Portable*", concebido para el trabajo en casa sin conexión, donde los profesores pueden trabajar en la actualización de los cursos, para luego realizar una copia de seguridad y restaurarla en el Moodle online del Campus Virtual de la Universidad de Cienfuegos o en cualquier otra Plataforma Moodle a la cual tengan acceso, ya sea nacional o internacional. Al ejecutar el programa en la PC, automáticamente corren dos servidores que permiten que la aplicación de la plataforma funcione en condiciones similares a la conexión a la red.

Sobre la asignatura recae gran peso dentro del currículo del Licenciado en Cultura Física, ya que los conocimientos teóricos y prácticos que aporta dan al egresado herramientas para garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, lo cual posibilita la incidencia de esta en las esferas social-afectiva, cognitiva y motriz. Se manifiesta en ella un carácter integrador de las asignaturas recibidas en años precedentes al tercero, tales como: Biomecánica, Fisiología, Bioquímica, Psicología, Gimnasia Básica, Teoría y Práctica de los Juegos y Pedagogía, con influencia directa en la Práctica Laboral Investigativa.

El programa de la asignatura contempla, para la modalidad de estudio presencial 24 clases teóricas y 38 clases prácticas; mientras en la variante semipresencial las cifras disminuyen a 14-16 encuentros y clases prácticas respectivamente. En ambos casos, la asignatura destina más horas clases a los ejercicios prácticos que teóricos. La relación que se establece entre

ella y otras materias propicia el debate, el análisis crítico por parte de los estudiantes sobre las temáticas abordadas, se destaca el nivel productivo de asimilación de la materia donde el estudiante llega a conclusiones propias de lo que aprendió en otras asignaturas en la constante búsqueda de vínculos inter-materias.

Con la implementación de esta asignatura en la Plataforma Moodle, el estudiante contará con un espacio en soporte digital que recoge los contenidos y materiales necesarios para llevar a cabo la práctica laboral investigativa, contando con espacios de reflexión y debate (los Foros de discusión) donde compartirá experiencias con sus similares y se nutrirá nutrirse del intercambio moderado por el profesor.

Otras actividades de la Plataforma Moodle, como el Glosario, organizan y estructuran el contenido de la asignatura, abundante en definiciones y conceptos relacionados con el curso, permitiéndoles a los participantes crear y mantener una lista de definiciones, como un diccionario.

Formato por temas:

El curso se organiza por temas, con fecha de inicio y fin. Cada tema contiene sus propias actividades. Algunas de ellas, como los diarios, pueden durar más de una semana. Los temas no están limitados por el tiempo, por lo que no hay que especificar fechas

Tema 1. Concepciones teóricas fundamentales de la Educación Física

Dentro de cada tema aparecerán dos opciones: agregar recursos y agregar actividades. Moodle soporta un amplio rango de tipos de recursos diferentes que le permiten insertar casi cualquier clase de contenido Web en sus cursos. Página de texto, Página HTML, Archivos y páginas Web, Directorio, Paquetes de contenido IMS y Etiquetas. Luego de ser seleccionada y editada la actividad o recurso referente al tema en la parte posterior de la ventana aparecen los botones **Guardar cambios y regresar al curso, Guardar cambios y mostrar** o **Cancelar**. Al ser ejecutado el primero de estos, automáticamente la actividad quedará montada en el curso y el navegador regresa a la página principal de Moodle. En el modo activado de edición, el profesor encontrará a la derecha de cada tema tres íconos, uno encima de otro, que le permiten: **Mostrar solo el tema seleccionado**, si se encuentra en el Tema 1 los dos continuos se dejan de mostrar en la ventana, esta es una opción que elige o no el profesor en caso que no desee mostrar los contenidos aún sin vencer. El otro botón que aparece de arriba abajo es **Mostrar este tema como el tema actual**: en este caso continúan apareciendo el resto de los temas con la diferencia de que el actual adquiere un sombreado gris en los bordes

externos indicando que está activado y quien acceda al curso fácilmente podrá determinar en cuál tema se encuentra.

Por último, aparece el botón **Ocultar**, como su nombre lo indica, si fuese ejecutado, el tema se oculta. Los contenidos correspondientes al Tema 1 de este curso se muestran en un recurso titulado Introducción solo como una oración de encabezado. Esta opción es utilizada para evitar que la apariencia de los temas se visualice recargada por los textos en la ventana principal, con la ventaja de mostrar solo el título del recurso. El usuario, con sólo ejecutar el ícono correspondiente, visualiza el contenido del tema en otra ventana, en formatos de textos como Documentos de Microsoft Word, PDF, hojas de cálculo, Power Point, enlaces Web...: Ello favorece la navegación por la plataforma y mantiene un interfaz de usuario fácil para los participantes.

Otro recurso utilizado en el Tema 1, titulado Material de Apoyo C-1, es una página de texto donde los estudiantes podrán encontrar una compilación de información elaborada por el profesor, relacionada con la primera clase. El profesor, con la opción de cortar y pegar textos, archivos e imágenes conforma los materiales para cada contenido.

Otro recurso utilizado en este tema es un enlace Web con www.efdeportes.com, un sitio autorizado por el profesor como apoyo al contenido de la Clase 4 "Las Tendencias de la Educación Física. (Psicomotricidad, psicocinética, Socio Motricidad, Expresión Corporal, Deporte Educativo, Educación Corporal. Estilos de Enseñanza)."

La didáctica que ofrece este recurso podrá ser aprovechada por los estudiantes mediante el acceso a información especializada y actualizada del contenido, el cual pudiera ser aplicado a otras actividades como los foros de discusión. Someter a debate las conclusiones que cada estudiante obtiene de estos recursos puede tornarse interesante en la construcción del conocimiento.

En este mismo tema incorporamos la primera actividad, Lección. Moodle contiene disímiles módulos de actividad que pueden usarse para desarrollar cualquier tipo de curso: Base de Datos, Chat, Consulta, Cuestionario, Encuesta, Foro, Glosario, Lección, Recurso, SCORM, Tarea, Wiki.

Las actividades tienen opciones tales como el día, mes y hora en que fueron creadas y la fecha de entrega de la misma, el profesor también podrá restringir envíos de las actividades con fecha retrasada.

Una lección proporciona contenidos de forma interesante y flexible. Consiste en una serie de páginas y cada una de ellas termina con una pregunta y un número de respuestas posibles. Dependiendo de cuál sea la elección del estudiante, progresará a la próxima página o volverá a una página anterior. La

navegación a través de la lección puede ser simple o compleja, dependiendo en gran medida de la estructura del material que se está presentando.

En este curso se monta al menos una lección por tema ya que proporciona al profesor y estudiantes los niveles de asimilación de los contenidos .es de carácter evaluativo y resulta una herramienta de control para los participantes ya que muestra la evolución alcanzada por los participantes del curso. Los estudiantes pueden tener acceso a las calificaciones si el profesor lo permite como administrador, posible para el caso de las lecciones de auto evaluación.

A continuación de la Lección, aparece un recurso PDF, no es más que la asignatura TMEF que se encuentra en el CD Universalización para que los estudiantes utilicen esos contenidos como consultas bibliográficas. Al ejecutar este ícono desde la página principal inmediatamente tendrán acceso al material.

La actividad **Glosario**, muy acorde a este primer tema, abundante en definiciones y conceptos relacionados con el curso, les permite a los participantes crear y mantener una lista de definiciones, como un diccionario. El glosario también admite que los profesores exporten entradas de un glosario a otro (el principal) dentro del mismo curso. Finalmente, es posible crear automáticamente hiperenlaces a estas entradas en todo el curso, con lo cual se organiza y facilita el acceso a la información dentro del curso.

Tema 2. Desarrollo Físico y Aprendizaje Motor

El procedimiento resulta muy similar al primer tema. Dentro de cada tema aparecerán dos opciones de **agregar recursos y agregar actividades**. El primer recurso se activa con el nombre contenidos del tema 2 para mantener la ventana despejada. Los estudiantes podrán visualizar todos los contenidos del Tema 2 y los temas a trabajar en la plataforma (marcados en negrita) en un documento de texto, con sólo pulsar el clic del ratón. Siempre ha de recordarse la premisa de que este curso será creado como apoyo a la modalidad presencial vigente en la facultada de Cultura Física.

La segunda actividad que aparecerá para este Tema 2 es un Foro, seleccionado didácticamente según las posibilidades que brinda y nombrado "Discusión sobre la relación entre trabajo y descanso". Dadas las discrepancias encontradas en la bibliografía especializada y las últimas tendencias sobre el tópico, esta actividad contribuirá de manera significativa a que el estudiante, mediante el debate y la interacción con sus similares, promueva en la discusión un pensamiento crítico indispensable para la apropiación del conocimiento y el fomento así del aprendizaje colaborativo. Con esta actividad, el conocimiento del estudiante va más allá de lo que había

aprendido del profesor y ahora se nutre de otras reflexiones críticas en la interacción con los demás. La discusión será guiada por el moderador, quien otorga la palabra a los estudiantes y formula preguntas e interrogantes en consonancia con los objetivos previstos para la asignatura. Este tipo de actividad se hace propicia para el trabajo de valores como el respeto, compañerismo, trabajo en grupo, la aceptación del criterio de los demás, entre otros.

Luego de este foro se implementó un material de apoyo en PDF. El contenido de este documento servirá a los estudiantes como bibliografía de consulta principalmente para los contenidos y actividades del presente tema. De tal forma, los estudiantes accederán con mayor facilidad a la bibliografía más actualizada y especializada. A la vez, el profesor podrá adicionar nuevos materiales o sustituir los que ya tenía.

También se procederá a la implementación de otro material de apoyo, esta vez un documento de texto, que por su profundidad y extensión se ubicó al final del tema, pues servirá como material de consulta para todo el contenido del mismo. Con su revisión y lectura el estudiante podrá practicar el auto estudio y consolidar los contenidos de la asignatura impartidos hasta el momento.

Tema 3. Dirección y Evaluación del proceso de la Educación Física

El primer recurso utilizado es un documento de texto que mostrará los contenidos de este tema. Con esto se busca crear expectativas entre los estudiantes en relación con la correspondencia que puede existir entre el título del tema y los contenidos del mismo.

A continuación aparecerá una actividad Wiki bajo el título "Documento final de la asignatura". Esta herramienta abierta de edición facilita, de manera amigable, experiencias de aprendizaje colaborativo que potencian y promueven las habilidades de lectura/escritura y comprensión a través de la creación conjunta de los conocimientos. Además, contribuye a la motivación de los estudiantes mediante el trabajo en grupo. Las wikis facilitan a los estudiantes generar, mezclar, editar y sintetizar, de manera colaborativa, materias específicas dentro de un espacio digital accesible y compartido. Los estudiantes dejan de ser unos simples consumidores de Internet y se convierten en creadores o editores de contenido. Con esta actividad final de la asignatura se pretende que todos los estudiantes construyan un documento final elaborado y editado, de conjunto con el profesor, a modo de consolidación de los contenidos abordados en el curso. Con esta actividad se promueve la interacción alumno /alumno y profesor /alumno, en la cual el aporte o la experiencia de cada uno se hace significativa.

VALIDACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

Para la validación de la implementación se acudió a la entrevista, la cual se aplicó a tres **profesores** que han impartido, en la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos, la asignatura Teoría y Metodología de la Educación Física. La media de años de trabajo que promediaron los entrevistados es de 5.33 años. Asumen que en sus años de experiencia impartiendo dicha asignatura nunca tuvieron alguna práctica de trabajo con alguna plataforma de educación a distancia. Sin embargo en su totalidad reconocen que existen orientaciones metodológicas que promuevan el trabajo con algún tipo de estos gestores de cursos on-line. También asumieron no conocer los pasos a seguir para diseñar la asignatura o algún tipo de curso en la Plataforma Moodle.

Asimismo, fue entrevistado el administrador de la red, donde las preguntas estuvieron dirigidas a determinar si existían o no las condiciones tecnológicas indispensables para el trabajo con estas plataformas de aprendizaje en línea. Comprobando que en la facultad de cultura física de Cienfuegos existen y funcionan dos laboratorios en la actualidad uno destinado a los estudiantes y otro para los profesores con 10 y 5 computadoras respectivamente aunque con tendencia a ampliar este servicio.

También declara que existe un servidor conectando en red las computadoras de la facultad. El **administrador de la red** está de acuerdo con la idea de que en la facultad ya está creada las condiciones mínimas para la aplicación y funcionamiento de estas plataformas de aprendizaje. Afirmó que hasta el momento en nuestra facultad no existe ningún curso implementado en la Plataforma Moodle y que en sus años de experiencia en la facultad no tiene conocimiento alguno de algún profesor que haya mostrado interés en diseñar, crear o implementar su asignatura en la Plataforma Moodle.

Los resultados obtenidos en esta etapa de diagnóstico de la investigación justifican la necesidad que existe en la Facultad de Cultura Física de Cienfuegos en actualizarse con relación a las nuevas Tecnologías de Información y las Comunicaciones en el ámbito educativo que tanta fuerza gana en el ámbito nacional e internacional. Deviene entonces la importancia que implica la implementación de la asignatura TMEF en la Plataforma Moodle.

CONCLUSIONES

El desarrollo e integración de las TIC alcanzado por la Plataforma Moodle, el rol de la semipresencialidad en la nueva universidad cubana, la interacción y las características de los materiales y actividades de aprendizaje permitieron implementar la asignatura en esta plataforma.

En la FCFC existen las condiciones tecnológicas para instalar y utilizar la Plataforma Moodle. Además, la asignatura TMEF cuenta con toda la documentación para su adecuada planificación.

Se implementaron las actividades, contenidos y tareas de la asignatura TMEF, con enfoque colaborativo, utilizando las herramientas con que cuenta la Plataforma Moodle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, H., Avello, R., & López, R. (2013). Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como recurso didáctico en el ámbito universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol 5, No. 1. Recuperado el 12 de enero de 2014, de <http://www.ucf.edu.cu/ojsucf/index.php/uys/article/view/194>
- Avello, R. (2008). Moodle como plataforma de educación a distancia en la Escuela de Hotelería y turismo Perla del Sur de Cienfuegos. *Revista Visión CIDTUR: Formación Turística*.
- Avello, R., & Urquiza, I. (2010). Uso de los foros de discusión en un programa de enseñanza destinado a adultos. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 19. Recuperado el 12 de enero de 2014, de <http://dim.pangea.org/revistaDIM19/revistane19forosdiscusion.htm>
- Avello, R., & Gómez, V. (2010). La construcción del conocimiento y las herramientas de trabajo colaborativo en red. Una aproximación teórica. 5º Seminario Internacional "Docencia Universitaria".
- Avello, R., López, R., Álvarez, H., Gómez, A., Vázquez, S., & Alpizar, R. (2014). La formación del docente latinoamericano en tecnologías para la educación. Una experiencia cubana. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 18(3).
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: Uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 10(2), p 97-123.
- CITMA. (2000). Lineamientos estratégicos para la informatización de la sociedad, La Habana, Impresión ligera.
- Del Moral, M., & Villalustre, L. (2008). Las wikis vertebradoras del trabajo colaborativo universitario a través de WebQuest. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 7 (1), 73-83. Recuperado el 22 de enero de 2014, de <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Dougiamas, M., (2004), *Manual de Moodle*. Versión en Inglés, Recuperado el 12 de enero de 2014, de <http://www.moodle.org>
- Feliz, T., & Ricoy, M. (2008). El desafío tecnológico en el proceso de aprendizaje universitario. Los foros formativos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 7 (1), 57-72. Recuperado el 8 de marzo de 2014, de <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Fernández, R. (2007). Experiencias de aprendizaje colaborativo en la formación de futuros maestros a través de entornos virtuales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 6 (2), 77-90.
- Gewerc, A. (2005). El uso de weblogs en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 4(1), 9-24.
- MES. (2007). Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. Resolución No. 210/07.
- Prendes, M. P. (2006). Herramientas para el trabajo colaborativo en red. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*,
- Rodríguez, Andino, M. (2008). Una estrategia para el diseño e implementación de cursos virtuales de apoyo a la enseñanza semipresencial en la carrera de economía de la Universidad de Camagüey - Ciudad de La Habana Tesis (Doctor en Ciencias de la Educación).

Fecha de presentación: septiembre, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

MODELO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN AUDITIVA EN FUNCIÓN DE LA INTERPRETACIÓN

A DIDACTIC MODEL TO DEVELOP LISTENING COMPREHENSION ABILITY FOR INTERPRETING PURPOSES

MSc. Adrián Abreus González¹
E-mail: aabreus@ucf.edu.cu

Dra. C. Ania M. Carballosa González¹
E-mail: acarballosa@ucf.edu.cu

¹ Facultad de Ciencias Humanísticas. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Abreus González, A., & Carballosa González, A. M. (2014). Modelo didáctico para el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en función de la interpretación. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 33-38. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El artículo describe las concepciones teóricas en torno a un modelo didáctico para el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en la formación del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. En él se precisan elementos relacionados con las configuraciones y dimensiones de dicho modelo, así como las etapas para su implementación en la praxis. En su contenido se pone énfasis además al papel de la post-audición como fase esencial para la re-expresión del mensaje oral que ha sido previamente descodificado, memorizado y recodificado en una lengua de partida diferente a la lengua de llegada, y que caracteriza al desarrollo de la comprensión auditiva en un receptor intérprete.

Palabras clave:

Habilidad de comprensión auditiva, interpretación, modelo didáctico.

ABSTRACT

The article describes the theoretical conception of a didactic model for the development of listening comprehension ability in the training of students majoring in English Language and a Second Foreign Language. The elements related to the didactic model's configurations, and dimensions are stated in its core, as well as the stages for the practical application of such described conceptions. Also, its content describes the role of the post-listening stage to promote the re-expression of an oral message that has been previously de-codified, memorized, and re-codified in a target language which is different form the source language, and that characterizes the development of listening comprehension ability in a receiver-interpreter.

Keywords:

Listening comprehension ability, interpreting, didactic model.

INTRODUCCIÓN

El estudio del desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva y el perfeccionamiento de su proceso de enseñanza aprendizaje es muy amplio. Así, destacan las investigaciones de Green, Cayer & Baker (1971); Brown & Yule (1983); Lynch (1988); Rixon (1988); Greenwood (1989); Anderson & Lynch (1997); Herrera (2001); Rost (2002); Park (2004); Córdova, Coto & Ramírez (2005); Xiaohui (2005); Abreus (2006, 2009, 2010); Barceló (2010); Ma'arif (2011); Barbosa (2012); Gómez, Sandoval & Sáez (2012); Pazokizadeh (2013); entre otros.

Aunque la mayoría de estas investigaciones se han dirigido esencialmente al estudio de su estructura interna o el desarrollo de esta habilidad con un fin específico o profesional pedagógico; no se realizan contribuciones concretas que permitan profundizar en la relación audición-interpretación en pos de comunicar un mensaje en una lengua meta caracterizado por la correspondencia entre el tono-significado-entonación con que es emitido en una lengua de salida diferente. Tampoco se concibe como una habilidad lingüística que debe desarrollar el receptor intérprete en función del proceso de interpretación donde la comprensión y verbalización del mensaje juega un papel fundamental.

Entre los estudios previos conducidos en Cuba, Herrera (2001), ha anticipado posibles carencias en el desarrollo de la comprensión auditiva desde la disciplina Lengua Inglesa en la formación del profesional de esta lengua con una segunda lengua extranjera. Sin embargo, 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 (Abreus & Carballosa, 2014). De igual modo, no se ha encontrado en la literatura consultada, ninguna propuesta que establezca los nexos didácticos entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva y la interpretación en la formación de los profesionales de la lengua inglesa, sobre todo si se tiene en cuenta que esta última forma parte de una de las disciplinas del ejercicio de la profesión de los licenciados en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera.

En ese sentido, en el campo de la investigación sobre la interpretación y su enseñanza, la mayoría de estas asume la presencia de la comprensión auditiva como una fase más, y no presentan a dicha habilidad como el eslabón esencial que permite la comprensión y re-expresión de un mensaje oral dado, sin la cual la verbalización del mismo no es posible. Del mismo modo, al realizar un análisis de los algunos modelos sobre la comprensión auditiva y su enseñanza-aprendizaje, cabe notar que ninguno de ellos se refiere a la producción de un mensaje oral derivado de la propia comprensión de manera inmediata,

y mucho menos siguiendo los patrones de fidelidad, coherencia y precisión del discurso oral en un contexto sociocultural dado; aspectos que presupone el desarrollo de esta habilidad en función de la interpretación.

En el Modelo Interactivo de Proceso (Interactive Process Model) propuesto por Park (2004), para el desarrollo de la comprensión auditiva, por ejemplo, se muestra cómo ocurren los procesos holísticos de conjunto con los atomísticos para que la comprensión tenga lugar. Sin embargo, no se tienen en cuenta las características socioculturales en que ocurre la comunicación, ni los elementos paralingüísticos del discurso oral y la re-expresión de un mensaje, que demuestre la comprensión, de manera inmediata.

Por otra parte, el Modelo Estratégico Basado en los Aspectos Relevantes (The Relevance-based Strategic Model) de Xiaohui (2005), describe el proceso de input tomando en cuenta los factores lingüísticos y no lingüísticos en contraposición con las expectativas previas que pueden surgir en el receptor. Este modelo se centra en la aplicación de estrategias relevantes durante la audición, pero no toma en cuenta la re-expresión del mensaje durante dicho proceso. A su vez, presenta al receptor como oyente habitual que reacciona ante la comunicación y responde a ella partiendo de sus propios conocimientos previos, emociones y experiencias; aspectos que difieren del proceso de comprensión auditiva que debe realizar un receptor intérprete.

De más reciente elaboración, y en el campo de la pedagogía cubana, el modelo didáctico del proceso auditivo en enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras que propone Barceló (2010), transita en sus configuraciones desde la intencionalidad perceptiva del texto oral hasta la generalización interpretativa pertinente del mismo, asumiendo la interpretación pertinente como un proceso interno de comprensión del mensaje por el receptor y no como un proceso que presupone la re-expresión del mismo en una lengua de llegada diferente, de forma inmediata.

Por último, en el Modelo meta-cognitivo de aprendizaje estratégico con proceso estructurado para la comprensión auditiva (The Metacognitive Model of Strategic Learning with Scaffolding Process for Listening Comprehension) propuesto por Barbosa (2012), esta tiene en cuenta las etapas de planificación, monitoreo, solución de problemas y evaluación; y presta especial atención a la auto-reflexión como parte de la fase post-auditiva, lo que implica dedicar tiempo al análisis de la comprensión realizada.

De manera general, en los modelos descritos con anterioridad en torno a la comprensión auditiva se tienen en cuenta elementos de la cultura general, conocimientos y experiencias previas del oyente e incluso el procesamiento perceptual

análisis y uso de la información oral que forma parte del mensaje. Sin embargo, ninguna de ellas describe o profundiza en el conocimiento previo sobre los aspectos paralingüísticos del texto oral, ni el papel de la re-expresión del propio mensaje comprendido en una lengua de partida diferente. De ahí que se realice en este artículo una aproximación a un modelo didáctico para el desarrollo de la comprensión auditiva en función de la interpretación en el profesional de la Lengua Inglesa.

DESARROLLO

El modelo didáctico para el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés en función de la interpretación parte del establecimiento de las analogías existentes entre el desarrollo de la comprensión auditiva como habilidad del idioma y el desarrollo de dicha habilidad con el objetivo de comunicar un mensaje emitido en una nueva lengua de salida, con el mismo énfasis e intensidad que el emisor lo expresó originalmente.

Las configuraciones del modelo son representativas de las fases y subprocesos que tienen lugar durante la comprensión auditiva y su enseñanza, los cuales se relacionan dialécticamente para concretar la realidad. Estas configuraciones están dadas por: la percepción y descodificación del signo lingüístico, la memorización y recodificación del signo descodificado y la re-expresión o reformulación en una lengua de partida diferente.

La *percepción y descodificación del signo lingüístico se origina* a partir del análisis de las categorías: contenidos, estructuras, formas de presentación de los materiales auditivos y las fases de la comprensión auditiva que se definen en la presente investigación. Su presencia en el modelo es esencial y determinante para el desarrollo de la comprensión auditiva, en tanto esta permitirá al intérprete percibir y descodificar no solo el concepto que contiene un mensaje auditivo, sino la imagen acústica que subyace en este. Asumiendo esta simbiosis entre concepto e imagen acústica como las bases que constituyen al signo lingüístico.

La percepción y la descodificación forman parte inseparable de la audición y esta a su vez, corresponde a una de las etapas del proceso de descodificación en sí. O sea, como proceso la descodificación del signo lingüístico presupone el tránsito por las etapas de audición, percepción y comprensión.

En otras palabras, la presencia de esta configuración en el modelo didáctico posibilita la provisión de significado (concepto) a un significante (imagen acústica o secuencia fónica) determinado a partir de su unión y relación interdependiente durante la comprensión auditiva. Así, un significante actúa como estímulo que provoca como respuesta la comprensión a partir del significado.

Su inclusión como configuración del modelo, desde el punto de vista lingüo-didáctico, permitirá evitar que durante el proceso de desarrollo de la comprensión auditiva se manifiesten fenómenos directamente relacionados con una deficiente percepción y descodificación del signo lingüístico. Dentro de estos fenómenos pudieran nombrarse la coarticulación y efectos contextuales, las diferencias entre los hablantes y las variaciones de ritmo.

Estos fenómenos se relacionan fundamentalmente con la falta de asociación de una forma de expresión, materializada en el significado; y una forma de contenido que se objetiva en el significante. En ese sentido, la configuración relacionada con la percepción y descodificación del signo lingüístico garantiza el reconocimiento, identificación y descomposición del texto oral, así como de los aspectos contextuales que vehicula el mismo.

De una buena percepción y descodificación del signo lingüístico presentado en un mensaje determinado, depende en gran medida la efectividad que alcance el intérprete para memorizar el contenido de dicho mensaje. Así, esta configuración describe un puente de enlace entre el significado y el significante, de modo que la información oral comprendida pueda ser retenida en la memoria del intérprete para su posterior re-expresión.

La *memorización y recodificación del signo lingüístico percibido* como configuración del modelo didáctico se expresa, por tanto, a partir de la importancia que reviste este particular para el desarrollo de la comprensión auditiva. Un desarrollo adecuado de la memorización de la información para su posterior empleo en la interpretación no solo proporciona al intérprete la posibilidad de retener la información, sino que constituye además una vía de apoyo no escrita al proceso. El desarrollo de la memoria en el intérprete le permitirá hacer uso racional de la toma de notas, a la vez que fomenta la confianza en la capacidad de retención de la información presentada en el discurso oral.

Por otra parte, mediante el desarrollo de la memorización el intérprete podrá, en dependencia de la densidad de *input*, concentrarse en la escucha y no en la toma de notas. Así, este estará preparado para concentrar su capacidad cognitiva en la audición, en lugar de diversificar su atención en la toma de notas. El papel de esta configuración en el modelo didáctico es crucial para el tránsito por las etapas de la comprensión auditiva en función de la interpretación. Este parte fundamentalmente del hecho de que la unidad espacio-temporal en que ocurre la percepción y descodificación del signo lingüístico es instantánea y debe memorizarse para su posterior comunicación en una lengua diferente.

Asumir la memorización como parte de la segunda configuración del modelo didáctico, permite prestar atención a los aspectos de re-estructuración sintáctica que tienen lugar durante la comprensión auditiva en función de la interpretación. Asimismo, la memorización es un proceso que requiere práctica constante, por lo que fomentar dicha práctica mediante el desarrollo de acciones y operaciones, didácticamente coherentes y específicas relacionadas con este proceso, constituye uno de los objetivos de su inclusión en el modelo. Ello permitirá que los aprendices se sientan más seguros y preparados para re-codificar de manera rápida los mensajes que deben transmitir en la lengua de partida.

Como parte de esta propia configuración del modelo didáctico, durante la recodificación los aprendices reconstruyen la cadena de sonidos que emite el hablante. Así, al re-codificar el mensaje oral emitido en una lengua de partida para prepararlo para la producción en una lengua meta diferente (como parte de la etapa post-auditiva de la comprensión), se produce una interacción entre la memoria a corto y largo plazo que permite la verificación de los nuevos conocimientos adquiridos para la sucesiva producción del texto en la lengua de llegada.

La inclusión de la memorización y recodificación como parte del modelo, permite que para el desarrollo de la comprensión auditiva en función de la interpretación, se proporcione énfasis en la etapa post-auditiva como el momento esencial en el que se realiza una superposición de la audición con la producción oral a partir de la interacción entre las memorias involucradas; a la vez que se solapa la producción y la audición del nuevo signo lingüístico. Todo ello ocurre de forma cíclica toda vez que el mensaje oral está compuesto por varios chunks de sentido que deben ser finalmente comunicados en una lengua diferente a la originalmente empleada.

Desde el punto de vista didáctico, la implicación de esta configuración permite la preparación del aprendiz para la re-expresión del mensaje como fase final del proceso de comprensión auditiva en función de la interpretación, partiendo de la comprensión del signo lingüístico previamente descodificado. Es en esta configuración donde se explicita de manera más clara la relación comprensión-verbalización o audición-producción, aspecto en el que enfatiza esta tesis a partir del no reconocimiento en la literatura especializada de la re-expresión como parte de la comprensión auditiva.

La *re-expresión o reformulación* como parte de las configuraciones del modelo se tiene en cuenta a partir de su papel como movimiento discursivo de carácter retroactivo, por medio del cual el intérprete reorienta la línea argumentativa del discurso y lo reinterpreta desde una perspectiva enunciativa. El caso distintivo de esta configuración que la distingue de los procesos que ocurren en la reformulación discursiva en la

lengua materna, lo constituye precisamente el propósito. En este sentido, la reformulación en la lengua de llegada ocurre para comunicar un mensaje que ha sido emitido originalmente en una lengua de partida diferente, y no para comentar meta-discursivamente lo que ha sido dicho por el emisor. Su objetivo va más hacia la comunicación de ideas con un mismo tono y sentido, que a la precisión de la fuerza elocutiva de un texto oral comprendido o la proporción de información contextual suplementaria.

Mediante la enseñanza de la comprensión auditiva teniendo en cuenta la reformulación o paráfrasis de un texto oral o discurso, se ofrecen diversas posibilidades al aprendiz de realizar la interpretación, sobre todo partiendo de que el desarrollo de la habilidad auditiva en sí en un receptor habitual no involucra la re-expresión de un mensaje siguiendo patrones de fidelidad del discurso.

Por otra parte, cada una de las configuraciones contenidas en el modelo, tiene en cuenta una dimensión esencial, a saber: dimensión cognitivo-comunicativo-sociocultural, para cuya determinación se parte de la de la naturaleza activa, interactiva y dialéctica de la comprensión auditiva, en la que intervienen de manera integrada los aspectos lingüísticos, cognitivos, meta cognitivos, de carácter semiótico y contextual de la comunicación.

Así, la presencia de lo cognitivo-comunicativo en la dimensión permite la construcción del pensamiento en conceptos, constituyendo la unidad dialéctica del pensamiento verbal y el lenguaje intelectual, por lo que mediante esta el intérprete descodifica, memoriza y re-codifica las palabras o segmentos del discurso, a la vez que reformula o re-expresa dicho mensaje y lo compara con otros textos y representaciones cognitivas previas como parte de su comprensión auditiva. De este modo, el mensaje a transmitir en la lengua de llegada será coherente y cumplirá con las exigencias lingüísticas del mensaje original.

En ese sentido, el sustrato lingüístico-cognitivo fundamental a emplear por el intérprete depende de la modalidad de pensamiento e intenciones comunicativas del emisor. A ello se añade el contexto en sentido amplio; todo lo cual condiciona la producción de unidades discursivas que originalmente no fueron creadas por el intérprete, y que sin embargo, deben ser comunicadas con el mismo sentido que el emisor real del discurso lo hizo.

Es a través de esta dimensión del modelo didáctico que en sus configuraciones tienen especial connotación los rastros de los esquemas o estructuras cognoscitivas del emisor del mensaje original, los que sirven al receptor intérprete para la comprensión del mensaje que está comunicando como portavoz del discurso. Asimismo, se pone de manifiesto la función semiótica del lenguaje, lo que implica la presencia de saberes

lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos durante la audición.

El aspecto sociocultural dentro de la propia dimensión, por otra parte, se concreta en el modelo teniendo en cuenta el conocimiento del contexto, los roles de los participantes, su jerarquía social y su ideología. La relación entre lengua, sociedad e individuo(s), materializada en la relación cognición-comunicación-contexto sociocultural, pasa a formar parte de los elementos que coadyuvan a una efectiva comprensión del discurso oral y por ende, permiten responder a la comunicación de manera efectiva.

La materialización de los elementos contentivos del modelo didáctico para la comprensión auditiva se objetiva en la praxis a partir de la implementación de acciones correspondientes a tres etapas fundamentales definidas por los autores del presente. Estas etapas se refieren a la familiarización con la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva en función de la interpretación, la transformación del fin de la comprensión auditiva como habilidad en la formación del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera y la evaluación del desarrollo de la comprensión auditiva en función de la interpretación.

Durante la etapa de *familiarización* con la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva en función de la interpretación se preparara metodológicamente a todos los profesores de Interpretación en el proceso de desarrollo de la mencionada habilidad con un propósito específicamente característico del licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, cuya esfera de actuación se relaciona con la traducción y la interpretación. En esta etapa se proporciona a los docentes las acciones que permiten el desarrollo de un trabajo metodológico cohesionado en la disciplina Traducción e Interpretación, de modo que en la medida en que se produce el tránsito por las diferentes asignaturas que la conforman, se produzca además la transformación de la habilidad de comprensión auditiva que se aspira a lograr en dichos profesionales de acuerdo a las metas propuestas.

En consecuencia con la primera de las etapas, la segunda de estas, relacionada con la *transformación del fin* de la comprensión auditiva como habilidad en la formación del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera, reviste especial importancia para la instrumentación del modelo que se propone. La inclusión de esta etapa permite la concreción del aporte teórico fundamental que constituye la concepción del modelo didáctico, en tanto posibilita la materialización de sus configuraciones, dimensiones y principios.

La adecuada graduación de las acciones propuestas en esta etapa y su implementación práctica de acuerdo con su propia complejidad y las de proceso de interpretación, en cada

una de las asignaturas y años que comprende la Disciplina Traducción e Interpretación, dependen de las decisiones de los docentes. Es en esta etapa donde se ejecutan las acciones que directamente se relacionan con el proceso de comprensión auditiva en función de la interpretación, por lo que estas se relacionan con las fases metodológicas para el desarrollo de dicha habilidad, a saber: pre-audición, audición y post-audición; presentada esta última como la fase en la que se realiza la re-expresión o reformulación del mensaje en el proceso de interpretación. Por ello, este último elemento es el más distintivo de la propuesta.

Para describir las acciones relacionadas con la fase de pre-audición, es necesario comprender su esencia para el logro de la transformación pedagógica del fin de la comprensión auditiva. Es en esta fase donde los futuros intérpretes se preparan para la escucha; en otras palabras, evalúan el fin de la comprensión auditiva, el escenario y contexto, los participantes, la secuencia del acto, la clave, los medios y el género. Asimismo, estos se familiarizan con los aspectos paralingüísticos de la comunicación y activan los aspectos cognitivos que necesitan para el desarrollo exitoso de la comprensión auditiva. Es en este momento donde juega un papel fundamental el reconocimiento de los aspectos lingüísticos, cognitivos, comunicativos y socioculturales que permiten el tránsito por la percepción y descodificación de los signos lingüísticos contentivos del mensaje oral que se emite.

Además, la pre-audición constituye la antesala de la materialización de las configuraciones que describe el modelo didáctico, por lo que la adecuada implementación de las acciones correspondientes a esta fase, facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva con un fin diferente: facilitar la interpretación.

Por otra parte, la segunda fase de la comprensión auditiva presupone la audición en sí, en la que los estudiantes tendrán acceso directo al mensaje o mensajes emitidos en la lengua de partida, y que posteriormente deberán reformular en una lengua de llegada diferente.

Así, se concretan en esta fase las configuraciones del modelo didáctico relacionadas con la percepción y descodificación del signo lingüístico, memorización y recodificación. Las acciones que componen la audición como fase son las que permitirán evaluar el progreso de los estudiantes en torno a la transformación del fin de la comprensión auditiva. Ellas constituyen la base fundamental del desarrollo de la habilidad, en tanto describen el momento en el que los estudiantes tendrán contacto directo con el contenido del mensaje. El papel de la memoria en esta fase es crucial si se tiene en cuenta que el mensaje es emitido una única vez, con el fin de comunicarlo en una fase

posterior con el mismo tono y sentido que fue emitido en la lengua de partida.

Por último, la tercera de las fases de la comprensión auditiva que permitirá transformar el fin de la habilidad se refiere a la post-audición. Es en este momento en el que los estudiantes podrán re expresar o reformular en una lengua de llegada diferente a la lengua de partida, el contenido de los mensajes a los que fueron expuestos en la etapa anterior. Al igual que la fase anterior, esta permite materializar las configuraciones del modelo y presta especial atención a las dimensiones que lo caracterizan. Así, es esencial que durante esta fase los estudiantes pongan en práctica la relación cognición-comunicación-contexto sociocultural para lograr una adecuada re-expresión del mensaje.

Las acciones que contiene esta fase están dirigidas a la comunicación de lo comprendido, más que a la escucha en sí. Es en ella donde los estudiantes demostrarán el adecuado tránsito por las configuraciones relacionadas con la percepción y descodificación del signo lingüístico, su memorización y recodificación en función de re-expresarlas en un breve período de tiempo. Es válido destacar que en esta fase el estudiante no escuchará el mensaje, sino que depende totalmente de la memoria.

El objetivo fundamental de la tercera de las etapas para la implementación del modelo didáctico, la *evaluación* del desarrollo de la comprensión auditiva en función de la interpretación, radica en la valoración cualitativa de dicho desarrollo, asumiendo el tránsito por las etapas anteriores.

Como eslabón indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del desarrollo de la comprensión auditiva permite comprobar en qué medida los estudiantes dominan la habilidad y si el objetivo fue alcanzado. Asimismo, posibilita la caracterización del estado final o resultado de la pertinencia del modelo didáctico propuesto para el desarrollo de la comprensión auditiva en función de la interpretación.

Mediante la implementación de las acciones que componen esta etapa, se puede rediseñar el conjunto de acciones que integran las etapas anteriores, si se tiene en cuenta el carácter personalógico de la comprensión auditiva. En esta etapa se pueden identificar los logros e insuficiencias en las diferentes fases que engloban las configuraciones y dimensiones contenidas en del modelo didáctico; los que son el resultado del constante monitoreo y control del desarrollo de la habilidad que mantiene el docente durante la instrumentación de la primera y segunda etapas de la estrategia.

CONCLUSIONES

Como se ha precisado en el contenido de este artículo, la necesidad de redimensionar el desarrollo de la comprensión auditiva en la formación de Licenciados en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera es evidente, si se tiene en cuenta que el desarrollo de esta habilidad va más allá de la recepción pasiva de un mensaje para asumir la re-expresión del mismo como parte del proceso de interpretación.

La determinación de configuraciones y dimensiones que se interrelacionan dialécticamente en un modelo didáctico para el desarrollo de la comprensión auditiva en función de la interpretación se objetivan mediante la implementación de acciones concretas que posibiliten la transformación del fin de la comprensión auditiva de los propósitos de un receptor habitual a un receptor intérprete como parte de la mencionada formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreus González, A. & Abreu Pérez, E. (2013) La comprensión auditiva en el profesional de la lengua inglesa. Una necesidad profesional impostergable. En: CD MEMORIAS de la VI Conferencia Científica Internacional. Universidad de Holguín. Cuba.
- Abreus González, A. & 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 18 de junio de 2014, de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Antich de León, R. (1986). Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 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.
- Gómez, L., Sandoval, M.S. & Sáez, K. (2012) Comprensión auditiva en inglés como L2: Efecto de la instrucción explícita de estrategias metacognitivas para su desarrollo. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 50 (1). pp. 69-93.
- Instituto Cervantes para la traducción en Español. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Recuperado el 12 de enero de 2014, de <http://www.cyc.cervantes.es/obref/marco>
- Pazokizadeh, Z. (2013). The Effect of the Listening to Formal Lectures on Iranian Advanced Students' Listening Ability In TOEFL IBT. Educational Research International. [seriada en línea], 1 (3). pp. 20-27. Recuperado el 29 de septiembre de 2014, de www.erint.savap.org.pk

Fecha de presentación: mayo, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

UN RECURSO DIDÁCTICO PARA LA INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXACTAS: LAS TAREAS INTEGRADORAS

A DIDACTIC RESOURCE FOR THE INTEGRATION OF KNOWLEDGE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF THE EXACT SCIENCES: THE INTEGRATIVE TASKS

MSc. Jorge Luis Del Sol Martínez¹

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

MSc. Yuniesky Hernández Ramírez¹

Dr. C. Eloy Arteaga Valdés¹

E-mail: earteaga2007@yahoo.es

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Del Sol Martínez, J. L., Hernández Ramírez, Y., & Arteaga Valdés, E. (2014). Un recurso didáctico para la integración de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias exactas: las tareas integradoras. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 39-47. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Una exigencia del profesional que se requiere en el área de las Ciencias Exactas es dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque interdisciplinario, para lo cual se necesita que puedan integrar los contenidos de cada una de las asignaturas de manera creadora. La integración de las diferentes asignaturas del área no solo debe materializarse en los modos de actuación de cada profesor sino que deben preparar a sus alumnos para que sean capaces de integrar los conocimientos adquiridos en la solución de tareas docentes que así lo requieran. En este trabajo se hace un estudio de las tareas integradoras a la luz del proceso de integración de las ciencias. Se expone una clasificación de este tipo de tareas docentes tomando como base el tipo de problema que se resuelve y se reconocen dos niveles fundamentales de integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el intradisciplinar y el multidisciplinar. Se hace además, una propuesta para el diseño de este tipo de tareas en el colectivo de grado como centro del trabajo metodológico en la escuela.

Palabras clave:

Tarea integradora, niveles de integración, tareas docentes.

ABSTRACT

The professional's demand that is required in the area of the Exact Sciences is to direct the teaching - learning process with an interdisciplinary focus, for that is needed that they can integrate the contents of each of the subjects in a creative way. The integration of the different subjects of the area should be materialized in the ways of each professor's performance but rather they should prepare its students so that they are able to integrate the knowledge acquired in the solution of educational tasks. In this work a study of the integrative tasks is made by the process of integration of the sciences. A classification of this type of educational tasks is exposed taking as a base the problem that is solved and two fundamental levels of integration are recognized in the teaching - learning process: the intradisciplinary and the multidisciplinary. It is also made, a proposal for the design of this type of tasks in the class as a center of the methodological work in the school.

Keywords:

Integrative task, integration levels, educational tasks.

INTRODUCCIÓN

“No es posible comprender el concepto desarrollo sin los conceptos de concatenación, interdependencia e interacción de fenómenos”. (Varela, 1992)

La ideología marxista afirma que para comprender justamente cualquier fenómeno es preciso considerarlo en su conexión con otros, conocer su origen y desarrollo. Las relaciones que se producen entre los objetos, fenómenos y procesos constituyen un sistema complejo que se expresa en el principio de concatenación universal.

El proceso de integración de las ciencias, originado por la complejidad de los problemas que enfrentan, no solo trajo consigo el surgimiento de nuevas ciencias, sino también una nueva filosofía de pensamiento y acción para enfrentar y resolver los problemas que son objeto de estudio por cada una de ellas. En el proceso de investigación de objetos y fenómenos de la realidad, donde participan diversas ciencias, cada una de ellas aporta conocimientos, métodos y formas de trabajo y de razonamiento que le son inherentes y que integrados contribuyen a solucionar los más complejos y diversos problemas. No cabe duda que esta integración es una necesidad que dimana de la propia esencia del objeto o fenómeno que se investiga. Es el problema en sí el que exige de esa integración, no casual, de diferentes ciencias.

Este proceso surgido como consecuencia del propio desarrollo de la ciencia y de la complejidad de los problemas que esta debe resolver tiene sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para la labor del que enseña como para la del que aprende. En el caso particular del alumno cuando las tareas que se le orientan exigen de la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos en varios temas de una misma disciplina del currículo o en varias disciplinas, este se ve en la necesidad de integrar estos de forma creadora.

Este tipo de tareas docentes o cognoscitivas es objeto de estudio de la didáctica y se han identificado como tareas docentes integradoras. En la actualidad, debido a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela cubana, este tipo de tareas se convierte en un recurso didáctico idóneo para superar la visión fragmentada del conocimiento que tiene el alumno como consecuencia de la parcelación de los contenidos por asignaturas.

Este trabajo tiene como propósito exponer algunas consideraciones acerca de este tipo de tareas en la enseñanza de las ciencias exactas, en lo que respecta a su concepción y a su diseño, de modo que les permita a los profesores hacer un uso adecuado de las mismas en el proceso pedagógico.

DESARROLLO

Para hacer un análisis más profundo de la tarea integradora es necesario referirse a dos conceptos que están estrechamente relacionados y a partir de los cuales se puede comprender mejor la esencia de esta, nos referimos a los conceptos: integración e interdisciplinariedad de las ciencias y sus implicaciones en el proceso docente - educativo.

El proceso de integración de las ciencias transcurre unido al proceso de diferenciación, pero, el primero se desarrolla con mayor intensidad debido a la unidad del mundo, lo que significa que todos sus campos, sus partes y aspectos están indisolublemente ligados entre sí, se condicionan recíprocamente, ejercen influencias unos sobre otros. Este proceso ocurre mediante el surgimiento de nuevas ciencias como resultado de la fusión de algunas ciencias o mediante la investigación conjunta de procesos, objetos y fenómenos de la realidad. Al referirse a este proceso Andréiev (1979, p. 135) expresó que *“la integración de las ciencias ocurre también en forma de investigación conjunta combinada de procesos, objetos y fenómenos complejos de la realidad por parte de una serie de ciencias, así como de interpenetración de algunas ciencias y de mutua aproximación del objeto y los métodos de investigación de diversas ciencias”.*

La integración de las ciencias, según el propio autor, crea condiciones favorables, en primer lugar, para el enriquecimiento mutuo y el desarrollo de dichas ciencias; en segundo lugar, para un proceso más activo de formación de un sistema único y multiforme del conocimiento científico que refleje adecuadamente la conexión general y la interdependencia de los fenómenos en todos los campos de la realidad.

Ejemplo evidente de este proceso lo constituye, la Bioquímica, ciencia que surge como resultado de la interpenetración de la Biología y la Química y la matematización de todas las ciencias, es decir, la penetración de los métodos matemáticos en las ciencias naturales y sociales.

Esta integración se materializa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al referirse a la integración en el contexto del proceso docente - educativo, Pérez Díaz (2006, p.1), puntualiza que *“la integración, en el contexto del proceso docente educativo, es un mecanismo mediante el cual se forman y desarrollan los sistemas de conocimientos, hábitos, habilidades en el aprendizaje. Al llevar este concepto al eslabón más pequeño del proceso docente educativo, a su básica, la tarea docente, surgen las denominadas tareas docentes integradoras (TDI)”.*

Coincidimos con este autor en lo que respecta al hecho de que por medio de la integración se forman y desarrollan los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades en el aprendizaje, pero nos preguntamos ¿es que acaso esto no es posible

cuando se aprende una ciencia sin establecer las conexiones con las demás? Consideramos que la integración en el proceso docente – educativo no es un mecanismo, sino un proceso, que como afirmamos anteriormente dimana de la esencia del problema docente que se quiere resolver y que contribuye a la formación y desarrollo de conocimientos y habilidades con un mayor grado de generalidad, entendida esta como la posibilidad de aplicarlos a la solución de problemas en otras disciplinas o esferas del quehacer cotidiano. Aquí es, donde a nuestro modo de ver, radica la diferencia entre la calidad de los conocimientos y habilidades adquiridos como resultado de un proceso planificado teniendo en cuenta o no la integración de los contenidos de una o varias disciplinas.

Esta integración, en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede verse de forma horizontal, en un mismo grado o año, y de forma vertical en una misma asignatura o disciplina del currículo. Cuando hablamos de integración horizontal, nos referimos a la integración de los contenidos de varias asignaturas en un mismo grado o año, mientras que la integración vertical se refiere a los contenidos de una misma asignatura en un grado o año o en varios cursos.

Al definir las tareas integradoras este autor señala que *“son las tareas, que con una estructura de sistema, agrupan contenidos de una o más disciplinas, entre los que se establecen distintos tipos de vínculos para propiciar en el resolutor su asimilación con mayores niveles de generalización y un mayor desarrollo de las habilidades”*. (Pérez Díaz, 2006, p. 2)

De ella es posible extraer por lo menos tres rasgos fundamentales:

1. Tienen una estructura de sistema en la cual los contenidos manifiestan diferentes tipos de nexos.
2. Agrupan contenidos diferentes de una o más disciplinas mediante mecanismos de integración.
3. Favorecen la asimilación de los conocimientos en forma de sistemas con niveles de integridad crecientes

Por su parte en las Orientaciones Metodológicas de Evaluación para la secundaria básica se plantea que *“la Tarea Integradora es aquella en que para su solución el estudiante debe hacer uso de contenidos de diferentes asignaturas que llevan a:*

1. *Conformar una visión más global del objeto de estudio.*
2. *Activar contenidos en torno a un tema”*. (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2004).

Esta última definición, a nuestro juicio no es conveniente ya que no considera, a diferencia de la que ofrece Pérez Díaz (2006), las tareas que en una misma disciplina exigen de la necesidad de integrar los conocimientos adquiridos en diferentes momentos del aprendizaje. En ninguna de las definiciones

analizadas se habla acerca del tipo de problemas que se solucionan en la tarea integradora.

A nuestro modo de ver la tarea integradora es aquel tipo de tarea docente orientada a la solución de uno o varios problemas, teóricos, teórico-prácticos y prácticos, para lo cual el estudiante requiere de la utilización de conocimientos y habilidades adquiridos en una o varias asignaturas del currículo. Este tipo de tarea le permite:

- a. Comprender la esencia del proceso de solución de los problemas de la vida cotidiana.
- b. Conformar una visión más global del objeto de estudio.

De acuerdo a su finalidad las tareas integradoras se pueden clasificar en **tres grupos**:



Constituyen rasgos de la tarea docente integradora, identificados por Pérez Díaz (2006), los siguientes:

- **Potencialidad para la sistematización:** al agrupar diferentes contenidos mediante mecanismos de integración estructural y establecer entre ellos vínculos, favorecen en el resolutor la formación de sistemas de conocimientos con mayor grado de generalización.
- **Compleja composición:** como integran varios conocimientos siempre tendrán en su composición numerosos datos e incógnitas. Muy especialmente las incógnitas pueden expresarse de forma explícita o implícita en los incisos. Hay ejemplos de TDI que a pesar de tener sólo una pregunta, detrás de la incógnita declarada suelen aparecer otras de tipo subordinada, que el resolutor tiene que resolver en un determinado orden para poder llegar al final.
- **Flexibilidad:** por tener una estructura gramatical muy sencilla, generalmente pueden admitir modificaciones con relativa facilidad. Se les pueden incluir o eliminar incisos mediante procesos de reformulación, pueden ser cambiados los datos, introducir nuevas condiciones o variar las incógnitas, manteniendo constante su identidad.
- **Integralidad:** pueden cumplir simultáneamente varias funciones. Además de la función integradora, que de hecho los identifican, tienen una amplia potencialidad que va

desde la función instructiva (que está presente en todas las tareas) y la educativa, hasta la función desarrolladora. Muy especialmente se aprovecha esta última para contribuir a la solución de las deficiencias detectadas en los estudios realizados por el ministerio de educación sobre el pobre desarrollo que manifiestan los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanzas.

- **Versatilidad:** son compatibles con las tipologías asumidas en la investigación y la particularidad de que se pueden redactar con los más diversos enfoques creados por la imaginación del hombre.

La tarea integradora, más que una vía, es la expresión de una concepción didáctica en que se conjugan aspectos del contenido de varias asignaturas para dar solución a una tarea diseñada especialmente para ello. En consecuencia, la tarea integradora puede tomar la forma de cualquiera de las otras vías que aparecen enumeradas en la resolución ministerial No 226/03 acerca de la evaluación.

Las tareas integradoras tienen un **eje integrador** que toma su génesis en la asignatura desde la que se orienta y a la cual tributa el resto de las asignaturas involucradas. Este tipo de tareas tendrá una evaluación única para el estudiante y se registrará en la asignatura desde la cual se orientó la tarea.

Esta modalidad de la evaluación sistemática se concibe como un proceso y no como un acto en sí mismo y puede tener un carácter colectivo o individual, es decir, no constituye una prueba en tanto, su realización tiene lugar a lo largo de un período de tiempo durante el cual los alumnos, organizados en equipos o de forma individual y con la ayuda del profesor, realizarán las actividades que sean necesarias para alcanzar el o los objetivos de la tarea planteada.

El colectivo de grado deberá planificar el sistema de tareas integradoras, para lo cual deberán tener en cuenta los objetivos formativos generales, los objetivos del grado y los objetivos de cada una de las asignaturas. La tarea integradora deberá estar orientada a la solución de uno o más problemas, teóricos, teórico-prácticos o prácticos que requieran de los contenidos propios del grado.

El sistema de Tareas Integradoras deberá responder a una secuencia lógica para su presentación a los alumnos, en correspondencia con el avance del desarrollo de los contenidos de cada una de las asignaturas.

El colectivo deberá establecer el número de tareas integradoras, el momento del curso en que deberán ser desarrolladas por los alumnos y la asignatura desde la cual tendrá lugar su ubicación. Deben orientarse con suficiente tiempo de antelación.

Los resultados del aprendizaje de la tarea integradora se evaluarán cuantitativamente de forma individual, así como cualitativamente según la actitud de los alumnos en el proceso de su realización.

La calificación de cada uno de los miembros del equipo se decidirá colectivamente con la dirección del profesor, a partir de una propuesta del propio equipo, que toma en consideración la participación de cada uno de sus miembros en el proceso de realización y presentación de los resultados de la tarea.

Aspectos del proceso de integración de conocimientos que hay que tener en cuenta en el diseño de las tareas integradoras

Tipos de integración

Al referirse a la integración en el proceso de solución de tareas docentes Pérez Díaz (2006, p.8), expresa: "a pesar de avanzar con la definición, aún al concepto de integración le faltaban rasgos y al profundizar en su estudio surgieron dos tipos diferentes, basados en el criterio de los vínculos que se establecen en los sistemas: la integración genética, en la cual los elementos de origen forman parte de una misma familia, dando lugar a un sistema con una estructura de elevada integridad que resulta destruida cuando se producen cambios en su interior; y otro de tipo estructural, en el que los elementos que la conforman establecen vínculos de menor magnitud y hay una mayor flexibilidad en relación con los cambios estructurales".

De esta manera, la integración genética de la que habla es aquella que transcurre de forma natural, en el proceso de formación y desarrollo de los nuevos niveles de generalización de los conocimientos, bien como consecuencia de un proceso de ampliación, o de una profundización, en la formación de los nuevos sistemas. En él hay involucrados varios conocimientos que fueron adquiridos en su momento de una forma aislada, Todos ellos se fueron insertando unos en otros, en un proceso de evolución genética, quedando los primeros incluidos en los siguientes con un mayor grado de integridad y formando en su conjunto un sistema cerrado. Por ejemplo:

1. El lado mayor de un rectángulo excede en 2,0 unidades al lado menor. Si su área es de 120 unidades cuadradas. Determine la longitud de los lados del rectángulo.
2. La longitud de los lados de un triángulo rectángulo están dadas por las expresiones: x , $3x - 2$ y $2x + 2$. Determina el perímetro de dicho triángulo.

La integración **estructural**, a diferencia de la anterior, transcurre de forma artificial en el proceso docente educativo. Al involucrar conocimientos que no guardan una relación directa, necesariamente necesitan de un agente externo para el

establecimiento de los vínculos y la formación de un sistema abierto.

Por ejemplo:

En un recipiente, como el que se muestra en la figura, se vierte agua, alcohol y aceite, formándose tres capas.



- Identifique el líquido que corresponde a cada capa.
- ¿Es posible separar los líquidos? ¿Explique cómo hacerlo en caso de que se pueda?

Niveles de integración

En estudios realizados por Pérez Díaz (2006), sobre los problemas de Química, se proponen cinco niveles de integración de acuerdo con el origen de los contenidos involucrados. Estos son:

PRIMER NIVEL: incluye solamente los conocimientos y habilidades pertenecientes a un mismo subsistema de los programas, como por ejemplo el enlace químico: enlace covalente polar, enlace covalente apolar y enlace iónico.

SEGUNDO NIVEL: está referido a un conjunto de conocimientos con cierta afinidad y mayor nivel de generalización, que forman parte de un sistema o unidad de estudio de los programas, así el capítulo "Estructura electrónica, tabla periódica y enlace químico", puede ser un ejemplo típico.

TERCER NIVEL: agrupa a los conocimientos y habilidades que forman parte de dos o más sistemas de conocimientos formados por unidades de estudio, y es en este nivel que se forman los macrosistemas caracterizados por altos índices de generalización. Forman parte de los objetivos generales de los programas de cualesquiera de los grados de la enseñanza media y su cumplimiento tiene gran incidencia en la formación de sistemas de conocimientos con altos índices de integración.

CUARTO NIVEL: está implícito en los objetivos generales de los programas de Química en secundaria y preuniversitaria, es por ello que su vencimiento es decisivo para la calidad del egresado de la enseñanza media. Lo conforman los sistemas de conocimientos y habilidades más integradores que se

pretenden formar en una asignatura porque abarcan varios grados. Los cálculos químicos sobre concentración de las disoluciones integrados a los de relaciones estequiométricas constituyen ejemplos de tareas docentes de este nivel, puesto que incluyen contenidos que han sido impartidos a lo largo de la enseñanza media.

QUINTO NIVEL: es el nivel que marca el mayor carácter sistémico en los programas de la enseñanza media, por establecerse a través de él los vínculos interdisciplinarios.

A nuestro juicio estos cinco niveles pueden reducirse a dos, un primer nivel que ocurre en el contexto de la intradisciplinariedad y un segundo nivel que se da en el de la multidisciplinariedad.

El **primer nivel de integración** se establece en el contexto de la intradisciplinariedad; es decir, cuando el alumno se ve en la necesidad de integrar conocimientos y habilidades de una misma disciplina o asignatura. Analicemos el siguiente ejemplo:

- El área de un trapecio es 6,0 cm². Calcula la longitud de su altura si se sabe que la base mayor excede en 2,0cm, a la base menor y la altura es la mitad de la base menor.

Área del trapecio: $A = 6,0 \text{ cm}^2$

Base menor: x Base mayor: $x + 2$ altura: $x/2$

Formula de área del trapecio:

$A = (B+b)/2 \cdot h$, donde B es la base mayor y b la base menor

$$12 = (2x+2) \cdot \frac{x}{2} \quad 24 = 2x^2 + 2x \quad x^2 + x - 12 = 0$$

$$\text{Luego } x = 3$$

La longitud de la altura es 1,5 cm.

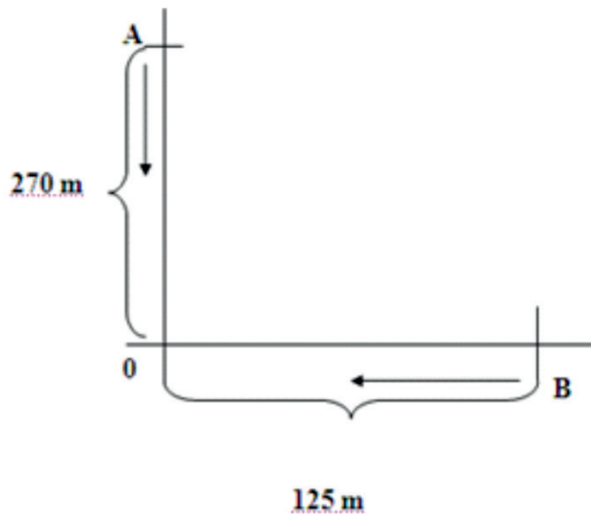
Este es un problema geométrico de cálculo, pero para resolverlo el alumno tiene que integrar los conocimientos y habilidades adquiridos en el cálculo de área de una figura plana con los conocimientos y habilidades adquiridos en el trabajo con variables (álgebra)

El **segundo nivel de integración** se produce en el contexto de la multidisciplinariedad, es decir, cuando la tarea que tiene que resolver exige de la integración de los conocimientos y habilidades adquiridos en dos o más asignaturas del currículo. Por ejemplo:

Tarea docente que tiene su eje integrador en Física

- Por los ejes de coordenadas se mueven uniformemente dos cuerpos A y B, en dirección al origen, como se muestra en la figura. La velocidad del cuerpo A es dos veces mayor que la velocidad del cuerpo B. Después de 10 s, la distancia entre A y B, es igual a 10 m. Halla la velocidad

de cada cuerpo, si en el instante de comenzar el movimiento el cuerpo A se encontraba a una distancia de 270 m del origen y el cuerpo B a la distancia de 125 m.



2. Un edificio tiene 125m de altura.

Si desde la azotea del edificio se lanza una pelota de béisbol. ¿Qué tiempo demora la pelota en llegar al piso?

¿A qué velocidad recorrió la trayectoria la pelota?

Tarea docente que tiene su eje integrador en Matemática

1. Una pieza de plomo, de forma ortoédrica, tiene 50 cm de largo por 25 cm de ancho y una altura de 10 cm. Calcula la masa de dicha pieza.

$$m = \rho \cdot V$$

$$V = a \cdot b \cdot c$$

Tanto la densidad del plomo como el volumen aparecen como magnitudes auxiliares

$$\text{Densidad del plomo } \rho = 11,36 \text{ g/cm}^3$$

$$V = 50 \text{ cm} \cdot 25 \text{ cm} \cdot 10 \text{ cm}$$

$$V = 12500 \text{ cm}^3$$

$$m = 11,36 \text{ g/cm}^3 \cdot 12500 \text{ cm}^3$$

$$m = 142000 \text{ g} = 142 \text{ kg}$$

El enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio básico exige de este último tipo de integración, sin dejar de tener en cuenta el primero que como es lógico le permite al alumno reconocer las múltiples relaciones que existen y que de hecho pueden establecerse entre los contenidos de una misma asignatura. Este último tipo de tareas prepara sistemáticamente al alumno para enfrentar la solución de una tarea integradora en el contexto de la interdisciplinariedad.

La concepción y formulación de las tareas integradoras en la enseñanza media. Aspectos a tener en cuenta en su diseño

De acuerdo a lo analizado en el capítulo I de este trabajo, la autora considera necesario destacar un grupo de aspectos que es necesario tener en cuenta en el diseño de las tareas integradoras. Estos aspectos son:

1. Los objetivos formativos generales, los objetivos del grado y los objetivos de cada una de las asignaturas del grado.
2. Las invariantes de cada una de las asignaturas, de acuerdo a lo que aparece en la RM. 226/03

El eje integrador de la tarea integradora que toma su génesis en la asignatura desde la que se orienta y a la cual tributa el resto de las asignaturas involucradas. En este aspecto es necesario aclarar que no todas las asignaturas tienen que tributar a cada una de las tareas integradoras. Por ejemplo estas pueden ser concebidas desde la Matemática y solo tributar a ella la Física o viceversa.

3. El enfoque sistémico de las tareas integradoras como caso particular de las tareas docentes.
4. La secuencialidad de las tareas. Este aspecto se refiere al orden en que se irán presentando las tareas integradoras. Aquí debe tenerse presente su grado de complejidad y de dificultad.
5. La cantidad o volumen de tareas que se orientarán a los alumnos.
6. El momento del curso en que se orientarán. En este aspecto debe considerarse la lógica del desarrollo de los contenidos, por lo que es necesario determinar los contenidos asimilados por el alumno hasta el momento en que estas se van a orientar, de manera que puedan hacer uso de ellos en su solución.
7. Indicadores a tener en cuenta para la evaluación de las tareas.

Ninguno de estos aspectos se puede obviar en el momento de concebir los sistemas de tareas integradoras que se les plantearán a los alumnos.

Sobre la base de estos aspectos, los autores hacen una propuesta para diseñar los sistemas de tareas integradoras, que se describe en el esquema que aparece en el siguiente esquema 1.

El primer aspecto a considerar en la propuesta es **el análisis de los objetivos formativos generales, los objetivos del grado y los objetivos de cada una de las asignaturas del área**, este paso tiene como propósito precisar los principales

componentes del saber y poder que deben asimilar los alumnos en cada una de las asignaturas del área. También este momento es propicio para determinar las posibilidades de integración de contenidos.

En el segundo momento se **analizan las invariantes de cada una de las asignaturas del grado**. En este paso deben quedar precisadas las posibilidades para realizar evaluaciones integradoras, es decir, el colectivo de grado debe determinar aquellas invariantes que se pueden integrar.

Propuesta para el diseño de los sistemas de tareas integradoras

En el tercer momento se pasa al diseño del sistema de tareas, teniendo en cuenta el eje integrador. En este paso, no solo deben diseñarse las tareas, sino también tomar decisiones en lo que respecta a:

- Momento del curso en que se orientarán las tareas, precisar fechas de orientación y de recepción.
- Orden de presentación de las tareas (secuencialidad). Para ello se tienen en cuenta el grado de complejidad y el grado de dificultad, este último se analizará en estrecha relación con los resultados del diagnóstico fino de cada uno de los alumnos.
- Evaluación individual y colectiva de los alumnos.

Algunos resultados obtenidos durante la puesta en práctica de la propuesta para el diseño de las tareas integradoras en la secundaria básica

Esta propuesta metodológica se aplicó en un colectivo de grado en la ESBU: Julio A. Mella de Cienfuegos. Para ello se tuvieron en cuenta tres etapas fundamentales:

1. Presentación al colectivo de 8vo grado de la propuesta diseñada y los aspectos teóricos que la sustenta, para su estudio y comprensión. En este momento se desarrolló una conferencia sobre el diseño de los sistemas de tareas integradoras, impartida por los autores, también se explicaron aspectos de interés para el colectivo relacionados con la integración y la interdisciplinariedad en el área de las Ciencias Exactas.
2. Realización de talleres metodológicos, para profundizar en el contenido de las tareas integradoras y en especial los aspectos a tener en cuenta para su diseño.
3. Confección de los sistemas de tareas integradoras por parte de los profesores del colectivo de grado.
4. Realización de un taller con los profesores del colectivo para conocer sus criterios en relación con la propuesta, donde 5 de ellos, es decir, el 63,3% de estos manifestaban

que las etapas propuestas son necesarias y el 36,7% plantean que son suficientes.

Como resultado de la tercera etapa, se elaboraron algunos sistemas de tareas integradoras, que se presentan a continuación.

Ejemplos de tareas integradoras analizadas en el colectivo de profesores del 8vo grado

I. Tareas (problemas de móviles) que tienen su eje integrador en la Matemática

1. Un automóvil sale de A hacia B a una velocidad de 80 km/h al mismo tiempo que sale un ómnibus de B hacia A a 65 km/h. Si la distancia de A B es de 435 km.
 - a. ¿Cuánto tiempo tardarán en encontrarse?
 - b. ¿A qué distancia de B se encontrarán?
2. Para ir de Ciudad de La Habana hasta Camagüey hay que recorrer 665 km. 2. Dos autos salen al mismo tiempo, uno de ciudad habana hacia Camagüey a 40 km/h y el otro de Camagüey a Ciudad de La Habana. Si dichos autos se encuentran al cabo de 7 horas y durante ese tiempo sus velocidades se mantienen constantes. ¿Cuál es la velocidad del móvil que salió de Camagüey?
3. Dos móviles parten simultáneamente de un mismo punto y se desplazan en línea recta en un mismo sentido con velocidades constantes. Al cabo de 4 horas se encontraban uno del otro a 160 km. Determina la velocidad de cada uno si se conoce que dichas velocidades están en la razón 2/3.
4. De la localidad A sale un ciclista y se desplaza en línea recta en una velocidad de 12 km/h. Un peatón le lleva una ventaja de 14 km y se desplaza en la misma dirección y sentido a una velocidad de 5 km/h. ¿Al cabo de cuánto tiempo el ciclista alcanza al peatón?
5. Dos trenes salen de la misma estación y a la misma hora en sentidos opuestos. A las 3 ½ horas se encontraban uno del otro a 392 km. de distancia. Si la velocidad del primero es ¾ de la del segundo. ¿Cuáles son sus velocidades?
6. Un autobús aventajaba en 3 km a una motocicleta cuando esta partió tratando de alcanzarla. ¿A qué distancia del lugar de arrancada alcanzará la motocicleta al autobús si sus velocidades se comportaban en la razón 8/5?
7. Un tren de carga salió de Ciudad de La Habana hasta Santiago de Cuba. Una hora y media después salió de la misma estación un tren de pasajeros cuya velocidad era 12 km/h. mayor que la del tren de carga; 8 h después de su partida el tren de pasajeros aventajaba al tren de carga en 36 km. ¿Cuáles eran las velocidades de cada tren?

8. A las 2:00 PM sale un ómnibus de C. Habana hacia Santa Clara a una velocidad de 60 km/h. A las 4:00 PM sale un automóvil de Santa Clara hacia C. Habana a una velocidad de 90 km/h. Si la distancia entre estas ciudades es de aproximadamente 300 km. ¿A qué distancia de C. Habana se encontrarán y a qué hora?

II. Tareas que tienen su eje integrador en la Física

- Un estudiante de 20 kg. de masa se encuentra sentado en un pupitre de madera de patas cuadradas con aristas de 5 cm.
 - Determina la presión que ejerce el conjunto silla niño sobre el piso del aula.
 - ¿Qué por ciento de la presión total ejerce una pata del pupitre sobre el piso. Si el peso se distribuye uniformemente?
- Un recipiente flexible que inicialmente tenía una cantidad de agua determinada, comienza a llenarse debajo de una llave de agua aumentando la fuerza de gravedad que variando en el tiempo la fuerza de gravedad que actúa sobre él de la forma $F_g = t + 0.1(N)$ y su fondo aumenta el área en el tiempo de la forma $S = 3t$.
 - Determina en qué instante de tiempo la presión toma valor de 17 Pa.
- Sobre la superficie superior de una mesa escolar con aristas 1.3 m y 0.5 m la atmósfera ejerce una fuerza de 65 000 N.
 - Determine las toneladas de aire bajo las cuales se encuentra la mesa.
 - ¿Por qué la mesa no se curva?

CONCLUSIONES

El proceso de integración de las ciencias es una necesidad que dimana de la propia esencia del objeto o fenómeno que se investiga y se origina debido a la unidad del mundo, lo que significa que todos sus campos, sus partes y aspectos están indisolublemente ligados entre sí, se condicionan recíprocamente, ejercen influencias unos sobre otros.

El proceso de integración de las ciencias tiene sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que trae consigo la búsqueda de recursos didácticos que le permitan al alumno comprender la necesidad de integrar los conocimientos y habilidades adquiridas en las diferentes disciplinas del currículo. Este recurso didáctico es la tarea integradora.

La tarea integradora, como caso particular de las tareas docentes, es la que mayor contribución hace al fin de la educación, que es la de preparar al hombre para la vida, ya que ellas

conducen al surgimiento de un problema, para cuya solución el estudiante requiere de la aplicación de los conocimientos de dos o más asignaturas del currículo.

Las tareas integradoras, en el área de las Ciencias Exactas, permiten el planteamiento y solución de problemas, en particular de problemas prácticos, que requieren de la aplicación de conocimientos de ambas ciencias.

Una tarea integradora por sí sola no le permite al alumno comprender la esencia del proceso de solución de los problemas de la vida cotidiana, ni mucho menos llegar a conformar una visión más global del objeto de estudio. Para ello se requiere de verdaderos sistemas de tareas integradoras, que el profesor debe saber diseñar.

El diseño de los sistemas de tareas integradoras, no es el fruto del trabajo metodológico de un docente aislado, sino del trabajo metodológico multidisciplinario de un colectivo de profesores. En particular es el fruto del trabajo del colectivo de grado, que es quien las diseña y aprueba.

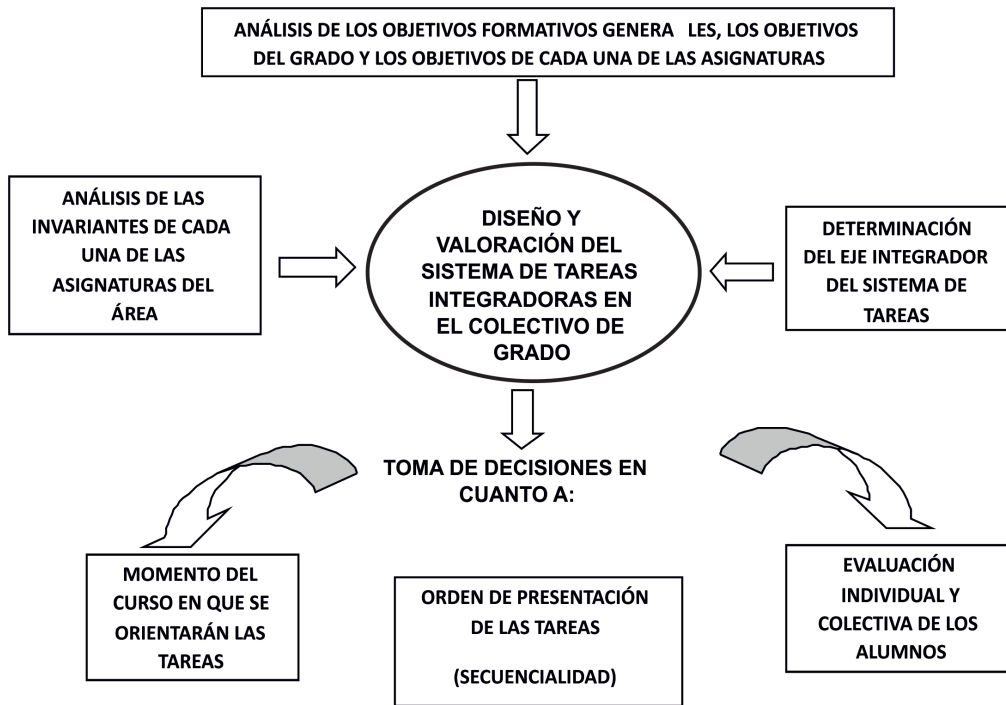
En el caso particular de las tareas integradoras en el área de las Ciencias Exactas, el eje integrador de estas tareas puede tomar su génesis en la Física o en la Matemática, aunque es más frecuente encontrar el eje integrador en la Física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréiev, I. (1979). La ciencia y el progreso social. Moscú: Editorial Progreso.
- Arteaga Valdés, E. (2010). Las tareas integradoras: un recurso didáctico para la materialización del enfoque interdisciplinario del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias exactas. Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021. Buenos Aires. Recuperado el 14 de marzo de 2013 de: http://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/R0854_Arteaga.pdf
- Pérez Díaz J. R. (2006). Técnicas y procedimientos para la formulación de problemas de química de la enseñanza media. Recuperado el 21 de enero de 2010, de: <http://www.monografias.com/trabajos15/problemas-de-quimica/problemas-de-quimica.shtml>
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2004). Orientaciones Metodológicas de Evaluación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Varela Morales, F. (1992). Misceláneas filosóficas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXOS

A.1. Propuesta para el diseño de las tareas integradoras



Fecha de presentación: mayo, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

GUÍA PSICOEDUCATIVA PARA PADRES CON HIJOS ADOLESCENTES QUE PRESENTAN INTENTO SUICIDA EN EL MUNICIPIO PALMIRA

PSYCHOEDUCATIONAL GUIDE FOR PARENTS WITH TEENAGERS WHO HAVE ATTEMPTED SUICIDE IN THE TOWN PALMIRA

Lic. Lisett Díaz Zuñet¹

E-mail: ldiaz@ucf.edu.cu

Lic Kenia Vega Padrón²

E-mail: aalvarez@ucf.edu.cu

Lic. Diana Maité Roselló Díaz³

E-mail: emadruga@ucf.edu.cu

¹ Centro Universitario Municipal de Palmira. Universidad de Cienfuegos. Cienfuegos. Cuba.

² Trabajadora Social del Consejo Popular Palmira. Cienfuegos. Cuba.

³ Psicóloga de la clínica de salud mental, Policlínico Palmira. Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Díaz Zuñet, L., Vega Padrón, L., & Roselló Díaz, D. M. (2014). Guía psicoeducativa para padres con hijos adolescentes que presentan intento suicida en el municipio Palmira. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 48-56. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

En el artículo se analizan los resultados obtenidos luego de una investigación realizada con el objetivo elaborar una Guía psicoeducativa para los padres con hijos adolescentes que presentan intento suicida. El estudio se llevó a cabo en el Policlínico Universitario "Manuel Piti Fajardo" ubicado en el municipio de Palmira, provincia de Cienfuegos. En la etapa de la detección de necesidades se asumió la información de 10 informantes padres con hijos adolescentes que han presentado intento suicida, 17 profesionales vinculados a la problemática, de ellos 10 profesionales para la detección de las necesidades de los padres y 7 profesionales para la valoración de la Guía. Los resultados obtenidos más relevantes se asociaron a la detección de necesidades de los padres con hijos adolescentes que han presentado intento suicida.

Palabras claves:

Adolescentes, intento suicida, guía psicoeducativa, factores de riesgo, necesidades.

ABSTRACT

In the article the results are analyzed after an investigation carried out with the objective to develop a psychoeducational Guide for parents with teenagers who have attempted suicide. The study was conducted at the University Polyclinic "Manuel Piti Fajardo" located in the municipality of Palmira, Cienfuegos province. In the step of detecting information needs 10 reporting parents with teenagers who have submitted suicide attempt, 17 professionals involved in the issue, including 10 professionals to detect the needs of parents and 7 professional was assumed for the valuation of the Guide. The main results obtained are associated with the detection of needs of parents with teenagers who have submitted suicide.

Keywords:

Adolescents, suicide attempt, psychoeducational guide, risk factors, needs.

INTRODUCCIÓN

El suicidio es un tema controvertido, que pese a su carácter individual, es considerado como un grave problema de salud en casi todas las regiones del mundo. Es aún un enigma por qué los seres humanos orientados hacia la vida se entregan a comportamientos autodestructivos.

Este es un fenómeno realmente complejo que comprende factores físicos, sociales y psicológicos que actúan e interactúan; sin embargo, la forma en que el individuo se relaciona con su medio ambiente y cómo afecta este último su personalidad, son causas que determinan que el individuo intente suicidarse o no.

Durante la adolescencia, etapa de desarrollo por la que atraviesa todo individuo, se presentan en los jóvenes cambios difíciles que les producen ansiedad y depresión hasta llegar, en muchas ocasiones, a una tentativa de suicidio. Este intento plantea el problema de la depresión como vivencia existencial y como una verdadera crisis de la adolescencia. La manipulación de la idea de la muerte en el joven suele ser frecuente, pero debe hacerse la diferencia entre el adolescente que piensa en el suicidio como una llamada de auxilio, como una manera de comunicar su descontento a los demás, del que ve el suicidio como una idea romántica y aquel que realmente lo lleva a cabo.

Según la OMS la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años de edad y que se inicia con cambios puberales, que se caracterizan por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales; muchas de ellas generadoras de riesgos, conflictos y contradicciones tanto internas como externas.

Los adolescentes además de sus conflictos familiares están sometidos a tensiones de su grupo y de la sociedad, por lo que necesitan también la aceptación de su familia. En muchas ocasiones el adolescente actúa de forma impulsiva después de una contrariedad y siente la angustia insoportable, pretendiendo escapar, incluso por medio del suicidio para reclamar apoyo o castigar a sus padres.

En Cuba existe un Programa Nacional de Intento Suicida dirigido a la Atención Primaria de Salud, el cual tiene como uno de sus objetivos: reducir la morbilidad de intento suicida. Dentro de sus procedimientos se encuentran:

1. Identificar en el área los individuos con factores de riesgo.
2. Identificar las familias con factores de riesgo.
3. Garantizar la atención integral a los individuos y familias identificadas.

4. Intervención directa en la orientación en relación al paciente y a su familia.
5. Interconsulta con el psiquiatra de los casos que presentan una enfermedad psiquiátrica de base.
6. Interconsulta con el psicólogo de casos de familias que el médico considere necesario.
7. Intervención directa en el control del tratamiento médico al paciente.
8. Notificación al trabajador social del área de aquellos casos que requieran atención social.

A pesar de eso, el suicidio se ubica en la sexta causa de muerte, con una tasa de 18,3 x 100 000 habitantes en 1999, que afecta principalmente a la población comprendida entre 15 y 44 años y se notifican 6 intentos por cada fallecido por suicidio, cifra inferior a la esperada por los especialistas.

En la Provincia de Cienfuegos se cerró el año 2010 con un total de 421 intento suicida para una tasa de 104.2; de ellos 63 son adolescentes entre 10-14 años de edad y 132 son en edades comprendidas entre 15-19 años. Del total general de la provincia en el 2010, 14 fueron intentos suicidas en adolescentes en el municipio de Palmira.

Como es de notar este hecho es el más relevante problema de salud mental que enfrenta el Servicio de Psiquiatría Infantil y Juvenil en la provincia y en el municipio de Palmira. Por lo cual, surge la necesidad de elaborar una Guía psicoeducativa para padres con hijos adolescentes que presentan intentos suicidas en el municipio de Palmira, valorada a través de criterios de profesionales, dado a que cada año la cifra de intentos suicidas en el área de Salud de Palmira es significativa y se hace necesario realizar un trabajo preventivo para disminuir los factores de riesgo y así mejorar la calidad de vida de estos pacientes y la familia.

DESARROLLO

La adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años de edad y que se inicia con cambios puberales, que se caracterizan por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales; muchas de ellas generadoras de riesgos, conflictos y contradicciones tanto internas como externas (OMS, 2004).

Esta etapa ha sido estudiada por varios autores, aportando cada uno elementos importantes que han ayudado a comprender su desarrollo. En la adolescencia, la solución favorable de la polaridad conduce al surgimiento de la identidad personal a través de un proceso de "moratoria de roles", ya que el adolescente asume distintos roles, como si los sometiera a prueba, sin que aún los desempeñe definitivamente. Cuando

no se logra una solución efectiva de la polaridad se produce una "confusión del yo", proceso que resta posibilidades de autodeterminación al sujeto y que debe, diferenciarse de la "difusión del yo", que significa el logro de la consolidación de la identidad y la ampliación del esquema autovalorativo.

La adolescencia, en términos generales, se caracteriza por significativos cambios biológicos, por una posición social intermedia entre el niño y el adulto, en cuanto a estatus social, ya que el adolescente continúa siendo un escolar, depende económicamente de sus padres, pero posee potencialidades psíquicas y físicas muy semejantes a la de los adultos.

Por su parte, el suicidio a través de la historia se ha visto como un suceso bipolar: por una parte, como algo glorioso o valioso, que honra, y como una prueba de libertad individual; por el otro, como algo aberrante que va en contra de lo humano y de lo divino (Morón, 1992).

El suicidio tiene antecedentes que se remontan a la existencia misma del hombre, y varían sus características de acuerdo con la cultura y la estructura socioeconómica existente, encontrándose datos sobre él, desde las civilizaciones más antiguas durante la edad media, observándose una caída en su incidencia con posterioridad. De nuevo reaparece el suicidio, impetuosamente en el siglo XVIII hasta nuestros días, fenómeno que ha ocupado la atención de filósofos, médicos, sociólogos, psicólogos y educadores, entre otros.

La Organización Mundial de la Salud (2004) delimita algunos conceptos importantes al abordar esta problemática, tales como:

- Conducta suicida: todo acto cometido en perjuicio de quien lo ejecuta con diverso grado de intento letal, incluye el intento suicida y el suicidio consumado.
- Gesto suicida: acto de autoagresión sin la intención de morir y que tiene la finalidad de llamar la atención a las personas que lo rodean.
- Intento suicida o parasuicidio: acto deliberado con resultado no fatal, que intenta causar o que realmente causa daño o que sin la intervención de otros puede autodañar. Incluye conductas desde las llamadas gestos suicidas manipulativos hasta los intentos serios sin éxito de autodestrucción. Es independiente de la letalidad del método empleado y del conocimiento real de su intención.
- Suicidio: cuando a consecuencias del intento suicida se produce la muerte.
- Intentos previos: se considera toda reiteración de los intentos suicidas con anterioridad al actual.

Los suicidios y los intentos de suicidio son fenómenos no ajenos a los marcos sociales en los que acontecen. Dichos marcos constituyen los factores sociales implicados, esto es, actúan como elementos que pueden favorecer la emergencia de comportamientos suicidas en tanto el sujeto postmoderno se enfrenta a un proyecto colectivo en el que naufragan muchas vidas, al verse traídas y llevadas por un vivir carente de sentido.

Por su parte, Schneiderman (1989), clasifica la conducta suicida en cuatro tipos:

1. La conducta suicida impulsiva, que generalmente se presenta después de una desilusión, de una frustración o de fuertes sentimientos de enojo.
2. La sensación de que la vida no vale la pena, sentimiento que suele resultar de un estado depresivo. Aquí, el adolescente considera que sus sentimientos de minusvalía y desamparo nunca desaparecerán.
3. Una enfermedad grave, que puede llevar al individuo a pensar que "no hay otra salida".
4. El intento suicida como medio de comunicación, en donde el joven no desea morir pero, quiere comunicar algo por medio del suicidio y, así, cambiar la forma en que lo tratan las personas que lo rodean. También puede ser un intento por atraer el interés de los demás o un medio para expresar sus sentimientos de enojo.

Los suicidios y las tentativas de suicidio constituyen un problema grave de salud pública que comprende cuestiones características de la adolescencia. En efecto, cuestiones como el pasaje al acto, la impulsividad, el problema de la muerte, la depresión, el ataque al propio cuerpo y al marco familiar, son inherentes a este período de la vida denominado adolescencia; concepto que hay que interpretar no solo en clave neurobiológica sino, y esto es quizá más relevante, en clave psicosocial. Esto es así en la medida en que la adolescencia, a diferencia de la pubertad, no es ajena al marco histórico y social en el que se desarrolla, en consecuencia, la adolescencia pone en tela de juicio lo social y amenaza con crear un conflicto de generaciones.

La problemática del suicidio y del intento de suicidio en la población adolescente no es tampoco ajena a la crisis que acompaña, de manera indefectible, a este período de la vida de todo sujeto. Esta crisis debe entenderse bajo dos aspectos: En primer lugar, la crisis del adolescente comporta el momento en el que habrá de decidir su futuro, y ello en diversas áreas de la vida: laboral, formativa, afectiva, etc. En segundo lugar, la crisis de la adolescencia supone el momento en el que la neurosis más o menos latente del sujeto se declara con cierta violencia o cierta urgencia.

Momento de elegir, momento de urgencia, ambas circunstancias colocan al adolescente ante una nueva situación que le obligan a poner en marcha todo un conjunto de mecanismos defensivos. Sin embargo, esos mecanismos no siempre se dan o bien resultan insuficientes para resolver la crisis de. En la gran mayoría de los casos de suicidio, suele haber un elemento de comunicación en el comportamiento del adolescente y que, generalmente, este exterioriza llamadas previas de auxilio. Dicha comunicación puede presentarse en forma verbal, por medio de amenazas o de fantasías; o no verbal, en donde surgen desde verdaderos intentos de autodestrucción hasta comportamientos dañinos menos inmediatos y menos directos. Estas llamadas de auxilio se dirigen frecuentemente a personas específicas con el objeto de manipular, controlar o expresar algún mensaje a dichas personas, y con ello se espera provocar una respuesta particular. El joven intenta producir acciones o sentimientos particulares en las personas que lo rodean o pretende avergonzar o despertar sentimientos de culpa en ellos.

Algunos autores consideran que la impulsividad propia del adolescente explica en parte el acto suicida. Así, mientras mayor sea la impulsividad de un individuo, mayor será la posibilidad de autodestrucción. Sin embargo, el factor más significativo del adolescente que intenta suicidarse, es su incapacidad interna de elaborar y superar los procesos de pérdida y duelo por los que pasan, de manera que prolonga sus sentimientos de decepción y dolor. Así, la conducta autodestructiva puede entenderse como un mecanismo utilizado por algunos jóvenes para manejar tanto el estrés como las situaciones indeseables de la vida.

El papel de la familia influye de manera significativa en la conducta suicida ya que puede disminuirlo como exacerbarlo de acuerdo con estilos y comportamientos utilizados; se destacan en esos casos:

- Relaciones familiares autoritarias y rígidas, que limitan la autonomía de los adolescentes, haciendo que se sometan a los adultos y que actúen según la voluntad de estos, sin escuchar a sus hijos ni intentar ponerse en su lugar. Dificultad para conciliar los intereses y necesidades grupales.

- Maltrato y abuso sexual se ha constatado la existencia entre el maltrato en la infancia y la conducta suicida, además las conductas violentas en el seno familiar, tanto si el adolescente es testigo de ellos como si se es víctima, también presentan una correlación positiva con los comportamientos suicidas (Moya, 2007).

Es criterio de las autoras que la conducta suicida requiere de un enfrentamiento integral y sistemático por parte de la sociedad, basado en el tratamiento multisectorial. Es precisa la participación combinada de la población voluntaria adiestrada,

los medios masivos de comunicación y el personal de salud especializado. Para ello es preciso además insistir en la importancia de la familia para evitar el riesgo suicida, fomentar la unidad familiar y la adecuada comunicación entre sus miembros.

Luego de tenerse en cuenta las concepciones teórico-metodológicas analizadas se decide elaborar la Guía psicoeducativa para padres con hijos adolescentes que presentan intento suicida en el municipio de Palmira. La estructura de la Guía está conformada por tres folletos, que integran los siguientes elementos:

1. Características de la adolescencia.
2. Relaciones Padres- Hijos.
3. Características de la enfermedad.

Una vez determinadas las categorías generales que componen la guía y a partir de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los padres y profesionales con los que se interactuó se precisaron las subcategorías, añadiendo así las demás necesidades que fueron destacadas tanto por los padres como los profesionales, quedando la guía constituida por los aspectos siguientes:

I. Adolescencia. En busca de la Identidad sexual: características de la adolescencia, etapas, relaciones con los grupos de amigos, así como de parejas, y la sexualidad en esta etapa.

II. Relaciones padres e hijos ¿Cómo mejorarlas?: apoyo emocional, ¿cómo puedes brindar ayuda?, estilos educativos, cómo mejorar la relaciones entre ellos, ¿qué es la escucha? y consejos útiles.

III. Intento suicida: cayendo hacia el abismo: ¿Qué es el intento suicida? síntomas, factores de riesgo, elementos a tener en cuenta para disminuir el intento suicida.

A continuación se muestra el contenido de la Guía psicoeducativa elaborada. Debe señalarse que en ella se añaden imágenes que guardan relación con el texto que se presenta para hacerlo más amenos y asequible:

I. Adolescencia. En busca de la Identidad sexual:

¿Qué es la adolescencia?

La adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años de edad y que se inicia con cambios puberales, que se caracterizan por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales; muchas de ellas generadoras de riesgos, conflictos y contradicciones tanto internas como externas.

Es una etapa de desarrollo por la que atraviesa todo individuo, se presentan en los jóvenes cambios difíciles que les producen ansiedad y depresión.

Los adolescentes además de sus conflictos familiares están sometidos a tensiones de su grupo y de la sociedad, por lo que necesitan también la aceptación de su familia. En muchas ocasiones el adolescente actúa de forma impulsiva después de una contrariedad y siente la angustia insoportable, pretendiendo escapar, incluso por medio del suicidio para reclamar apoyo o castigar a sus padres.

Etapas de la adolescencia

• Inicial o temprana (10-14 años):

Se producen cambios físicos de forma brusca (estatura, peso corporal y la fuerza muscular)

- En las mujeres: se manifiesta el comienzo de la pubertad con el desarrollo incipiente de las mamas, el crecimiento del vello pubiano.
- En el varón: aumento del volumen testicular, un ligero arrugamiento de los escrotos y la aparición del vello pubiano; un año después comienza el crecimiento del pene.

Además esta fase se caracteriza por:

Su grupo de amigos tiene gran importancia para él, y a su vez, el grupo ejerce una gran influencia en las decisiones que puede tomar, aunque no siempre sean las más adecuadas para su desarrollo emocional.

- Incertidumbre sobre su apariencia física.
- Aparece una gran curiosidad sexual y fantasías sexuales.
- Búsqueda de autonomía e independencia, con dificultades para controlar los nuevos impulsos.
- Se muestra con frecuentes cambios de humor.
- Se da cierta ambivalencia en relación con los padres, por una parte, los adolescentes buscan independencia y juzgan a los padres como incapaces para comprenderlo pero a la vez sienten la necesidad de su apoyo emocional y físico.
- Padecen sentimientos de soledad.
- Necesitan establecer vínculos fuertes con otros adolescentes.

Adolescencia media (13-16):

- En la mujer aparece la menarquía (menstruación) que da comienzo a esta etapa.
- En el varón continúa el crecimiento del pene y la laringe, esto último ocasiona el cambio de voz. Generalmente se produce el estirón masculino, aunque un poco más tardío es mayor que el de la mujer.
- Aparece la erección nocturna.

Características principales de la etapa:

- Sienten mayor preocupación por la apariencia y desean aumentar el poder de atracción.
- Se produce un acercamiento a la familia y cesan los conflictos cuando el joven logra alcanzar su añorada independencia.
- Tendencia a sustituir el grupo por las relaciones de pareja, sin que este deje de tener importancia.
- Mejor control de los impulsos.
- Los cambios emocionales son menos intensos, disminución de ambivalencia y egocentrismo.
- Desarrollo de un sistema propio de valores.
- Establece una identidad personal y social que pone fin a la etapa.

Retos que debe enfrentar el adolescente en este período:

1. Adaptación a los cambios anatómicos y físicos.
2. Separación del tutelaje familiar.
3. Establecimiento de la identidad individual por medio de la relación con sus compañeros.
4. Adaptación de las capacidades y habilidades adquiridas para las actividades ocupacionales y de esparcimiento.

Relaciones amorosas:

- Aparecen con más fuerza las necesidades sexuales.
- Inicio de fuegos sexuales más intencionados y selectivos
- En esta etapa no se logran cristalizar auténticas relaciones.
- Surge una búsqueda de la atracción, de acercamiento corporal y espiritual.
- Aparecen los ideales de pareja (se enfatiza más lo físico que lo espiritual).
- El gusto y la atracción son inestables.
- En la adolescencia las fantasías, la ensoñaciones son frecuentes.
- Muchos de los acercamientos sexuales se tienen no por propio interés sino por satisfacer las demandas del grupo.

Relación de amigos:

Las relaciones del adolescente con sus coetáneos pasa a jugar un papel fundamental en su vida con los que:

- Comparte intereses comunes.

- Busca la aceptación de un grupo social diferente al de su familia y con la intención de encontrar respuestas a sus inquietudes.
- Busca seguridad, identidad e independencia y autoaceptación.
- El grupo le permitirá reafirmarse pues puede olvidar sus actitudes defensivas o su temor a ser incomprendido puesto que todos sienten y piensan lo mismo.
- En el grupo se le toma en serio.
- Posibilita un espacio de reflexión, intercambio afectivo.
- Surgen nuevas expectativas, y demandas hacia sí mismo y su entorno social.
- Permite al adolescente asumir una variedad de roles (unas veces como líder y otras como servidor).
- La aceptación ocupada dentro del grupo va a influir en su equilibrio y bienestar emocional.
- Aparece el fenómeno del conformismo y relativismo.
- Constatar cómo son las relaciones de sus hijos con el grupo de amigos.
- Tener conocimiento de las relaciones de pareja que establecen sus hijos.
- Dominar los factores de riesgo que pueden producir una tentativa o intento de suicidio en el adolescente.
- Brindar apoyo afectivo emocional a sus hijos en todo momento aprovechando los espacios.
- Poner en práctica una adecuada relación padre-hijo, así como brindar confianza y apoyo ante los distintos problemas que enfrenta el adolescente.
- Enseñe a su adolescente que los derechos y las responsabilidades van mano en mano.
- Ayude a su adolescente en la transición de dependencia a independencia, esto les permitirá afrontar mayores responsabilidades si los padres los apoyan en su toma de decisiones y en el enfrentamiento a nuevos desafíos.
- Dé a su hijo la oportunidad de participar en la comunidad. Esto les ayuda a desarrollar sus habilidades y a sentirse parte importante de la comunidad.
- Trate de disculparse cuando siente que actuó mal porque sus emociones le dominaron. Su ejemplo le ayudará a su hijo a entender la debilidad humana y la forma de reparar relaciones que se han vuelto tirantes por la tensión o el desacuerdo.
- Recuerde que la mayoría de los jóvenes tienen problemas en algún momento dado. No busque siempre soluciones drásticas o dramáticas. A veces, los jóvenes solo necesitan tiempo y apoyo para solucionar sus problemas.

Es importante destacar que:

Entre los componentes del grupo, los adolescentes tienen la impresión de comportarse y vivir como adultos, de ser adultos y vivir en su propia "sociedad" con sus reglas.

Para ello se relaciona con un grupo de chicos de su misma edad, que hablan un lenguaje similar al suyo y que comparten con él un interés por modificar valores y actitudes familiares y sociales que le parecen inapropiadas.

II. Relaciones padres e hijos ¿Cómo mejorarlas?

¿Qué hacer cuando nuestros hijos llegan a la adolescencia?

- Conocer a fondo las características de la adolescencia como etapa de la vida.
- Recuerde su propia adolescencia y ello le servirá para tratar de entender ese comportamiento mejor.
- Busque Orientación Psicológica sobre cómo desempeñar sus funciones de padre de la mejor manera.
- Escuche más; hable menos. Durante la adolescencia, desean y necesitan tener la oportunidad de compartir sus sentimientos e ideas.
- Háblele a su hijo de las alegrías y los problemas de la vida y de cómo disfrutar los buenos ratos y confrontar los malos ratos.
- Siempre que pueda, premie de alguna manera el buen comportamiento; esto es mucho mejor que criticar o castigar en caso de mal comportamiento, situación que puede influir en su autoestima.

La comunicación, herramienta fundamental

En la adolescencia la comunicación juega un papel fundamental en las relaciones padre-hijo. De ahí la necesidad de una comunicación eficiente para lo cual es necesario conocer que:

- Su hijo tiene que manejar los efectos físicos y psicológicos de la etapa en que se encuentra, y hacer frente a los nuevos retos que le depara la vida.
- Comprenda que los padres e hijos se comunican a menudo de forma diferente debido a la edad, por lo que se debe hacer concesiones de tales diferencias.
- Evita que otros interrumpan la conversación.
- Quédate lo más silencioso posible.

¿Qué debes evitar?

- Intentar animarle o cambiar de tema ("Si tú estás bien", "No te preocupes", "No tengo tiempo, después hablamos", etc.)

- Cuestionarle sobre el tema "¿Por qué me estás preguntando eso?"
- Llamar a otras personas si no lo ha pedido.
- Consejos útiles:
- No emitas juicios sobre el estado de ánimo que le hagan sentirse culpable: ¿Y a ti qué te pasa?, ¿Y ahora qué hiciste?, etc.
- No olvides los componentes no verbales, ya que una sonrisa, un gesto puede tener mayor impacto emocional que mil palabras.

La habilidad de escuchar adecuadamente. Esto significa, transmitir al otro que estamos interesados y atentos a lo que nos está contando, de esta forma la comunicación será más fácil y agradable para ambos. Para lograrlo debemos estar disponibles.

¿Cómo?

Con gestos y con el cuerpo, atentos únicamente a nuestro interlocutor. Como son:

- Permanecer a poca distancia de él durante la conversación, esto es, que tu cuerpo se incline ligeramente hacia él.
- Mirar al adolescente a la cara y/o a los ojos mientras nos está hablando.
- Realizar movimientos de cabeza para sentir y acompañar la escucha con gestos de manos, brazos, etc.
- Acompañar con expresiones faciales que reflejen que estamos entendiendo lo que el adolescente nos está contando. Por ejemplo: sonreír si nos cuenta algo alegre, mostrar sorpresa, tristeza, preocupación, etc.
- Con palabras, Normalmente consideramos que para escuchar tenemos que permanecer callados, pero, para realizar una escucha adecuada, es necesario utilizar pequeñas expresiones verbales que transmitan al adolescente que estamos interesados en lo que nos está contando. "Estoy contigo".

¿Qué debes hacer?

- Dedícale tiempo para dialogar.
- Escúchale todo lo que nos quiera decir.

III. Intento suicida: cayendo hacia el abismo

¿Qué es el suicidio?

Es el resultado de un acto de la víctima dirigido contra su propia vida, acto que puede ser una lesión autoproducida o suicidio, o la realización de una actividad extremadamente peligrosa que, con toda probabilidad, conduce a un accidente fatal.

La conducta suicida se puede dar e la siguiente manera:

1. **La conducta suicida impulsiva,** que generalmente se presenta después de una desilusión, de una frustración o de fuertes sentimientos de enojo.
2. **La sensación de que la vida no vale la pena,** sentimiento que suele resultar de un estado depresivo. Aquí, el adolescente considera que sus sentimientos de minusvalía y desamparo nunca desaparecerán.
3. **Una enfermedad grave,** que puede llevar al individuo a pensar que "no hay otra salida".
4. **El intento suicida como medio de comunicación,** puede ser un intento por atraer el interés de los demás o un medio para expresar sus sentimientos de enojo.

¿Cuáles son algunos de los significados que puede tener el suicidio en los adolescentes?

- La huida, es decir, el intento de escapar de una solución dolorosa o estresante mediante el atentado en contra de su vida, ya que esta se percibe como insostenible.
- El duelo, cuando se atenta contra la vida propia después de la pérdida de un elemento importante de la persona.
- El castigo, cuando el intento suicida se dirige a expiar una falta real o imaginaria. Aquí el joven se siente responsable por un acto negativo y desea autocastigarse para mitigar la culpa.
- La venganza, es decir, cuando se atenta contra la vida para provocar el remordimiento de otra persona.
- La llamada de atención y el chantaje, cuando mediante el intento suicida se intenta ejercer presión sobre otro.
- El sacrificio, en donde se actúa contra la vida para adquirir un valor o un estado considerado superior, es morir por una causa.
- El juego, común en los adolescentes, cuando se atenta contra la vida para probarse a sí mismo o a los demás que se es valiente y parte del grupo.

Señales de aviso de sentimientos, pensamientos o comportamientos suicidas

2. Cambios en los hábitos alimenticios y del sueño.
3. Pérdida de interés en las actividades habituales.
4. Retraimiento respecto de los amigos y miembros de la familia.
5. Manifestaciones de emociones contenidas y alejamiento o huida.

6. Uso de alcohol y de drogas.
7. Descuido del aspecto personal.
8. Aumento de molestias físicas frecuentemente asociadas a conflictos emocionales, como dolores de estómago, de cabeza y fatiga.
9. Sensación de aburrimiento.
10. Dificultad para concentrarse.
11. Deseos de morir.
12. Falta de respuesta a los elogios.
13. Regala sus objetos favoritos; tira sus pertenencias importantes.
14. Se pone alegre repentinamente luego de un período de depresión.
15. Puede expresar pensamientos extraños.

¿Qué situaciones son favorables para que se desencadene la conducta suicida?

Individuales:

- Alteraciones en el comportamiento sexual (precocidad, promiscuidad, abortos, embarazos no deseados u ocultos).
- Haber sido víctima de abuso sexual, violaciones u otro delito de esta índole.
- Variaciones en el comportamiento escolar como dificultades en el rendimiento habitual.
- Dificultades en las relaciones maestro-alumno.
- La presencia de amistades con conducta suicida previa.
- La inadaptación a determinados regímenes escolares o militares (becas, servicio militar).

Familiares:

- Identificación con familiares suicidas, deprimidos o alcohólicos.
- Dificultades socioeconómicas.
- Permisividad en el hogar de determinadas conductas antisociales, lo que provoca su reforzamiento.
- Presencia entre los familiares directos, de personalidades antisociales o criminales.

Sociales:

- Falta de apoyo social.
- La posibilidad de adquirir drogas.

- El riesgo suicida puede incrementarse a través de noticias sensacionalistas, ya sea por lo medios de comunicación masiva, o por el rumor popular, cuando el adolescente identifica el acto suicida con el amor, el heroísmo o cualquier otra cualidad positiva.

Consejos útiles:

2. Acuda a un especialista ante cualquier situación de alarma.
3. Si el adolescente necesita atención dedique parte de su valioso tiempo a él, quizás lo necesite.
4. Si hay un exceso de tareas: priorizar y dedicar algunos momentos del día a la conversación.
5. Busque tiempo para relacionarse con su hijo y conocer el grupo con el cual este se relaciona.

Análisis de resultados

La valoración de la Guía psicoeducativa se realizó a partir del juicio de una serie de profesionales, que reúnen tiempo de experiencia y conocimientos en los temas tratados en la elaboración de las diferentes guías.

En el análisis de la idoneidad, viabilidad, calidad en la elaboración, coherencia entre los demás, cumplimiento del objetivo y satisfacción con el diseño, se pudo constatar que el 100 % de los profesionales coincidieron en la evaluación de las diferentes categorías en total acuerdo, aspecto importante que demuestra objetividad y pertinencia de esta.

En cuanto a la incorporación de parámetros en la evaluación del criterio de profesionales y la evaluación integral de la guía, el total de los evaluadores estuvieron de acuerdo con las categorías empleadas. El 100 % de los profesionales catalogó la evaluación de los folletos elaborados de: buena, útil y práctica, considerando su factible aplicabilidad en padres con hijos que han presentado intento suicida.

En cuanto a las recomendaciones dos profesionales sugirieron que se realizara un proyecto que permitiera reproducir los folletos elaborados para entregarlo a los familiares y/o padres, así como al personal de la atención médica de la salud, para de esta forma contribuir al aumento de los conocimientos y por tanto mejorar la calidad en los servicios ofrecidos.

CONCLUSIONES

Las principales necesidades de los padres con hijos adolescentes que han presentado intento suicida se encuentran asociadas al desconocimiento de las características de la adolescencia, la relación de los hijos con el grupo de amigos y la pareja, así como los distintos factores de riesgo que influyen en el adolescente, el apoyo emocional, las relaciones padre-hijos y el conocimiento de la enfermedad.

La determinación de necesidades nos permitió establecer las tres categorías generales y subcategorías constituyentes de la Guía psicoeducativa confeccionada: Adolescentes en busca de la Identidad Sexual, Relaciones padre-hijos ¿Cómo mejorarlas?, e Intento suicida: Cayendo al abismo.

El criterio de profesionales posibilitó confirmar un consenso de los profesionales, al emitir una valoración favorable de la Guía para padres con hijos adolescentes que presentan intento suicida.

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.
- Bohigas Rodríguez, E. (1992). *Bríndale ayuda a tu hijo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Morón, P. (1992). *¿Qué sé? El suicidio*. México: Cruz.
- Moya J. (2004). *Padres, adolescentes y docentes. Los avatares de un encuentro difícil aunque no imposible*. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente*. (Chile) N° 3(3), pp.13-19.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Informe sobre la salud en el mundo; Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Ginebra.
- Sheidman E. (1984). *Tratado de psiquiatría Suicido*. En: Fredman, A. La Habana.
- 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: mayo, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

LA FORMACIÓN DE VALORES DESDE LA PRÁCTICA PRE PROFESIONAL DE LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS EN LA CARRERA DE INGENIERÍA AGRÓNOMA

THE FORMATION OF VALUES FROM PRACTICE OF PROFESSIONAL PRE OPTIONAL SUBJECTS IN THE RACE AGRICULTURAL ENGINEERING

MSc. Ana Gertrudis Trocones Boggiano¹

E-mail: anita@uniss.edu.cu

MSc. Luis Alberto Delgado Fernández¹

E-mail: luisd@uniss.edu.cu

MSc. Eunice Rosell Gómez¹

E-mail: eunice@uniss.edu.cu

MSc. Deuris Díaz Milanés¹

E-mail: deuris@uniss.edu.cu

¹ Universidad de Sancti Spíritus. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Trocones Boggiano, A.G., Delgado Fernández, L.A., Rosell Gómez, E., & Díaz Milanés, D. (2014). La formación de valores desde la práctica pre profesional de las asignaturas optativas en la carrera de Ingeniería Agrónoma. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 57-62. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Mediante un diagnóstico realizado en la carrera de Ingeniería Agrónoma de la Facultad Agropecuaria de Montaña del Escambray (FAME), se pudieron determinar las limitaciones e insuficiencias en cuanto a la formación de valores específicamente a través de las prácticas pre profesionales, lo cual influye de manera negativa en la formación del profesional integral y en el logro de la excelencia universitaria, que se espera de la educación superior cubana actual. La concepción de un conjunto de acciones que sirven de base para el diseño, elaboración e implementación de una estrategia con enfoque sistémico desde todas las dimensiones del proceso docente educativo, y en particular en la práctica pre profesional, contribuyen a minimizar o erradicar el inadecuado comportamiento social de los estudiantes, y propicia la formación y/o consolidación de los valores fundamentales de la juventud universitaria de la carrera antes mencionada.

Palabras clave:

Valores, práctica pre profesional, Educación Superior.

ABSTRACT

Through a diagnosis made in the career of Agricultural Engineering of Agricultural Faculty of the Escambray Mountains (FAME), is able to determine the limitations and shortcomings regarding the formation of values specifically through the pre professional practices, which influences so negative integral vocational training and achieving academic excellence, expected in the current Cuban higher education. The conception of a set of actions that are the basis for the design, development and implementation of a strategy systemic approach from all dimensions of the educational process, particularly in the pre professional practice, contribute to minimize or eliminate inappropriate behavior social students, and promotes the formation and / or consolidation of the fundamental values of the university youth of the aforementioned race.

Keywords:

Securities, pre professional practice, Higher Education.

INTRODUCCIÓN

Tanto en Cuba como en el plano internacional, hay una preocupación cada vez más creciente porque la educación universitaria asuma, entre sus objetivos, formar a ciudadanos con una mayor responsabilidad para afrontar los problemas de la sociedad (Esteban, 2004). La formación de valores constituye un proceso complejo, pero fundamental para elevar la calidad de la educación en general y de la universitaria en particular; lo cual requiere de un trabajo esencialmente educativo, que se materializará a medida que la sistematicidad y cohesión del mismo logren resaltar el rol de las distintas instituciones educacionales y sus actores en la formación de una conciencia acorde con el escenario actual en que vive el país y la realidad contemporánea mundial. Este trabajo debe dirigirse a elevar la calidad del aprendizaje y a realizar acciones orientadas al logro de una adecuada formación laboral de los estudiantes, para poder asumir de manera más pertinente, el reto de insertar a la sociedad "al hombre nuevo" que es el encargo social de la universidad cubana actual.

Este reto implica la formación de un egresado integral, caracterizado por ser ante todo revolucionario, dotado de una fuerte preparación científica, capaz de articular de manera orgánica y coherente tanto conocimientos y habilidades, como también, valores claves de su personalidad. Es por ello que la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye en la actualidad una misión esencial de la educación superior contemporánea (UNESCO, 1998). Cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de hombres y mujeres capaces de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional y también de lograr un desempeño ético y responsable. En tal sentido, la responsabilidad ciudadana y el compromiso social como valores asociados al desempeño profesional constituyen el centro de atención en el proceso de formación que tiene lugar en las universidades actuales (González & González, 2008).

La implementación hace algunos años del Plan de Estudios D para la carrera de Ingeniería Agrónoma ha propiciado la introducción en el currículum propio de asignaturas optativas, las cuales son impartidas durante el cuarto y quinto años de la carrera. Es en este nivel donde se concretiza la formación de un profesional competente, entendido como aquella persona que posee un repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas, así como la capacidad para aplicarlas en una variedad de contextos y organizaciones laborales (IBERPROF, OEI, 2000).

Por otra parte, la relevancia que tienen las pre profesionales como eslabón donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se relaciona con la realidad social constituye un espacio fundamental para ir conformando en el estudiante el sentido de ética de la profesión, su compromiso con el ejercicio de esta, su

disposición a dar el máximo posible por el beneficio de la sociedad, el desarrollo de la iniciativa y la creatividad, la toma de decisiones que lleven implícitas ética y responsabilidad, pero difícilmente podrá haber un aprendizaje ético de la profesión si paralelamente no hay un desarrollo de valores a través de toda la carrera.

Entendiendo que la educación de los estudiantes universitarios no solo consta de los conocimientos teóricos impartidos en las aulas, se deben considerar a las prácticas pre-profesionales uno de los pilares importantes en la formación de sus estudiantes, constituyendo un requisito obligatorio para que los futuros profesionales puedan incorporarse al mercado laboral. Estas actividades tienen los siguientes objetivos:

- Complementar el reforzamiento de los conocimientos y habilidades adquiridos durante los estudios, con aplicaciones prácticas en situaciones reales.
- Desarrollar en el estudiante aptitudes y destrezas para un mejor desempeño profesional.
- Relacionar al estudiante con el ámbito laboral específico de la profesión, bajo la supervisión y control del profesor supervisor

El presente trabajo tuvo como base el análisis de las insuficiencias que aún se manifiestan en el proceso formativo en la educación superior cubana, la valoración del contexto histórico, las particularidades y la esencia del proceso de formación de valores en las condiciones de la Facultad Agropecuaria de Montaña del Escambray (FAME), así como algunos antecedentes relacionados con insuficiencias en la planificación y manera de concebir las prácticas pre profesionales en el centro.

En correspondencia con ello la finalidad de este trabajo está dirigida al mejoramiento de la formación profesional en los estudiantes de la carrera de Ingeniería Agrónoma a través de las prácticas laborales de las asignaturas optativas, de manera que propicie una concepción estratégica para la formación de los valores fundamentales de la juventud universitaria en la FAME y teniendo en cuenta que este debe ser un proceso que no culmina con el egreso del estudiante sino que lo acompaña durante todo el ejercicio de la profesión (Horruitiner, 2006).

DESARROLLO

Las asignaturas optativas diseñadas y propuestas en la FAME como parte del currículum propio en el nivel profesional, durante el segundo semestre de los cursos 2011-2012 y 2012-2013 fueron Productos forestales no madereros, Dasometría, Fruticultura, que se incluyen dentro de la disciplina integradora Sistema de producción agrícola, mientras que Alternativas locales para la alimentación animal y Gestión del desarrollo local forman parte de otras disciplinas de la carrera. Las prácticas

pre profesionales de cada una de estas asignaturas se realizan en 50 horas, una parte de las cuales se desarrolla en áreas de la propia Facultad y el resto en diferentes unidades de producción de la provincia.

Para un mejor análisis del estado actual en cuanto a la formación de valores a través de la práctica pre profesional en la carrera, sobre la base de lo que plantea el Modelo del profesional se agruparon según la clasificación recomendada por Almaguer & Guzmán (2011), en cuanto al impacto que el accionar de los futuros profesionales pudiera tener a nivel de sociedad: económicos, ideológicos, éticos y culturales. Los valores seleccionados fueron los siguientes:

Económicos: profesionalidad y responsabilidad.

Ideológicos: patriotismo.

Éticos: honestidad.

Culturales: amor a la naturaleza, elevado nivel científico.

Para la valoración de la formación de los valores objeto de estudio se tuvieron en cuenta cinco aspectos o componentes dentro de cada uno, los cuales se relacionan a continuación:

Profesionalidad:

- Asimilación y utilización de métodos avanzados de trabajo.
- Desarrollo de iniciativas para el aprovechamiento de los recursos técnicos y humanos.
- Capacidad para organizar la producción.
- Conocimientos científico - técnicos para aplicar tecnologías adecuadas en la rama de que se trate.
- Ética profesional.

Responsabilidad:

- Cumplimiento del deber.
- Reconocimiento a todo lo que merezca estimación en la manera de actuar de un individuo o una colectividad.
- Alto nivel de compromiso con la tarea que desempeña.
- Capacidad para establecer métodos de dirección avanzados.
- Actitud participativa ante situaciones profesionales y personales.

Patriotismo:

- Conocimiento de los deberes y derechos sociales y disposición de cumplirlos conscientemente.
- Cuidado de los recursos que se ponen a su disposición.
- Disciplina social.

- Consideración de las necesidades e intereses colectivos respecto a los individuales.
- Optimismo ante el futuro de la patria.

Honestidad:

- Total apego a la verdad.
- Desarrollo de la lealtad como virtud humana.
- Honradez.
- Honor.
- Dignidad.

Amor a la naturaleza:

- Desarrollo del sentido de pertenencia en relación con el patrimonio natural.
- Responsabilidad ante el cuidado y conservación del entorno.
- Capacidad de evaluar los problemas ecológicos y proponer soluciones.
- Desarrollar permanentemente la educación ambiental.
- Capacidad para evaluar el impacto ambiental de las actividades agropecuarias.

Elevado nivel científico:

- Actitud constante de búsqueda.
- Independencia de juicio y flexibilidad de pensamiento.
- Tenacidad, abnegación y consagración.
- Autoexigencia y autosuperación.
- Responsabilidad por los resultados científicos y los medios empleados.

Se realizó una valoración integral de los resultados obtenidos en la práctica pre profesional correspondiente a las asignaturas optativas durante el curso 2011-2012 que a la vez devino diagnóstico para la determinación de las acciones que deberían llevarse a cabo en el curso siguiente (2012-2013) en aras de garantizar el fortalecimiento de la formación de valores, (específicamente los antes mencionados). Para ello se utilizaron instrumentos como la encuesta, el análisis de documentos y la observación.

La población seleccionada para la investigación estuvo compuesta por todos los estudiantes del nivel profesional de la carrera de Ingeniería Agrónoma de la FAME, mientras que la muestra estuvo constituida por los 25 estudiantes del quinto año de la carrera. La encuesta consistió en la aplicación de un cuestionario cerrado a los estudiantes que ya habían realizado

las prácticas laborales y a los profesores implicados, los documentos analizados fueron las guías propuestas por los profesores y los informes de prácticas laborales de cursos anteriores, mientras que la observación fue participativa y consistió en la participación de los autores de este trabajo en los actos de discusión y defensa de dichos informes.

La aplicación de los instrumentos de investigación permitió diagnosticar las siguientes situaciones en las prácticas pre profesionales de las asignaturas optativas que se imparten en el nivel profesional de la carrera.

Encuestas a estudiantes:

- Los estudiantes muestran poca motivación desde el punto de vista profesional por la realización de las prácticas laborales.
- Los estudiantes consideran que la atención en las empresas es limitada, se denota gran falta de compromiso.
- La supervisión de las prácticas preprofesionales por parte del personal docente correspondiente presenta dificultades en cuanto a su sistematicidad.
- Son limitados en los estudiantes los conocimientos necesarios para la utilización de métodos y tecnologías avanzadas.
- Las guías son desarrolladas con mayor frecuencia a través de comunicaciones personales y en menor medida mediante los métodos propuestos para ello.
- No siempre se realiza el trabajo en equipos de manera efectiva.
- En ocasiones se aprecia falta de claridad por parte de los estudiantes acerca de sus deberes y derechos durante la realización de las prácticas pre profesionales.
- Encuestas a profesores implicados:
- Debe mejorarse la comunicación profesor-estudiante durante el período de prácticas preprofesionales.
- Los responsables de esta actividad en las empresas no siempre cumplen con el envío de cartas de evaluación integral de los estudiantes.
- No siempre el profesor conoce las particularidades de su rama a nivel empresarial, lo cual hace que el estudiante sienta que existe un divorcio entre los conocimientos teóricos adquiridos durante la impartición de la asignatura y lo que observa en la producción.

Revisión de las guías de práctica laboral:

- Las acciones propuestas en la guía no siempre están dirigidas a estimular la autosuperación de los estudiantes.

- La búsqueda de información carece de dinamismo (en ocasiones son reiterativas).
- La orientación de acciones para el desarrollo permanente de la educación ambiental por parte de los estudiantes es limitada.

Revisión de los informes de prácticas pre profesionales:

- Las guías de práctica laboral son respondidas esquemáticamente por los estudiantes.
- Los estudiantes no exponen sus propias opiniones.
- Se manifiesta conformismo en los estudiantes (son incapaces de buscar más información de la que reciben por parte del personal que los atiende).
- Falta de coherencia en las respuestas de algunas preguntas.
- En ocasiones la información que obtienen los estudiantes no es lo suficientemente precisa, está desactualizada o incompleta.

Observación:

- Los actos de defensa de los informes de prácticas pre profesionales limitan la posibilidad de evaluar de manera individual el cumplimiento de los objetivos de la misma.
- No siempre se logra que los estudiantes trabajen con independencia.
- Bajas calificaciones.
- Falta de creatividad e iniciativa.

Como se puede observar las deficiencias detectadas revelan que se puede y se debe profundizar en la formación de todos los valores, lo cual impone redireccionar las acciones primeramente hacia el perfeccionamiento de la propia concepción de las prácticas mediante la selección más cuidadosa de los centros donde se realizarán las mismas y el personal que atenderá a los estudiantes, promoviendo el establecimiento de compromisos basados en la ética y profesionalidad, lo cual contribuirá a incrementar la motivación, la disciplina, el optimismo, la autoestima de los futuros profesionales y los componentes del valor ideológico (patriotismo).

La elaboración de las guías de prácticas pre profesionales debe realizarse sobre la base de la participación y el consenso entre los profesores de las asignaturas, a fin de evitar reiteraciones por coincidencia entre objetivos. Se propone la introducción de situaciones problemáticas en lugar de un listado de actividades o preguntas, de manera que el estudiante tenga la oportunidad de conjugar conocimientos, investigación, trabajo en equipos, planificación, creatividad y toma de decisiones, lo cual propicia además colocarlo en situaciones tales

que les permita discernir entre diferentes opciones y tomar una decisión responsable en condiciones de libertad (responsabilidad). De esta manera también se evita la monotonía y se garantiza mejorar el proceso de búsqueda de información, obligando al estudiante a mejorar la redacción y la expresión oral, así como la autosuperación y otros componentes del valor elevado nivel científico.

En los informes de las prácticas pre profesionales deben quedar plasmados los títulos y autores de los documentos a partir de los cuales los estudiantes toman informaciones oficiales (planes de producción, de ordenación forestal, características de los suelos, composiciones químicas de fertilizantes o productos utilizados para la sanidad vegetal etc.), así como aspectos económicos. Estas acciones fortalecerán los componentes de los valores profesionalidad, responsabilidad y honestidad. También deberá solicitarse que se incluya en los informes la propuesta por parte de los estudiantes de un conjunto de medidas ante las dificultades o ineficiencias detectadas, y la manera en que, a su juicio, se puede concebir la educación ambiental en el centro a partir de la identificación de los problemas existentes; ambos aspectos serán debidamente explicados y fundamentados durante el acto de defensa o discusión.

Se recomienda que los profesores mejoren sus preparación y los conocimientos sobre las particularidades de su rama en la producción mediante seminarios u otras modalidades, para poder establecer las diferencias entre lo teórico y lo práctico sin que ello implique afectaciones en los conocimientos que debe dominar el estudiante; deberán supervisar las prácticas pre profesionales mediante la presencia (planificada o no) en los centros donde estas se desarrollan y a través de talleres que se realicen durante el período en que se lleva a cabo esta actividad. En tal sentido, el profesor como portador de la experiencia y valores de la sociedad, constituye un modelo cuya acción en el desarrollo de la personalidad del estudiante, puede ser eficaz en la medida en que tiene la posibilidad de dirigir científicamente este proceso con métodos educativos adecuados. El profesor debe ser un ejemplo en cuanto a su comportamiento como profesional y educador, y además ha de poseer un alto nivel de creatividad, ser buen comunicador, dominar los métodos y técnicas empleados, estar convencido de la necesidad de desarrollar su labor educativa (Rodríguez, et al., 2007).

Se propone que la defensa de los informes de la práctica pre profesional se realice de manera individual, así se evita que el estudiante se prepare solamente en una parte del trabajo; así, los miembros del tribunal podrán formular preguntas orientadas a verificar el cumplimiento de los objetivos de la práctica por parte de cada estudiante. Con esta acción se fortalecen valores como la responsabilidad, honestidad y elevado nivel científico.

Estas acciones se incluyeron en la concepción, planificación y orientación de las prácticas pre profesionales de las asignaturas optativas durante el curso 2012-2013, y su impacto se encuentra en fase de análisis.

Finalmente, es necesario puntualizar que la justicia y la democracia, en su interrelación, constituyen dos valores morales fundamentales, por cuanto contribuyen al desarrollo de la responsabilidad, la solidaridad y la tolerancia, que son valores indispensables a la dignidad humana, por tanto, deben ser considerados a la hora de concebir la práctica pre profesional (Hirsch, 2003; Le Boterf, 2001).

CONCLUSIONES

La realización de un diagnóstico para la determinación del estado real de la formación de valores a través de las prácticas pre profesionales en la carrera Agronomía de la Facultad Agropecuaria de Montaña del Escambray contribuye al mejoramiento de la concepción, planificación y orientación de esta actividad docente, así como para la jerarquización y concreción de los principales valores a formar en la carrera.

La concepción de las acciones propuestas sirve de base para el diseño, elaboración e implementación de una estrategia para accionar desde las dimensiones del proceso docente educativo, específicamente desde las prácticas pre profesionales con el objetivo de seguir profundizando en la formación y/o desarrollo de valores en los estudiantes de la carrera.

La concepción estratégica para la formación de valores en los estudiantes de la carrera de Agronomía contempla un sistema de componentes sobre los cuales deberán actuar los profesores a través de acciones a cumplir durante las prácticas pre profesionales para alcanzar los objetivos deseados en sus dimensiones: curricular y extracurricular,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almaguer, A., & Guzmán, C. (2011). La formación de valores: una aproximación necesaria en el proceso formativo. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 3 No. 27.
- Barba, L., & Alcántara, A. (2003). Los valores y la formación universitaria. Reencuentro. 38. Recuperado el 18 de octubre de 2014, de <http://www.xoc.uam.mx/~cuaree>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. Revista Mexicana de Investigación educativa. Vol 10 No. 24 pp 93-123
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephen, J. (2003). Educating citizens: Preparing america's undergraduates for live of moral and civic responsibility.

- Esteban, F. (2004). Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- González, V., & González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*. No. 47. Pp. 185-209.
- Hirsch, A. (2003). Ética profesional como proyecto de investigación. *Teoría de la educación*. No. 15. Pp. 235-258.
- Horrutiner, P. (2006). La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: Félix Varela.
- IBERPROF. (2000). Análisis ocupacional y funcional del trabajo. OEI.
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Epise
- Rodríguez, M. L. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Revista Brasileña de Orientación Profesional*, vol. 7. n.º 2, pp. 33-48.
- Rodríguez, R., Hernández, N., & Díaz, M. A. (2007). Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias. Documentos ICE, Universidad de Oviedo.
- Roza, G., & Touzé, G. (2011). Las prácticas pre profesionales en el contexto actual: tensiones y nuevos desafíos. *Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social"-Debates de Cátedra*. Pp.103-108.

Fecha de presentación: junio, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS ACERCA DE LA RELACIÓN: TIC-APRENDIZAJE EN EL MARCO DEL PROGRAMA COMPUTADORES PARA EDUCAR "REGIÓN 2"

CONCEPTIONS OF TEACHERS ABOUT THE RELATIONSHIP: ICT-LEARNING UNDER THE PROGRAM COMPUTER TO EDUCATE "REGION 2"

MSc. Surgei Bolivia Caicedo Villamizar¹

E-mail: subocavi@unipamplona.edu.co

MSc. Sonia Elizabeth Alzate Rivera¹

E-mail: sonieliz@unipamplona.edu.co

MSc. Raidell Avello Martínez²

E-mail: ravello@ucf.edu.cu

¹ Facultad de Educación, Grupo de Investigación Pedagógica.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Caicedo Villamizar, S. Y., Alzate Rivera, S. E., & Avello Martínez, R. (2014). Concepciones de los maestros acerca de la relación: TIC-aprendizaje en el marco del Programa Computadores para Educar "Región 2". *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 63-68. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Esta investigación se enfoca en indagar acerca de las concepciones que tienen los maestros sobre la relación TIC-Aprendizaje, específicamente en el marco del Programa Computadores Para Educar y el Grupo de Investigación Pedagógica. Dicha indagación se hizo aplicando una encuesta, la cual se validó por medio de una prueba piloto. Básicamente se tuvo en cuenta además de las concepciones, como valor agregado, la frecuencia con la que utilizan las TIC, la herramienta que facilita el aprendizaje y las dificultades que se presentan para incorporar las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados más significativos se ven en el sentido de fallas en la infraestructura, confusión de términos y utilización de las TIC solo como apoyo a la enseñanza, pero no vistas como herramientas que facilitan el aprendizaje y desarrollan habilidades de pensamiento en los niños y niñas.

Palabras claves:

Normativa de publicación, procedimientos, publicación, formato IFAC.

ABSTRACT

This investigation focuses in investigating brings over of the conceptions that the teachers have on the relation ICT-Learning, specifically in the frame of the Program Computers to educate. The above mentioned investigation was done applying a survey, which was validated by means of a pilot test. Basically there was born in mind besides the conceptions, as added value, the frequency with which there use the TIC, the tool that facilitates the learning and the difficulties that they present to incorporate the TIC in the process of education learning. The most significant results are seen in the sense of faults in the infrastructure, confusion of terms and utilization of the TIC only as support to the education, but not conference as tools that facilitate the learning and develop skills of thought in the children and girls.

Keywords:

Educación, tecnología, aprendizaje, herramientas, TIC.

INTRODUCCIÓN

Cada vez son más las investigaciones y expertos en educación que plantean la urgencia de nuevos modelos y paradigmas educativos para la sociedad del siglo XXI. La necesidad de formar y actualizar a los docentes para responder, desde la educación, a los nuevos desafíos planteados por la sociedad de la información y el conocimiento ha dado lugar a diversas investigaciones y reformas en distintos países (Carneiro, Toscano & Díaz, 2012).

Dentro de este contexto, uno de los retos del docente del siglo XXI es utilizar la indudable irrupción de las TIC en la sociedad para transformar los modelos tradicionales de enseñanza (Avello, et al., 2014). Estén o no de acuerdo los docentes, en correspondencia con Briceño & Rodríguez (2013), las TIC han penetrado el entramado social modificando y añadiendo nuevas características a la actuación de los ciudadanos, de los jóvenes.

La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) estuvo basada en dos conferencias patrocinadas por las Naciones Unidas acerca de la información y la comunicación. Para alentar a todos los grupos de partes interesadas de todas las partes del mundo y compartir sus experiencias en la aplicación de la CMSI y potenciar sus actividades se realizó una convocatoria a Premios CMSI 2012, donde participaron más de 170 proyectos de 50 países, después de una evaluación multi-fase, se premiaron 18 de estos proyectos. Unos de los proyectos premiados CMSI Foro 2012 en reconocimiento al esfuerzo excepcional y logros obtenidos fue el Programa de Computadores para Educar (Colombia) con el proyecto Computadores para Educar en la categoría C3: Acceso a la información y el conocimiento.

Se ha continuado trabajando en esta área, unos de los resultados es presentado en esta investigación, donde el objetivo es describir las concepciones de los maestros con respecto a la relación TIC-Aprendizaje, de las instituciones educativas tipo F que pertenecen a las capitales de los departamentos que conforman la Región 2.

DESARROLLO

La tecnología y todo lo referente a ella, tiene que ver con las técnicas que ha desarrollado el hombre para tratar la información desde sus inicios, sin embargo el término TIC se piensa que nació a finales del siglo XIX con la aparición del teléfono, igualmente se popularizó con el televisor a mediados de la década de los 50' del siglo pasado. Pues con el avance de la humanidad y la necesidad del hombre de expresar sus ideas, acontecimientos y experiencias, nacen las primeras tecnologías, entre ellas el telégrafo reconocida como la primera hacia el año 1876, donde a partir de este sistema surgieron otros inventos como el teléfono, el fonógrafo y otra serie

de tecnologías en busca a mejorar los canales de comunicación hasta el nacimiento del teléfono fijo, el celular, la computadora y demás medios tecnológicos actuales con un mayor componente eficaz, en este punto la comunicación nace como parte de nosotros.

Hacia el final de segundo milenio de la era cristiana, diversos acontecimientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana. Una revolución tecnológica, centrada alrededor de las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han vuelto interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, estado y sociedad en un sistema de geometría variable (Castells, 1997).

Hace varias décadas atrás los países desarrollados y subdesarrollados han entrado en un nuevo paradigma productivo denominado 'sociedad del conocimiento', donde para Área (2012) *"las nuevas tecnologías de la comunicación TIC rompen barreras espacio-temporales facilitando la interacción entre personas mediante diferentes formas sin olvidar que las tecnologías permiten el acceso de forma permanente a gran cantidad de información"*. En el mismo sentido Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y los avances en materia de investigación y desarrollo tienen un papel clave en dicha sociedad pues son los instrumentos que han hecho posible la evolución hacia este tipo de sociedad.

A continuación se dará un pequeño esbozo sobre algunas definiciones que se han desarrollado al hablar de TIC en la actualidad. Para esto Bunge (1995), define tecnología como *"campo de conocimiento relacionado con el diseño de artefactos y con la planificación de su realización, operación, ajuste, mantenimiento y seguimiento a la luz del conocimiento científico"*. Por otro lado el programa de las naciones unidas para el desarrollo (PNUD, 2002) en su informe sobre desarrollo humano definió las TIC como un universo de dos conjuntos, el primer conjunto representado por las tradicionales tecnologías de la comunicación, constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional, y el segundo por las tecnologías de la información (TI) caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registro de contenidos.

Otra definición es brindada por Yruela (2005), define las TIC como la transformación creación almacenamiento y difusión de la información, procesos realizados a través de diferentes medios (radio, televisor, computador.) que crea el hombre para satisfacer las necesidades y retos que se ha planteado en la sociedad para acortar distancias.

Así mismo las TIC han recibido definiciones ante agentes gubernamentales como la planteada por la UNESCO (2011): Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), son

el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea día a día, esto hace referencia a *“conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los más media”, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación.* (Majo & Marques, 2001)

Suárez, et al. (2013), argumenta que, a pesar de las diversas acciones formativas dirigidas al profesorado para que implementen las TIC, en diferentes investigaciones los docentes manifiestan que no se encuentran lo suficientemente confiados para la utilización de estos recursos tecnológicos en su práctica diaria. Consecuentemente, los programas educativos dependen de la motivación, la significación, la disposición, la formación y las competencias que tengan los educadores (Miratía, 2012), lo cual no puede quedar solo a la voluntad de cada docente, sino que tienen que estar organizados, planificados y controlados por la institución educativa como parte de su estrategia.

En esta línea, Sáez López (2010), en su trabajo Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente, en la Universidad de Castilla-la mancha (UCLM), propone un proyecto donde recoge y analiza perspectivas, opiniones del profesorado, así como la utilización de las tecnologías en el aula. Se pretende, por tanto, chequear o explorar las actitudes que mantienen los maestros, pues la enseñanza con las tecnologías está condicionada por lo que piensan los docentes y las expectativas que estos mantienen hacia un uso de estas herramientas. Para ello utilizan un diseño de encuesta y como instrumento el cuestionario. Con la utilización de un análisis descriptivo, se concluye que, el hecho de reflejar las TIC en los documentos del centro, el uso del procesador de texto, las aplicaciones educativas, las presentaciones multimedia e Internet, son prácticas utilizadas por los docentes y favorecedoras para aplicar las TIC.

Respecto a las perspectivas que han aportado los docentes relativas o referentes a las TIC, se puede comprobar según los datos analizados, que en general los docentes tienen una concepción positiva de la aplicación de estas en el aula. Se considera positivo, por tanto, una práctica indagadora y reflexiva para potenciar estas prácticas en las actividades de

aprendizaje. En el cuestionario planteado se proponen ítems con enfoques amplios y contrapuestos, desde un aprendizaje activo a métodos tradicionales, para así discriminar las preferencias y perspectivas de los docentes de la muestra. No obstante, se concluye que existe una serie de aplicaciones educativas con cantidad y variedad de posibilidades que no se utilizan, sobre todo lo referente al uso de las herramientas Web, como pueden ser Webquest o blogs, por lo que se puede asegurar en este estudio que es necesaria una mayor presencia de la formación del profesorado orientada a subsanar las citadas deficiencias en el uso de las tecnologías aplicadas en el aula.

También encontramos en nuestro país, la investigación llevada a cabo por Del Pilar & Correa (2010) *“Las TIC como herramientas didácticas en el marco del aprendizaje significativo”* del colegio de nuestra Señora del Pilar al sur de la ciudad de Bogotá, donde se muestra inquietud sobre el nivel de algunos docentes sobre el manejo de las TIC como herramientas de apoyo a la labor educativa y a las didácticas utilizadas en el aula para enriquecer el aprendizaje de los educandos. Para realizar este proyecto se partió de una pregunta la cual fue: *¿Cuál es el uso y aplicación de las TIC como herramientas didácticas en el marco del aprendizaje significativo en la educación media del Colegio de Nuestra Señora del Pilar del Sur?,* se destacaron las categorías que son: educación en tecnología, TIC, didáctica y aprendizaje significativo.

El tipo de investigación se realizó con un enfoque cualitativo y el método empleado fue el descriptivo, en donde la observación a realizar ocurrió en un contexto educativo. La metodología trabajada se caracterizó por el trabajo de campo, la observación para recoger los instrumentos y técnicas de investigación. El instrumento que se utilizó fue una entrevista estandarizada programada, que se caracteriza por tener un listado de preguntas para los docentes entrevistados, por medio de este instrumento se pudo establecer el grado de conceptualización, la visión, uso, utilidad, importancia, dificultades, beneficios, relación con el aprendizaje significativo, los aportes que han realizado los docentes en cuanto a las TIC, como herramienta de aprendizaje y la forma como las utiliza en el ámbito escolar. En la muestra de estrategia de enseñanza participaron docentes de cuarto a quinto grado de básica primaria de Bogotá y los profesores de informática.

Los resultados indicaron que a través del uso de las herramientas tecnológicas como el computador portátil, cámaras digitales, videograbadoras, celulares permiten afianzar el aprendizaje de sus estudiantes. Por otro lado la institución cuenta con excelentes recursos como aulas especializadas que tiene tableros electrónicos, sala de informática con equipos de última tecnología, sala de audiovisuales y teatro; estas herramientas

permiten que los estudiantes se sientan motivados y logren así un aprendizaje y puedan dar desarrollo a sus proyectos.

Asimismo se encontró en nuestra región en trabajo de Orozco (2012), "Propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las competencias tecnológicas en los niños (as) del grado 5° de la institución educativa José Antonio Galán de Pamplona", con el objetivo principal de proporcionar herramientas conceptuales pertinentes para mejorar las competencias tecnológicas en niños (as) de la institución educativa José Antonio Galán. El principal reto que plantea la actual sociedad de la información a los educandos que se encuentran en nuestras aulas es la integración en su proceso de enseñanza aprendizaje de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (computadores, internet, televisión satelital, telefonía móvil, entre otros).

Por lo tanto, se hace necesario prestar atención a esta dificultad que obstruye el desarrollo integral y multidimensional del estudiantado, por tal motivo esta investigación adquiere una importancia fundamental ya que con los resultados de la misma se pretende mitigar en gran medida esta formación fragmentada que están adquiriendo los educandos. El investigador aborda este problema desde una investigación de carácter cualitativo con una orientación exploratoria-descriptiva, la cual permite realizar un análisis en profundidad y determinar el dominio de la competencia tecnológica que poseen los estudiantes de 5° grado.

Los resultados que arrojaron los instrumentos aplicados muestran de manera contundente, el poco dominio y pertinencia que tiene los estudiantes en cuanto a sus competencias tecnológicas, quienes no son capaces de dar conceptos claros sobre elementos relacionados al software y hardware. Es así que, se elabora una propuesta pedagógica en la cual se pretende abarcar la mayoría de las falencias y vacíos que tienen los estudiantes de 5° grado, y responder a las metas y propósitos que demandan los estamentos gubernamentales en los educandos para el nuevo milenio.

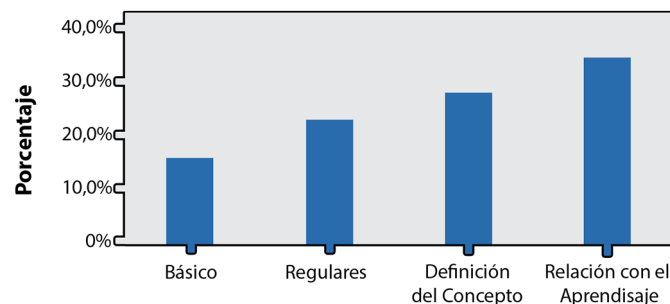
La metodología utilizada en este proyecto de investigación es de carácter cualitativo y de tipo descriptivo. La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. Además, según LeCompte (1995), la descripción es "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos".

Por lo anterior, se elaboró una entrevista semiestructurada que permitió, desde las vivencias de los maestros en el programa

computadores para educar, acercarse a su realidad e indagar sobre sus conocimientos y la apropiación que han hecho de dicho programa para llevar a su quehacer educativo. La población está conformada por los docentes de las instituciones educativas pertenecientes a la región 2. De los cuales se tomó una muestra de 150 docentes de básica primaria, de las sedes tipo F que ya han sido beneficiadas con el proyecto CPE. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en la ciudad de Santa Marta en el marco del encuentro educa digital, durante los días 20, 21 y 22 de julio del año 2013.

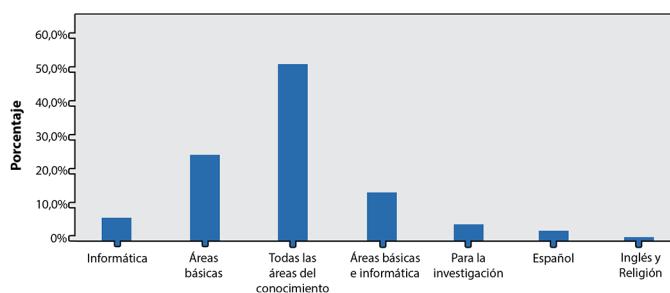
Como se puede observar en la gráfica 1, solo el 33% de los maestros entrevistados, relacionan su conocimiento acerca de las TIC con el aprendizaje, lo que lleva a concluir que la concepción acerca de la relación TIC – Aprendizaje es limitada y para muchos está determinada por la simple definición del concepto de la sigla TIC.

Figura 1. Conocimientos que tienen los maestros acerca de las TIC.



En la figura 2, se puede analizar que prevalece el hecho de concebir el uso de las TIC para todas las áreas del conocimiento, como mediadora en los procesos de enseñanza dentro y fuera del aula. Algunas de las respuestas que se dan relacionadas con la aplicación de las TIC en áreas específicas como informática, religión, inglés y español o que se utilizan para la investigación están determinadas porque los docentes que respondieron tienen a cargo dichas asignaturas en la institución en que laboran.

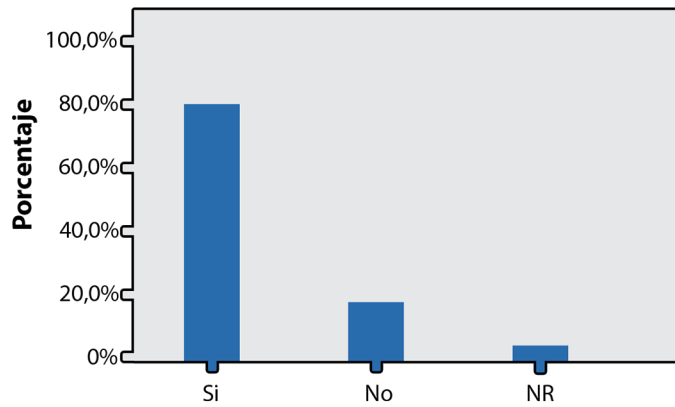
Figura 2. Según la experiencia en CPE, áreas del conocimiento donde tienen aplicación las TIC.



A pesar de que un 80% de los maestros afirman, como se aprecia en la figura 3, que dentro del PEI de la Institución está explícito el

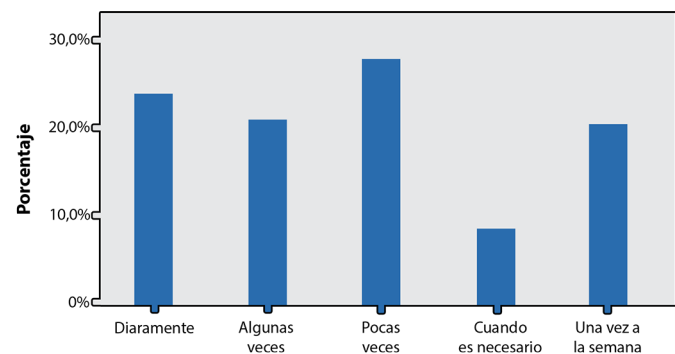
uso de las TIC, muchos manifestaron que no todos los maestros le dan la debida importancia a este aspecto ni lo llevan a la práctica.

Figura 3. Aspectos curriculares donde se explicita el uso de las TIC.



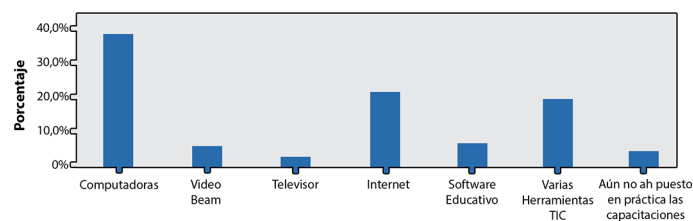
Es importante resaltar, en relación a la figura 4, que aunque un 23% de los maestros afirma utilizar las TIC como apoyo a sus actividades académicas, es evidente un mayor porcentaje de maestros que solo la utilizan una vez por semana, pocas y algunas veces. Lo anterior se debe a la falta de infraestructura y conectividad en los lugares en que laboran los maestros.

Figure 4. Uso de las TIC como apoyo en actividades académicas.



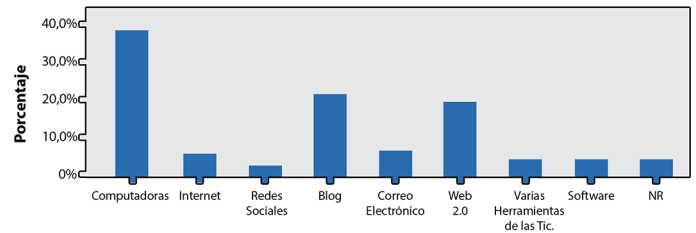
Como se observa en la gráfica 5, el mayor porcentaje de respuestas se centra en el computador, internet y herramientas TIC. Por otra parte es destacable que pocos usan software educativo, video beam y televisor.

Figura 5. Herramienta tecnológica que favorece más el aprendizaje de los niños.



Al observar la gráfica 6, se puede valorar que, según los encuestados, se encuentra acorde con el programa liderado por el Ministerio, o sea que de acuerdo con su capacitación en CPE, las herramientas tecnológicas que utiliza con más frecuencia están el computador y otras herramientas TIC.

Figura 6. Herramienta tecnológica utilizada con más frecuencia.



CONCLUSIONES

La caracterización del estado actual permitió identificar, en el grupo de sujetos seleccionados, potencialidades para el cambio y fortalezas en algunos maestros que constituyen el apoyo adecuado de las TIC como proceso de enseñanza al estudiantado.

Además, se evidenciaron que el uso de las TIC supone introducir nuevas estrategias y recursos y puede influir, e incluso determinar, algunos aspectos característicos del trabajo en el aula, como la metodología, el tipo de agrupamientos, y la gestión de los recursos, de los espacios físicos y del tiempo. Por ello, el aprovechamiento didáctico de las TIC influye en el tradicional rol asumido por el profesorado y puede contribuir a la búsqueda de modelos de enseñanza más novedosos y enriquecedores.

Esta investigación es una afirmación de que la cultura de formación docente es un elemento sustancial en el desarrollo de los proyectos educativos (no hay dinámica educativa al margen de los principales actores, los docentes, pues la innovación misma se estructura, potencia y circula a través de procesos diversos de enseñanza-aprendizaje). En otros términos, lo aquí expuesto evidencia la necesidad del desarrollo de competencias digitales docentes por medio del programa CPE, en el que se pusieran al alcance de los docentes que busquen mejorar su práctica educativa recursos tecnológicos que detonen las bondades de las TIC.

El desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica a través del programa CPE es una posibilidad para hacer frente a los retos que el nuevo paradigma digital plantea, lo cual representa construir una sociedad justa, democrática y plural, donde sus miembros, tanto en lo individual como en lo social, tengan la capacidad de apropiarse de los conocimientos disponibles en cualquier parte y aprovecharlos para generar un beneficio para toda la ciudadanía; así, se elevaría el índice de competitividad nacional, lo que traería consigo un bienestar general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado el 12 de enero de 2013, de https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro_%20Alfabetizacion_digital.pdf
- Avello, R., López, R., Álvarez, H., Gómez, A., Vázquez, S., & Alpizar, R. (2014). La formación del docente latinoamericano en tecnologías para la educación. Una experiencia cubana. *Educación Médica Superior*, 18(3).
- Bunge, M. (1995). La ciencia. Su método y su filosofía. México: Grupo Patria Cultural.
- Carneiro, R., Toscano, J., & Díaz, T. (2012). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: OEI & Fundación Santillana.
- Castells, M. (1997). La Era de la Información. Volumen 1, La Sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial.
- Le Compte, M.D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1(1). Recuperado el 24 de marzo de 2013, de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Majó, J., & Marquès, P. (2001). La revolución educativa en la era Internet. Barcelona: CissPraxis.
- Miratía, O. J. (2012). Necesidades de formación en los docentes universitarios en relación a las herramientas web 2.0. @tic. *Revista d'innovació educativa*, 9. doi:10.7203/attic.9.1951
- PNUD. (2002). Informe Sobre Desarrollo Humano. Mundi Prensa. Madrid.
- Sáez López, J. M. (2011). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*. 4(2).
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B., & Aliaga, F. M. (2013). Las competencias del profesorado en tic: Estructura básica. *Educación XX1*, 16(1), 39-62. doi:10.5944/educXX1.16.1.716
- UNESCO. (2011). Marco de competencias TIC para los docentes (Segunda Edición.). Paris: Ediciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 12 de marzo de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>
- Yruela, J. (2005). Tecnología de la comunicación e información escrita. Madrid: Síntesis.

Fecha de presentación: julio, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

UNIVERSALIZACIÓN Y DESARROLLO LOCAL: EXPERIENCIA DEL MUNICIPIO MAYARÍ

UNIVERSALIZATION AND LOCAL DEVELOPMENT: THE EXPERIENCE OF MAYARI MUNICIPALITY

MSc. Ángel Juan Otero Méndez¹

E-mail: aoterom@vru.uho.edu.cu

MSc. Rosa María Naranjo Almarales¹

E-mail: rnaranjoa@vru.uho.edu.cu

¹ Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Otero Méndez, J. A., & Naranjo Almarales, R. M. (2014). Universalización y desarrollo local: experiencia del municipio Mayarí. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 69-77. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Desde la inauguración de la universalización en el municipio Mayarí esta fue portadora de un grupo de insuficiencias, que obstaculizaban la dinámica conocimiento – innovación – desarrollo local; sin embargo no se disponía del método adecuado para su solución. El objetivo del artículo consiste en demostrar la pertinencia del estudio realizado y el programa de trabajo que como resultado del mismo fue aplicado, por directivos y profesores de la institución en la integración de funciones y procesos sustantivos, que provocaron mejoras sustanciales en la gestión del conocimiento y la innovación, en beneficio del desarrollo económico social local y cuyos resultados alcanzados así lo evidencian.

Palabras clave:

Universalización, desarrollo local, gestión de conocimiento, innovación.

ABSTRACT

Since the universalization (of university studies) was opening at Mayarí municipality, it carried a certain quantity of insufficiencies which obstructed the dynamics knowledge –innovation –local development; however there wasn't a fitting method solves the problem. The goal of this article consists of showing the pertinence of the study done and the work program that was applied as a result as e result of it by directors and professors in our institution to integrate functions and important processes that brought remarkable improvements to knowledge management and innovation for the benefit of the local socio-economic development, as the achieved results make evident.

Keywords:

Universalization (of university studies), local development, knowledge management, innovation

INTRODUCCIÓN

El triunfo de la Revolución en Cuba liderada por Fidel Castro no solo permitió el libre acceso a la educación superior cubana, sino que posibilitó también la debida integración de sus procesos y funciones sustantivas, en la búsqueda de conectar el conocimiento y la innovación a la solución de los graves problemas de la economía nacional, la que se encontraba distante del uso de los adelantos científico técnicos.

De las transformaciones realizadas como resultado de la Reforma Universitaria de 1962 se inició el proceso de la universalización de la universidad en Cuba, como una gran revolución de nuestra educación que permitió posteriormente y cuando las condiciones lo permitieron, la constitución de las sedes universitarias municipales (SUM) en el año 2001.

Esta institución llevó hasta el municipio Mayarí la enseñanza universitaria acompañada de todas las funciones sustantivas que le competen, convirtiéndose en un hecho sociocultural sin precedentes por su masividad y relevancia; y con ella se debió iniciar también un proceso de gestión del conocimiento y la innovación con el propósito de contribuir al desarrollo local.

Es tal la importancia del conocimiento para incrementar el desarrollo económico y social que (Mayor, 1995) en vísperas del nuevo siglo, estimó que la educación superior tiene un extraordinario valor por lo que en ese sentido puede aportar. Y así lo razonan también (León & Sorthequi, 2004) cuando señalan la trascendencia de la presencia en cada territorio de la institución de la educación superior, como germen para la formación de recursos humanos, a la vez que constituye uno de los ejes articuladores de la política de desarrollo local.

A estas instituciones nacidas con la universalización se les otorga relevancia por la participación que le corresponde a la educación superior en el desarrollo económico social de sus respectivos países, y que está siendo demandado a diferentes instancias y a través de disímiles escenarios; uno de los cuales fue la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009), donde se analizaron y reafirmaron los postulados relacionados con la aportación de este nivel de educación en función del desarrollo.

En correspondencia con esos razonamientos son las atribuciones que le competen a la institución universitaria local (IUL) en su condición de centro para la enseñanza superior, y con capacidad para asumir las funciones sustantivas que le son inherentes.

Sin embargo esta es objeto de críticas pues si bien desde su apertura el conocimiento que comenzó a irradiar, fue dirigido a los sectores hasta ese momento menos favorecidos con el acceso al nivel superior, lo que sin dudas fue de extraordinaria significación social; no es posible obviar el criterio mayoritario en cuanto a su distanciamiento de la actividad económica municipal.

Coincidiendo con estos señalamientos se pronunció (Díaz Canel, 2010) en la apertura del VII Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2010, cuando con relación a las filiales universitarias del Ministerio de Educación Superior reclamó de ellas y de sus procesos sustantivos universitarios, mayor responsabilidad en la atención a las necesidades sociales del desarrollo local.

En este sentido la institución del municipio Mayarí no quedó exenta de tales requerimientos, que ya se expresaban por autoridades y directivos locales ante las insuficiencias que obstaculizaban la dinámica; conocimiento – innovación – desarrollo local, de que debía ser portadora.

Ante esta problemática y como resultado de un estudio realizado por directivos y profesores de la institución, asesorados por la sede central en el Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa (ISMMM), a organizaciones productivas y de servicios importantes para el territorio sobre necesidades de formación, superación y capacitación; se comprobó la pertinencia de establecer un programa de trabajo para transformar su desempeño.

Afin con los problemas revelados el objetivo del artículo consiste en fundamentar la pertinencia del estudio realizado y del programa de trabajo aplicado por directivos y profesores de la institución con la colaboración de su sede central y el gobierno local; en la integración de funciones y procesos sustantivos que provocaron mejoras en la gestión del conocimiento y la innovación, en beneficio del desarrollo local.

Es prudente esclarecer que a partir de los resultados de la gestión del conocimiento y la innovación como contribución al desarrollo local, que se generó desde la presencia de la universalización en el municipio Mayarí, esta para su estudio y valoración se ha dividido en dos etapas: la primera del curso 2002 - 2003 al curso 2005 - 2006 de cuyos resultados resulta el presente artículo, y una segunda que inicia en el curso 2006 - 2007 y se extiende hasta el curso 2012 - 2013, y que constituirá tema de una próxima publicación.

DESARROLLO

El proceso de la universalización de la educación superior en Cuba encontró en el municipio Mayarí de la provincia de Holguín un entramado sociocultural particular, que fue generado como parte del plan extramuros de la Universidad de Oriente, con su filial en la comunidad minera de Nicaro a mediados de la década de los 80 del siglo pasado; y que posibilitó el estudio de varias carreras de ciencias técnicas en la planta productora de níquel, convertida en unidad docente de la referida universidad y que aportó al territorio no sólo ingenieros, sino también profesores universitarios (Otero, et al., 2011).

La importancia de la universalización de la universidad en cuanto a la oportunidad que representa para la gestión del conocimiento y la innovación y sus potencialidades para contribuir al desarrollo económico social local; ha sido objeto de debate científico en diferentes escenarios y por diversos autores entre los cuales se encuentran Alarcón (2012); Arrechavaleta (2006); Boffill (2010); Guzón (2003); Lage (2006); Limia (2004); Mejías (2011); y Reyes (2011).

Coinciden con esta perspectiva y la resumen apropiadamente Núñez, et al., (2006) cuando plantean que la diversidad de opciones y servicios que puede ofrecer en el contexto local la SUM es tal, que no se conciben solo como un escenario para cursar carreras en el nivel de licenciatura o semejante, sino que su capacidad para producir, difundir y aplicar conocimientos; debe extenderse a las restantes funciones sustantivas.

En este sentido es acertado abundar que la presencia de la institución universitaria en el territorio es congruente para la superación y capacitación de cuadros de dirección, sus reservas y trabajadores en general, a través de diversos métodos y temas y que no necesariamente siempre se corresponden con el nivel superior, pero son útiles para un buen desempeño.

A este tipo de aprendizaje acceden también campesinos y otros actores sociales en satisfacción de sus necesidades, como oportunidad para la superación durante toda la vida; donde se incluyen los miembros de las filiales de la Cátedra del Adulto Mayor.

Su pertinencia se acrecienta ante la satisfacción de demandas de superación de profesionales a través de postgrados, diplomados, maestrías y especialidades; sin obviar el doctorado.

Del mismo modo está en capacidad de ofrecer actividades de I+D+i y diversos servicios extensionistas entre los que se encuentran entrenamientos, asesorías, monitoreo y evaluación de procesos; a organizaciones locales como complemento de la superación y capacitación (Otero, et al., 2013). De forma tal que la integración de sus funciones sustantivas esté debidamente conectada a las demandas del desarrollo local; no obstante y en contradicción con su encargo, hoy la educación superior en los municipios está por debajo de las potencialidades¹.

Principales problemas afrontados

En correspondencia con la apreciación del Ministerio de Educación Superior se encontraba también la institución del municipio Mayarí, la que era cuestionada por autoridades y

¹ Este centro perteneciente a la Delegación Provincial del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (CITMA) en Holguín, se encuentra ubicado en el consejo popular de Pinares de Mayarí y dentro de sus funciones se encuentran la investigación social.

directivos empresariales ante la escasa pertinencia de la gestión del conocimiento y la innovación, en respuesta a las necesidades del desarrollo local mayormente dependiente de su base económica productiva agroindustrial; con peso en la economía provincial y nacional.

A estas insuficiencias había que adicionarles otras que eran propias de esta institución y que restringían aún más su impacto como contribución al desarrollo, relacionadas con la premura que caracterizó el surgimiento de la universalización (Mejías, 2011); escasa categoría docente y científica del claustro de profesores y sus directivos, pobre correspondencia entre la profesión en la que eran graduados los profesores y las carreras en que impartían docencia, dispersión de los escenarios docentes e insuficiente control al proceso de formación entre otras.

Sin embargo en el curso siguiente 2003 - 2004 desde el Ministerio de Educación Superior se realizaron mejoras al proceso de formación e incorporaron al plan de estudios otras tres carreras: Contabilidad y las ingenierías Industrial y en Procesos Agroindustriales; aunque de manera general distaban de contribuir de forma importante "al nuevo paradigma de desarrollo local" (Díaz Canel, 2012), por cuanto otras prioridades económicas del territorio no tenían respuesta como la construcción, producción de níquel, café, la actividad agroforestal y generación y transmisión de energía.

Al concluir el año académico eran escasos los avances de la institución universitaria local y estaba llamada a rectificar su desempeño, conectándolo a las necesidades del desarrollo económico social del territorio.

Medidas adoptadas para su solución

A mediados del curso 2003-2004 la dirección de la IUL decidió la realización de un estudio en la búsqueda de soluciones a las carencias de que era portadora, y con ese fin aceptó la propuesta del gobierno local de ejecutarlo en 23 organizaciones relevantes por su importancia económico social para el municipio, y que habían sido previamente identificadas por la presidencia de la Asamblea Municipal del Poder Popular.

Para ello se confeccionó un grupo de trabajo compuesto por dos profesores permanentes y dos a tiempo parcial que se desempeñaban como investigadores de la Estación de Investigaciones Integrales de Montaña (EIIM), bajo la dirección de un profesor de la sede central quienes durante su preparación previa, decidieron la aplicación de una encuesta la que consideraron aplicar además al vicepresidente primero del Consejo de la Administración Municipal (CAM) y al miembro del Buró Municipal del Partido Comunista de Cuba (PCC) que atienden la universalización y a directivos

de las organizaciones seleccionadas que cumplieran requisitos previamente concebidos² (Rodríguez, et al., 2004).

Los resultados evidenciaron insuficiencias que obstaculizaban la dinámica conocimiento – innovación – desarrollo local. Entre ellas se encontraban las siguientes:

- Insuficientes opciones de superación y capacitación para profesionales, cuadros y reservas.
- Necesidades de formación de profesionales en sectores económicos³ priorizados para el territorio y el país.
- Escasa participación de la IUL en el Fórum de Ciencia y Técnica Municipal.
- Pobre participación de las nuevas carreras en el desarrollo económico social del municipio.
- Desarticulación de la IUL de la vida social local.

El tratamiento a las carencias señaladas requirió de la concertación entre la institución universitaria local, el CAM y la sede central en el ISMMM, sobre la adopción de un plan de acción atinado al momento en que transcurría la universalización en el municipio, y a las particularidades de su sede central que consistió en:

1. Articulación de las carreras de Contabilidad e ingeniería Industrial y Procesos Agroindustriales a necesidades de las entidades locales. Responsable: IUL.
2. Participación de la IUL en el Fórum de Ciencia y Técnica. Responsable: IUL.
3. Superación y capacitación de profesionales, cuadros y reservas. Responsable: CAM, ISMM e IUL.
4. Estudio de posibles mejoras al plan de estudios de la IUL con otras carreras más pertinentes, a las características de la base económica productiva del municipio. Responsable: ISMMM e IUL.

² Estos requisitos fueron: 1) pertenecer a una de las 23 organizaciones seleccionadas, además del secretario municipal del Fórum de Ciencia y Técnica, el delegado municipal del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente y el presidente municipal de la Asociación de Innovadores y Racionalizadores (ANIR); 2) desempeñarse como directivo a nivel del consejo de dirección de la organización, preferiblemente director de recursos humanos o capacitador; 3) tener como mínimo el nivel medio superior vencido; 4) mostrar disposición de colaborar en la investigación.

³ Estas organizaciones fueron: Unión de Construcciones Militares, Termoeléctrica Lidio Ramón Pérez, Empresa de Mantenimiento a Centrales Eléctricas, Empresa Comandante René Ramos Latour y Empresa Forestal Integral Mayarí.

5. Desarrollo de actividades dinámicas de superación⁴ dirigidas a organizaciones laborales, sociales y políticas del territorio. Responsable: CAM y IUL.

El plan de acción fue presentado al CAM por el director de la institución universitaria, el profesor designado por la sede central y el director de cuadros y capacitación del CAM, para su análisis y aprobación.

Durante el debate se realizaron precisiones importantes sobre aseguramientos logísticos (locales docentes, traslado, alimentación y hospedaje de profesores de la sede central) y acciones de control sobre el plan de acción que recayó en el director de cuadros y capacitación del CAM y el subdirector de investigación y postgrado de la institución universitaria local.

Finalmente el presidente del CAM puntualizó la responsabilidad de las direcciones de la institución local y de cuadros y capacitación del CAM, sobre el cumplimiento del plan, su control y evaluación; además de agradecer la colaboración de la sede central.

Los acuerdos adoptados se refirieron al desarrollo de una reunión mensual con los capacitadores de las 23 organizaciones participantes, para evaluar la marcha del plan de acción y sus aseguramientos; responsabilidad que les correspondió al director de cuadros y capacitación del CAM y al subdirector de investigación y postgrado de la IUL. El segundo acuerdo se refirió a incluir una vez en el semestre en la agenda de la reunión del CAM, una información valorativa sobre el estado de cumplimiento del plan de acción, por el director de la universidad local.

La ejecución del plan de acción aportó resultados que aunque incipientes, fueron significativos en cuanto a la pertinencia de la relación universalización - desarrollo local, los cuales se muestran a continuación en el mismo orden en que se previó dicho plan.

Articulación de las carreras de Contabilidad e ingeniería Industrial y Procesos Agroindustriales a necesidades de las entidades locales

La presencia de estas carreras se correspondió con procesos sustantivos que demandaba *“la gestión universitaria del conocimiento y la innovación para el desarrollo a nivel local y a la pertinencia económica de la SUM”* según (García, 2006); y que solicitaba el empresariado local emprendedor.

⁴ el término fue utilizado para nombrar acciones de superación sobre temas de interés general que requieren del profesor un lenguaje sencillo, claro y preciso que propicie la comprensión y participación de públicos diversos, que generalmente coinciden de forma mayoritaria en un mismo espacio.

La primera acción que en cumplimiento de su responsabilidad social efectuó la universidad local, luego de la mejora en su plan de estudios fue la vinculación de profesores y estudiantes de ingeniería en Procesos Agroindustriales, a la Estación Provincial de Investigaciones de la Caña de Azúcar (EPICA), institución que le fue ampliado su objeto social hacia el campo agropecuario como resultado de la Tarea Álvaro Reinoso⁵ (TAR), y convertida en unidad docente de la IUL.

Esta articulación generó una red de generación y transmisión del conocimiento y la innovación entre la institución universitaria local, el centro de investigación y la carrera en la sede de la Universidad de Holguín, a través de la vinculación de estudiantes a proyectos de investigación de sus profesores, utilización de laboratorios y ejecución de trabajos de campo relacionados con la producción de viandas y hortalizas en la empresa agropecuaria del territorio.

Un resultado análogo fue el alcanzado en la carrera de Ingeniería Industrial al vincular profesores y estudiantes a las Unidades Básicas de Producción Agropecuaria (UBPC), para cooperar en estudios de carga y capacidad, protección e higiene del trabajo, vinculación a la norma y otros; en que la gestión de conocimientos solucionó problemas organizacionales y generó dividendos económicos para las entidades y sus trabajadores.

Estos resultados fueron reconocidos y estimulados por la empresa, autoridades del gobierno municipal, directivos de la sede central; y particularmente por el Fórum de Ciencia y Técnica municipal y provincial.

Las mejoras al modelo de formación con la inclusión de las carreras mencionadas fue la primera respuesta de la universalización a la *"identificación de necesidades de conocimientos y sus fuentes posibles"*, (Lage, 2013) fuera del campo humanístico y en respuesta a demandas del desarrollo económico social local; se mejoró la pertinencia del claustro al incorporar como profesores a profesionales graduados y que se desempeñaban en funciones análogas con las carreras y asignaturas que impartían, y a la vez favoreció mayor calidad en la formación del profesional.

La vinculación laboral a organizaciones productivas y de servicios de los estudiantes pertenecientes al Curso de Superación Integral para Jóvenes, en las carreras de Contabilidad y Humanidades, significó una *"característica organizacional inédita, con nuevas cualidades y posibilidades de establecer interacción permanente con su entorno"* (Arrieta, 2008), para el

⁵ La tarea Álvaro Reinoso consistió en el proceso que desarrolló el país para el redimensionamiento de la industria azucarera en Cuba, que en el caso del municipio Mayarí se inició en el año 2002 y que entre otras medidas se adoptó la decisión de ofrecer el estudio como empleo, para aquellos trabajadores a los que no fue posible ofrecerles otra ubicación laboral.

aprendizaje y socialización del conocimiento a través de la vinculación de la teoría con la práctica; o más pertinente aún, incorporándose como trabajadores, pues en la medida que se fueron capacitando y en dependencia de la calidad de su desempeño, muchos de estos estudiantes comenzaron a ocupar plazas fijas en las propias organizaciones.

Participación de la IUL en el Fórum de Ciencia y Técnica

La participación de la institución en este movimiento se inició en el curso 2002 – 2003 con cinco ponencias de 13 estudiantes, que implicó la evaluación de regular otorgada por la vicepresidencia de la economía del CAM por la pobre participación.

En el segundo curso los resultados fueron discretos aunque superiores con 27 ponencias de 38 estudiantes sobre temas relacionados con software para el estudio independiente y la elaboración de otros medios de enseñanzas en diferentes carreras y asignaturas.

Sin embargo de ese total 15 ponencias correspondieron a las carreras recientemente incorporadas al modelo de formación, pertenecientes a 23 estudiantes que fueron asesorados por sus profesores, sobre experiencias obtenidas en su práctica laboral. En el evento municipal participaron siete de ellas de las cuales cuatro obtuvieron mención.

La necesidad de alcanzar la debida participación en el movimiento por el Fórum de Ciencia y Técnica (FCT) demandó de la IUL, una dinámica movilización en el curso 2004 - 2005 y así se iniciaron lo que bien se pueden llamar *"actividades científicas y tecnológicas"* (ACT) (Aguirre, 2006) que impactaron en el entorno como consecuencia del inicio de la configuración de una mentalidad innovadora, entre los estudiantes de estas carreras a partir del ejemplo de sus profesores.

Estas transformaciones elevaron la cantidad de participantes a 251 y de ponencias con 121; de las cuales correspondían a las nuevas carreras 43 con la participaron de 103 estudiantes y 23 profesores. Al evento municipal fueron seleccionadas 15 y al provincial cinco de las cuales dos alcanzaron mención. Por los resultados alcanzados la IUL fue seleccionada Destacada a nivel municipal y provincial.

La pertinencia en la gestión del conocimiento y la innovación como contribución al desarrollo local se manifestó con más fuerza en el curso 2005 – 2006 durante el XV FCT. En esta ocasión se presentaron 191 ponencias con 359 estudiantes y 102 profesores participantes a nivel de base, que representaron el 24 y 25 % respectivamente del total. De las cuales fueron seleccionadas al evento nivel municipal 61 y al provincial 15.

Fue significativo que del total de ponencias presentadas en esta edición en el FCT municipal (279) el 70 % que representaron 189 ponencias, correspondieron a profesionales, cuadros,

reservas, técnicos u obreros que eran matrícula de la IUL o se desempeñan como profesores.

En este fórum las nuevas carreras fueron ampliamente representadas en la base con 52 ponencias (27 % del total) pertenecientes a 87 estudiantes y 32 profesores, de las cuales fueron seleccionadas 21 al evento municipal y premiadas 19 (12 relevantes, 3 destacadas y 2 menciones).

Al evento provincial se participó con 15 ponencias de las cuales siete correspondieron a las nuevas carreras y dos obtuvieron la condición de Destacadas; y esa misma condición se le otorgó a la institución universitaria hasta el nivel nacional.

Ese curso representó para la IUL la diversificación de su actividad innovativa que se inició con siete profesores de las carreras señaladas, en la participación en igual cantidad de proyectos de investigación junto a sus colegas de los centros de investigación, a los cuales se vincularon 63 estudiantes a través de grupos científicos estudiantiles.

La capacidad emprendedora de estos profesores y la apropiación paulatina de una cultura innovadora entre sus estudiantes, fortaleció los nexos de la IUL con el entorno y de forma intencionada con otros centros de investigación radicados en el municipio⁶, para cooperar con estudiantes y profesores en otros cinco proyectos de innovación que permitió de forma general, la asistencia a siete eventos uno de ellos internacional y las primeras cinco publicaciones; a la vez que la institución universitaria incrementó su capacidad para aglutinar el "capital humano e innovativo de la localidad" (Núñez, et al., 2006), en la satisfacción de problemas de su desarrollo económico social que demandan del conocimiento y la innovación.

Superación y capacitación de profesionales, cuadros y reservas

Las acciones de superación y capacitación se previeron en correspondencia a las posibilidades de la sede central y su IUL, con excepción de dos maestrías que fueron gestionadas por la IUL con otras universidades.

El plan incluyó 18 acciones e inició su cumplimiento en el curso 2004-2005 con la insatisfacción de no ser todo lo suficiente que demandaba la gestión del conocimiento y la innovación para el desarrollo económico social municipal, pero fue acogido con satisfacción por decisores y actores locales pese a que algunas demandas, aún no se atendían o estaban poco representadas como las agropecuarias. Sin embargo hubo dos direcciones mayormente atendidas (capacitación de cuadros y la económico - contable), en que fue posible y útil a la vez.

⁶ Centro de Investigaciones Siderúrgicas (CIS y Estación de Investigaciones Integrales de Montaña (EIMM).

El claustro de profesores en mayor medida lo aportó la IUL y sólo para los diplomados fue necesario incorporar profesores de la sede central, característica que evidenció el nivel docente y científico que había adquirido su claustro, a partir de la presencia de las tres nuevas carreras .

La demanda y selección de la matrícula correspondió a los directivos de cada una de las organizaciones priorizadas y ascendió a 143 cuadros de dirección y reservas donde estaban representadas las 23 organizaciones priorizadas y el CAM, con al menos dos compañeros uno de los cuales fue reserva.

Con igual característica fue la matrícula de profesionales que ascendió a 291 para un total de 434 matriculados.

Tal y como se había acordado la logística necesaria fue compartida entre todas las organizaciones, aunque hubo algunas que por sus condiciones materiales favorables asumieron responsabilidades mayores.

La planificación de cada una de las acciones previó fechas de encuentros, escenarios y horarios docentes y el profesor que la impartió. Y en nota a parte otros aseguramientos logísticos cuando fueron necesarios como transportación, alojamiento y alimentación.

El control y evaluación del cumplimiento del plan de acción incluyó varias acciones entre las que se encontraban:

#	Maestrías.	#	Diplomados.
1	Administración financiera.	1	Gestión de la información.
2	Electromecánica.	2	Metodología de la investigación.
3	Medicina veterinaria.	3	Jóvenes emprendedores.
		4	Empresa alerta.
#	Postgrados.	#	Cursos
1	Fundamentos de dirección.	1	Preparación para la dirección.
2	Análisis e Interpretación de Estados Financieros.	2	Preparación para la defensa.
3	Control Interno.	3	Preparación económica.
4	Herramientas para la Contabilidad,	4	Preparación jurídica.
5	Idioma inglés.	5	Preparación política.
		6	Idioma inglés.

La matrícula realizada se comportó de la siguiente forma:

#	Cuadros y reservas matriculados.	Cantidad.
1	Maestrías:	3
2	Diplomados	21

3	Postgrados	27
4	Cursos.	71
	Sub total	123
#	Profesionales matriculados	Cantidad.
1	Doctorados	2
2	Maestrías	26
3	Diplomados:	51
4	Postgrados	73
5	Cursos	178
	Sub total	330
	Total general.	453

Al concluir el curso 2005 - 2006 la institución universitaria local había incrementado de forma paulatina y sostenida, su interrelación con el entorno empresarial a través de respuestas oportunas a sus solicitudes de superación y capacitación, así como otras acciones relacionadas fundamentalmente con asesorías sobre cultura organizacional, comunicación institucional y dirección por objetivos, que la comenzaron a distinguir por su pertinencia en la gestión del conocimiento y la innovación, como contribución al desarrollo local.

Resultado de estas y otras actividades algunas organizaciones comenzaron a diferenciarse por sus resultados innovativos, al percatarse de la "importancia económica del conocimiento" (Núñez 2010); llegando incluso después a obtener premios y reconocimientos a diferentes niveles⁷.

Este emprendimiento empresarial se justifica en buena medida porque fueron de las primeras, en realizar demandas de conocimientos a la universidad local para solucionar problemas; a decir de (Pérez, et al., 2005), las empresas descubren la importancia de lo cognitivo, mientras las universidades descubren la importancia de lo productivo.

En consonancia con este encuentro ya cierre del año 2005 el 32,4 % de los más de 3 500 profesionales existentes en el municipio (1120), se habían superado desde la presencia de la universalización; de los cuales el 29 % (330) pertenecían a las organizaciones estratégicas para potenciar el desarrollo económico social del municipio. No menos importante fue que de sus 272 directivos 123 también lo hicieron en diferentes componentes para el 45%.

⁷ Estas organizaciones fueron: DIP - Tránsito, Unión de Construcciones Militares (UCM), Termoeléctrica Lidio Ramón Pérez y la institución universitaria local.

Estudio de posibles mejoras al plan de estudios de la IUL con otras carreras más pertinentes, a las características de la base económica productiva del municipio

Las posibles mejoras en el plan de estudios demandó en el curso 2005-2006 de una "innovación organizacional" (Díaz Canel, 2012), donde la universidad local puso a prueba su capacidad de negociación y concertación, con el contexto empresarial local y universitario provincial; a la vez que le otorgó liderazgo para continuar potenciando la integración de funciones y procesos sustantivos, que generaron mejoras sustanciales en la gestión del conocimiento y la innovación, en beneficio del desarrollo económico social local.

Este emprendimiento se amparó de una de las variantes de acceso a la educación superior cubana: el aula cautiva y posteriormente llamada propia, para a través de la nivelación de técnicos medios por la IUL, iniciar en el curso 2006 - 2007 las carreras de ingenierías en Metalurgia, Minas, Eléctrica, Mecánica y Agronomía.

Las carreras de ingeniería Mecánica y Eléctrica fueron a favor de la formación de especialistas para la termoeléctrica Lidio Ramón Pérez y la Empresa de Mantenimiento a Centrales Eléctricas. Mientras la de ingeniería en Minas y Metalurgia fue en respuesta a solicitudes de la Unión de Construcciones Militares, constructora del Tránsito Este - Oeste y la Empresa René Ramos Latour.

La ingeniería en Agronomía respondió a la solicitud realizada por la Delegación Municipal de la Agricultura y la Empresa Forestal Integral Mayarí, para potenciar el desarrollo agroforestal y la producción de café.

Resultado que a la postre diferenció el proceso de formación en el municipio por la institución universitaria local de Mayarí de sus iguales en el país; a la vez que hizo posible la satisfacción de necesidades de formación relacionadas con actividades económicas productivas de relevancia nacional.

Así inició en su municipio y con sus profesores la nivelación de la futura fuerza profesional que este necesitaba con una matrícula de 231 estudiantes; impronta que comenzaba a caracterizar la universidad en el territorio no solo por su efecto sobre la transformación educacional de la comunidad, sino por su pertinencia en el desarrollo económico (Arrechavaleta, 2006).

Muchos de los argumentos que señala la autora sobre el papel que le corresponde a la universidad en el territorio se comenzaron a manifestar en la institución del municipio Mayarí, relacionados con la prestación de servicios científico - técnicos de asesoramiento a entidades que generan desarrollo económico en el territorio, vinculación de los estudiantes a empresas y otras organizaciones, aparición de nuevos perfiles profesionales y la determinación de las necesidades de superación o el banco de problemas del municipio.

Desarrollo de actividades dinámicas de superación dirigidas a organizaciones laborales, sociales y políticas del territorio

Las actividades dinámicas de superación⁸ se efectuaron a través de conferencias, charlas y debates en diferentes espacios que fueron desde un salón de reuniones de una empresa hasta el parque de una circunscripción, en cumplimiento de la solicitud realizada durante el diagnóstico por las autoridades gubernamentales y partidistas del municipio. Entre los temas más relevantes tratados se encontraron:

1. La Constitución de la República de Cuba.
2. La economía nacional e internacional.
3. Drogadicción y prostitución. Daños y perjuicios. Su penalización.

Para su cumplimiento se seleccionaron doce profesores de la institución universitaria local, de los cuales cinco eran permanentes.

En estas actividades de capacitación masiva participaron miles de trabajadores y población en general, que se instruyeron sobre temas diversos de la actualidad nacional e internacional en espacios de debates y reflexión donde los presentes intercambiaban con el ponente.

Las sesiones eran monitoreadas regularmente por autoridades locales gubernamentales y partidistas.

Una de las acciones reconocidas por la dirección partidista a la IUL fue la que desarrolló uno de sus profesores de capacitar mensualmente a 458 orientadores políticos, sobre el tema a debatir en los núcleos del Partido Comunista de Cuba.

Igual valor se le otorgó a la colaboración de la institución universitaria con la Escuela Municipal del Partido, por el aporte de cinco profesores permanentes como metodólogos adjuntos para el desarrollo de cursos políticos a la militancia, y a los jefes de áreas de atención, cuadros y funcionarios del comité militar municipal.

Esta labor se desarrolló durante más de un año y exigió comprometimiento de la IUL y sus profesores; a la vez que le permitió adquirir reconocimiento y liderazgo entre decisores y actores de la sociedad local.

La articulación que se produjo entre la IUL y las estructuras de dirección del municipio, sus consejos populares y las

organizaciones administrativas, sociales y políticas enclavadas en estos, generó un incipiente proceso de configuración de lo que (Martínez, et al., 2014) llaman “*construcción de puentes de saberes*”; a partir de la interrelación entre todos para el intercambio de conocimientos.

CONCLUSIONES

La presencia de la universalización en el municipio Mayarí significa una oportunidad para potenciar el desarrollo económico social local, a través de la gestión del conocimiento y la innovación. El estudio realizado sobre la contribución de la institución universitaria local en Mayarí al desarrollo del territorio, identificó un grupo de insuficiencias que obstaculizan la dinámica conocimiento – innovación – desarrollo local, e impedían el aporte adecuado de la institución al desarrollo económico social municipal.

El programa de trabajo propuesto estableció un grupo de actividades de formación, superación y capacitación, que entre otras propiciaron la gestión del conocimiento y la innovación en respuesta a demandas del desarrollo local. Los resultados alcanzados a través de la aplicación del programa de trabajo le permitió a la institución universitaria local, iniciar la articulación de las carreras de Contabilidad e ingeniería Industrial y Procesos Agroindustriales a necesidades de las entidades locales que tributaron al desarrollo local, e incrementar su participación en el Fórum de Ciencia y Técnica alcanzando resultados destacados hasta el nivel nacional.

De igual forma pudo incrementar la superación y capacitación de profesionales, cuadros y reservas con reconocimientos de la sede central y el gobierno local, iniciar la nivelación de más de 200 estudiantes para el ingreso en carreras de ingenierías pertinentes a las necesidades del desarrollo económico local, territorial y nacional y desarrollar decenas de actividades dinámicas de superación sobre temas diversos, dirigidos a públicos de organizaciones laborales, sociales y políticas del territorio en las que participaron miles de decisores y actores locales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, E. (2006). Relaciones de las universidades con entidades productivas y de servicios, mediante alianzas estratégicas para las actividades científicas, tecnológicas y de postgrado. En Gestión de la ciencia e innovación tecnológica en las universidades. La experiencia cubana. Colectivo de autores. Coord. Nicolás Medina Bassó. Editorial Félix Varela. La Habana. ISBN: 959-07-0185-X.
- Alarcón, R. (2012). Fragmentos de las palabras pronunciadas el 24 de mayo de 2012, en el primer día del Tercer Taller Nacional GUCID. En: Revista Digital del Programa Ramal Gestión Universitaria del conocimiento y la innovación para el desarrollo (GUCID). Año III, No. 25, sept.

⁸ El término fue utilizado para nombrar acciones de superación sobre temas de interés general destinadas a públicos diversos, que coinciden de forma mayoritaria en un mismo espacio y requiere del profesor un lenguaje sencillo, claro y preciso que propicie la comprensión de los presentes y motive su participación.

- Arrechavaleta, N. (2006). Las relaciones universidad – territorio desde las sedes universitarias municipales (SUM) en Cuba. En *La nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. Editorial Félix Varela, La Habana, 2006.
- Arrieta, G. (2008). La cooperación universitaria para el desarrollo local. Ediciones OPSU (Oficina de Planificación del Sector Universitario). Colección Universidad y Sociedad. Caracas. Venezuela.
- Bofill, S. (2010). Modelo general para contribuir al desarrollo local basado en el conocimiento y la innovación. Caso Yaguajay. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas.
- Díaz Canel, M. (2010). La universidad por un mundo mejor. Conferencia inaugural del VII Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2010. Teatro Karl Marx.
- Díaz Canel, M. 2012. Hacia un mayor impacto económico social de la educación superior. En revista *Nueva Empresa*. Volumen 8, No. 1, 2012. ISSN: 1682-2455.
- García, J. (2006). La gestión universitaria del conocimiento y la innovación para el desarrollo socio económico local. Reflexiones. En I Seminario Nacional del Programa Ramal (PR) Gestión del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo” (GUCID). Cátedra CTS+I. Universidad de La Habana.
- Guzón, A. (2003). Potencialidades de los municipios cubanos para el desarrollo local. Tesis en opción al grado de máster. Universidad de La Habana.
- Lage, A. (2013). La economía del conocimiento y el Socialismo pp.209-242. Editorial Academia. ISBN: 978-959-270-286-8.
- Lage, A. (2006). La economía del Conocimiento y el Socialismo (II): Reflexiones a partir del proyecto de desarrollo territorial en Yaguajay. Reflexiones. En I Seminario Nacional del Programa Ramal (PR) Gestión del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo (GUCID). Cátedra CTS+I. Universidad de La Habana.
- León, C., & Sorthequi, R. (2004). El desarrollo local en la globalización. En *Revista Economía y Desarrollo*. Publicación de la Facultad de Economía de la Universidad de La Habana en colaboración con la Asociación Nacional de Economistas de Cuba y la Fundación Friedrich Ebert. Edición especial. Año XXXIV. Vol.136. ISSN 0252-8584. 2004
- Limia, D. (2004). Intervención sobre capacitación de actores del desarrollo local. Encuentro “Alternativas de Globalización: otro mundo es posible”. Centro para la Justicia Global. Recuperado el 8 de marzo de 2009, de: <http://www.globaljusticecenter.org/ponencias/limiaesp.htm>
- Martínez, A. et al (2014). La red de desarrollo local como estructura de relacionamiento social y funcionamiento de la ciencia, la innovación y las estructuras de los gobiernos locales. Estudio de caso de la Universidad de Oriente. En *Universidad, conocimiento y desarrollo local*. Coord. Jorge Núñez Jover. Editorial Félix Varela.. ISBN978-959-07-1927-1. La Habana. 2014.
- Mayor, F. (1996). Prefacio. Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. UNESCO. París. Francia.
- Mejías, C. (2011). Procedimiento de la gestión del vínculo: filial MES – municipio para el desarrollo local: Aplicación experimental en los municipios: R, Freyre, Gibara, y U. Noris de la provincia Holguín. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana.
- Núñez, J. (2010). Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria de investigación y postgrado. Editorial UH. ISBN: 978-959-7211-04-4. La Habana.
- Núñez, J. et al. (2006). Nueva universidad, conocimiento y desarrollo social basado en el conocimiento. En I Seminario Nacional del Programa Ramal (PR) Gestión del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo (GUCID). Cátedra CTS+I. Universidad de La Habana.
- Otero, A. et al. (2013). Educación superior y desarrollo local: caso de estudio Mayarí. En revista *Nueva Empresa*. Vol.9, No.3, 2013 *Universidad y Desarrollo Local*. ISSN 1682-2455.
- Otero, A. et al. (2011). Gestión de conocimientos y desarrollo comunitario en la Empresa Comandante René Ramos Latour de Nicaro. VI Conferencia Internacional de Aprovechamiento de Recursos Minerales. Instituto Superior Minero Metalúrgico Dr. Antonio Núñez Jiménez, Moa, Holguín. Cuba.
- Pérez G. (2005). Gestión del conocimiento. Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y la universidad. En colectivo de autores. *Gestión del conocimiento: un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y la universidad*. Grupo editorial Norma. ISBN: 987-545-220-3. Argentina.
- Reyes, R. (2011). Modelo de gestión del conocimiento y la innovación para el desarrollo local. Experiencia de la filial universitaria municipal de Yaguajay. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana.
- Rodríguez, G. et al. (2004). Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Félix Varela. La Habana.
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior. La nueva dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el desarrollo. Francia. Recuperado el 25 de junio de 2012, de: <http://www.unesco.org>

Fecha de presentación: mayo, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

PROPUESTA DE ESTRATEGIA PARA LA CONTINUIDAD DE ESTUDIO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNICIPIO DE LAJAS

PROPOSED STRATEGY FOR THE CONTINUITY OF STUDY TO HIGHER EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF LAJAS

MSc. Elio Carrasco González¹

MSc. Wilfredo E. Miguel Leal²

E-mail: wemiguel@ucf.edu.cu

¹ Director de la Centro Universitario Municipal Cruces. Cienfuegos. Cuba.

² Director de la Centro Universitario Municipal Lajas. Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Carrasco González, E., & Miguel Leal, W. (2014). Propuesta de estrategia para la continuidad de estudio a la Educación Superior en el municipio de Lajas. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 78-85. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La continuidad de estudio a la Educación Superior se ve lastrada en el municipio de Lajas por diferentes causas por lo que toda alternativa que se realice es de vital importancia, pues de ello depende la preparación de los profesionales que demanda el territorio para enfrentar los retos futuros de la localidad. Por ello se realizó una propuesta de estrategia para la continuidad de estudio a la Educación Superior que permite la interrelación de todos los factores e instituciones del territorio para una mayor incorporación a este nivel, en el que la Formación Vocacional y Orientación Profesional juega un papel determinante. La implementación de la estrategia puede satisfacer las necesidades del municipio según lo planificado por el Ministerio de Trabajo para los próximos años.

Palabras claves:

Formación Vocacional, Orientación Profesional, continuidad de estudio.

ABSTRACT

Continuity of Higher Education study is hindered in Lajas municipality for different reasons so any alternative that takes place is vital, because it depends on the preparation of professionals who demand the territory to meet future challenges locality. Therefore a proposed strategy for continuing to higher education study that allows the interplay of all factors and institutions for greater inclusion territory at this level was performed, in which the Vocational Training and Vocational Guidance plays a decisive role. The implementation of the strategy can meet the needs of the municipality as planned by the Ministry of Labour for the coming years.

Keywords:

Vocational Training, Vocational Guidance, Continuity of study.

INTRODUCCIÓN

La educación profesional de la personalidad es una de las aristas fundamentales de la educación integral, sin embargo, en muchas ocasiones ha sido subestimada y hasta ignorada por docentes, familiares y programas educativos de medios de difusión masiva. Muchos factores hacen que la preparación de los adolescentes y jóvenes para la selección profesional primero y la formación en la carrera después, por lo que esta insuficiencia se convierte en uno de los principales problemas a enfrentar y resolver, para lo cual se solicita muchas veces ayuda profesional. Uno de los factores fundamentales está en la existencia de creencias negativas que sobre el asunto podemos encontrar en el imaginario popular.

En muchos estudiantes y sus familias, existen criterios estereotipados acerca de las profesiones y la vocación, que aunque no tienen fundamento científico alguno, llegan al joven, que las puede asumir y convertirlas en obstáculos para la expresión de su autodeterminación y la consideración de los llamados que hace la sociedad para la incorporación a las carreras de mayor prioridad social.

Teniendo presente estos preceptos el Ministerio de Educación dispone de resoluciones e indicaciones sobre la base de la política del estado y en especial dirige sus fundamentos para el cumplimiento de los lineamientos de la Política económica y social del partido y la Revolución Cubana aprobados en el VI Congreso del PCC específicamente los lineamientos: 140, referido a continuar preservando las conquistas de la Revolución, tales como el acceso a la educación, salud, la cultura, el deporte, la recreación la seguridad social y la protección social a las personas que lo necesitan.

El 150 muestra la necesidad de lograr que las matrículas en las diferentes especialidades estén en correspondencias con las demandas del desarrollo de la economía y la sociedad, garantizar la formación vocacional y Orientación profesional que se desarrolla desde la Educación Primaria, de conjunto con los organismos de la producción y los servicios y con la participación de la familia, potencien el reconocimiento a la labor de los técnicos del nivel medio y obreros calificados.

El 152 enfatiza en que se deben actualizar los programas de investigación y formación en las Universidades en función de las necesidades del desarrollo económico y social del país y de las nuevas tecnologías e incrementar la matrícula en carreras agropecuarias, pedagógicas y de Ciencias Básicas afines.

A pesar de la preocupación que ha tenido el Ministerio de Educación (MINED) y el Ministerio de Educación Superior (MES) para el ingreso a la Educación Superior el municipio no cumple con el plan de ingreso a las diferentes carreras universitarias por lo que en los últimos años ha incumplido con la continuidad de estudio afectándose la demanda del territorio en correspondencia con las necesidades y prioridades, de ahí

que se hace necesario buscar alternativas más efectivas que satisfaga el nivel cultural y profesional de la localidad por lo que se debe implicar a todos los factores para el cumplimiento de estos fines.

Tal situación permitió identificar las insuficiencias en la continuidad de estudio a la Educación Superior en el Municipio Lajas. Para ellos se diseñó una estrategia que permite fortalecer la continuidad de estudio a la Educación Superior en el municipio de Lajas.

DESARROLLO

En el siguiente apartado se expone de forma resumida la concepción teórica metodológica que ha servido de base al estudio, encaminado a conocer la Orientación Profesional (OP) y la Formación Vocacional (FV) para la continuidad de estudio. Esta investigación se desenvuelve metodológicamente desde el paradigma dialéctico materialista que facilita la evaluación y constatación de los aspectos fundamentales de la Educación Superior para lograr el objetivo propuesto.

La llamada vocación existe, como inclinación del joven hacia un área o carrera específica. Pero no se trata de nada innato o del "destino"; la vocación es un producto de la educación, de las vivencias del sujeto a lo largo de su vida.

Por lo tanto lo primero a saber es que el interés es algo que se puede formar a través de los estudios y con el vínculo del sujeto a la práctica de una determinada esfera del quehacer social. Además, las decisiones de estudio u ocupación laboral y social de una persona no se determinan únicamente por sus intereses hacia un área determinada de la cultura o carrera. En ello participan sus valores, su sensibilidad con los problemas sociales de su país, sus expectativas personales, etc.

La decisión profesional de un joven implica poner en correspondencia los intereses y posibilidades individuales con los sociales, en un contexto concreto. Nuestro país tiene muchísimos ejemplos de jóvenes que ante un llamado de la Revolución para estudiar carreras de alta demanda social, cambiaron sus ideas de continuidad de estudios por una de aquellas opciones que el país demandaba y que sin ser su opción original no era ajena a sus expectativas y posibilidades personales, muchísimos de ellos hoy son excelentes profesionales y se sienten realizados personalmente. Lo imprescindible está en que ese paso o cambio, se realice desde su autodeterminación, como decisión personal responsable y comprometida. Del Pino Calderón (1998), señala que existen tres tendencias que resumen la interpretación de la génesis del proceso; estas son:

- La vocación es innata, que se nace con ella y que no se puede cambiar.
- La vocación se crea o se puede dar directamente.

- La vocación se puede construir, conformar, activar de forma creadora a través de la subjetividad del sujeto, expresa que es cambiante, no es absoluta y están implícitas en ella diferentes alternativas.

Los autores del presente artículo se adscriben a la tercera y consideran que todos esos aspectos son de contenido motivacional y nos ilustran la importancia de tener claro algunos elementos esenciales de ese tema para poder realizar con éxito el trabajo de orientación profesional en general y de orientación profesional. Es por ello que hay que tener en cuenta, motivaciones e intereses del estudiante en cuanto el tener y saber ser a la hora de realizar la Orientación Profesional para la continuidad de estudio a la Educación Superior.

Momentos de la Orientación Profesional desde el enfoque Histórico-Cultural del desarrollo humano

La Orientación Profesional concebida como un proceso que transcurre a lo largo de la vida del sujeto constituye un proceso de educación de la personalidad para la vida profesional y atraviesa, a nuestro modo de ver, diferentes momentos los cuales no se corresponden exactamente con determinadas edades o niveles de enseñanza, sino que transcurren en dependencia del nivel de desarrollo de la personalidad logrado individualmente por los sujetos, de cómo y cuándo y en qué condiciones se produce su inserción en la enseñanza profesional (media o universitaria) y en la vida laboral, lo que plantea la necesidad de un trabajo diferenciado de Orientación Profesional.

De acuerdo con los aportes del enfoque histórico-cultural desarrollado por Vigotsky (1979, 1982) y sus seguidores (Leontiev, 1981), todas las cualidades psíquicas del hombre se desarrollan mediante la relación del sujeto con la realidad histórico-social-cultural. A partir de lo anterior se considera que en la Orientación profesional cada actividad que se realiza posee relación con el desarrollo del estudiante, que varía de acuerdo, no solo con las etapas biológicas por las que transita, sino con sus propias particularidades individuales y el contexto social en el que convive.

De esta manera se reconoce la existencia de 5 momentos esenciales de la Orientación Profesional que se corresponden con etapas o períodos críticos en el proceso de desarrollo profesional del sujeto, ellos son:

- El acercamiento al mundo de las profesiones.
- La preparación para la elección profesional.
- La formación y el desarrollo profesional en el centro de enseñanza técnico o universitario.
- La transición al desempeño profesional.

- El desempeño profesional.

Esta etapa se manifiesta en las edades tempranas a través de la formación de intereses y conocimientos generales en torno a los diferentes oficios y profesiones existentes. Lo importante en este momento es dirigir el proceso de orientación hacia la formación en los estudiantes de amplios y variados intereses y conocimientos relacionados con las diferentes esferas de la actividad humana, la cultura, la ciencia, el deporte, que permita al estudiante “descubrir” sus inclinaciones y aptitudes.

Objetivos importantes de la orientación en esta etapa lo constituyen la formación de cualidades de la personalidad tales como la independencia, la perseverancia, la autovaloración adecuada, para ello es necesaria la utilización de recursos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de la flexibilidad del pensamiento y la creatividad en el sujeto, factores importantes para lograr la autodeterminación de la personalidad.

Por supuesto que: las cualidades tales como la independencia, la perseverancia, la autovaloración, la flexibilidad del pensamiento, la creatividad, no logran su expresión como reguladores efectivos de la actuación del sujeto hasta la edad juvenil, sin embargo, el proceso de su formación comienza desde las edades tempranas y por ello las influencias educativas en esta etapa deben estar diseñadas de manera tal que propicien su formación, para lo cual se hace necesario crear espacios de orientación en los que el joven aprenda a conocer sus inclinaciones y aptitudes, a tomar decisiones, a esforzarse por lograr los objetivos que se plantea, a tener confianza y seguridad en sí mismo, a actuar con independencia, a ser reflexivos y flexibles en la búsqueda de solución a los problemas que por sencillos que parezcan, son elementos importantes en la educación de la personalidad que crean las bases para la actuación auto determinada.

La Orientación Profesional en esta etapa está dirigida a la formación y desarrollo de inclinaciones y aptitudes en los jóvenes de conocimientos e intereses cognoscitivos que sirven de base para acercarse progresivamente a la formación de intereses profesionales.

Para realizar dicho trabajo, se desarrolló un exhaustivo análisis de la caracterización del municipio y diagnóstico sobre las carencias y necesidades del municipio relacionado con la OP y FV para la continuidad de estudio a la Educación Superior, además de los órganos técnicos del territorio, la entrevista a profundidad de los estudiantes y especialistas, investigadores que han trabajado el tema y todos aquellos que facilitan datos, percepciones y visiones acerca del proceso objeto de estudio, la cual permitió profundizar el estado actual en que se encuentra el mismo.

Estructura de la estrategia para la continuidad de estudio a la Educación Superior

El término estrategia proviene de la unión de dos vocablos de origen griego: "stratos", que significa ejército y "agein", cuyo significado es conducir (Microsoft Corporation, 2008). En sus inicios esta palabra, que da idea de coordinar y dirigir acciones, estuvo relacionada con la esfera militar; pero con el transcurso del tiempo se contextualizó en los diferentes ámbitos de la actividad social hasta en el plano pedagógico.

De acuerdo con lo anterior una estrategia es la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite el logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto.

Existe diversidad de criterios sobre la concepción de estrategias en el proceso docente educativo. Por esta razón, varios especialistas (De Armas Ramírez, Marimón Carrazana, Guelmes Valdés, Rodríguez del Castillo, Rodríguez Palacios & Lorences González, 2009) han planteado la necesidad de su estudio; haciendo referencia a diferentes razones como: el crecimiento vertiginoso de la información, la personalización del aprendizaje, el mejoramiento del clima afectivo en la clase, entre otras.

De Armas Ramírez, et al., (2009, p.45), señalan que las estrategias se basan en principios psicopedagógicos; guían la actividad de docentes y estudiantes para alcanzar las metas o fines propuestos; y aportan juicios que fundamentan el accionar didáctico en el aula y la escuela. Añaden, a la vez, diferentes dimensiones de las estrategias, que se asumen en esta investigación, entre las que se encuentran la dimensión innovadora, la flexible, la prospectiva y la orientadora.

La dimensión *innovadora* prevé a la vez el desarrollo de las potencialidades innovadoras y creativas de los docentes y el desarrollo de este tipo de pensamiento en los estudiantes. La dimensión *flexible* permite la entrada al proceso de enseñanza-aprendizaje de las informaciones provenientes de la sociedad, la cultura y la ciencia y centra su atención en respetar el aprendizaje individual y el ritmo de cada estudiante. La *prospectiva* se encamina a lograr que el estudiante use lo que aprende, para lo cual resulta vital que maneje conceptos diversos y se enfrente a diversas interpretaciones de una misma realidad. Por último, la *orientadora* se lleva a cabo fundamentalmente a partir del contacto directo con los estudiantes para atender las diferencias individuales y prepararlos para la vida.

La estrategia que se propone contempla el objetivo general, que comprende el problema que justifica esta investigación; así como objetivos específicos y acciones por etapas.

Objetivo general: contribuir a la formación vocacional y orientación profesional de los jóvenes del municipio de Lajas, a partir de la interrelación de todos los factores e instituciones del territorio para propiciar la continuidad de estudio a la Educación Superior.

Etapa 1. Planificación del proceso

Objetivo: formular las acciones necesarias para implementar las restantes etapas del proceso.

Forma de organización: taller para diagnosticar las carencias y necesidades acerca de la OP y FV hacia el ingreso a la Educación Superior.

Finalidad: delimitación del objeto de estudio y grupo que aporta a las investigaciones. Definición de técnicas e instrumentos de trabajo (Análisis documental, entrevistas a los estudiantes, especialistas sobre el tema, investigadores y estructura de dirección).

Etapa 2. Ejecución (acciones para organizar y orientar el proceso)

Objetivo: formular la misión, visión, y acciones para ejecutar en la práctica

Forma de organización: talleres, Consejo de Dirección del CUM, grupo de trabajo que integra la comisión municipal de OP y FV, puertas abiertas, Reunión conjunta con los grupos coordinadores de los organismos involucrados en el proceso. Evento de socialización.

Finalidad: formular la misión, visión y acciones a desarrollar para transformar el proceso de continuidad de estudio.

Acciones de la etapa de ejecución (*ver anexo 1*).

Etapa 3 Evaluación y control

Objetivo: implementar y controlar el cumplimiento de la acciones prevista en la etapa 2

Forma de organización: taller para poner en práctica la propuesta de estrategia, entrevista a los participantes.

Finalidad: seguimiento, evaluación y control de los resultados.

CONCLUSIONES

La Formación Vocacional y Orientación Profesional es un proceso dinámico, continuo y sistemático de análisis, evaluación y toma de decisiones, cuyos resultados contribuyen a la motivación de los jóvenes para el ingreso a la Educación Superior.

Se realizó la caracterización del Municipio de Lajas, contemplando los elementos básicos que aseguran la formación de la fuerza calificada del nivel superior que demanda el territorio.

Se hace una descripción del procedimiento para llevar a cabo el proceso de Formación Vocacional y Orientación Profesional mediante el diseño de la propuesta de estrategia para el ingreso a la Educación Superior.

La propuesta de estrategia para la continuidad de estudio a la Educación Superior permite proyectar la planificación

organización, ejecución, control y evaluación para dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Vigostky, L. S. (1989). *Psicología Pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro Ruz, F. (2004a). Clausura del VIII Congreso de la UJC. La Habana: Oficina de publicaciones del Consejo de Estado.

Castro Ruz, F. (2004b). Discurso en la clausura del cuarto congreso de Educación Superior. La Habana: Oficina de publicaciones del Consejo de Estado.

Castro Ruz, R. (2002). Clausura del Congreso Pedagogía. La Habana: Palacio de Convenciones.

Comenius, J. A. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

De Armas Ramírez, N., Marimón Carrazana, J.J., Guelmes Valdés, E. L., Rodríguez del Castillo, M. A., Rodríguez Palacios, A., & Lorences González, J. (2009). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas: "Félix Varela".

Del Pino, J. L. (1998). *La Orientación Vocacional en las Carreras Pedagógicas*. La Habana.

González Rey, F. (1994). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Horrutiner Silva, P. (2006). *La Universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

Microsoft Corporation. (2008). *Enciclopedia Encarta 2008* © 1993-2007.

República de Cuba. (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. La Habana: VI Congreso del PCC.

República de Cuba. Ministerio de Educación. (2005). *Fundamentos en la investigación Educativa: Maestría de la Educación: módulo 1: primera y segunda parte* Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

República de Cuba. Ministerio de Educación. (2006). *Fundamentos en la investigación educativa: Maestría de la Educación: módulo 2: segunda parte*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana: Ed Pueblo y Educación.

Vecino Alegret, F. (2005). *XXIV Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior*. La Habana: MES.

ANEXOS*A.1. Acciones de la etapa de ejecución.*

No	Acciones	Fecha y Hora	Lugar	Dirige	Ejecuta	Participantes	Cumplimiento
1	Reunión previa con los Factores para coordinar el trabajo de Formación Vocacional para el curso.	Septiembre del 2014 10:00 am	CUM Lajas	Director del CUM	Director del CUM	Equipo de trabajo seleccionado	
2	Análisis y Discusión del Boletín # 1.	Octubre 2014 11:30 am	IPU Frank País	Director del CUM	Director del IPU	Estudiantes de 12mo grado IPU Frank País, Consejo de Dirección del IPU Frank País y Coordinadores de Carrera del CUM.	
3	Conversatorio sobre las Carreras de la rama agropecuarias	Nov 2014 2:00 pm	Politécnico Orestes Jiménez	Director filial pedagógica	Especialista del tema	Estudiantes, Profesores del Politécnico Orestes Jiménez, Graduados Universitarios en Carreras Agropecuarias.	
4	Video de Pablo Freire, sobre la pedagogía en la filial pedagógica para fortalecer la formación vocacional de las Carreras de Ciencias Humanísticas	Dic del 2014	CUM	Director del CUM	Coordinadores de Carreras	Director de la Filial, Subdirectores de la FUM y Coordinadores de Carreras	
5	Puertas abiertas con los graduados de la carrera Agropecuaria para los encuentros con los estudiantes.	Enero 2015	CUM	Director del CUM	Director del CUM	Director del CUM, Subdirectora de CTI y Graduados Universitarios	

No	Acciones	Fecha y Hora	Lugar	Dirige	Ejecuta	Participantes	Cumplimiento
6	Visita por parte de los especialistas del territorio al IPU Frank País y Politécnico Orestes Jiménez para intercambio y motivación a los estudiantes para cursar las Carreras de Agronomía y Contabilidad y Finanzas.	1/12/2014 1/2/2015	Politécnico Orestes Jiménez IPU Frank País	Director del CUM	Especialista del tema	Estudiantes, Profesores del Politécnico Orestes Jiménez y del IPU Frank País	
7	Taller sobre "Perfil ocupacional y plan de estudio de la carrera" con los egresados del CUM y los estudiantes del IPU Frank País y Politécnico Orestes Jiménez.	Febrero 2015	Politécnico Orestes Jiménez IPU Frank País	Director del CUM	Coordinadores de Carreras	Estudiantes, Profesores del Politécnico Orestes Jiménez y del IPU Frank País	
8	Visitas a centros del territorio vinculado con las diferentes carreras por parte de los estudiantes del IPU y ETP	Marzo 2014 Abril 2015 Junio 2015	Politécnico Orestes Jiménez IPU Frank País	Director del CUM	Coordinadores de Carreras	Estudiantes, Profesores del Politécnico Orestes Jiménez y del IPU Frank País	
9	Ejecutar Olimpiadas de conocimiento.	Mayo 2014 Y Marzo 2015	CUM	Subdirectora de CTI.	Subdirectores de la FUM y Coordinadores de Carreras	Estudiantes, Profesores del Politécnico Orestes Jiménez y del IPU Frank País	
10	Participar en el Consejo de Dirección de cada escuela, para evaluar el análisis del tema.	Marzo 2014 Y Mayo del 2015	CUM	Director del CUM	Director de cada centro.	Consejo de Dirección de las escuelas	
11	Presentar temas para Organizar Talleres de Orientación Vocacional en los centros.	Mensual	Comisión Municipal de Ingreso	Director del CUM	Subdirectores de la CUM y Coordinadores de Carreras	Estudiantes, Profesores del Politécnico Orestes Jiménez y del IPU Frank País	

No	Acciones	Fecha y Hora	Lugar	Dirige	Ejecuta	Participantes	Cumplimiento
12	Diseño de actividades extensionistas	Trimestral	Comisión Municipal de Ingreso	Director del CUM	Subdirectores de la CUM y Coordinadores de Carreras	Estudiantes, Profesores del Politécnico Orestes Jiménez y del IPU Frank País	
13	Crear Círculos de Interés en todas las carreras de interés	Una vez en la Semanal	IPA y Politécnico Oeste Jiménez Fundora	Director del CUM	Metodólogo del área, coordinadores de carreras	Estudiantes, Profesores del Politécnico Orestes Jiménez y del IPU Frank País	
14	Elaborar un boletín informativo "Usted puede estudiar"	Mayo 2015	Biblioteca y CDIP Municipal	Director del CUM	Asesora de la Red de información Municipal y Directora del CDIP	Estudiantes, Profesores del Politécnico Orestes Jiménez y del IPU Frank País	
15	Realizar evento de socialización donde participe estudiantes de todas las	Junio 2014 y Junio 2015	Palacio de Pionero del territorio	Director del CUM	Directores de los centros	Estudiantes, Profesores del Politécnico Orestes Jiménez y del IPU Frank País,	

Fecha de presentación: septiembre, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

ESPECIFICIDADES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESTADÍSTICA EN LA EDUCACIÓN DE POSTGRADO

SPECIFIC PROCESS OF LEARNING OF STATISTICS IN GRADUATE EDUCATION

MSc. Tania Hernández Vélez¹

E-mail: thernandez@ucf.edu.cu

Dra. C. Ángela Sarria Stuart¹

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

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Hernández Vélez, T., & Sarria Stuart, A. (2014). Especificidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Estadística en la educación de postgrado. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (3). pp. 86-91. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Este artículo aborda aspectos relacionados con el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Estadística, en general, y específicamente con las características que debe tener este proceso en la educación de postgrado. Primero se hacen algunos apuntes históricos de cómo ha ido evolucionando este proceso y posteriormente, a partir de un análisis crítico de la literatura sobre Didáctica de la Estadística y Didáctica del postgrado, se buscan los puntos de convergencia entre ambas. El análisis realizado ha conducido a las autoras a precisar de ideas básicas en torno a especificidades que debe tener el proceso de enseñanza aprendizaje de la estadística en la educación de postgrado.

Palabras claves:

Proceso de enseñanza aprendizaje de la estadística, Educación de Postgrado y Didáctica.

ABSTRACT

This article approaches aspects related with the Process of Teaching Learning of the Statistic, in general, and specifically with the characteristics that should have this process in the graduate degree education. First some historical notes are made of how has gone evolving this process; later on, starting from a critical analysis of the literature on the Process of Teaching Learning of the Statistic and the graduate degree education, the points of convergence of the dynamics of the didactic components of both processes are looked for. The carried out analysis has led to the authors to specify of basic ideas around specificities that should have the Process of Teaching Learning of the statistic, in the graduate degree.

Keywords:

Process of Teaching Learning of the statistic, the graduate degree education and Didactics.

INTRODUCCIÓN

El carácter cambiante de la sociedad moderna y su influencia en el ámbito educativo hace incuestionable la necesidad de revolucionar los objetivos de la educación. La que debe orientarse a generar procesos pedagógicos de excelencia que estimulen la capacidad de pensar, de relacionar, de transformar la realidad a través de la investigación y fundamentalmente de enseñar a aprender, pues la educación y el aprendizaje, en las condiciones actuales, son procesos que estarán presentes a lo largo de la vida de todo profesional.

Como consecuencia de lo anterior la educación de postgrado ocupa hoy un lugar importante en la vida de todo profesional. Este nivel se caracteriza según (Addine & García, 2005) por el enfoque investigativo de todas las actividades, por lo que es muy probable que el estudiante tenga que gestionar datos numéricos y transformar estos datos en información para la generación de conocimiento. Es precisamente la Estadística, la ciencia que se ocupa de aportar las herramientas para este fin.

A partir de fuentes como: Moore (1997); Araújo (2011); y Pino & Estrella (2012), se puede afirmar que la Estadística es una disciplina metodológica que ofrece a otras áreas del saber las herramientas para obtener información relevante acerca de un colectivo o población en situaciones sujetas a variabilidad e incertidumbre. Al aplicarla, el objetivo puede ser simplemente comprender ciertos aspectos de la realidad, o mejorar las predicciones y apoyar la toma de decisiones basadas en datos.

Por su importancia la Estadística se ha ido incorporando a todos los niveles educativos, con sus especificidades en cada uno de ellos. Particularmente en la Educación de Postgrado no se pretende que el estudiante se convierta en experto en la materia, pero debe hacer uso eficiente de ella en la investigación y asumir una actitud crítica ante el tratamiento que recibe la misma en la literatura científica de su especialidad. Teniendo en cuenta que en la época contemporánea hay un gran desarrollo de la informática, lo más importante no será dominar los algoritmos matemáticos que acompañan las técnicas, pues podrán auxiliarse de software automatizado e incluso de un asesor estadístico que los oriente, lo más importante en este nivel será que los alumnos desarrollen el pensamiento estadístico que permita su adecuada aplicación.

A partir de la importancia que ha adquirido la Estadística como herramienta insustituible en el proceso de investigación, cada día son más los investigadores que se interesan en su proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Reconocidos autores como: Moore (1997); Batanero (2001, 2002a, 2002b, 2003, 2005); Behar (2001); Batanero & Godino (2005); Medina (2011); Numa (2011); Jiménez & Inzunza (2011); Pino & Estrella (2012); entre otros, han profundizado en diferentes aspectos relacionados el PEA de la Estadística, particularmente en sus fundamentos generales.

Mientras autores como: Bernaza, Guerra, & Caballero (2010); Addine & García (2005); Balmaseda, Castros, & Polaino (2012); entre otros, se han referido a la didáctica del postgrado. Los aportes de ambos grupos de autores han resultado referentes teóricos básicos. Su análisis ha conducido a la precisión de ideas básicas en torno a especificidades que debe tener la enseñanza de la estadística en la educación de postgrado, que es en definitiva el objetivo fundamental de este trabajo.

DESARROLLO

Apuntes históricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Estadística

Enseñar Estadística o cualquier otra ciencia implica conocer las nociones básicas de la Didáctica. Más que dar una definición de Didáctica, se asumen las ideas de autores como: Álvarez de Zayas (1999); González (2002); Zilberstein (2002); y García & Galicia (2012), quienes en sus interpretaciones la ven como teoría y metodología de enseñar y aprender.

Lo indagado al respecto del objeto de estudio de la Didáctica permite plantear que aunque existe al respecto denominaciones como: Proceso Docente- Educativo (PDE) y Proceso de Enseñanza- Aprendizaje (PEA), la autora comparte el criterio de González (2002, p. 151 y 153) quien después de un exhaustivo análisis concluye, que sin llegar a identificar ambos procesos, prefiere manejar el de PEA, ya que se encuentran pocas justificaciones para la denominación de PDE y muchas contradicciones con países latinoamericanos y europeos donde no se utiliza este término.

A partir de referentes teóricos como Zilberstein (2002); y García & Galicia (2012), se describe el PEA como: proceso planificado y dinámico que sistematiza un conjunto de categorías didácticas (objetivo, contenido, método, formas de organización, medios y evaluación), regido por leyes y principios que condicionan el tipo de aprendizaje a lograr en los estudiantes a partir del fin de la educación en cada país. Según González (2002, p. 153 y 155), mucho se puede decir, en el orden teórico, de este proceso, pero lo más importante es que llegue a ser un proceso desarrollador, lo que implica garantizar en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto perfeccionamiento constante, su autonomía y auto determinación.

Aunque existe una didáctica general que traspasa las fronteras entre disciplinas y niveles educativos, también existen didácticas particulares, con sus especificidades. Autores como: Moore (1997); Batanero (2001, 2002a, 2002b, 2003, 2005); Behar (2001); Batanero & Godino (2005); Medina (2011); Jiménez & Inzunza (2011); Pino & Estrella (2012); entre otros, han resultado referentes teóricos básicos para realizar algunos apuntes históricos de cómo ha evolucionado el PEA de la estadística.

El año 1948 marca según Batanero (2003), el surgimiento de un programa sistemático de apoyo a la enseñanza de la estadística con la creación del Comité de Educación de la Sociedad Internacional de Estadística (ISI). A partir de este momento se comienza a promover la enseñanza de esta ciencia a nivel internacional, incorporándola paulatinamente a los currículos, sin embargo, su enseñanza no dejó de estar limitada. Según Pino & Estrella (2012), durante estos años la estadística se enseñó y aprendió como un tema puramente matemático, poniendo más énfasis en el uso de fórmulas y cálculos, que en la interpretación contextualizada de los datos.

En 1982 se da comienzo a las Conferencias Internacionales sobre Enseñanza de la Estadística (ICOTS) (las que se continúan desarrollando hasta la actualidad cada cuatro años), también se pone en marcha la revista *Teaching Statistics*. El éxito de estas acciones permitió mostrar un interés creciente por los aspectos didácticos, abriendo nuevos espacios para compartir y discutir los problemas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la Estadística (Batanero, 2003, p. 4).

Según Batanero (2003), en el año 1991 se crea una nueva sección educativa de ISI, la IASE (International Association for Statistical Education), la que toma conciencia de la importancia de la investigación y la necesidad de difusión de sus resultados. Por tanto esta se puede considerar una sociedad de investigación que se encamina hacia la constitución de una disciplina autónoma facilitando la comunicación entre todos los que se interesan en el tema y respondiendo a las cuestiones de educación, formación y promoción de la enseñanza de la estadística a través de revistas como: *Teaching Statistics*, *Journal of Statistics Education* y *Statistics Education Research Newsletter*.

La Asociación Americana de Estadística y la Asociación Matemática de América (ASA y MAA, respectivamente), formaron también durante los primeros años de la década del 90 un comité conjunto para discutir el currículo elemental de estadística a nivel universitario. Las principales recomendaciones que emitieron fueron que la enseñanza de la estadística debe enfocarse en las ideas estadísticas, los cálculos y gráficas deber ser automatizados hasta donde sea posible y debe tener entre sus propósitos principales el desarrollo del pensamiento estadístico (Jiménez & Inzunza, 2011).

A partir de la década de los 90 se experimenta un cambio en la enseñanza aprendizaje de la estadística, asociado principalmente al desarrollo tecnológico. Materiales didácticos, software educativo, investigaciones, revistas y reuniones crecieron espectacularmente, se comenzaba a tomar conciencia de la existencia de un cuerpo de conocimientos sobre Didáctica de la Estadística, pero de difícil acceso pues estaba disperso en departamentos variados y publicado en diferentes lenguas.

En el 2001 la doctora Carmen Batanero presenta un texto de Didáctica de la Estadística, donde trata de dar respuesta a una serie de preguntas sobre el PEA de la Estadística, reflejando las diversas facetas de la Estadística: como ciencia, como herramienta de investigación y como campo de investigación didáctica. Este libro resulta una referencia obligada para todo el que desea incursionar en el tema, tanto para conformar un marco teórico de investigación, como para enfrentar con calidad su práctica pedagógica.

Aunque la Didáctica de la Estadística es una ciencia joven, su desarrollo se expresa en el consenso al que han llegado investigadores del PEA de la estadística sobre el enfoque que se le debe dar a la enseñanza, dónde poner énfasis, qué objetivos, métodos y procedimientos utilizar. Todos estos elementos caracterizan este proceso, por lo que a continuación se exponen argumentos relevantes relacionados con estas categorías didácticas y su contextualización al postgrado.

Precisiones en torno a las categorías didácticas en el PEA de la estadística en relación con la Educación de Postgrado

Según Batanero (2001, p. 118), los objetivos fundamentales de la enseñanza de la estadística, en cualquier nivel, deben ser que los alumnos lleguen a:

1. Comprender y apreciar el papel de la estadística en la sociedad, conociendo sus diferentes campos de aplicación y el modo en que la estadística ha contribuido a su desarrollo.
2. Comprender y valorar el método estadístico, las formas básicas de razonamiento estadístico, su potencia y limitaciones.

Por su parte, Bernaza, Guerra & Caballero (2010, p. 8), aseguran que en la Educación de Postgrado los objetivos deben ser la expresión de las necesidades sociales, lo cual se refleja a través del concepto de pertinencia y lo proponen como uno de los principios didácticos de este nivel.

Nótese que en los criterios antes expresados se reconoce el carácter social de los objetivos. Siguiendo esta misma línea se considera que los objetivos del PEA de la estadística en la Educación de Postgrado deben estructurar teniendo en cuenta sus necesidades sociales y sobre la base de sus experiencias, teniendo en cuenta, como aseguran Balmaseda, Castros, & Polaino (2012, p. 20), el papel que juegan la profesionalización y la investigación en este nivel.

Para establecer el tratamiento del contenido en el PEA de la Estadística se considera el criterio asumido por Behar (2001, p. 195), quien plantea que los contenidos de teoría estadística se supeditan a la necesidad de fortalecer el entendimiento de una estrategia conceptual para la resolución de problemas

contextualizados, reforzados con simulaciones que ilustren de una manera más vivencial el significado de la teoría. En resumen: más problemas reales, más datos, más análisis exploratorio de datos y menos probabilidad.

También se considera el criterio Batanero (2002b), quien plantea que lo más importante no serán los contenidos específicos, porque la estadística es una ciencia que cambia rápidamente, sino tratar de desarrollar en los estudiantes una actitud favorable, unas formas de pensamiento y un interés por completar posteriormente su aprendizaje. Ideas similares expresan Bernaza, Guerra, & Caballero (2010, p.10) al referirse al tratamiento de los contenidos en la educación de postgrado, plantean que estos deben basarse en su carácter científico y en el desarrollo de habilidades para “aprender a aprender”. Esta idea queda expresada como otro de los principios didácticos del postgrado: la educación a lo largo de la vida: autogestión y colaboración en el aprendizaje a partir de la actividad y la comunicación.

A partir de la opinión de los autores antes mencionados con los cuales hay acuerdo, las autoras agregan que el PEA de la estadística en el postgrado debe ser un proceso desarrollador, lo que implica que se debe enfocar en el contenido de mayor “vuelo”: el sistema de experiencias de la actividad creadora, lo cual requiere a su vez, del sistema de conocimientos, habilidades y valores para que se pueda manifestar en la actividad cognoscitiva. No basta dominar los conceptos y las técnicas estadísticas, sino que hay que saber aplicarlas con ética y con responsabilidad.

Por tanto, el contenido estadístico en este nivel debe enfocarse en desarrollar capacidades para identificar y operacionalizar variables, procesar datos, establecer relaciones entre las variables estudiadas, interpretar contextualizadamente los resultados y tomar decisiones prácticas. Lograrlo requiere de un gran reto para el pensamiento, pues ellas no responden a un algoritmo, ni a la lógica y al ordenamiento de la estadística como ciencia.

Como parte de la solución de este problema resulta necesario incorporar métodos de enseñanza activos, problémicos, que tributen al proceso desarrollador. Específicamente en el caso de la estadística, ha cobrado en las últimas décadas un papel primordial el método de enseñanza por proyecto. Según Batanero (2005), los proyectos permiten a los estudiantes elegir un tema de su interés en el cual precisan definir objetivos, elegir instrumentos para la obtención de datos que den respuesta al problema planteado, seleccionar muestras, recoger, codificar, analizar e interpretar los datos. Los proyectos introducen a los alumnos en la investigación, les permiten apreciar la dificultad e importancia del trabajo del estadístico y les hace

interesarse por la estadística como medio de abordar problemas variados de la vida real.

Por otra parte Bernaza, Guerra, & Caballero (2010); y Addine & García (2005), al referirse al tratamiento de los métodos como componente didáctico en la Educación de Postgrado aseguran que estos son desarrolladores de la personalidad del profesional, de sus potencialidades para emprender Procesos con Alto Grado de Independencia Cognoscitiva (PAGIC), o sea, se enseña a investigar a través de las actividades de aprendizaje de investigación. Las autoras además de compartir lo anterior, encuentran puntos de convergencia entre ambas didácticas (la de la estadística y la del postgrado), por lo que en la enseñanza de la estadística en el postgrado se debe considerar el uso del método de enseñanza por proyecto o cualquier otro que use la investigación y la indagación como herramientas de aprendizaje.

Otra de las categorías del PEA son los medios de enseñanza, hoy la estadística se enfoca con énfasis en el análisis de datos, esto supone el adecuado uso de algún tipo de software estadístico. El uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el PEA de la estadística, es uno de los aspectos que ha estado recibiendo mayor atención por parte de los investigadores en el área de la Didáctica de la Estadística, entre los que se destacan: Batanero (2001); Batanero & Godino (2005); y Callejón (2005); entre otros. Estos autores consideran que las TIC constituyen un medio de enseñanza que permite que se le preste mayor atención al desarrollo del pensamiento que al contenido matemático subyacente en las técnicas estadísticas.

En la educación de postgrado el amplio uso de las TIC, constituyen según Bernaza, Guerra, & Caballero (2010, p.11), otro de sus principios didácticos. Por tanto, se considera que en el PEA de la estadística en el postgrado las TIC constituyen un medio de enseñanza valioso, pues estas, además de estimular a los estudiantes a continuar perfeccionando constantemente sus conocimientos, también permiten el análisis automatizado de los datos que resulten de la indagación.

El amplio uso de las TIC condiciona que las clases prácticas en el laboratorio constituyan una de las formas de organización fundamental del PEA de la estadística, sin embargo, si este proceso se desarrolla en el postgrado, se deben tener en cuenta los criterios de Addine & García (2005); Bernaza, Guerra, & Caballero (2010); y Medina (2011), quienes plantean que los métodos activos propician el aprendizaje colaborativo, el diálogo y la relación de la teoría con la práctica, por tanto resulta adecuado incrementar el taller como forma de organización en el PEA de la Estadística en el postgrado.

Otro aspecto a considerar en el PEA, en general y en el PEA de la Estadística en particular, es la evaluación. Batanero (2001, p. 129), concibe la evaluación como un proceso

dinámico y continuo de producción de información sobre el progreso de los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje. Tradicionalmente la asignatura Estadística ha sido evaluada solo en el aula, mediante un examen escrito o mediante la discusión oral de un trabajo extra clase. Según Behar (200, p.203), resulta importante evaluar la comprensión, para ello lo mejor es plantearle una situación problema vinculada al contexto. Al respecto Batanero (2001), sugiere también incentivar a los estudiantes a escribir un informe sobre los resultados de la indagación.

Las autoras se suman a los criterios antes expuestos, ya que de esta manera se pueden evaluar los aspectos valorativos del contenido, por otra parte, el texto escrito tiene una serie de características que favorecen su función de apoyo al razonamiento. También se consideran y comparten los criterios de Bernaza, Guerra, & Caballero (2010); y Bernaza & Lee (s/f), los cuales plantean que se debe pasar de una evaluación impuesta externamente, a una evaluación que promueva la innovación educativa sobre la base no solo del resultado, sino también del proceso. Se estimula no sólo la autoevaluación, sino la evaluación grupal, esto se expresa en su carácter metaevaluativo.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que el PEA de la estadística ha transitado por tres fases: Una Primera fase de surgimiento con la creación del Comité de Educación Estadística, una segunda fase de construcción de una disciplina autónoma (con identidad propia) con la creación de la IASE y una tercera fase, de inicio de desarrollo, expresado en el consenso al que se ha llegado acerca de la dinámica que del PEA.

A partir del análisis realizado de las categorías didácticas tanto desde la Didáctica de la Estadística, como desde la Didáctica del Postgrado, las autoras consideran que el PEA de la estadística en el postgrado debe ser un proceso desarrollador con las siguientes especificidades:

- Enfocar la estadística con énfasis en el análisis de datos, explotando las potencialidades que ofrecen las TIC, sin descuidar los aspectos valorativos del contenido.
- Fomentar el aprendizaje activo, contextualizando la enseñanza en el proceso lógico y coherente de la investigación.
- Enfatizar en el desarrollo del pensamiento estadístico de modo que permitan aplicar eficientemente la estadística a la profesión y a la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F., & Garcia, G. A. (2005). *Hacia una Didáctica del Postgrado*. Ciudad de la Habana: IPLAC. Educación Cubana.

Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida*. Ciudad de la Habana: Editorial Félix Varela.

Araújo, C. (2011). Una propuesta de caracterización completa y única sobre la Estadística. Recuperado el 2 de octubre de 2013, de http://www.mat.puc.cl/archivos/File/SOBRE_DOCENCIA/A03.pdf

Balmaseda, O., Castros, J., & Polaino, C. (2012). *Gestión y desafíos del postgrado: educación, conocimiento y desarrollo*. La Habana: Editorial Universitaria.

Batanero, C. (2001). *Didáctica de la Estadística*. Granada: Universidad de Granada.

Batanero, C. (2002a). Presente y Futuro de la Educación Estadística. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de <http://www.ugr.es/local/batanero>

Batanero, C. (2002b). Los retos de la cultura estadística. Jornadas Interamericanas de Enseñanza de la Estadística (Conferencia Inaugural). Buenos Aires.

Batanero, C. (2003). Veinte años de conferencias internacionales de educación estadística. 27 Congreso Nacional de Estadística e Investigación Operativa (págs. 1-9). Lleida: Editorial Universidad de Granada. España.

Batanero, C., & Godino, J. D. (2005). Perspectivas de la educación estadística como área de investigación. En R. Luengo, *Líneas de investigación en Didáctica de las Matemáticas* (págs. pp. 203-226). Badajoz: Universidad de Extremadura.

Behar, R. (2001). Mil y una dimensiones del aprendizaje de la estadística. *Estadística Española*, págs. 189 a 207.

Bernaza, G., & Lee, F. (s.f). El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación postgrado. *Revista electrónica Educación y Sociedad*, pág. 3 a 8.

Bernaza, G., Guerra, A., & Caballero, R. (2010). *Principios para los diseños de programas académicos*: Habana: Editorial Universitaria.

García, A., & Galicia, S. (2012). *Ocho metodologías relacionadas con el Arte y la Ciencia de enseñar*. La Habana: Editorial Universitaria. ISBN 978-959-16-1443-8.

González, A. M. (2002). El Proceso de enseñanza aprendizaje ¿Agente de cambio educativo? En A. M. González, & C. Reinoso, *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía* (pág. 147 a 177). Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación .

Jiménez, J.V., & Inzunza, S. (2011). Razonamiento y pensamiento estadístico en estudiantes universitarios. XIII Conferencia interamericana de Educación Matemática. Recife, Brasil.

Medina, N. F. (2011). Estrategia didáctica para la formación del pensamiento estadístico en los estudiantes. *Pedagogía Universitaria* Vol. XVI No. 4 2011, pág. 136 a 159.

Moore, D. (1997). New pedagogy and new content: The case of statistics. *International Statistical Review*, págs. 123 a 165.

Numa, M. (2012). ¿Para qué y cómo enseñar estadística en la carrera de estudios socioculturales? *Pedagogía Universitaria*, Vol. XV II No. 5 2012 , pág. 75 a 86.

Pino, G. D., & Estrella, S. (2012). Educación estadística: relaciones con la matemática. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2012, 49(1), pp.53-64.

Fecha de presentación: julio, 2014 Fecha de aceptación: octubre, 2014 Fecha de publicación: diciembre, 2014

ARTÍCULO

UN PROYECTO EDUCATIVO COMO PARTE DEL CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA: LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN, EJE DE INTEGRACIÓN

AN EDUCATIONAL PROJECT AS PART OF THE CHANGE IN THE ECUADORIAN UNIVERSITY: RESEARCH ACTIVITIES, INTEGRATION HUB

MSc. Carlos Triviño¹

E-mail: carlostrivi83@hotmail.com

Cecilia Vélez Barros¹

E-mail: cecivel@yahoo.com

MSc. Otto Leonel Gerra Triviño²

E-mail: leoneltri@hotmail.com

¹ Universidad Metropolitana del Ecuador. Ecuador.

² Universidad Católica de Santiago Guayaquil. Ecuador.

¿Cómo referenciar este artículo?

Triviño, C., Vélez Barros, C., & Gerra Triviño, O. L. (2014). Un proyecto educativo como parte del cambio en la universidad ecuatoriana: las actividades de investigación, eje de integración. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 6 (4). pp. 92-98. Recuperado el día, mes y año, de <http://rus.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Asumir los retos que imponen los cambios es un desafío al cual están expuestos todos los profesionales, principalmente aquellos que responden a la preparación de excelencia de nuestros pueblos. El presente trabajo aborda en principio la situación actual de la Universidad Estatal de Guayaquil, la cual se encuentra inmersa en unas reestructuraciones a todos los niveles, incluyendo el modelo a través del cual se forman los futuros profesionales del país. En segunda instancia se analiza desde el punto de vista conceptual el término proyecto educativo con las ventajas que proporciona a la docencia y preparación del futuro profesional. Es interés de este trabajo reconocer la voluntad de los profesores del año para concretar estas ideas, las cuales no serían posible sin el trabajo realizado por todo el colectivo.

Palabras claves:

Proyecto educativo, actividades de investigación, integración.

ABSTRACT

Take on the challenges posed changes is a challenge to which they are exposed all professionals, especially those who respond to the preparation of excellence of our people. This paper addresses the current situation in principle State University of Guayaquil, which is undergoing a restructuring at all levels, including the model through which future professionals in the country are formed. Secondly is analyzed from a conceptual point of view the term educational project with the benefits it provides to teaching and training of future professionals. Interest of this work is to recognize the will of the teachers of the year to realize these ideas, that would not be possible without the work of the entire group.

Keywords:

Educational project research activities, integration.

INTRODUCCIÓN

Se asiste en estos tiempos a un mundo en constante y vertiginoso cambio. La globalización y el desarrollo tecnológico hacen del mercado laboral un reto cada vez más exigente que precisa de profesionales mejor cualificados. Sin dudas el trabajo por proyectos, la aplicación de las nuevas tecnologías, el dominio de varios idiomas, la capacidad de trabajar en equipo, la adaptabilidad a los cambios, las investigaciones son entre otras, competencias imprescindibles en la actualidad para desempeñar cualquier función.

La educación debe estar en correspondencia con las necesidades laborales actuales asumiendo la formación del individuo desde la integralidad. Conforme a diferentes documentos internacionales como la declaración de Bolonia (1999) y Lisboa (2010), desde las instituciones educativas se debe preparar a los estudiantes para su rol en la sociedad del conocimiento. La creación, adquisición y aplicación precisamente del conocimiento es un pilar fundamental en el que deben sustentarse las Universidades, pero sin lugar a dudas este conocimiento debe ser adquirido desde las motivaciones propias que tenga el estudiante y a partir de su propio esfuerzo.

Concerniente a esto López (2010, p.4), señala que *“las instituciones de educación superior tienen que hacer frente a las nuevas demandas y desafíos que presenta una compleja sociedad en cambio continuo y acelerado”*. Fiel a su papel histórico como umbral del conocimiento y motor de transformaciones sociales, la universidad debe asumir el desafío que se presenta. Los grandes avances tecnológicos, la expansión territorial de las grandes compañías con un claro poder económico que rige el mercado laboral, la necesidad de aprovechar las oportunidades laborales aun cuando esto implique migrar a otras culturas, hacen que los profesionales deban integrar habilidades diversas en su desempeño.

Para Gil, Baños, Alías & Gil (2007, p.4), *“el profesional de hoy necesita una multiplicidad de saberes, de cultura, virtudes y valores relativos a la ocupación integrados con su desarrollo personal y cívico, formación técnica y humanista”*. El entorno laboral actual requiere de profesionales altamente competitivos y cualificados, que apliquen el conocimiento y las competencias formadas a través del proceso educativo, con juicio de valor, en la resolución de problemas concretos a lo largo de su desempeño profesional.

Estas ideas trazan las principales concepciones que se esbozan en este trabajo, en tanto el interés está relacionado con que el estudiante adquiera el conocimiento a través de su propio esfuerzo e interés y desarrollen la competencia investigativa hasta que se considere aptos para realizar las investigaciones propias de su campo de acción.

La responsabilidad de la Universidades en la formación va más allá de concebir las necesidades del mercado laboral como directrices únicas. Si bien es cierto que es menester preparar con excelencia educativa en el conocimiento, la encomienda de formar, está ligada a una responsabilidad medioambiental y social del individuo, por tanto las instituciones educativas de nivel superior deben ser conscientes de su papel creacionista y educativo de generaciones con mejores cualidades.

En su preámbulo, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 1998, señala “Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas”.

En estos momentos la Universidad de Guayaquil, está llevando a cabo una serie de medidas con vistas a renovar sus prácticas y procedimientos educativos, rediseñar los currículos, así como establecer un nuevo modelo de formación, estas son algunas de las actividades que con mayor seriedad acometen, los investigadores de la facultad de administración, los que han considerado necesario significar sus experiencias en un proyecto educativo donde la investigación ha sido el eje de integración de este nuevo modelo, en tanto permite alcanzar los ejes de formación de estudiante universitario y los prepara para un mundo laborar permeado de cambios, transformaciones y exigencias investigativas con el fin de estar a tono con su tiempo.

Sobre este particular Méndez & Padilla (2000), consideran que el proyecto educativo es “un proceso de toma de decisiones por el cual el colectivo docente de una etapa educativa determinada, año o carrera, establece, tomando como referencia el diseño curricular, los programas directores, el modelo del especialista, las indicaciones del ministerio y la propia práctica social; productiva y pedagógica, una serie de acuerdos para llevar a cabo la formación integral y armónica del profesional de una manera coherente, eficaz y eficiente que responda a las exigencias sociales actuales y futuras”.

Sin dudas para las universidades el proyecto educativo es un instrumento primordial que propicia una mayor autonomía en las decisiones.

El Proyecto Educativo atendiendo al punto de vista que se asume es un instrumento para la gestión que, coherente con el

contexto escolar, enumera y define los rasgos de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución.

Es un documento de referencia a partir del cual se concretan y desarrollan todos los demás documentos que en una institución sistematizan la vida escolar, además de armonizar la diversidad creando ambientes de coherencia y tolerancia en el proceso de enseñanza aprendizaje y controlando la acción de las tendencias disgregadoras que provoca la diversidad.

Sobre la base de estas ideas se esbozan las principales experiencias que los autores de este trabajo ponen a disposición, con el objetivo de ser enriquecidas para apoyar el trabajo que como parte de la formación se realiza en la universidad y en particular en la facultad de Administración.

DESARROLLO

En la actualidad la universidad atraviesa una etapa de tránsito, desde que a mediados del año 2012, un grupo de estudiantes y profesores elevaron una serie de denuncias ante el Consejo de Educación Superior sobre irregularidades en el ámbito, administrativo, financiero, académico y de desacato a la ley en lo que respecta a la gratuidad de la educación, dichas denuncias fueron remitidas a la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y en cumplimiento a lo establecido en la constitución sobre el respeto al debido proceso, el Consejo de Educación Superior (CES) asumió sus responsabilidades ante las máximas autoridades de la universidad en miras que realicen sus gestiones de descargo.

El órgano pertinente procedió a conformar una comisión de investigación de todas las anomalías denunciadas. Luego de las investigaciones realizadas y respetando el derecho a la defensa de la Universidad, El Pleno del Consejo de Educación Superior, mediante resolución No. RPC-SO-41-No. 419-2013, de 23 de octubre de 2013, resolvió la intervención integral de la universidad por haberse configurado las causales establecidas en las letras a) y b) del artículo 199 de la Ley Orgánica de Educación Superior; y, consecuentemente, se designó la Comisión Interventora y de Fortalecimiento de dicha institución educativa de educación superior.

La Comisión Interventora se planteó como objetivo general: "Desarrollar un modelo de gestión académica que sustenta la transformación de la Universidad de Guayaquil articulando las funciones sustantivas de formación, investigación y vinculación con la colectividad, basado en la constitución de dominios científicos, tecnológicos y humanísticos que garanticen el derecho a la educación superior y al conocimiento como un bien público social, la calidad y la pertinencia de las respuestas a las necesidades de la sociedad, las políticas públicas del

Estado, el cambio de la matriz productiva y de los servicios del buen vivir, orientados a la construcción de territorios de innovación social y tecnológica."

Para el logro del objetivo propuesto, dicha Comisión, se planteó la necesidad de algunas estrategias, entre las cuales cuenta el garantizar los criterios de calidad y pertinencia, de manera que responda a las necesidades de la sociedad para su desarrollo, que esté actualizada y cumpla con la normativa vigente, de manera que asegure la formación integral de los futuros profesionales.

A partir de estas exigencias y como parte de la realidad de la universidad un grupo de profesores de la facultad de Administración han venido trabajando en integrar las influencias educativas de sus estudiantes y para ello han conformado un proyecto educativo para el cual se han tenido en cuenta las ideas que a continuación se esbozan.

Interesa en este apartado discernir el término según el criterio de diversos autores, para hacer entender la toma de posición tomada por los autores.

Según la real academia un proyecto puede ser una idea, un plan o un programa. El concepto se emplea para nombrar al conjunto de las acciones que se ejecutan coordinadamente con el objetivo de alcanzar una cierta meta. Educativo, por su parte, es un adjetivo que califica a lo que está vinculado con la educación (la instrucción o formación que se desarrolla en el marco de un proceso de enseñanza y aprendizaje).

Para Martínez (2014), un proyecto educativo es un plan en el que se establece como objetivo principal resolver, de manera organizada y precisa, un problema educativo previamente identificado en su realidad, tanto en las necesidades a satisfacer como en el uso de recursos disponibles: humanos y tecnológicos, respetando las limitaciones administrativas, económicas y académicas de la institución.

Según Castellanos, Castellanos, Llivina & Silverio (2001), una propuesta educativa innovadora, construida e implementada con la participación de la comunidad educativa, donde se anticipan e integran determinadas tareas, recursos y tiempos, con vistas a alcanzar resultados y objetivos que contribuyan a los procesos de cambio educativo, potenciando una educación desarrolladora, contextualizada según las necesidades de cada escuela, y en correspondencia con el encargo de la sociedad cubana a la educación.

Para un colectivo de autores cubanos (1996), el proyecto educativo tiene en su centro al ser humano y expresa la materialización del protagonismo de los maestros en la transformación del colectivo y cambios de la escuela. Permite a la escuela cumplir cabalmente su función socializadora en la medida en que involucra a los estudiantes en la dirección del proceso

docente educativo, los saca de su posición pasiva como receptáculos del conocimiento para empoderarlos como actores protagónicos.

Con estas ideas se precisa que el concepto de proyecto educativo se trata de una propuesta formativa que planea llevarse a cabo en un cierto ámbito.

De ahí que para diseñar un proyecto educativo de acuerdo a los criterios de los autores anteriores se debe planear el proceso con el fin de alcanzar una meta educativa, es necesario establecer los objetivos de aprendizaje. Esto implica desde la selección del problema surgido en un contexto educativo particular, su tratamiento hasta la presentación del informe. En otros términos, corresponde la realización de varias etapas interrelacionadas de concepción, planeamiento, formulación de acciones, implementación y evaluación.

El objetivo principal de un proyecto según sus criterios está en organizar y planificar, un problema previamente identificado en su realidad educativa, aprovechando para ello los recursos disponibles y respetando ciertas restricciones impuestas por la tarea a desarrollar y por el contexto.

Como parte de las características de un proyecto educativo, se mencionan las siguientes:

Surge de una necesidad identificada en el contexto educativo, de los intereses personales o del grupo y/o de los objetivos de aprendizaje enmarcados por el docente.

Implica una reflexión en la cual se confrontan, por una parte, las necesidades y, por otra, los medios para satisfacerlas.

Durante su formulación, se explicita el problema a resolver, los objetivos del proyecto, las necesidades y los recursos disponibles, se distribuyen responsabilidades y se definen los plazos para cada actividad.

El proyecto, al ser grupal, requiere del compromiso de cada uno de los miembros involucrados y de la organización conjunta de las actividades a realizar.

El proyecto debe ser evaluado en forma permanente, confrontando el trabajo realizado con el proyectado y analizando también el proceso de realización. También debe ser analizado el resultado final de él, en términos del impacto que este significó para su comunidad educativa.

Además se deben determinar las etapas que le dan una organicidad y operacionalidad, entre las que se mencionan las siguientes.

1. Análisis de la situación educativa.
2. Selección y definición del problema.
3. Definición de los objetivos del proyecto.

4. Justificación del proyecto.
5. Planificación de las acciones (Cronograma de trabajo).
6. Recursos humanos, materiales y económicos.
7. Evaluación.
8. Redacción del proyecto terminal

Estos referentes se toman como punto de partida para esbozar el proyecto educativo que forma parte de la facultad de Administración en la Universidad de Guayaquil.

La experiencia de la facultad se basa en asumir la investigación como parte del aprendizaje de los estudiantes en la facultad, de manera que se integren las actividades a partir del componente docencia, práctica de aplicación y experimentación de los aprendizajes y el componente autónomo. Para ello el proyecto contó con tres etapas en las que se define el objetivo y los pasos que guían el trabajo de los profesores.

Primera etapa: Diseño del proyecto educativo.

Objetivo: Elaborar en cada carrera las estrategias que permitan desarrollar el proceso de integración de aprendizajes a través de las distintas actividades investigativas que se desarrollan como parte del proceso de formación curricular.

9. Paso: Diagnóstico y preparación inicial del colectivo pedagógico.

Supone explorar las concepciones del colectivo pedagógico acerca del proceso de integración de aprendizajes a través de las distintas actividades investigativas, es decir, conocer cómo piensan y actúan los que realmente ejecutarán el proceso, a la vez que se potencia su autodiagnóstico, llevándolos al reconocimiento de su responsabilidad y a las vías principales para cumplirlas en la práctica pedagógica.

Para profundizar en el diagnóstico se tomarán como indicadores: la participación en la toma de decisiones para el desarrollo del proceso de integración de aprendizajes en la carrera y la facultad de forma general; la concepción de actividad investigativa que tienen; cómo conciben los métodos de investigación; posiciones de los diferentes autores nacionales e internacionales; conocimiento de las potencialidades de las asignaturas para el logro del objetivo; estrategias metodológicas que permitan la realización de las distintas actividades en la práctica pre-profesional y el vínculo social de manera que se integren las actividades de aprendizaje en los diferentes campos.

Como parte de su preparación inicial y a partir de los resultados del diagnóstico se realizará el estudio de la concepción pedagógica que fundamenta la necesidad implementar un proceso de integración de aprendizajes a través de las distintas actividades investigativas en los estudiantes. Siempre

sobre la base de una práctica colectiva de reflexión que garantice un intercambio entre los participantes en un clima favorable de discusión científica (interrogantes o situaciones del quehacer pedagógico), en la que se les prepare en la metodología de proyectos y en el método de investigación acción - participativa.

Como mínimo se necesitarán dos sesiones de debate a nivel de carrera y las necesarias a nivel de periodo académico ordinario. Durante estas reuniones se determinarán las principales características de la carrera en tanto nos permitirá conocer la trayectoria de la misma, su participación en proyectos, los logros alcanzados, principales dificultades afrontadas, los cambios más significativos realizados, cómo se -planifica, organiza, ejecuta, controla/ evalúa- la actividad científica que identifica al centro, con énfasis en los valores, significados y principios compartidos por sus miembros, que se manifiestan de forma tangible o intangible, y por tanto, se expresa en su comportamiento particular e influencia en la comunidad académica. Incluye además los estilos de dirección utilizados a todos los niveles.

También es importante conocer los recursos técnicos y materiales con que cuenta la facultad para enfrentar la tarea, el estado de los laboratorios, la dotación de instrumentales, materiales didácticos, recursos financieros y la bibliografía técnica que se posee para la preparación del colectivo pedagógico y el resto de la comunidad educativa. Durante estos debates se realizará también la preparación del colectivo para aplicar el diagnóstico a los estudiantes,

10. Paso: Elaboración de los instrumentos.

El diagnóstico a los estudiantes tendrá como objetivo determinar el estado real de desarrollo de los mismos en cuanto a la apropiación de proceso de integración de aprendizajes a través de las distintas actividades investigativas, así como sus necesidades y aspiraciones. Se proponen como indicadores: sus motivos, necesidades, aspiraciones; actitud y disposición para la actividad investigativa; apreciación y valoración del trabajo intelectual; saberes y experiencias acerca de su futura profesión; capacidades para el trabajo en grupo; habilidades y hábitos desarrollados; participación en la toma de decisiones en su radio de acción.

Resulta importante conocer las principales características de la comunidad académica con el objetivo de elaborar un programa de influencias que contribuya al proceso de integración de aprendizajes a través de las distintas actividades investigativas,

Los instrumentos y técnicas que se elaboren deberán ser variados y permitir obtener resultados reales. Se incluyen las visitas a instituciones especializadas; bibliotecas y centros

de información; excursiones planificadas a lugares que por su interés despierten motivaciones en los estudiantes; entrevistas a especialistas.

11. Paso: Aplicación de los instrumentos.

La caracterización inicial del colectivo pedagógico en cuanto a motivación y preparación, se obtiene de los debates colectivos antes efectuados y del autodiagnóstico, no obstante profundizar en ello es responsabilidad del decano, sub-decano y jefe de carrera, controlándose los resultados a través de despachos. Mientras que efectuar el diagnóstico a los estudiantes es responsabilidad del profesor que dirige el período académico ordinario en el semestre.

Por su parte la responsabilidad de aplicar el diagnóstico a la comunidad académica y al contexto macro - social quedará bajo la responsabilidad del decano y los jefes carrera. Conviene destacar que la realización del diagnóstico integral podrá efectuarse en cualquier etapa del curso como etapa inicial de la elaboración del proyecto educativo.

12. Paso: Análisis de los resultados.

El diagnóstico delimita los problemas, sus causas y en esencia marca las soluciones que se pondrán en práctica, objetivizando el proceso. También se proyecta el estado deseado -la aspiración real y objetiva a la cual se quiere llegar en un periodo determinado-, a la vez que se identifican las líneas principales de acción e influencia pedagógica que constituyen los referentes que guiarán la determinación de los objetivos.

La proyección debe partir en cada nivel de sistematización de la dirección -después de recoger la información, en análisis colectivo con los participantes-, de inquirir las ventajas y desventajas que posee internamente el contexto escolar, así como los retos y posibilidades que ofrece el entorno familiar y comunitario. Las desventajas y los retos constituyen los problemas a resolver, mientras que las ventajas y posibilidades informan de recursos humanos, técnicos y materiales con que se cuenta para enfrentar el proceso. Esta información se presentará en cada nivel de sistematización de la dirección jerarquizando los problemas, sus causas y determinando los de posible solución a través del proyecto.

13. Paso: Toma de decisiones.

Los problemas devienen en prioridades y a partir de ahí se determinan y adoptan los valores que serán compartidos por la comunidad educativa y que se hacen realidad en la manera de actuar y comportarse los implicados. Se realizará de forma participativa utilizando técnicas de trabajo en grupo y de recogida de información, luego en debate colectivo se delimitan los que identifican la facultad. Se sugiere establecer un equipo de trabajo integrado por representantes de cada carrera, esto facilitará el intercambio y el trabajo grupal durante cada

sesión de trabajo para luego delimitar: cuáles retos enfrentar, qué se quiere lograr, con qué se cuenta, qué se necesita para ello, cómo se hará y cuál es el período disponible.

Así mismo se determinarán los métodos y estilos de dirección que caracterizarán las relaciones entre los niveles de dirección y sujetos implicados.

Se realizarán los convenios y negociación, comenzando con los intercambios con las empresas, centros laborales, organismos y organizaciones de la comunidad para determinar los objetivos comunes y convenir los tipos de trabajo a realizar, horario, normas de seguridad, preparación de los estudiantes, materiales que necesitan, tipos de conferencias, temas a debatir, información a buscar.

14. Paso: Elaboración de las estrategias por área de intervención.

Considerando los resultados del diagnóstico se determinarán los objetivos estratégicos para cada área de intervención y las estrategias correspondientes en el I nivel de sistematización, a partir de un profundo trabajo, que garantice la participación reflexiva y crítica de todos los implicados, se pueden incluir otras sesiones de trabajo si es necesario. A partir de ahí, cada carrera precisará sus objetivos, contenidos en el proceso de integración de aprendizajes a través de las distintas actividades investigativas y las estrategias por área de intervención.

15. Paso: Aprobación y ajuste del proyecto educativo.

Se realiza la discusión y aprobación en cada nivel de sistematización de la dirección y luego en plenaria se hace la presentación y ajuste. Propiciando así el conocimiento cabal del contenido del diseño del proyecto y el compromiso e identificación de todos los miembros con el mismo para su ejecución.

Segunda etapa: Ejecución del proyecto educativo.

Objetivo: Aplicar en la práctica lo planificado estableciendo metas en el semestre y año académico

1. Paso: Determinación de los planes anuales en cada nivel.

Los objetivos estratégicos se derivarán en objetivos más concretos que deberán ser cumplidos en el semestre a través de un sistema de acciones; su elaboración es colectiva, implicándose a todos los factores. Luego se determinarán metas a nivel de año académico y grupo. Esto se producirá de forma participativa implicando a todos los miembros de la comunidad académica.

2. Paso: Aprobación, ajuste y divulgación.

Resulta necesaria la discusión y aprobación de las metas a todos los niveles y con la participación de los sujetos implicados en el proceso que son los que lo ejecutarán. Se realizará en un ambiente

natural, de confianza mutua entre las personas implicadas en el proceso, lo que permitirá comprobar el nivel de comprensión de las tareas, y ofrecer los niveles de ayuda que se requieran en cada caso y etapa. Así se logra el comprometimiento de todos.

3. Paso: Ejecución de las metas.

Se ejecuta lo planificado, es importante considerar la replaneación constante, ante la posibilidad de imprevistos que pueden surgir en la práctica. Durante la ejecución se debe estimular los mejores resultados y ofrecer atención diferenciada acorde con el nivel de logros alcanzados y desarrollando la autoestima de los implicados.

Tercera etapa: Evaluación del proyecto educativo.

Objetivo: Controlar y evaluar a todos los niveles los aprendizajes y actividades investigativas que se desarrollen en el proceso, que permita validar los cambios ocurridos en el contexto educativo a partir del diagnóstico inicial y la manera en que se han ido integrando los distintos componentes.

1. Paso: Determinar los criterios, indicadores y formas de control

Las formas de control se seleccionarán a partir de determinados indicadores y en cada nivel de sistematización, debe primar como método de trabajo y forma de evaluación el entrenamiento conjunto, así como: los despachos y controles a las diversas actividades; el intercambio continuo con profesores y estudiantes; la observación y participación en las actividades que se ejecuten; la aplicación de cuestionarios a los implicados; la realización de entrevistas grupales y talleres de reflexión; la revisión de documentos entre otros; así como, los despachos y balance del resultado del trabajo en cada semestre.

2. Paso: Realizar un registro sistemático de la información que se obtiene a través del control.

Se considera importante el registro sistemático de la información significativa que acontece durante la aplicación de las acciones en las diferentes etapas, así como, el estudio comparativo de la situación del desempeño de los implicados en el proceso de integración de aprendizajes a través de las distintas actividades investigativas que se desarrollan como parte del proceso de formación curricular.

3. Paso Valoración acerca de los factores que afectan o posibilitan la implementación, tanto de carácter administrativo como organizativo (tiempo, recursos, disponibilidad).

Algo muy significativo es que los sujetos implicados en su ejecución, son los mismos que elaboran el proyecto y evalúan los resultados, lo que eleva su nivel de compromiso y responsabilidad. Su carácter flexible, posibilita realizar ajustes y modificaciones en dependencia del nivel de preparación de los implicados y las condiciones existentes, permitiendo

la reorientación del proceso y el continuo perfeccionamiento del mismo en pos de alcanzar resultados satisfactorios.

CONCLUSIONES

Un proyecto educativo logra integral las actividades de aprendizaje en los diferentes campos de formación, siempre que el trabajo se realice en grupo y exista cohesión por parte de los profesores por realizar el trabajo de formación.

El proceso de integración de aprendizajes a través de las distintas actividades investigativas que se desarrollan como parte del proceso de formación curricular en la carrera de administración es sin lugar a dudas una potencialidad en el nuevo proceso de transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez y otros. (1999). Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. (Graó, Ed.) (2da ed., p. 156). Barcelona.
- Castellanos y otros. (2001). Los proyectos educativos: una estrategia para transformar la escuela. Soporte digital. La Habana. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.
- Colectivo de autores. (1996). Los retos del cambio educativo. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Gil y otros. (2007). Aprendizaje Cooperativo y desarrollo de Competencias. VII Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo, JAC07 (p. 10). Valladolid. Recuperado el 12 de enero de 2014, de: <http://giac.upc.es/JAC10/07/30.pdf>
- López (2010). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria. Formación por competencias. Revista de Educación, 356, 279–301. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Publicaciones ANUIES. Revista de Educación Superior Número 107. Recuperado el 1 de junio de 2014, de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/107/1/4/es/declaracion-mundial-sobre-la-educacion-superior-en-el-siglo-xxi>

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>

EXTENSIÓN Y ASPECTOS FORMALES

Los textos enviados a RUS podrán ser rechazados en una primera evaluación realizada por el Comité Editorial por cuestiones formales, como la ortografía, imprecisión léxica y anglicismos innecesarios, mala puntuación, sintaxis inconexa, falta de claridad, incoherencias, etc. Por este motivo se recomienda a los autores que antes del envío revisen detenidamente los aspectos lingüísticos de cada texto y su adecuación a la variedad estándar. Este mismo cuidado será necesario para las citas y referencias bibliográficas.

Para ser publicados en RUS los artículos no deben haber sido seleccionados para otra publicación, ni estar en proceso de valoración. En nuestra revista no se publicarán trabajos investigativos completos, sino sus resultados en forma de artículo científico, en el que se haga referencia a esa investigación. Por eso no aceptarán ponencias ni tesis completas. A tales efectos los artículos deben cumplir con los requisitos siguientes:

ESTRUCTURA

Cualquier manuscrito que se envíe a RUS debe realizarse siguiendo el siguiente procedimiento:

1. El artículo que se desea publicar contará con una extensión entre 5 y 12 páginas y se remitirá en formato Word u Open Office. El archivo debe incluir:

- a) Título del artículo en español e inglés. Se aceptan como máximo títulos de 80 caracteres con espacios.
- b) Nombre (completo) 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).
- c) Descripción laboral, ciudad, país, y datos de contacto (correo electrónico, teléfono, fax...).
- d) Resumen (no excederá las 250 palabras) y palabras clave (de tres a diez en español e inglés).
- e) Introducción (en la que se excluya el diseño metodológico de la investigación), 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.
- f) Si es interés del autor, también podrá incluir Agradecimientos, Datos de financiación (proyectos, becas) u otros comentarios que serán valorados por el equipo editorial.

g) Las Referencias bibliográficas se ajustarán a la Norma APA, 6ta edición y es de carácter obligatorio que solo se mencionen las citadas en el texto (Apellido del autor, año, p. número de página) y organizadas en orden alfabético, con sangría francesa al final del artículo.

2. El artículo que se desea publicar debe cumplir los siguientes requisitos:

- a) Las páginas deben enumerarse en la esquina inferior derecha.
- b) Para resaltar elementos del texto se utilizará cursiva, pero nunca "comillas", negrita, versales o mayúsculas. Solo se utilizarán comillas en las citas textuales.
- c) Tablas: deben tener interlineado sencillo, con texto editable, nunca insertadas como imagen; su título aparecerá en la parte superior y deberán ser enumeradas según su orden de aparición (Tabla 1. Progresión de proyectos aprobados en el año 2011).
- d) Figuras: se le solicita a los autores que toda información que se pudiera introducir en su artículo en forma de texto, sería de mayor conveniencia para la descarga de la publicación. En caso de utilizar imágenes (en formato de imagen .jpg o .tiff) no excederán los 100 Kb, ni tendrán un ancho superior a los 10 cm. En el texto deberán ser enumeradas, según su orden (Figura 1. Progresión de proyectos aprobados en el año 2011) y su título se colocará en la parte inferior.
- e) Abreviaturas: solo deberán utilizarse las abreviaturas estándar universalmente aceptadas (consultar Units Symbols and Abbreviations). Cuando se decida reducir 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.
- f) Notas: se localizarán al pie de página, nunca al final del artículo, y estarán enumeradas con números arábigos. Tendrán una extensión de hasta 60 palabras. Se evitarán aquellas que solo contengan citas y referencias bibliográficas.
- g) Anexos: irán enumerados con la letra A seguida de una cifra (A.1., A.2., etc.). Ejemplo: A.1. Progresión de proyectos aprobados en el año 2011.

ESTILOS

En todos los casos, el formato a emplear es letra Arial 10, sin espacio entre párrafos, interlineado simple, sin sangría ni tabulaciones, con el texto justificado. Los subtítulos se destacarán en negrita. En caso que se utilicen notas al pie de página serán en Arial, 8, interlineado simple, sin sangría ni tabulaciones, alineado izquierdo.

Revista publicada bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional. Podrá reproducirse, de forma parcial o total, el contenido de esta publicación, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.

