

“Tendencias y retos de la universidad latinoamericana contemporánea”

Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

Volumen 12 • Número 54 • Abril-Junio 2016



UNIVERSIDAD
DE CIENFUEGOS

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

ISSN: 1990-8644

EDITORIAL





Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8644

CONSEJO EDITORIAL

Director (a)

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana

Editor (a)

Lic. Regla Dolores Quesada Cabrera

Jefe de Edición

Dr. C. Jorge Luis León González

Miembros

Dr. C. José Carlos Pérez González
Dra. C. Nereyda Moya Padilla
Dr. C. José de la Caridad González Cano
Dra. C. Barbarita Montero Padrón
Dra. C. Aracelys María Rivera Oliveros
Dr. C. Denis Fernández Álvarez
Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey
Dr. C. Raúl Rodríguez Muñoz

Consejo Científico Asesor

Dra. C. Marianela Morales Calatayud
Dr. C. Octaviano Rodríguez Rabelo
Dra. C. Coralía Juana Pérez Maya
Dra. C. María Caridad Pérez Padrón
Dr. C. Tiburcio Moreno Olivos
Dra. C. María Elena Rodríguez del Rey

MSc. Raidell Avello Martínez
Dr. C. Hugo Freddy Torres Maya
Dr. C. Robert Barcia Martínez
MSc. Telmo Viteri Briones
Dr. C. Eloy Arteaga Valdés
Dra. C. Lourdes María Martínez Casanova
Dr. C. Eduardo López Bastida
Dra. C. Ángela Sarría Stuart
Dr. C. José Luis San Fabián Maroto
Dra. C. Miriam Iglesias León
Dra. Cs. Fátima Addine Fernández
Dr. Cs. Gilberto García Batista

Correctores (as) de estilos:

MSc. Isabel Gutiérrez de la Cruz
MSc. Lietter Suárez Vivas

Traducción y redacción en Inglés

Lic. Katerine González Artilles

Diseñadora

DI. Yunisley Bruno Díaz

Soporte Informático

Ing. Jorge Luis Quintero Barrizonte

CONTENIDOS

Editorial	5
Un acercamiento al desarrollo de la habilidad de expresión escrita. Reflexiones teórico-metodológicas Lic. Alejandro Fernández Lezcano, Lic. Ioani García Fernández, MSc. Ana Vázquez Cedeño	6
El estrés en mujeres de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos Lic. Ana Beatriz Alfonso García, Lic. Mayté González García, Lic. Cheyla Alfonso Alverde	12
La literatura infantil cienfueguera y su inclusión en el currículo de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria MSc. Ana Iris Aguiar Martínez, MSc. Miguel Ángel León Pérez, Arq. Yaskil Moisés Álvarez	18
El reto de insertar a jóvenes de nuevo ingreso a la vida estudiantil universitaria Falta inglés MSc. Ana Gisela Carbonell Lemus	23
Consideraciones teórico-metodológicas acerca de los estudios de casos como recurso didáctico en la docencia universitaria MSc. Betsy Martínez Díaz, MSc. Regla Caridad Díaz Macías, Dra.C. María Magdalena López Rodríguez del Rey	29
La evaluación integral en la asignatura Sanidad Vegetal en el tercer año de la carrera Ingeniería Agrónoma MSc. Caridad Terry Espinosa, MSc. Maritza Hernández Castellanos, MSc. Walfrido Terrero Matos	35
Educación para leer, desde el libro impreso o el libro digital MSc. Dignorah Soto Gómez, MSc. Isabel Gutiérrez de la Cruz, Dra.C. María Caridad Pérez Padrón	41
La diferenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la escuela media Dr. C. Eloy Arteaga Valdés, MSc. Bernardino A. Almeida Carazo, MSc. Lisdaynet Armada Arteaga	48
Lo nacional y lo local un análisis desde la investigación histórica y pedagógica MSc. Gladys Pilar Hernández Morales, MSc. Betty Díaz Cárdenas, MSc. Jenny Guevara Manso	56
El medio social y su visualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje MSc. Jiosbel Jesús Loriga Socorro, MSc. Marianela Utrera Alonso, MSc. María Mercedes Consuegra Cheng	63
¿Cómo puede el trabajo grupal educar en valores desde la formación inicial de Licenciado en Pedagogía-Psicología? MSc. Katia Sánchez González, MSc. Iselys Fuentes Suárez, MSc. Lisbet Marina Fuentes Morfa	72
Promoción de salud y autocuidado del sistema genitourinario en estudiantes de la Facultad de Tecnología de la Salud MSc. Ledys Mata Bravo, MSc. Minerva Beis García, MSc. María Caridad De Rojas Gómez	77
El desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la Matemática. El reto de la educación Matemática en el siglo XXI MSc. Lisdaynet Armada Arteaga, Dr.C. Eloy Arteaga Valdés, MSc. Jorge Luis del Sol Martínez	84

La Educación Nutricional Lic. Lisney Cordero Ramírez, MSc. Francisca Leiva Oropesa	93
Carácter axiológico del cuento infantil en las prácticas educativas Dra. C. María Cristina Tamayo Valdés, MSc. Miguel Ángel León Pérez, MSc. María Isabel Martínez Capote	97
Concepción del folleto sobre la elaboración y fijación de los números naturales MSc. María del Carmen Reyes Vázquez, MSc. Carmen Marina Varela Ávila	103
Tratamiento de la historia local en la asignatura Historia de la Educación en la formación del profesional de las carreras pedagógicas MSc. María Elena Cuellar Cartaya	110
La superación profesional y la competencia psicopedagógica del profesor en el turismo MSc. María Teresa López Ramírez, Dra. C. Bárbara Mayelín Novoa Fernández, Dra. C. Roquelina Jakeline Cabré Hernández	116
La educación de posgrado como necesidad social. Tendencias y retos ante la Universidad Latinoamericana contemporánea Lic. Yusimi Cuellar Contreras, Dr. Pedro Sánchez Frenes, Lic. Rolney Nieblas Alce	122
El técnico en servicios farmacéutico como promotor de salud: reto de la universidad médica contemporánea MSc. Yanira Zaita Ferrer, MSc. Milena Galbán Díaz, Lic. Raquel Bauta Bauta	128
Propuesta de indicadores para evaluar la habilidad siembra y plantación en los estudiantes de tercer año de la carrera Ingeniería Agrónoma MSc. Reina Evelyn Hernández Calzadilla, MSc. José Ramón Mesa Reinaldo, MSc. Maritza Hernández Castellano	132
El proceso de formación inicial: particularidades de los períodos de práctica en las escuelas cubanas Dra. C. Nancy Aurelia Hermida Vázquez, Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey	137
Los estudios históricos de la Educación Preescolar en el consejo popular Caunao. Identidad social para el educador en formación Lic. Miliene Gutiérrez Escobar, MSc. María Elena Cuellar Cartaya	144
La resolución de problemas aritméticos. Su vinculación con la preparación militar Lic. Yamilys María Bagué Luna, Dra. C. María de Lourdes Bravo Estévez, MSc. Dagmara Rodríguez Figueras	155
Aspectos sociopsicológicos del medio laboral asociados a la autoestima de personas que viven con VIH Lic. Nielvis de la Caridad Senra Pérez, MSc. Mailé Contrera Betarte, MSc. Yexenia Martín Chávez	161
Acerca de los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación: Reflexiones, interrogantes y propuestas MSc. Regla Caridad Díaz Macías, Dr. C. José Carlos Pérez González, MSc. Teresa Caridad Velázquez Martín	167
Normas de publicación	175

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana

Directora de la revista

Sede Conrado Benítez. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Con satisfacción se presenta, gracias al apoyo del equipo de desarrollo que labora para la Revista Conrado en la Editorial "Universo Sur", su número 54.

Ampliamente representado el caudal de conocimiento de nuestros investigadores solo nos queda consignar y reiterar el agradecimiento a nuestros lectores por la acogida de cada número de la revista y esperamos que este también resulte de interés y utilidad.

Se abordan temas muy interesantes entre los que se cuentan: consideraciones teórico-metodológicas acerca de los estudios de casos como recurso didáctico en la docencia universitaria; los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación; reflexiones, interrogantes y propuestas; la educación en valores; la diferenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en la escuela media; aspectos sociopsicológicos del medio laboral asociados a la autoestima de personas que viven con VIH; tendencias y retos ante la universidad latinoamericana contemporánea; entre otros.

Compensa con creces todo nuestro esfuerzo que cada número de nuestra revista se convierta en instrumento útil para el desempeño la información y el conocimiento de nuestros lectores como lo será este el que invitamos a leer.

La dirección de la revista aprovecha la oportunidad que brinda la fecha de su salida coincidente con el día de los padres a los que deseamos un **¡Feliz Día!**

Atentamente,

Directora de la Revista

01

UN ACERCAMIENTO AL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA. REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

AN APPROACH FOR DEVELOPING WRITING SKILLS. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL REFLECTIONS

Lic. Alejandro Fernández Lezcano¹

E-mail: aflezcano@ucf.edu.cu

Lic. Ioani García Fernández¹

E-mail: igfernandez@ucf.edu.cu

MSc. Ana Vázquez Cedeño¹

E-mail: avazquez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Fernández Lezcano, A., García Fernández, I., & Vázquez Cedeño, A. (2016). Un acercamiento al desarrollo de la habilidad de expresión escrita. Reflexiones teórico-metodológicas. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp.6-11
Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El estudio de un idioma extranjero, así como el desarrollo de sus habilidades, tienen gran repercusión en Cuba. En el presente trabajo se aborda un conjunto de reflexiones teórico-metodológicas que contribuyan al desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés. Esto garantiza una mejor preparación de los profesores en esta materia. Además se realiza un análisis de la expresión escrita como proceso comunicativo en el cual el estudiante puede expresarse y transmitir un conjunto de ideas a través de un mensaje escrito. Se recogen una serie de recomendaciones e indicaciones de autores reconocidos que contribuirán a la preparación de los profesores con vistas a desarrollar la habilidad de expresión escrita en sus estudiantes.

Palabras clave:

Expresión escrita, reflexiones teórico-metodológicas, proceso comunicativo.

ABSTRACT

The study of a foreign language, as well as the development of his skills, they have great repercussion in our country. In the present work there is approached a set of theoretical and methodological reflections that contribute to the development of the skill of expression written in language English. This guarantees a better preparation of the teachers in this matter. In addition there is realized an analysis of the expression written as communicative process in which the student can express and transmit a set of ideas across a written message. There are gathered a series of recommendations and authors' indications recognized that they will contribute to the preparation of the teachers with a view to developing the skill of expression written in his students.

Keywords:

Writing skill, theoretical and methodological reflections, communicative process.

INTRODUCCIÓN

El inglés es considerado como el idioma global de comunicación por excelencia. Es, actualmente la segunda lengua más hablada a nivel internacional. Está presente en casi todo el mundo, convirtiéndose así en el principal idioma de comunicación entre culturas muy diversas que comparten pocos o ningún rasgo en común. Su estudio y aprendizaje lo convierten en una herramienta para la comunicación entre personas de diferentes países, dentro del mundo globalizado en que vivimos.

La enseñanza del idioma Inglés ha jugado un papel fundamental en las diferentes transformaciones que han tenido lugar en el sistema educativo. Como asignatura se ha enseñado durante más de medio siglo y ha permitido que Cuba sostenga relaciones de cooperación e intercambio con un elevado número de países, en los ámbitos políticos, científico-técnico, educacional, cultural y deportivo, entre otros.

Cada día aumenta considerablemente el número de intercambios entre delegaciones, de estudiantes y profesionales durante la participación en conferencias y eventos internacionales, por lo que es necesario lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades lingüísticas para escuchar, hablar, leer y escribir para comunicarse en un idioma extranjero.

En las universidades cubanas se propicia el desarrollo de estas habilidades lingüísticas. Se ha trabajado arduamente en este sentido, con el objetivo de formar futuros profesionales, íntegros y preparados para desarrollar con fluidez una adecuada comunicación.

Teniendo en cuenta la base de conocimientos que los jóvenes universitarios traen de la enseñanza precedente, en relación con la asignatura inglés, aún se muestran dificultades, mayormente, a la hora de hacer una redacción de baja o media complejidad. Igualmente, tienen dificultades al expresarse en la comprensión de ideas de un tema dado. Esto se debe generalmente a carencias en su vocabulario, en el empleo adecuado de preposiciones y conjunciones, así como del empleo de las subhabilidades para el desarrollo de la escritura. Es por ello que el objetivo de este trabajo se orienta a proponer un conjunto de recomendaciones e indicaciones teórico-metodológicas encaminadas a fortalecer la preparación de los profesores con vistas al desarrollo de esta habilidad en sus estudiantes.

DESARROLLO

En la actualidad el Ministerio de Educación Superior (MES) lleva a cabo un proceso de transformación en la enseñanza del idioma inglés a fin de lograr que los estudiantes al graduarse sean usuarios independientes en idioma inglés (nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002).

Pulido (2005), determinó el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como un proceso sistémico de transmisión de cultura en un idioma extranjero que tiene lugar en las universidades, y que parte del estado actual de los estudiantes, así como de sus niveles potenciales de desarrollo. Esto conduce a un movimiento continuo hacia los niveles más altos de desarrollo de la competencia comunicativa con el objetivo de formar integralmente a los estudiantes de manera que sean capaces de transformar su realidad en un contexto histórico concreto.

Para Vigotsky (1968), la enseñanza y la educación, constituyen formas universales y necesarias en el proceso de desarrollo humano-psicológico y es, fundamentalmente, a través de estas que los seres humanos aprenden la cultura y las experiencias socio-históricas de la humanidad. Él se refiere al crecimiento psicológico y al aprendizaje de los seres humanos, los cuales están sujetos al contexto histórico-cultural de las vivencias individuales.

Esta teoría señala que la interacción con otros implica el uso social del idioma como un medio de comunicación; la interiorización del legado social requiere de su uso como una *herramienta psicológica* de cognición. En otras palabras, el autor considera la lengua como una herramienta esencial en la transmisión social de conocimiento y experiencias, en la formación de conceptos, en el análisis y clasificación de fenómenos de la realidad, generalizando hechos y experiencias, en el acogimiento de estos valores que caracterizan la sociedad a la cual pertenecen los estudiantes.

Aprender a comunicarse es aprender a interpretar el mundo que nos rodea y a conocer los símbolos de la sociedad a la que pertenecemos. Los docentes, como profesionales de la comunicación, conocen cual es la correspondencia entre comunicación y cultura, hasta el punto de no poder distinguirlas desde una perspectiva pragmática, porque cómo nos comunicamos implica cómo vivimos. Por esta razón, desarrollar las habilidades comunicativas no se reduce únicamente a la comunicación lingüística, sino también a madurar como personas íntegras en un contexto sociocultural.

En el terreno de la didáctica de la lengua inglesa, el enfoque comunicativo va más allá de la enseñanza de la

gramática, pues su horizonte, al centrarse en el estudio de la lengua como medio de comunicación, ofrece posibilidades mucho más amplias para operar con el idioma. El enfoque comunicativo tiene como objetivo fundamental: contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, entendida esta como competencia lingüística (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos), competencia sociolingüística (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto); competencia discursiva (habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso con este como un todo); y competencia estratégica (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación) (Canale, 1980).

Al considerarse estas cuatro dimensiones de la competencia comunicativa se propicia una más amplia visión sobre el lenguaje y la sociedad. Se trata, pues, de dirigir el desarrollo de las actividades docentes tomando en cuenta este carácter integrador, hacia todas y cada una de estas dimensiones; y ello es posible si se aplican en la enseñanza modelos pedagógicos sustentados en una estrategia metodológica que contemple momentos esenciales de la actividad del estudiante, y que vayan encaminados a la recirculación cíclica y en espiral de los componentes funcionales (procesos fundamentales) que la clase de inglés debe contribuir a desarrollar la comprensión, el análisis y la construcción textual. Estos se encuentran en constante interacción, aunque se jerarquice uno y se subordinen otros, según la orientación del objetivo de cada clase.

Los modelos de intervención pedagógica, generados a partir de una caracterización sociolingüística de las estructuras del texto propician la creación de una estrategia que atienda sistemáticamente el proceso comunicativo en el mejoramiento de la habilidad de expresión escrita, y al mismo tiempo, nuevas tareas didácticas que permitan cada vez más el desarrollo del pensamiento creador del estudiante y le faciliten la transformación constante de su modelo de actuación, en dependencia de la intención y finalidad comunicativa. En torno a este asunto tan actual, Smith (1994) afirma que *“la enseñanza-aprendizaje de las estructuras textuales deriva una situación polémica que puede ser solucionada si se regulan los conocimientos que deben poseer los estudiantes hasta transformarlos en convicciones, si se desarrolla progresivamente el interés por la comprensión, el análisis y la construcción de textos mediante tareas cada vez más complejas y funcionales”*.

Todo este trabajo deberá ser apoyado por las restantes asignaturas que deberán potenciar a partir de sus respectivas clases aquellas macro-habilidades comunicativas imprescindibles, no solo para el aprendizaje específico

sino para el feliz desenvolvimiento del estudiante en la sociedad.

La expresión escrita

Según Acosta (1997), es una representación gráfica del discurso; es decir, letras o combinaciones de letras que representan los sonidos que se hacen en un discurso. Involucra la asociación correcta de símbolos gráficos convencionales con sonidos los cuales no tienen ningún significado ni interrelación para el escritor. La escritura involucra la codificación de un mensaje para alguien que generalmente no está presente. Su propósito general es expresar las ideas, y transmitir un mensaje al lector. Por otro lado, el escritor también necesita prestar atención a los aspectos formales como: la letra buena, ortografía correcta y puntuación. Las palabras tienen que estar ordenadas correctamente para formar frases u oraciones de tal forma que al unir las formen un texto alrededor de un tema específico.

Antich de León (1975), plantea que *“la habilidad de escritura en un idioma extranjero no es un fin en sí mismo, sino un camino para ayudar al aprendizaje de otros elementos del lenguaje y así fijar las reglas de gramática, léxico o para desarrollar la escucha, lectura y expresión oral”*.

Abbott (1993), es del criterio que *“la escritura puede ser utilizada en lengua extranjera como un canal para el aprendizaje; es decir, el uso paralelo con las otras habilidades en el proceso de aprendizaje de la lengua y su desarrollo. Y como meta, el desarrollo de estas para cumplir los fines como; la toma de notas, resúmenes, la narrativa, la notificación y responder información requerida para las diversas situaciones de la vida real”*.

Según lo planteado por estos autores, la expresión escrita como un proceso comunicativo y creativo propicia la enseñanza del resto de las habilidades del idioma. Es una habilidad lingüística productiva e interactiva. Productiva; cuando el escritor codifica un mensaje utilizando un sistema gráfico y ortográfico: la palabra escrita. Interactiva; cuando el mensaje es escrito para luego ser leído. El escritor elige cualquier estructura o palabra para ser adecuadamente utilizado en la expresión de algún tema específico.

Los autores de este trabajo asumen lo planteado por Acosta (1997), cuando refiere que la escritura es un proceso comunicativo que tiene como propósito principal que el escritor pueda expresarse y transmitir un conjunto de ideas a través de un mensaje por escrito, teniendo en cuenta los tres aspectos formales, tales como: una letra clara, la ortografía y una puntuación correcta que favorezca su entendimiento.

La escritura como expresión comunicativa

La forma escrita del lenguaje presenta peculiaridades que la diferencian significativamente de la oral. Según Vigotsky (1968, p.114-115):

“La comunicación por escrito reposa en el significado formal de las palabras y requiere un número mayor de vocablos que el lenguaje oral para expresar la misma idea. Se dirige a una persona ausente, que rara vez tiene en mente el mismo tema que el escritor. Por lo tanto, debe explicarse en forma total; la diferencia sintáctica, es máxima y se usan expresiones que serían poco naturales en la conversación”.

Todo esto hace que en la expresión escrita, resulte más difícil establecer la comunicación con el interlocutor que en la oral. Por ello, aprender a escribir y, obviamente, enseñar a escribir, es tarea compleja, razón por la cual a algunos estudiantes no les place esta práctica y, en ocasiones, no es atendida en correspondencia con la importancia que ella tiene.

Para lograr una buena comunicación de lo escrito, el lector debe tener en cuenta su estructura básica que debe incluir una introducción, un desarrollo y una conclusión. Se debe delimitar el tema sobre el cual se va a escribir, esquematizar las ideas con eficiencia, dar opiniones y aportar argumentos que las fundamenten.

El estudiante tiene que prepararse para escribir a partir de desarrollar las ideas que él o ella quisieran transmitir, al igual que las formas en que lo pueden hacer así como asegurarse de que lo que escribe es entendido. Para ello necesita tiempo para escribir algunos borradores primero, cada uno más cercano al mensaje deseado, al mismo nivel semántico y nivel gramatical.

Es importante prestar atención a la estructura de lo que se va a escribir. A continuación, se presentan algunas indicaciones en el orden organizativo que se pueden seguir:

La introducción: se presenta el tema central sobre el que versará y se expresa la intencionalidad.

Se pudiera comenzar con una pregunta, una anécdota, una cita o una frase que interese al lector y le conduzca hacia su principal argumento. Un título atrayente también puede contribuir a la motivación sobre determinados temas.

Se pueden usar palabras y expresiones tales como: in the beginning, to begin with, first of all, to start with, presently, initially, at first, firstly, currently, today.

El desarrollo: los párrafos de desarrollo o cuerpo del texto, deben comenzar con la exposición de una idea principal,

una o dos frases que resuman el tema central del texto. A continuación se sugiere dedicar los párrafos siguientes a desarrollar ciertos argumentos. Hay que exponer las ideas claramente, e intentar respaldar afirmaciones con ejemplos o pruebas sólidas.

Palabras y expresiones útiles: again, moreover, additionally, furthermore, for example, for instance, subsequently, meanwhile, also, however, otherwise, for this reason.

La conclusión: a veces se tiende a no dar importancia a éste último párrafo, pero una buena redacción ha de finalizar de una manera efectiva y elegante. El párrafo de cierre dejará la impresión final en los lectores, y debería incluir un breve repaso de las principales ideas planteadas en el texto, que deje ver el posicionamiento del autor, o que aporte algún tipo de solución a un problema dado. No debe ser demasiado largo, cuatro o cinco frases serán suficientes.

Palabras y expresiones útiles: finally, to sum up, in brief, in short, therefore, lastly

La escritura como proceso complejo, exige una serie de acciones, elecciones y decisiones que requieren tiempo, ya que existen, con mucha regularidad, precipitaciones causadas por el funesto afán de **“ganar tiempo”** en las tareas y actividades docentes.

El proceso de la escritura, como se sabe, consta de tres momentos básicos: la planificación, la escritura del texto y la revisión, los cuales están constituidos por subprocesos, entendidos sin rigidez ni esquematismos de ninguna índole (Spratt, et al., 2004).

El primero comprende la búsqueda de información, la selección de datos, la jerarquización de estos, así como la reflexión y análisis de cómo se van a incluir en el texto. Es muy pertinente el plan del texto, ya sea mental o escrito; se plantean al menos las metas y objetivos, hasta dónde se va a llegar, y se puede tener claro el final, lo que le permite saber al emisor qué quiere provocar en el receptor.

El uso de un borrador permite que el escritor recopile una serie de ideas o frases que luego le permitirán conformar dicho mensaje. También el profesor puede sugerirle una serie de funciones comunicativas que pudiera utilizar. Por ejemplo, en la elaboración de una carta a un amigo, se le sugiere utilizar lo siguiente:

Greetings

1. Rooms and things in the house/flat.
2. Places near the house/ flat.
3. Planning to meet.

El segundo momento es la llamada textualización, en la que se deben tener en consideración los condicionamientos del texto, tipo de texto, distribución de la información en párrafos, conectores, mecanismos cohesivos, etcétera. El profesor debe seguir al estudiante en el proceso de creación, debe ver cómo opera, debe asesorarlo.

La puesta en texto supone el dominio tanto de la macroestructura semántica como la formal. También supone lograr la coherencia en el plano del contenido y la cohesión en el plano de la expresión, así como el conocimiento de la estructura esquemática del texto.

En la elaboración y emisión del mensaje es trascendental el empleo de los signos lingüísticos, y a través de estos lograr la expresión lógica del significado, la cual se aprecia en la permanencia o avance del tema, la coherencia, la pertinencia y la búsqueda del texto acabado. Asimismo, la expresión lingüística del contenido implica dominar tres funciones fundamentales: la denominativa, la predicativa y la discursiva. La función denominativa o referencial se concreta con el conocimiento de las palabras necesarias para denominar la realidad, lo que advierte sobre la importancia del dominio del vocabulario por parte del estudiante, tanto en el aspecto cuantitativo como cualitativo. Desde el punto de vista didáctico esta función contempla el trabajo no sólo con palabras, sino con sintagmas nominales, lo que enseña al alumno a referirse a la realidad de manera simple o compleja.

La función predicativa permite que el educando predique algo sobre la realidad que ha nombrado y entre ya a operar con unidades constructivas superiores, es decir, las oraciones, sobre las cuales se deberá insistir siempre en la intención del hablante para descubrir su finalidad.

La función discursiva toma como punto de partida a la propia oración y al relacionarse con otras se ejercita en la construcción de párrafos de variada extensión. La enseñanza de la elaboración a este nivel constituye el pilar más seguro para propósitos mayores. Por este motivo, debe trabajarse con ideas centrales explícitas e implícitas, distintas clases de párrafos según su función, procedimientos para su estructuración, así como el uso correcto de sub-habilidades en relación a caligrafía, ortografía y redacción. En todo momento debe aparecer el tratamiento a las cualidades principales del párrafo: coherencia, unidad, claridad y extensión.

La construcción del discurso es la máxima expresión del dominio de esta función discursiva, el que se forma a partir de la relación semántica de los párrafos en torno al tema dado. La enseñanza a este nivel deberá dar tratamiento entre otros aspectos a las formas elocutivas, las líneas de progresión y los distintos estilos funcionales.

En el proceso de construcción de significados la necesidad de mantener coherente el discurso exige ir relacionando sistemáticamente los conceptos y proposiciones que deben partir de inicio, de una representación conceptual amplia del tema elegido, así como del conocimiento de la estructura del discurso por el que se encauzarán las intenciones de significado.

En los ejercicios de redacción en inglés, se puede sugerir un punto de vista sobre cierto tema, que compare dos situaciones u opiniones diferentes o que desarrolle una propuesta, entre otras opciones. Por ello es esencial para la estructura del texto organizar algunas ideas de manera acorde con lo que se pide en el enunciado del ejercicio.

CONCLUSIONES

Las reflexiones teórico-metodológicas ofrecidas contribuyen al desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés, en los estudiantes o usuarios interesados en profundizar en el tema.

La expresión escrita es un proceso comunicativo y creativo que tiene como propósito principal que el estudiante pueda expresarse a través de un mensaje escrito, teniendo en cuenta aspectos formales que favorezcan su entendimiento.

La expresión escrita es una habilidad lingüística productiva e interactiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, G. (1993). *The teaching of English as an international language: A practical guide*. United States: Nelson ELT.
- Acosta Padrón, R. (1997). *Communicative language teaching Australia*: Sumtibus Publication.
- Antich de León, R. (1975). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana: Pueblo y Educación
- Arias Leyva, G. (2003). *Hablemos de comunicación escrita*. ICCP Cuba. Programa para combatir el rezago en Educación Inicial y Básica. Cartas al Profesor. Estado San Luis Potosí. México. Colección Pedagógica.
- Canale, M. (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*. *Signos*.
- Castellanos, D. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona

- Domínguez García, I. (2006). *Hacia la orientación de la escritura a través de un modelo didáctico en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Trabajo de Diploma. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona."
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1989). *The Functional Notional Approach*. From Theory to Practice.
- Pulido Díaz, A. (2005). *Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en los estudiantes de 6to grado de la escuela primaria en Pinar del Río*. Tesis Doctoral. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive."
- Smith, F. (1994). *Writing and the writer*. Routledge.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2004). *The Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge University Press.
- Trim, J. L. M., Coste, D., North, B., & Sheils, J. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Madrid.
- Ur, P. (1997). *A Course in Language Teaching*. England: Cambridge University.
- Vigotsky, L.S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Revolucionaria.



02

EL ESTRÉS EN MUJERES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS

THE STRESS IN WOMEN OF THE FACULTY OF PEDAGOGIC SCIENCES OF CIENFUEGOS'S UNIVERSITY

Lic. Ana Beatriz Alfonso García¹

E-mail: aalfonso@ucf.edu.cu

Lic. Mayté González García¹

E-mail: mgonzalez@ucf.edu.cu

Lic. Cheyla Alfonso Alverde¹

E-mail: chalfonso@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Alfonso García, A. B., González García, M., & Alfonso Alverde, C. (2016). El estrés en mujeres de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (54). pp. 12-17. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El trabajo se realizó en la Facultad de Ciencias Pedagógicas, ubicada en la Sede Conrado Benítez de la Universidad de Cienfuegos. La misma tiene como objetivo caracterizar el estrés presente en mujeres de la Facultad. Se utilizó una muestra de 20 mujeres, donde se seleccionaron de forma aleatoria por departamentos, teniendo en cuenta como criterios de inclusión que fueran mujeres, docentes y que estuvieran motivadas. Los datos fueron obtenidos a partir de una entrevista semi-estructurada y el Cuestionario de Afrontamiento al Estrés. La información se analizó cuantitativa y cualitativamente, utilizando un procesamiento estadístico a través del SPSS (paquete estadístico) del cuestionario. El mismo se realizó con tablas de contingencia, análisis de frecuencias y pruebas no paramétricas. Se obtuvo que las mujeres recientemente estuvieron sometidas a estrés, relacionado con diversos estresores, lo que ocasionó síntomas físicos y psicológicos. Como principales estilos de afrontamiento predominó en la muestra estudiada la planificación y solución de la situación estresante, la búsqueda de apoyo social y el distanciamiento, así como la realización de otras actividades que permiten la relajación.

Palabras clave:

Estrés, mujer, afrontamiento.

ABSTRACT

This Project was made on the science Pedagogic Faculty, located on the head of Conrado Benítez belonging to Cienfuegos University. Its main goal it is to characterize the stress being present in the women of the Science Pedagogic Faculty in Cienfuegos City. It was taken a sample of 20 women belonging to this faculty. They were selected at a random way by Departments taking into consideration that they were women, that they belonged to the teaching staff, and that they were motivated. The data was obtain in an interview, semi – structure, and the questioner to face the stress. The results were analyzed quantitative and quality using an statistic procedure through of the SPSS (statistic package) of the questioner. It was made with contingency tables, frequency analysis and no parametric tests. We obtained that all women recently were submitted to stress, related to different kind of stress, what caused physical and psychological symptoms. Like the main styles of facing predominated in the studied sample, the planning and solution of the stress situation, the looking for social help, and the distant, and the realization of others activities that may possible the relaxation.

Keywords:

Stress, woman, to face.

INTRODUCCIÓN

El hombre como ser social precisa integrarse a otras personas, a grupos y a la sociedad en general para satisfacer necesidades, cumplir aspiraciones, fines u objetivos. En ocasiones, esto puede suponer el aumento de las demandas, propias y/o del medio, determinando una falta de correspondencia con los recursos individuales para afrontarlas. Así, el individuo se encuentra frente a situaciones de estrés cada vez con más frecuencia en las condiciones que vive la sociedad actual.

Ningún individuo está exento de atravesar por situaciones estresantes ya que surge a partir de hechos habituales o inesperados que aparecen en nuestras vidas. No puede evitarse, ya que cualquier cambio al que debamos adaptarnos lo puede ocasionar. Tanto los sucesos negativos y hasta los positivos pueden ser generadores de estrés en un momento determinado.

La mujer como ser social también puede ser generadora y portadora de esta situación ya que unido a las exigencias que enfrenta día a día en el centro laboral debe ser capaz de llegar al hogar con buena cara, dispuesta para realizar las tareas domésticas, que a pesar del avance de la sociedad todavía predomina el ambiente patriarcal y sobre ellas recaen las labores hogareñas.

Por todo ello, el estrés constituye un factor de riesgo para la aparición de enfermedades como pueden ser de tipo cardiovasculares o desencadenar la hipertensión arterial o diabetes. Por esta razón es importante que el individuo cree herramientas para afrontarlo y de esta manera no ocasionará graves consecuencias para la salud y para el desarrollo integral del ser humano.

De esta forma el presente trabajo se propone como **objetivo**: caracterizar el estrés presente en mujeres (profesoras) de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos.

DESARROLLO

El estrés desde hace tiempo viene siendo estudiado por la ciencia psicológica, médica y otras ciencias, por el efecto que tiene sobre la salud del hombre.

Las razones de este interés están basadas en que el estrés parece estar vinculado con la productividad y satisfacción del trabajador y la obligación implícita de la gerencia de mejorar la calidad de vida en el trabajo. Otra razón igualmente importante es de naturaleza económica, ya que se pierden grandes cantidades de dinero por las enfermedades relacionadas con el estrés

tales como hipertensión, úlceras, ataques cardíacos, etc. (Hernández, s/f)

El Estrés (del inglés **stress**, 'tensión') es una reacción fisiológica del organismo en el que entran en juego diversos mecanismos de defensa para afrontar una situación que se percibe como amenazante o de demanda incrementada (Fundación Wikipedia, 2013).

Para Davis & Newstrom (1987, citado por Hernández, s/f) el estrés es un estado de sobreexcitación de las emociones individuales, los procesos del pensamiento y las condiciones físicas. Y agregan que este término se aplica generalmente a las presiones que las personas tienen en la vida diaria.

Tal como lo resume Zaldívar 2002, citado en Peiró (2005), el estrés es una respuesta del organismo ante una demanda real o imaginaria, todo aquello que obliga el cambio. En ella los estresores o situaciones estresantes pueden ser disímiles, desencadenando respuestas específicas o inespecíficas. Dichas reacciones permiten la preparación de defensas inmediatas y desencadenar los procesos de adaptación.

De manera general, el mismo, es una respuesta natural y necesaria para la supervivencia, a pesar de lo cual hoy en día se confunde con una patología. Esta confusión se debe a que este mecanismo de defensa puede acabar, bajo determinadas circunstancias frecuentes en ciertos modos de vida, desencadenando problemas graves de salud.

Relacionando esta temática con el trabajo en las organizaciones en el caso del estrés laboral, se considera que existe siempre una valoración emocional negativa, un conflicto establecido entre las capacidades o premisas de rendimiento (subjetivas y objetivas) de un trabajador concreto y las exigencias y el ambiente de trabajo. Sentimiento que es vivenciado dentro de un marco de valores determinados y en un contexto social concreto (Schaarschmedt & Del Prado, 2002).

El estrés ocupacional como también se conoce se conceptualiza como el conjunto de fenómenos que se suceden en el organismo del trabajador con participación de agentes estresantes lesivos derivados directamente del trabajo o que, con motivo de este, pueden afectar la salud del trabajador (Colectivo de autores, 2004). De esta manera ya sea en las organizaciones o fuera de ellas no hay dudas que el estrés puede generar graves consecuencias si no se sabe afrontar de la mejor forma.

Particularmente los estudios acerca de esta problemática en la mujer surgen desde hace solo diez años. Se ha demostrado que mientras los hombres muestran una alta

correlación entre el o nivel de estrés en el trabajo y la respuesta biológica al mismo, entre las mujeres las respuestas psicofisiológicas en el trabajo están estrechamente ligadas con sus respuestas al estrés posterior. Es decir, el que se produce en las horas en que están en sus domicilios (Barrera, 2014).

El exceso de obligaciones y tareas, con jornadas interminables, se ha reconocido como uno de los aspectos que pueden llevar a situaciones estresantes. Y se sabe que las mujeres, con dobles y hasta triples jornadas, tienen más presión y trabajo que los varones dentro y fuera de casa. A ello se añade la culpa que en ocasiones sienten algunas por no cumplir adecuadamente con su rol de madres, esposas y amas de casa, que les deja no pocas veces con efectos psicológicos negativos.

De aquí la importancia de que la comunidad empresarial no reaccione de forma sintomática a la presión diaria para ser más productiva, más eficaz y a la necesidad permanente de cambiar e innovar para adaptarse más al entorno. Si no que deberían prestarle mayor atención a los factores estresantes que pueden ocasionar graves consecuencias en las instituciones.

Frew (1977, citado en Hernández (s/f), identifica que en el trabajo los factores causantes de estrés o estresores pueden ser:

1. Estresores del puesto y contenido de trabajo.
 2. Estresores relacionales.
 3. Estresores organizacionales.
 4. Estresores físicos.
 5. Otros estresores.
1. *Estresores del puesto y contenido del trabajo: consideramos aquí a todos aquellos que nos parecen estrictamente ligados con las funciones o tareas tales como:*
 - » Sobrecarga cuantitativa: tener para hacer más cantidad de tarea que la que es posible de cumplir en los tiempos o con los recursos (humanos, materiales, de información, etc.) disponibles. La extensión de la jornada es una forma de presentación de este factor. En estudios de conductores de autobuses urbanos de Santiago de Chile se ha medido jornadas laborales de más de doce horas de duración con un reposo de tan sólo 4 horas de sueño cada 24 horas. En esta población se ha detectado elevados niveles de cuadros ansiosos y de trastornos psíquicos en general.
 - » Sobrecarga cualitativa: se refiere a tener asignadas tareas que superan las capacidades de formación o entrenamiento. Puede manifestarse con sensación

de baja autoestima, dificultad para concentrarse. Parece afectar principalmente a trabajadores cuya tarea implica exigencias más bien intelectuales que físicas.

- » Trabajo en turnos, nocturno o con alteración de ritmos biológicos: existen numerosos estudios sobre trabajo en turnos rotativos, los que demuestran los importantes efectos que tiene sobre nuestro organismo el trabajo nocturno alternante con trabajo diurno. Las alteraciones biológicas y neuropsiquiátricas secundarias a la alteración de los ciclos circadianos ocupan el interés de grupos en todo el mundo y su detalle excede este espacio.
- » Conflicto de rol: es la resultante de demandas contrapuestas hechas al trabajador por diversos grupos dentro de su organización; cuando debe realizar trabajo que le disgusta; o cuando se le exige realizar tareas que estima están fuera de su responsabilidad o nivel de calificación. Típicamente ocurre cuando profesionales o trabajadores técnicos son rotados desde su puesto habitual a uno en que deben cubrir funciones de tipo administrativo.
- » Ambigüedad de rol: es la resultante de la falta de claridad respecto a los requerimientos del cargo o función; es decir, el empleado ignora los objetivos, horizontes, responsabilidades de su cargo, o que esperan de él sus jefes y pares; en resumen, no cuenta con la información adecuada y necesaria para realizar adecuadamente sus tareas.
- » Ausencia de control por parte del trabajador sobre el proceso productivo: se ha demostrado el efecto 'protector' contra el estrés de tener la oportunidad de detectar uno mismo los errores de la propia producción, así como intervenir oportunamente para corregirlos, o no contar con esa posibilidad se ha visto como estresor importante.
- » Feedback: similar al anterior, no contar con retorno de información sobre el resultado de la tarea tiene un potencial enorme como estresor; esto es especialmente importante en empresas industriales con producción en línea.
- » Variedad: el trabajo continuo, monótono y rutinario, además de exponer a riesgos de seguridad, conlleva a estrés, disminuye la autovaloración, se tiende a inhibir las propuestas innovadoras, etc.
- » Peligrosidad: la percepción de realizar una tarea peligrosa, con riesgo para la propia integridad, y que en caso de ocurrir un infortunio no se contará con los auxilios oportunos, tiende a ser un estresor importante.
- » Bajo nivel de apoyo de parte de los supervisores.
- » Responsabilidad por tareas, personas o dinero.

2. Estresores relacionales.

- » Relaciones interpersonales.
- » Relaciones grupales.
- » Relaciones con clientes.
- » Relaciones con pares, supervisores, subordinados.

3. Estresores organizacionales

- » Clima y estructura organizacional.
- » Perspectivas de desarrollo de carrera.
- » Promoción; sobrepromoción, subpromoción.
- » Seguridad en el empleo.

4. Estresores físicos.

- » Ruido.
- » Temperatura.
- » Iluminación.
- » Vibraciones.
- » Exposición a productos tóxicos.

5. Otros estresores.

- » Conflicto familiar.
- » Conflicto parental o conyugal.
- » Estresores legales.

No existen dos personas que respondan de igual forma a los mismos agentes estresores. Cada ser humano es único e irrepetible y gran parte de la estrategia de afrontamiento que asuma depende del desarrollo de su personalidad. Alderete & Rodríguez (2014), definen el afrontamiento como *“aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”*. Es decir, son aquellas estrategias adaptativas que permiten al individuo ajustarse a los requerimientos de las situaciones desafiantes.

Estos mismos autores proponen varios estilos de afrontamiento:

Confrontación: acciones directas para alterar la situación.

Distanciamiento: Esfuerzos para separarse de la situación buscando otras tareas.

Autocontrol: Esfuerzos para regular los sentimientos y acciones.

Búsqueda de apoyo social: Acciones para buscar consejo, información o simpatía o comprensión.

Aceptación de responsabilidad: Reconocimiento de la responsabilidad en el problema.

Huida: Evitación de la situación de estrés.

Planificación y solución: Implica una aproximación analítica a la situación para tratar de resolverla.

Reevaluación positiva: Esfuerzos para crear un significado positivo centrándose en el desarrollo personal.

Los datos fueron obtenidos a través de dos instrumentos fundamentales: la entrevista semi-estructurada y el Cuestionario de Afrontamiento al Estrés (CAE). En la primera se tuvieron en cuenta como indicadores: estrés reciente, síntomas o manifestaciones principales, situaciones más estresantes, formas de afrontarlo. El CAE es un instrumento de 42 ítems que miden siete estilos básicos de afrontamiento al estrés: planificación y solución del problema (1, 8, 15, 22, 29, 36), confrontación (2, 9, 16, 23, 30, 37), reevaluación positiva (3, 10, 17, 24, 31, 38), expresión emocional abierta (4, 11, 18, 25, 32, 39), Huida o distanciamiento (5, 12, 19, 26, 33, 40), búsqueda de apoyo social (6, 13, 20, 27, 34, 41) y religión (7, 14, 21, 28, 35, 42). Estos fueron organizados siguiendo los criterios de Lazarus & Folkman (1986).

Inicialmente se realizó la entrevista semi-estructurada, seguida de la administración del autoinforme CAE, ambas de forma individual. La información se analizó cuantitativa y cualitativamente, teniendo en cuenta un procesamiento estadístico del cuestionario. El mismo se realizó con tablas de contingencia, análisis de frecuencias y pruebas no paramétricas.

Resultados

La muestra estuvo constituida por 20 mujeres (profesoras), en su mayoría con edades entre los 25 y 35 años (9 lo que representa el 45%). Las especialidades más frecuentes fueron Enseñanza Pre-escolar (3), Enseñanza Primaria (3), Psicología (2) y Química (2). La selección se realizó en los siguientes departamentos: Decanato (2), Pedagogía-Psicología (5), Enseñanza Pre-escolar (3), Enseñanza Primaria (3), Educación Especial (3) y Ciencias Naturales (4). El 65% de la muestra está constituido por docentes con la categoría de Profesor Asistente y el 90% son Máster en Ciencias. Del total el 80% son del municipio Cienfuegos, el 10% de Cumanayagua y el restante se divide entre Cruces y Palmira. Se destaca que el 85% manifiestan haber vivenciado estrés recientemente. Entre los síntomas físicos más reportados se encuentran: crisis vagales, salto epigástrico, tensión en la parte superior de la espalda, dolor en las piernas, cefaleas, taponamiento en los oídos, aumento de la presión arterial, entre otros. Los síntomas psicológicos más referidos son: ansiedad,

aumento de la distractibilidad de la atención, trastornos del sueño, depresión, cambios en el estado de ánimo que transitan de la inhibición a la excitación con rapidez, tristeza, agotamiento psicológico, disminución de la concentración de la atención, entre otros. Estos resultados coinciden con las patologías más frecuentes presentadas por profesores de las Ciencias Biológicas y de la Salud en la Universidad de Colima (Olmedo-Buenrostro, 2013) y con las manifestaciones obtenidas por Román Hernández (2003), en un estudio realizado a profesionales de la salud en La Habana. Entre ellos resaltan las cefaleas, ansiedad, irritabilidad, depresión y fatiga. Además se corresponde con las señales tempranas del estrés propuestas por el Centro Nacional de Información sobre la Salud de la Mujer en los EE.UU (Oficina de Salud de la Mujer, 2004).

Esta sintomatología fue asociada a diferentes situaciones que pueden agruparse en función de los estresores. Así, teniendo en cuenta los estresores del puesto y contenido de trabajo se evidencia una sobrecarga cuantitativa pues el contenido es amplio y el tiempo de ejecución no se corresponde. En tal sentido destacan como problemas específicos a resolver y situaciones más estresantes la organización del tiempo, mucho papeleo y poco tiempo, tareas imprevistas, acumulación de trabajo. También se refleja la responsabilidad por tareas como los cambios de categorías, cursos, diplomados y maestrías, la publicación de artículos y la participación en eventos que constituyen las principales exigencias al profesor universitario. La situación puede agravarse si suceden simultáneamente problemas familiares, incomprensión de superiores y familiares, así como dificultades con la transportación.

Estos resultados son consistentes con los que obtuvo Alderete-Rodríguez (2014), en un estudio realizado a profesoras de preescolar, quienes identificaron como estresores fundamentales el contenido y características de la tarea, las exigencias laborales, la carga de trabajo y la remuneración del rendimiento. Es importante señalar que este último aspecto no fue referido en las entrevistas por ninguna de las profesoras, aunque en contraposición se indican los problemas en el transporte local y municipal.

También se evidencian estresores organizacionales relacionados con las perspectivas de desarrollo de la carrera en 5 profesoras, estrechamente vinculados a la superación profesional con cursos, diplomados y maestrías, así como al cambio de categoría docente. Uno de las principales particularidades de la enseñanza superior es la exigencia en cuanto a la superación profesional que se refleja en la evaluación individual del profesorado por lo que constituye un factor de estrés importante.

Educar es una tarea que aunque no demanda mucho físicamente sí lo hace en la esfera intelectual, no solo por las características propias de educar sino también por las condiciones en las que se desarrolla (Alderete-Rodríguez, 2014). Al respecto, una investigación realizada a docentes venezolanos sobre estrés y síndrome de Burnout refiere como uno de los factores más estresantes el déficit de recursos materiales y escasez de equipos y facilidades para el trabajo (Oramas Viera, 2007). Ello se reflejó en el estudio realizado pues uno de los elementos que expresan 5 de las docentes entrevistadas. Se destacan problemas de cantidad y calidad de computadoras, así como el acceso a la conexión al correo e Internet que son condiciones básicas puesto que la información se transmite por vía e-mail. La accesibilidad a investigaciones dentro y fuera del territorio nacional solo es posible a través de Internet.

El afrontamiento al estrés se asocia a diferentes estilos, en los casos valorados las entrevistadas suelen concentrarse en la planificación y solución de la situación estresante. Aunque por lo general también realizan acciones de distanciamiento como ver televisión, salir a pasear y cambiar de actividad para alejarse de la situación así como de búsqueda de apoyo social como conversar con el esposo, amigos o no pasar tiempo con la familia.

Esto expresa cierta relación con los resultados del CAE pues entre los estilos de afrontamiento más empleados (entre paréntesis se encuentran el valor promedio de uso) están la planificación y solución del problema (17.95), la reevaluación positiva (17.85) y la búsqueda de apoyo social (15.05). La cantidad de profesores que emplearon cada uno ellos por encima de los demás fue de 10, 7 y 6 respectivamente. Los estilos de huida (11.55), confrontación (8.5), expresión de emociones abiertamente (7.15) y religión (1.8) les siguieron a los anteriores. Pudiera considerarse el empleo del distanciamiento como un complemento de los estilos más utilizados que resultaron efectivos para el 85% de la muestra. En el caso de la religión resultó interesante su vínculo con la edad pues las personas que reportaron un mayor uso de la misma se encuentran por encima de los 50 años.

El empleo de estilos de afrontamiento positivos y saludables a situaciones de estrés contribuye al bienestar subjetivo del individuo, tal como plantea Casanova, Cabrera & Sánchez (2013), en un estudio realizado a mujeres productoras en el área rural de la provincia de Cienfuegos.

CONCLUSIONES

El estrés es una reacción, una respuesta del organismo ante determinados estresores que van desde el puesto

laboral hasta los problemas económicos, familiares y personales de manera general.

El mismo puede traer consecuencias negativas para el ser humano como malestar, preocupación, miedos y en el peor de los casos el surgimiento de enfermedades como la hipertensión, úlceras o trastornos cardiovasculares.

Como se pudo observar en la muestra seleccionada existe un predominio del estrés, que provoca crisis vagales, salto epigástrico, tensión, cefaleas, taponamiento en los oídos, aumento de la presión arterial, entre otros. Los síntomas psicológicos más referidos son: ansiedad, aumento de la distractibilidad de la atención, trastornos del sueño, depresión, cambios en el estado de ánimo, tristeza, agotamiento psicológico etc.

También se pudo corroborar la existencia de estresores del puesto de trabajo, vinculados a los conflictos familiares, incomprensión de superiores, estresores organizacionales teniendo en cuenta la perspectiva de desarrollo de la carrera ya que no se cuenta con la cantidad y calidad de computadoras por lo que el acceso a la información actualizada por el internet se ve afectada. Sin embargo no se muestran los estresores físicos relacionados con la temperatura, la iluminación, las vibraciones etc.

Con respecto a los estilos de afrontamiento como una herramienta fundamental para el desarrollo de una vida plana y tranquila predominan los que tienen que ver con la planificación y solución de la situación estresante, el distanciamiento y la búsqueda de apoyo social mientras que la huida y la confrontación se muestran en menor medida.

El estrés, de manera general puede acabar con la vida ya que atenta contra la tranquilidad, el bienestar por lo que depende del ser humano luchar por su desarrollo integral y así fortalecer la especie humana existente en el planeta.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderete-Rodríguez, M. G. (2014). Estrés y factores psicosociales laborales en profesoras de preescolar de la zona metropolitana de Guadalajara. *Educación y Desarrollo* 28, pp. 69-75.
- Barrera, M. 2014. Estrés en la mujer trabajadora. Programa empresas de gestión del estrés. Tesis de grado. Santa Clara: Universidad Central de las Villas.
- Casanova, C. L., Cabrera, E. N., & Sánchez Arce, M. (2013). Manifestaciones del bienestar subjetivo de mujeres productoras en el sector rural como factor predictor de la sostenibilidad y el desarrollo local en la provincia de Cienfuegos. Cienfuegos, *Revista Universidad y Sociedad* 5(3).

Centro Nacional de Información sobre la Salud de la Mujer. (2004). Estrés y su salud. Recuperado de <http://WomensHealth.gov>

Fundación Wikipedia. (2013). Enciclopedia Libre.

Olmedo-Buenrostro, B. A. (2013). Perfil de salud en profesores universitarios y su productividad. *Investigaciones Biomédicas* 32(2), pp. 130-138.

Oramas Viera, A. A. (2007). Estrés laboral y el síndrome de Burnout en docentes venezolanos. *Salud de los Trabajadores* 15(2).

Román Hernández, J. (2003). Estrés y Burnout en profesionales de la salud de los niveles primario y secundario de atención. *Revista de Salud Pública Cubana* 29(2), pp. 103-110.

Sandín, B. C. (2003). Cuestionario de Afrontamiento al Estrés (CAE): desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* 8(1), pp. 39-54.



03

LA LITERATURA INFANTIL CIENFUEGUERA Y SU INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

THE CIENFUEGOS' CHILDHOOD LITERATURE AND ITS INCLUSION IN THE CURRICULUM OF PRIMARY EDUCATION DEGREE

MSc. Ana Iris Aguiar Martínez¹

E-mail: aiaguiar@ucf.edu.cu

MSc. Miguel Ángel León Pérez¹

E-mail: maleon@ucf.edu.cu

Arq. Yaskil Moisés Álvarez¹

E-mail: ymalvarez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Aguiar Martínez, A. I., León Pérez, M. A., & Álvarez, Y. M. (2016). La literatura infantil cienfueguera y su inclusión en el currículo de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (54). pp.18-22. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El propósito principal de este trabajo es socializar una experiencia desarrollada en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Sede "Conrado Benítez", de Cienfuegos que ofrece cabida a la literatura local infantil cienfueguera en el Programa de Literatura Infantil de la disciplina Estudios literarios. Fue motivada por el insuficiente conocimiento de esta en los estudiantes de la Carrera y su escaso tratamiento por los docentes que imparten esta asignatura, conocimiento indispensable como vía de formación literaria, estética, axiológica y cultural del profesional de la educación en la provincia de Cienfuegos. En la ponencia se refieren acciones que contribuyen a divulgar la literatura local infantil, las cuales propician que el alumno interactúe con la obra literaria de estos autores y pueda establecer nexos intertextuales, fundamentalmente ideológicos temáticos, con las obras clásicas universales infantiles; en pos de retroalimentar el contenido literario objeto de estudio, realizar análisis literarios más cabales y robustecer su formación cultural en un proceso de identificación con la creación literaria más autóctona.

Palabras clave:

Literatura local infantil, análisis literarios, nexos intertextuales, formación literaria.

ABSTRACT

The main purpose of this essay is dealing with a developed experience at Primary Education Degree in Conrado Benítez, Cienfuegos, which offers an opportunity for Cienfuegos' children literature taking into consideration the Childhood Literature Program from Literary Scholar Discipline. It was motivated because of the inadequate knowledge on its own in relation to the students of the same scholar and its poor treatment related to the teaching staffs who teaches this subject, indispensable knowledge as a literary formation way, esthetic, axiological and cultural from professional education in Cienfuegos City. Some examples were referred in the paper which contributes to divulge the childhood business premises etc, who favor that children interactive with these authors literary non-fiction book aimed at a popular audience, and they can establish intertextuality nexus, principally with a specific purpose and childhood universal classical plays, with the idea of feed backing the literary content object of study, make literary analysis more essential and strengthening its cultural formation in an identification process with the literary more native creation.

Keywords:

Childhood home literature, literary analysis, intertextuality nexus, literary formation.

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual la globalización neoliberal desencadena, sobre el llamado Tercer Mundo, algunas soluciones aparentes, como si fueran la panacea universal edulcorada. Este modelo económico lo han aplicado a otros órdenes de la vida; es una ilusión detrás de la cual frecuentemente algunos no reciben la transferencia hacia el exterior de capitales propios, la entrega de las riquezas nacionales al capital extranjero, la supresión de medidas sociales para honrar intereses externos y la pérdida de la independencia y la soberanía autónomas.

Como consecuencia directa de la globalización neoliberal está la suplantación de la cultura nacional, por lo que es necesario socorrerla: sin ella no hay libertad posible. La cultura es obra del pensamiento, instrumento liberador que permite defender la identidad nacional y potenciar nuestra independencia y soberanía en este mundo globalizado. En tal sentido, Barnet expresó: *“bastión, escudo, espada, la cultura asume en su más eficaz función un sol detonador frente a la llamada globalización del mundo de hoy.”* (Barnet, 2001, p. 6)

Constituye razón de especial importancia fomentar el conocimiento de los procesos histórico-culturales de la llamada patria local, lo que contribuye a fortalecer el arraigo nacional; sin embargo, existen figuras de la cultura local escasamente estudiadas e incluso no investigadas en absoluto, en particular creadores que tanto pudieran aportar al conocimiento de la cultura literaria de cada localidad y que pudieran ser aprovechadas por los profesores de la disciplina Estudios Literarios en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria como parte de su bregar por salvaguardar y difundir los valores literarios a partir de la identificación con el patrimonio artístico más inmediato. Recae precisamente en el profesor de esta materia, más que en ningún otro, la tarea de promover las tradiciones literarias que en gran medida sostiene la base de la identidad cultural.

La literatura es una de las disciplinas más necesarias para el ser humano, por constituir un acto de análisis, valoración y disfrute, por cuanto reúne en sí misma las funciones instructiva, educativa y desarrolladora. Ante cualquier obra literaria el lector desarrolla el pensamiento reflexivo y a partir de elaboraciones mentales y sugerencias, crea puntos de apoyo para su actuación cotidiana.

La literatura infantil cienfueguera está representada por numerosos escritores que merecen ser leídos por nuestros niños y ser conocidos por nuestra población, máxime por los maestros primarios, promotores de lectura, partiendo de nuestra cultura local más autóctona.

En este artículo hacemos referencia a algunos autores y obras del género épico y lírico de creadores

cienfuegueros; a partir de un proceso de búsqueda e investigación con el fin de profundizar en la literatura infantil cienfueguera, sustento indispensable de nuestra cultura, y vía inapreciable para poder realizar la debida promoción lectora a partir de nuestro entorno literario más cercano. Leer primero, promocionar después, desde todos los espacios y oportunidades que brinde el trabajo docente y extradocente es una de las funciones del maestro primario, por esta razón es labor insoslayable difundir la obra literaria infantil local, como genuinos cienfuegueros que somos.

DESARROLLO

La leyenda es una narración oral o escrita, con una mayor o menor proporción de elementos imaginativos. Se transmite habitualmente de generación en generación, casi siempre de forma oral, y con frecuencia experimenta supresiones, añadidos o modificaciones. Es una narración ficticia, casi siempre de origen oral, que apela a lo maravilloso y constituye una de las muestras literarias más antiguas.

Las leyendas contienen casi siempre un núcleo básicamente histórico, ampliado en mayor o menor grado con episodios imaginativos. En el caso de la leyenda cienfueguera, están relacionadas con aspectos característicos de la ciudad marítima, su cosmogonía y geografía particulares. Las primeras referencias acerca de la Ciudad del Mar y la identificación con este paraje las avalan como antaños muestras literarias que sin tener autoría precisa se erigen como las más ancestrales formas de la épica, postreramente creadores cienfuegueros la immortalizan mediante su pluma para validar su “patriotismo local”.

En la Leyenda cienfueguera de la Marilope, el tema de la incompatibilidad del amor y la imposición aparece tratado simbólicamente entre la aventura de Jean, el pirata y la bella Marilope, para evocar un ambiente de corso y piratería característico de una ciudad marítima como Cienfuegos, e idealizar una situación que justifique la presencia en nuestra flora de la flor de la marilope, símbolo de la ciudad. Como en todo texto narrativo se trabaja la categoría de personajes, clasificación de estos, el cronotopo, la presencia de la maquinaria épica, el ambiente, las características estilísticas y la concepción del mundo expresada en esta variante genérica.

La genealogía de los dioses, las fuerzas sobrenaturales, el surgimiento de parajes singulares autóctonos, tales como la cascada de la Hanabanilla, la laguna de Guanaroca quedan immortalizadas por la tradición oral en este tipo de relatos que no pierden su candidez y son de hecho revelaciones artísticas dentro de la literatura cienfueguera más antigua.

En la narrativa del parnaso local cumana yaguense figura la escritora Elizabeth Álvarez Fuentes con su libro *Estrellitas*, compilación de cuentos como *El sol sale para todos*, en los que Girasol tiene desavenencias con las demás flores del jardín, pues se cree el preferido del Sol. Cuando el Astro Rey es consultado al respecto, le ofrece una respuesta contundente revelada en su lección: por mucho que mire al sol, este gira y gira y no se dignará a mirarlo. Formalmente sobresale el empleo del diálogo, la personificación y un depurado estilo coloquial.

Estrellita, cuento que da título al libro de esta escritora, muestra la acogida que brindan el cangrejo y los demás animales del mar, a una estrella sin brillo que cae del firmamento. La espumadera y el cucharón, narra el encuentro de estos útiles de la cocina y su unión inseparable de por vida.

El redescubrimiento de la obra de esta escritora permite validar los atributos del cuento infantil contemporáneo desde su concepción ideoformal y significa un aliciente para acercarse a su creación y de otros narradores cienfuegueros.

En la lírica cienfueguera infantil sobresalen las adivinanzas, retahílas y muestras de carácter lúdico en los que se destaca la poetisa Lourdes Díaz Canto con *Adivina Adivinador*, cuya respuesta es el aguacate, *Adivinas*, de Ana Teresa Guillemí, cuya respuesta es la nasa o red.

En este tipo de poesía lúdica de la literatura infantil local cienfueguera figura *Leve trabalenguas adivinanzas de la b*, de Cuatro Compinches de Paran Pampín, de Lourdes Díaz Canto, en que se juega en versos de arte menor con el sonido oclusivo, bilabial, sonoro, oral del fonema /b/. Igualmente, con el oclusivo, bilabial, sordo, oral /p/ en el poema *Tocororo de Rehilete*, carrusel y papalote de Lourdes Díaz Canto. Las desavenencias y malestares que produce el pleito entre los animales se destaca mediante la aliteración y juego de palabras como *Traca-traca*, título del poema de Díaz Canto (2001, p. 97).

El poema *Juego* de Ana Teresa Guillemí, perteneciente al poemario. En la cola del aire hace referencia al mar con una alusión intertextual al poema *Los zapaticos de rosa*, de José Martí. El poema *Patria* (2001, p. 39) emplea como motivo poético a Cuba, mediante la exaltación de su cielo y *Canto a mi paloma* (2001, p. 40) en la que apostroficamente el sujeto lírico se dirige a la paloma con sentimiento de nacionalidad. Igualmente incursiona la poetisa en los acertijos en *Las páginas más sabrosas* que comienza con una adivinanza, cuya respuesta es el cocinero. *Trabalenguas*, propone un juego con la bilabial, nasal, sonora, oral /m/. Poemas como *Sextilla*, *Retahíla*, *Octavilla del niño ciego*, *Décima con sinsonte*, *Romance de la mañana*, todos de Ana Teresa Guillemí, demuestran la riqueza estrófica de esta poetisa; las nanas o canciones de cuna se representan

en su *Nana de la niña sola* y la luna nueva, en la que el satélite natural es cómplice del sueño de la niña, valiéndose de un romance con empleo de diminutivos.

Sonetillo asonantado, de Lourdes Díaz Canto de *Cuatro compiches de Parampampin* (1993) son tipos de estrofas que pertenecen a la tradición literaria española. Eduardo Benet y Castellón en el poema *El Mambí*, exalta la figura de este caudillo y su trascendencia en la historia patria con estrofas de cuatro versos de arte menor y rima asonante en algunos de ellos. En *Nana* la madre invoca a la virgen, pues se ha llevado el hada de la cuna de su niño lloroso que no puede conciliar el sueño.

La fábula en verso en las muestras cienfuegueras la representan, *La oveja y el lobo*, de Mercedes Rey Perna. *Cantos Infantiles*, cuyo mensaje va dirigido a los ingenuos que confían en la aparente bondad del enemigo. *Fabulilla*, de Lourdes Díaz Canto, que mediante el juego con el significado de la palabra “burro” reflexiona jocosamente sobre el maltrato a los animales. Este texto brinda la posibilidad de la comparación de este sentimiento que dimana del poema, con el expresado por Juan Ramón Jiménez en su clásico *Platero y yo*, en que el burro amigo de los niños, aparece humanizado con gran lirismo.

La temática de la flora y la fauna muy socorrida en las letras infantiles la aborda Eduardo Benet y Castellón, en *Las Vacas* (Antología): poema compuesto por estrofas con versos de arte menor y rima asonante en los pares, en los que también el referente se describe de manera compasiva a los ojos del sujeto lírico. En el poema *Las abejas*, también de este escritor, el sujeto lírico se identifica con la laboriosidad de este insecto que produce la dulce miel. Eduardo Benet y Castellón trabajó la línea jocosa con la personificación de animales a los cuales les adjudica títulos, defectos o hiperboliza sus atributos; ejemplo de ello lo constituye *Palillo de dientes* para nombrar al ratón protagonista o *La rana coqueta*.

Lourdes Díaz Canto en el poema *Zunzún*, de Rehilete, papalote y carrusel, se vale de la aliteración con el empleo del sonido linguoalveolar de la /z/ y bilabial /b/ para imitar el vuelo acelerado del ave, la ingeniosidad con que construye su nido. Se destaca el juego de palabras que forman vocablos unidos y confieren sonoridad del lenguaje en octosílabos con rima consonante. *Rana saltona* constituye una descripción simpática y poética del referente: la rana formada por tres estrofas compuestas por octosílabos y pentasílabos. *Mariposa* es una descripción del animal, valiéndose de una décima, cuyos versos aparecen dispuestos modernamente.

Ana Teresa Guillemí en *Potrico* nos brinda la imagen de un potro que todavía no conoce de espuelas, ni herraduras y que el sujeto lírico ama. En su sección *Del mundo animal* de *Un libro entretenido* rinde tributo a especies animales con

gracia y ocurrencia; son significativos los poemas Ballena, Chipojeando y Serpenteando, estos dos últimos, títulos en gerundio para de manera ocurrente referirse a reptiles típicos. La flora es exaltada por esta poetisa en Beso, título metafórico que alude a la desembocadura del río en el mar.

Marilope de Lourdes Díaz Canto en Cuatro Compinches de Paran Pampín constituye la recreación de la leyenda sobre esta flor, símbolo de la ciudad de Cienfuegos. Alas volando se refiere a la mariposa mediante una sinécdoque, emplea versos de arte menor con gran sentido del ritmo. La Tarde, posee un amplio uso de la metáfora, la prosopopeya, está escrito en octosílabos con rima asonante en los pares.

Resultó significativo que el estudiante-lector pueda establecer nexos intertextuales con clásicos infantiles ya conocidos, o que los poemas de autores cienfuegueros estudiados constituyan un incentivo para acercarlos a obras universales. En este sentido se analizaron los poemas Platero, de Lourdes Díaz Canto que alude al personaje creado por Juan Ramón Jiménez. En los dos versos finales se declara poéticamente el valor del libro:

“Son fiestas las horas.

Leyendo a Platero”.

Los tres cerditos, permite intertextuar con el clásico cuento anónimo infantil “Rueda” de Ana Teresa Guillemí logra una sencilla ronda parafraseando la tradicional “de pan y canela”. En Cuentos para bailar, de Cuatro Compinches de Paran Pampín se intertextúa con conocidos personajes clásicos infantiles, tales como Blancanieves, Cenicienta, la Bella durmiente; incluso con personajes como Cecilia Valdés, que constituyen acicates para acercarse a la literatura cubana y universal.

Metodología para realizar el análisis literario:

Valoración de elementos extrartísticos:

- Contextualización de la obra: relación obra-autor-época.
- Puntos de vista y posición social del creador, nivel de exteriorización de la realidad en consonancia con la corriente literaria en la que se inserta el creador y rasgos de su estilo.
- Valoración e interpretación de la crítica literaria.

Valoración de los elementos artísticos:

- Recepción del texto por el alumno-lector: impresión global.
- Análisis y síntesis: trabajo con las incógnitas léxicas, tareas de aprendizaje encaminadas a apreciar el plano temático, compositivo y lingüístico.
- Interpretación y valoración: relación realidad-fantasía.

- Exégesis y juicio final.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis del plano temático, compositivo y lingüístico de las obras épicas infantiles seleccionadas:

- Argumento.
- Conflicto.
- Historia o diégesis.
- Actitud narrativa- discurso del narrador.
- Ambiente.
- Subsistema de personajes y caracterización física y psicológica.
- Clasificación de los personajes.
- Base temático-ideológica.
- Función del cronotopo, (relación espacio-tiempo).
- Estructura lingüístico-estilística, técnicas narrativas empleadas.
- Valoración final de la obra.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis del plano temático, compositivo y lingüístico de las obras líricas infantiles seleccionadas:

- Referente o motivo poético central.
- Sentimientos e ideas del poeta expresados en el poema.
- Base temático-ideológica.
- Mensaje que dimana del texto.
- Elementos fónicos, morfolexicales y sintácticos destacables.
- Métrica, rima, recursos expresivos del lenguaje.
- Caracterización del sujeto lírico.

Aportes prácticos de la compilación de obras infantiles cienfuegueras.

- El tratamiento de los contenidos del género lírico y épico de la literatura local infantil en los temas 2 y 3 del programa de Literatura Infantil de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria propicia acciones creativas y variadas que contemplan los elementos del conocimiento y el sistema de habilidades de la ciencia lingüístico-literaria tomando como punto de partida el programa de la Disciplina Estudios Literarios y de la asignatura Literatura Infantil para acercar a los estudiantes a la literatura local infantil y favorecer así el contacto con el parnaso literario cienfueguero, la **ampliación del acervo cultural el amor por las tradiciones locales como proceso indispensable en la consolidación del sentimiento de identidad nacional y**
- La compilación de obras y autores de la literatura infantil cienfueguera sustentada científicamente propicia que los estudiantes al analizar las obras tengan un mayor conocimiento de la literatura local y se conviertan

La siguiente tabla muestra la correspondencia entre las obras épicas universales sugeridas por el programa, así como los elementos cognitivos abordados en su análisis en correspondencia con las muestras literarias cienfuegueras seleccionadas.

Obras universales	Elementos cognitivos	Obras locales infantiles
<p>Leyendas <i>Oros Viejos</i> (Herminio Almendros) <i>Las más bellas narraciones de la antigua Grecia</i> (Anisia Miranda)</p>	<p>Nivel de exteriorización de la realidad-fantasia Atmósfera fantástica El humanismo Concepción del mundo del creador Cosmogonía El símbolo</p>	<p><i>La leyenda de la Marilope</i> Tema: La incompatibilidad del amor y la imposición. Ambiente: siglo XVII, ciudad marítima, piratería. Idealismo, fantasía, gracia creativa. Surgimiento de la flor símbolo de la ciudad.</p>
<p><i>Cuentos</i> <i>Los cuentos de hadas "Había una vez"</i> <i>Cuentos de H. C. Andersen</i></p>	<p>La problemática del ser humano La lucha entre el bien y el mal Ingeniosidad, poder de sugerencia</p>	<p><i>El Sol sale para todos": Elizabeth Álvarez Fuentes</i> <i>Trama: discusión entre las flores del jardín por ser la preferida del Sol.</i> <i>Estrellita: Acogida de los animales del mar a una estrella sin brillo</i></p>
<p><i>Lírica</i> <i>"Por el mar de las Antillas"</i> (Nicolás Guillén) <i>"Juegos y otros poemas"</i> (Mirta Aguirre)</p>	<p>Las adivinanzas, acertijos, juegos de palabras, la jitanjáfora. Lo popular Lo patriótico Lo tradicional</p>	<p><i>Retahíla carrusel y papalote</i> "(Lourdes Díaz Canto) <i>"Atarrayas"</i> (Ana teresa Guillemí Moreno: poemarios que compilan, baladas, retahílas, adivinanzas que enaltecen tradiciones culturales cienfuegueras Antología: <i>El duende Paran Pampin</i> (Eduardo Benet Castellón)</p>

<p>La intertextualidad “<i>Platero y yo</i>”(J:R:Jiménez) Cuentos antológicos: “<i>Blanca Nieves</i>”, <i>La Caperucita Roja</i>”</p>	<p>Los nexos conceptuales y formales entre las obras universales y cienfuegueras.</p>	<p>“<i>Platero</i>” (Lourdes Díaz Canto) “<i>Epitalamio</i>” (Mercedes Rey Perna) “<i>Blanca Nieves</i>” y “<i>Cenicienta</i>” (Lourdes Díaz Canto)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Existen escritores infantiles cienfuegueros de innegable calidad artística que necesitan la debida divulgación y merecen ser leídos por los niños.

Las temáticas y características formales de las obras literarias infantiles cienfuegueras validan las características de la literatura infantil nacional, por lo que merecen ser tratados en el currículum de la formación del maestro primario y en todos los espacios de la enseñanza primaria.

Barnet, M. (2001, junio 9). La identidad no es una utopía. Granma.

Benet, E. (1956). *La Vida y Yo*. Cienfuegos: Minerva Excelsior

Benet, E. (n.d.). Antología el duende Paran Pampín. Cienfuegos: Minerva Excelsior

Díaz Canto, L. (2001). Rehilete, papalote y carrusel. Cienfuegos: Mecenasa.

Guillemí, A. T. (2001). *En la cola del aire*. Cienfuegos: Mecenas.

Guillemí, A. T. (2006). Atarrayas. Cienfuegos: Mecenaz

Guilemí, A. T. (2010). Un libro entretenido. Cienfuegos: Mecenas.



04

EL RETO DE INSERTAR A JÓVENES DE NUEVO INGRESO A LA VIDA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA

INSERTING THE CHALLENGE OF A YOUNG NEW ADMISSIONS COLLEGE STUDENT LIFE

MSc. Ana Gisela Carbonell Lemus¹

E-mail: gclemus@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Cima Mesa, D., & Abreus González, A. (2016). La Traducción Oral a Simple Vista en los Licenciados en Lengua Inglesa. Apuntes didáctico-metodológicos. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (54). pp. 23-28. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La universidad debe vivir un clima de trabajo educativo que se concrete en el aula y fuera de ella. Tanto la dimensión curricular como la extracurricular deben estar caracterizado por este quehacer. De ahí el interés por demostrar la intensa labor de un Equipo Educativo a través de una Estrategia en la comunidad universitaria, en la provincia de Cienfuegos, en un primer año de la carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales, liderado por un Profesor Principal. Con él la cultura del profesorado en el trabajo educativo ha alcanzado ver que no es solo el aula el espacio por la excelencia en el que se desarrolla de manera estable el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los diferentes espacios en que transcurre este proceso en la universidad le indica una necesidad: trabajar con un concepto más abarcador denominado escenario educativo aquellos espacios físicos en que transcurre la formación de los estudiantes. Mediante el método de Estudio de Caso, se hace posible exhibir los resultados científicos del trabajo del Profesor Principal con estos jóvenes universitarios de nuevo ingreso y el reto de insertarlos a la nueva vida estudiantil con una meta más elevada. Se asevera como resultados el no desaprovechar ningún espacio físico en la comunidad universitaria y lugares aledaños para la sistematicidad en la comunicación y diálogo, la integración con todos los factores, la socialización, promoción, animación y gestión de las acciones con fines educativos. Y con la Estrategia funciona y se fortalece el año académico como sistema desde la visión institucional.

Palabras clave:

Jóvenes universitarios, escenarios educativos, estrategia educativa.

ABSTRACT

The university must live a climate of educational work to close in the classroom and beyond. Both the curriculum and the extracurricular dimension must be characterized by this work. Hence the interest in demonstrating the intense work of an educational team through a strategy in the university community in the province of Cienfuegos, in the first year of the Bachelor career Sociocultural Studies, led by a Senior Lecturer. With him the culture of teachers in the educational work has reached see that not only classroom space for excellence in which stably develops the teaching-learning process. The different spaces in which this process takes place in college indicates a need: to work with a more comprehensive concept called educational setting those physical spaces in which runs the training of students. By Case Study method, it becomes possible to display the scientific results of work of the Principal Teacher with these young university students newly admitted and the challenge of inserting the new student life with a higher goal. The results is asserted as not squander any physical space in the university community and surrounding areas for consistency in communication and dialogue places, integration with all factors, socialization, promotion, animation and management actions for educational purposes. And the strategy works and strengthens the academic year from the institutional vision system.

Keywords:

Young college, educational settings, educational strategy.

INTRODUCCIÓN

“La universidad debe vivir un clima de trabajo educativo que se concrete en el aula y fuera de ella. Tanto la dimensión curricular, como la extracurricular deben estar caracterizado por este quehacer” (Horrutiner Silva, 2008).

En este sentido investigadores cubanos en estudios realizados sobre la práctica educativa en el proceso de formación integral de los jóvenes universitarios han detectado las mayores insuficiencias en el eslabón base (año académico). Por esa razón en esta estructura organizativa de la Casa de Altos Estudios, en Cuba, se indica la necesidad de un Equipo Educativo conformado por los docentes del año académico que introduzcan el carácter cualitativo a la acción didáctica.

De ahí el interés de elaborar una Estrategia para el trabajo con los jóvenes estudiantes y el Equipo Educativo de la comunidad universitaria en cada año de todas las carreras, liderado por un Profesor Principal. Este último es un docente de experiencia científica y pedagógica, y portador de cualidades y actitudes que le permitan desempeñarse en esa responsabilidad. Es la principal autoridad académica en el año. Se subordina directamente al decano de la facultad-carrera o al jefe del departamento-carrera, según corresponda. Su labor es esencial para el cumplimiento de los objetivos de formación establecidos para el año, organizando y controlando sistemáticamente todas las acciones que con ese fin se desarrollen. Esto implica una labor de dirección basada en la coordinación, la asesoría y el control de los profesores guías, los tutores y el colectivo de profesores de ese año.

Se le da la máxima responsabilidad de la educación de los jóvenes estudiantes mediante la instrucción, jerarquizando el trabajo político-ideológico en el año, así como el correcto desarrollo del proceso docente educativo. Es esencial garantizar la estabilidad de los docentes que se desempeñan como Profesores Principales de año, para que puedan ganar en experiencia y dominar en profundidad los objetivos de este nivel de formación. Se logra así que su gestión pedagógica sea más eficiente y eficaz, lo que permitirá que las estrategias concebidas a nivel de centro y de facultad se materialicen adecuadamente en cada grupo.

De manera que en este sentido universidad-facultades-departamentos planifiquen la práctica educativa en el proceso de formación integral de los jóvenes y descansa como estructura organizativa en el eslabón base con sobradas razones. Una, es donde se realiza sistemáticamente la comunicación; dos, se integran las estructuras institucionales con todos los factores para canalizar las

responsabilidades en el proceso de formación y el resto de las actividades que se generan en la vida universitaria; y tres, donde se entrenan la elaboración de una estrategia compartida con los estudiantes y sus organizaciones, de manera tal que conduzcan al cumplimiento de los objetivos que se debe alcanzar por la institución en este nivel.

Por lo que en las universidades se elaboran Estrategias Educativas conjunto estudiantes y profesores en cada eslabón base. En ellas se indican la necesidad de trabajar de forma intensa. Esta abarca dos aspectos claves: la actividad metodológica del claustro de profesores en el año académico y las dimensiones educativas en el proceso de formación integral de los estudiantes. Por supuesto que ambos se elaboran a partir de los objetivos del año que cursen en la universidad.

Una caracterización inicial de los estudiantes sirve de base para planificar cada acción, definir los valores y modos de actuación así como las necesidades educativas. Lo anterior se determina con la planificación, el control y la evaluación de las tres dimensiones que conforman la Estrategia: lo curricular (académica, laboral e investigativa); lo extensionista y la vida sociopolítica.

Esta es la forma en que los estudiantes quedan organizados para su incorporación en el trabajo para una formación académica y una preparación integral más completa y alcanzar un mejor desarrollo de su personalidad en la Educación Superior.

También en la Estrategia Educativa se fortalecen las acciones educativas individualizadas. Son aquellas dirigidas al fortalecimiento de la atención personalizada al estudiante, orientado al proceso de transformación de su personalidad en aras de alcanzar una cultura general integral. Se expresan las aspiraciones, motivaciones y necesidades educativas de cada uno.

DESARROLLO

La cultura del profesorado en el trabajo a través de la Estrategia Educativa como Equipo Educativo ha alcanzado ver que no es solo el aula el espacio por la excelencia en el que se desarrolla de manera estable el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los diferentes espacios en que transcurre este proceso en la universidad le indica una necesidad: trabajar con un concepto más abarcador denominado escenario educativo aquellos espacios físicos en que transcurre la formación de los estudiantes.

Según la Estrategia Educativa en la dimensión curricular los escenarios propicios pueden ser: el aula, la biblioteca, Salón de Video, museo; en la actividades extensionistas la Residencia Estudiantil, las comunidades, las áreas

deportivas, el teatro, la Casa Estudiantil, los espacios al aire libre como plazas y parques; y en lo sociopolítico, las calles de la ciudad, de las comunidades, sitios históricos.

Derivado del eslabón teórico hasta ahora tratado y de las normativas declaradas por el Ministerio de la Educación Superior en Cuba, se trae a colación este estudio para ***demostrar los resultados de la planificación, ejecución y control de la Estrategia Educativa en el primer año, en el curso académico 2014/15 de la carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales, de la Universidad de Cienfuegos, en Cuba.*** Mediante el método de Estudio de Caso, se hace posible exhibir los resultados científicos del trabajo del Profesor Principal y de estos jóvenes universitarios.

La Institución universitaria reconoce- entre todas las Estrategias Educativas- a las de la carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales por la planificación, ejecución y excelentes resultados en el cumplimiento de los objetivos, valores, modos de actuación y trabajo personalizado; y tributa a la mejora en las evaluaciones de la integralidad de todos los jóvenes que la ejecutaron durante el curso académico.

Mención aparte merece las prioridades de las dimensiones curricular, extensionista y sociopolítico en el proceso formativo de los estudiantes de primer año del mencionado curso escolar. Planificar el contenido de estas, en conjunto, conllevó también una evaluación a través de los criterios de medida y acciones a realizar por todos; además los escenarios educativos, el cual el aula n.205 en el edificio docente, fue el fundamental y se contó con otros espacios físicos en que transcurrieron la formación de los estudiantes: residencia estudiantil, áreas deportivas, teatro, comunidad. Entre las acciones individuales se destacaron: -las tareas de Impacto Observadores en el proceso Eleccionario (6 estudiantes), -trabajo en la Residencia Estudiantil (7 becados hembras, en el Edificio 11, cuarto 4 y dos estudiantes varones, en Edificio 4, cuartos 2 y 4), -compromiso individual de los resultados académicos a alcanzar en cada asignatura y semestre (todos), -compromiso a participar en Exámenes de Premio (diez estudiantes), -Participación y preparación en las Estrategias Curriculares (todos), -Participación en investigaciones con presentaciones en Eventos. En este caso se merece destacar que el 100% de los estudiantes participó, en los que se destacan un grupo de estudiantes como Ángel Luis Hernández Quevedo (12 eventos Provinciales, Nacionales e Internacionales); Dayana Guerra Hurtado (12 eventos Provinciales, Nacionales e Internacionales) y otros, hasta seis.

Apreciable también se considera la colaboración en manifestaciones culturales y deportivas. En este aspecto el 100% del grupo participó en el Festival de Artistas de Aficionados de la Facultad, se logró cuatro números culturales para el Festival de Artistas Aficionados de la Universidad en la que se obtuvo dos (3) números con categoría de Oro y Plata. Uno de ellos participó en el Festival Nacional de Artistas Aficionados. En el Deporte la asistencia fue excelente a nivel de Facultad y en los Juegos "Jaguas" cinco (5) de nuestros estudiantes fueron los Abanderados de estos Juegos en el acto inaugural celebrado en el Parque Martí.

En cuanto al Proyecto Extensionista desarrollado con el nombre de "Patio Verde", con concepción educativa medioambientalista resultó de gran calidad en la comunidad universitaria. Los efectos sobresalen por los Talleres recibidos por el Coordinador Nacional de este Proyecto, Marcelo LLul, de Flora y Fauna. Por las presentaciones en más de diez eventos científicos como Presencia Paolo Freire internacional, evento internacional en Guantánamo; alcanza ser Miembros de la Red del CITMA; participación en exhibiciones de póster en el Boulevard de la ciudad; celebraciones de Días señalados: Día del Agua, del Medio Ambiente.

-Como promotores culturales y en sintonía con los Programas Nacionales del MES el grupo de estudiante fueron organizadores de actividades en el edificio docente por el Día contra el Tabaquismo, VIH Sida, Tuberculosis.- Se recibieron felicitaciones por el trabajo desplegado por ellos en los Trabajos Socialmente Útil, durante los dos semestres.-Se prepararon política e ideológicamente a través de los matutinos diarios, en los primeros turnos de clases y en los Debates Históricos contactaron con dirigentes del Partido Municipal del territorio; en la totalidad se ofrecieron conferencias por especialistas en diversas áreas del conocimiento.

-De forma individualizada tuvieron sus responsabilidades en las actividades programadas en la Estrategia: viajes a Monumento del Che, en Santa Clara, Museo de Girón, en Matanzas; cumpleaños colectivos; visitas a Residencia Estudiantil (cuartos universitarios), a lugares de interés de Cienfuegos como ciudad declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad, actividades por efemérides.-Se atendió de forma individualizada a un estudiante extranjero a quien desde lo académico, extensionista y laboral se mantuvo apadrinado por otros jóvenes aventajados y profesores de diferentes especialidades. Se logró con él una excelente relación grupal e inserción en todas las actividades de la Brigada estudiantil.

En cada período de ambos semestres, lo planificado y colegiado por todos los estudiantes y el colectivo de profesores plasmado por capítulos en la Estrategia Educativa de primer año de la carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales para el curso 2014/2015, se evaluó de forma individual y grupal y quedó reflejado en la Evaluación de la Integralidad de cada joven en ese año académico.

De extraordinaria relevancia para un primer año académico, los jóvenes universitarios se motivaron en actividades científicas Evento donde se recibieron Premios Relevantes y Destacados en ellos: V Taller Nacional de ESC; Taller Científico Estudiantil de la carrera ESC, Facultad CS; V Taller Científico Estudiantil: “Enrique Edo y Llop”, de la carrera Historia; V Taller Provincial de Ciencias Sociales; Reconocimiento por la participación como jurado en la XX Jornada Científica Infantil Provincial: “Los niños y el mar”.

Las evidencias que a continuación se muestran son algunas de las actividades de carácter educativo, realizadas en diferentes espacios físicos:



Figura 1. Profesora Principal (pulóver blanco) con grupo de jóvenes después de un desfile patriótico (2014).



Figura 2. Intercambio de jóvenes con profesores de la Escuela Taller, del Conservador de la Ciudad de Cienfuegos- Patrimonio Cultural de la Humanidad (septiembre de 2014).



Figura 3. Participación de jóvenes universitarios de primer año en su V Taller Nacional de la Carrera Estudios Socioculturales (16 y 17 de octubre de 2014).



Figura 4. Intervención de jóvenes universitarios Día de la Cultura Cubana, en los Jardines de la UNEAC (20 de octubre de 2014).



Figura 5. Visita al monumento del Che, provincia de Villa Clara, ciudad de Santa Clara, en Cuba.



Figura 6. Visita dirigida a instituciones culturales: Museo Naval de Cienfuegos por estudiantes y profesores.



Figura 9. Jóvenes universitarios de primer año que exponen su Proyecto Extensionista "Patio Verde" en el Boulevard de Cienfuegos (5 de junio 2015, Día Mundial del Medio Ambiente).



Figura 7. Conversatorios con especialistas para preparación cultural en la universidad (noviembre de 2014).



Figura 8. Encuentro con la Dra. C. Lili Martín en los Jardines de la UNEAC (16 de diciembre de 2014)



Figura 10. Reunión del Proyecto Extensionista Patio Verde con el coordinador provincial Marcelo LLuL, de la Empresa Flora y Fauna, de Cienfuegos en la Biblioteca Provincial Roberto García Valdés.

Interesante resulta recibir a los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad y constituye un reto la ardua labor de insertarlos a la nueva vida estudiantil con una meta más elevada. Ellos serán los profesionales del futuro que se educan hoy en las universidades cubanas.

CONCLUSIONES

En el eslabón base como estructura organizativa es donde se logra la práctica educativa con un trabajo intenso en el proceso de formación integral de los estudiantes.

Este es el tiempo para ofrecer una nueva cultura profesional y convivir con los estudiantes en cualquier escenario con carácter educativo.

El grupo educativo no desaprovecha ningún espacio físico en la comunidad universitaria y lugares aledaños para la sistematicidad en la comunicación y diálogo, la

integración con todos los factores, la socialización, promoción, animación y gestión de las acciones con fines educativos.

Con la Estrategia Educativa, en un primer año de la carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales funciona y se fortalece el año académico como sistema desde la visión institucional.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz Domínguez, T. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del PDE en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la educación superior. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Horruitiner Silva, P. (s/f). La labor educativa desde la dimensión curricular. Digital.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (1997). Enfoque Integral en la Labor Educativa y Político Ideológica con los Estudiantes. La Habana: Félix Varela.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (1998a). MES. II Taller Nacional Sobre Trabajo Político Ideológico en la universidad. La Habana: Félix Varela.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (1998b). III Taller Nacional Sobre Trabajo Político ideológico en la Universidad. La Habana: Félix Varela.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2001). Modelo del Profesional, carrera Licenciatura en Estudios Socioculturales. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2004). Resolución Ministerial N 129 firmada el 30 de octubre del 2004. Premio al Mérito Científico. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007). Resolución Ministerial N 210 de fecha 31 de julio 2007. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2013). Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón base (segunda parte). Funciones, atribuciones y obligaciones de las principales autoridades en el eslabón base y de los colectivos metodológicos asesores. La Habana: MES.



05

CONSIDERACIONES TEÓRICO–METODOLÓGICAS ACERCA DE LOS ESTUDIOS DE CASOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

CONSIDERATIONS THEORETIC–METODOLÓGICAS ABOUT THE CASE STUDIES LIKE TEACHING MATERIAL IN THE UNIVERSITY TEACHING

MSc. Betsy Martínez Díaz¹

E-mail: bmartinezd@ucf.edu.cu

MSc. Regla Caridad Díaz Macías¹

E-mail: rdiaz@ucf.edu.cu

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey¹

E-mail: mmrodriguez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Martínez Díaz, B., Díaz Macías, R. C., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2016). Consideraciones teórico–metodológicas acerca de los estudios de casos como recurso didáctico en la docencia universitaria. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (54). pp.3-10. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (54). pp. 29-34. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El trabajo metodológico realizado en los niveles organizativos de la educación superior es el encargado de socializar las mejores prácticas y de ofrecer soluciones a los problemas que en el orden técnico–profesional puedan subsistir por disímiles causas entre los profesores. En este sentido, es una necesidad su perfeccionamiento. Desde esta perspectiva, en este trabajo se fundamenta teórica y metodológicamente la utilización de los estudios de casos en las diferentes formas de organización de la docencia, a partir de considerarlo como un recurso didáctico que permite en los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico, acercarlos a la realidad, comprender fenómenos y hechos sociales, familiarizarlos con las necesidades del entorno y sensibilizarlos ante la diversidad de contextos a los que se enfrenta y enfrentará en su quehacer cotidiano; pero, fundamentalmente los entrena en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura. Para garantizar el éxito en la implementación de los estudios de casos resulta necesario que los docentes conozcan sus características, condiciones y tipología; pero fundamentalmente los requerimientos metodológicos para su elaboración y utilización en correspondencia con el programa y las formas de organización previstas para su desarrollo.

Palabras clave:

Trabajo metodológico, recurso didáctico, estudio de casos.

ABSTRACT

The work methodological sold off in the organizational levels of higher education is in charge of socializing the best practices and of offering solutions to the problems than in the technical order–professional may subsist for dissimilar causes between the professors. In this sense, a need is its perfecting. From this perspective, in this work the utilization of the case studies in the different kinds of organization of teaching bases theoretician and methodological itself, from regarding it as a teaching material that it enables in the students developing the critical thought, bringing near reality to them, understanding phenomena and social doings, familiarizing them with the needs of the surroundings and sensitizing them before the diversity of contexts he comes face to face to and that he will confront in your daily duty; But, fundamentally he drills them in the elaboration of valid solutions for the possible problems of complex character that show up in the future reality. In order to guarantee the success in the implementation of the case studies it proves to be necessary that teachers know your characteristics, conditions and typology; But fundamentally requests metodológicos for your elaboration and utilization in mail with the program and the kinds of organization foreseen for your development.

Keywords:

Methodological sessions, didactic resource, case stud.

INTRODUCCIÓN

Los Lineamientos 145 y 146 de la política económica y social del Partido y la Revolución aprobados en el VI congreso del Partido Comunista de Cuba establecieron para la educación la necesidad de ***“Continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente educativo...”*** y ***“Formar con calidad y rigor el personal docente...”***; aspectos estos que, para su cumplimiento, requieren de la necesaria revisión de los procesos que de enseñanza y educación transcurren en las universidades pedagógicas, por cuanto la formación de educadores en correspondencia con estas nuevas demandas de la sociedad, continúa siendo un desafío para el claustro de estas instituciones.

La formación de educadores en correspondencia con estas concepciones, requiere un currículo que logre de manera sistemática el desarrollo de contenidos que se traduzcan en formas de pensar y actuar, frente a los problemas concretos que plantea la vertiginosa vida social a la que se enfrentan tanto durante la práctica laboral como una vez graduados.

Por tanto, la formación de este profesional debe dirigirse a que sea reflexivo, competente, crítico y renovador siempre de su práctica; todo lo cual exige a su vez desarrollar en los profesores que lo forman una definida vocación docente, una preocupación extrema por su actualización académica y científica y una buena dosis de creatividad para mantener la motivación de los estudiantes por la profesión escogida.

Lograr un sistema coherente de influencias educativas en los estudiantes requiere del proceso docente educativo el correspondiente enfoque profesional en la concepción de las actividades académicas, investigativas y laborales desde los primeros años, lo que a su vez permite atender simultáneamente y de forma gradual el desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales, así como la formación de una adecuada autovaloración del estudiante en su gestión profesional y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y flexible en la aplicación de esos conocimientos y habilidades a la solución de los problemas de la práctica profesional.

Y es precisamente el trabajo metodológico del colectivo pedagógico, dígame año, disciplina, carrera, departamento docente, el que cristaliza, encauza y garantiza ese enfoque profesional a partir del cumplimiento de los objetivos, el diagnóstico individual y colectivo del grupo y el desarrollo alcanzado.

Es también el trabajo metodológico que se realiza en estos niveles organizativos el encargado de socializar las

mejores prácticas y de ofrecer soluciones a los principales problemas que en el orden técnico-profesional puedan subsistir por disímiles causas entre los profesores.

En este sentido, aunque pudiera parecer que todo está dicho y hecho en cuanto a las formas de la organización de la docencia, sigue siendo una necesidad su perfeccionamiento si se pretende... ***“lograr de la manera más eficiente y eficaz el cumplimiento de los objetivos previstos en los planes y programas de estudio”*** de acuerdo con lo planteado en la Resolución del Ministerio de Educación Superior 210/07, Capítulo III, Artículo 103.

Desde esta perspectiva, es interés del presente trabajo fundamentar teórica y metodológicamente la utilización de los estudios de casos en las diferentes formas de organización de la docencia en la educación superior pedagógica, a partir de considerarlo como un recurso didáctico eficaz que permite en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, el acercamiento con la realidad, la comprensión de fenómenos y hechos sociales, la familiarización con las necesidades del entorno y la sensibilización ante la diversidad de contextos a los que se enfrenta y enfrentará en su quehacer cotidiano; pero, fundamentalmente los entrena en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura.

DESARROLLO

Los estudios de casos tienen ya una larga historia en la enseñanza. Si se considera a la palabra ***“caso”*** en su sentido amplio, se puede afirmar que en la educación siempre se ha utilizado en forma de ejemplo o problema práctico.

En su acepción más estricta, el caso se comienza a utilizar en Harvard, en el programa de Derecho, hacia 1914. El Case System pretendía que los alumnos del área de leyes buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Pero es hacia 1935 que se extiende, como metodología docente, a otros campos

Se perfecciona, además, con la asimilación del role-playing y del sociodrama que son otras dos técnicas de enseñanza las cuales, en pocas palabras, consisten en representar o dramatizar una situación problemática concreta de la vida real.

El estudio de casos también se utilizó en dicha universidad en la Escuela de Graduados en Administración. A partir de estas experiencias, ha sido ampliamente desarrollada en la formación de profesionales en el campo del derecho, la administración de empresas y organización, medicina y ciencias políticas, entre otros.

Acerca del término estudio de caso y su conceptualización como recurso didáctico.

En la literatura contemporánea aparecen diferentes términos asociados al estudio de casos

Stake (1995); Merriam (1998); Arzaluz Socorro (2005). En tal sentido, suele denominársele como técnica didáctica, método pedagógico, estrategia de aprendizaje, método docente, perspectiva didáctica, instrumento educativo; todos en dependencia de los puntos de vista de los autores que así lo asumen. Pero, a pesar de esta diversidad de terminología, sí existe una coincidencia en cuanto a su definición más general al considerarlo como la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje.

El estudio de casos, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones.

Más, ¿por qué considerarlo un recurso didáctico?

Para ello resulta imprescindible clarificar qué es un recurso didáctico y alrededor de este término también existe diversidad de criterios.

Una sistematización acerca del término recurso didáctico Néreci (1969); Careaga (1999); Cabero (2001), reconoce que genéricamente se puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas, y estrategias, y la formación de actitudes y valores.

Guirado (2011), cita a diversos autores que en investigaciones más recientes aportan sus criterios al considerar los recursos didácticos como:

- ***“Cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas”***. (Marqués, 2000).
- ***“Todos aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y por otro, facilitan a los alumnos el logro de objetivos de aprendizaje”***. (Cárdenas, 2003)
- ***“Elementos que facilitan la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales contribuyen a que los estudiantes logren el dominio de un conocimiento determinado, al proporcionarles experiencias sensoriales representativas de dicho conocimiento”***. (Reyes, 2007)

Por su parte la autora antes referida plantea que: ***“los recursos didácticos son mediadores para el desarrollo y***

enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, que cualifican su dinámica (...), que expresan interacciones comunicativas para el diseño y diversificación de la actuación del docente y su orientación operativa hacia la atención a la diversidad de alumnos que aprenden, que potencian la adecuación de la respuesta educativa a la situación de aprendizaje, con el fin de elevar la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas”.

Identifica además como características de los recursos didácticos:

- » Orientación sistémica: parte de la exigencia didáctica de que se integren a los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- » Multifuncionalidad: en su carácter de mediador para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden y deben ejercer diferentes funciones análogas a uno o varios componentes de dicho proceso.
- » Esencialidad comunicativa: como portador de un saber que se trasmite de manera diferente y peculiar.
- » Flexibilidad: característica inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis realizado acerca de definiciones, características, exigencias y condiciones de los estudios de casos y la coincidencia con los criterios aportados por diferentes investigadores, de manera particular Guirado (2011), permitió configurar el criterio de que ***los estudios de casos constituyen recursos didácticos que a la par que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan mediadores en él, al propiciar datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema.***

El estudio de caso: condiciones, características y tipología.

Si partimos de reconocer que un caso es una relación escrita que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o institución, que vincula los contenidos curriculares con la vida diaria y contribuye a entrenar a los alumnos en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura; entonces su redacción debe cumplir una serie de condiciones, entre las que destacan las propuestas por Mucchielli (1970):

- » Autenticidad: ser una situación concreta, basada en la realidad.
- » Urgencia de la situación: problemática que provoca un diagnóstico o una decisión.
- » Orientación pedagógica: que puede proporcionar información y formación en un dominio del conocimiento o de la acción.

- » Totalidad: situación “total”; es decir que incluye toda la información necesaria y todos los hechos disponibles.

Además un buen caso debe ser:

- » Verosímil: de modo que su argumento sea posible, que quede la impresión de que lo ha vivido alguien.
- » Provocador: que la historia que cuenta estimule la curiosidad e invite al análisis de sus personajes.
- » Conciso: sin adornos literarios ni exceso de tecnicismos que afecten la historia.
- » Cercano: con narraciones y psicologías del entorno más cercano, de la propia cultura.
- » Ambiguo: como la realidad, que no se convierta en un teatro de buenos contra malos.

De acuerdo con el objetivo que se proponga, el estudio de caso a emplear puede variar, porque existe una tipología de casos. De hecho pueden clasificarse en:

- » Caso de valores: es cuando se solicita un juicio de responsabilidades sobre las personas o actitudes descritas en el caso.
- » Caso incidente: estimula al grupo a una búsqueda activa de informaciones que le ayude a asentar sus juicios.
- » Caso de solución razonada: propone encontrar soluciones razonables sin información complementaria.
- » Caso de mentalización: insta a determinar definiciones personales ante la situación, a tomar conciencia de las causas y consecuencias ante la situación.
- » Caso de búsqueda real: entrena al grupo en la búsqueda de casos reales y a partir de ellos discute soluciones concretas.
- » Caso temático: lo que interesa no es el caso en sí, sino el tema de fondo sobre el que gira.

Para la utilización de este recurso didáctico en las diferentes formas de organización docente es recomendable utilizar el caso temático, por cuanto es el tratamiento del tema lo que interesa enfatizar a partir de los criterios diversos y polémicos que pueda generar. Si el tema toca materias discutidas y polémicas, seguro provocará una animada discusión al respecto.

Requerimientos metodológicos para la elaboración e implementación del estudio de casos.

La decisión de presentar un caso en una determinada forma de organización docente requiere de los profesores:

- » Creatividad.
- » Metodología activa.
- » Preocupación por una formación integral.

- » Habilidades para el manejo de grupos.
- » Buena comunicación con el alumnado.
- » Definida vocación docente.

De igual forma, en la redacción del caso, el profesor debe poner especial cuidado en evitar:

- » Decir más de lo que es preciso y suficiente.
- » Omitir datos importantes, bajo el pretexto de enriquecer la discusión.
- » Interpretar subjetivamente los datos que se exponen.
- » Redactar recargando el tono en lo literario y estilístico.
- » Tomar partido subjetivamente en la redacción a favor de unos y en contra de otros.

Una vez elaborado el caso y listo para su implementación en la clase, deben tenerse en cuenta las fases por las que transita su puesta en práctica. Según el criterio de Colbert, Trimble & Desberg (1996), y que es compartido por las autoras. Estas fases son:

- » ***Fase preliminar:*** presentación del caso a los participantes.
- » ***Fase eclosiva:*** explosión de opiniones, impresiones, juicios, posibles alternativas, etc., por parte de los participantes ya que cada uno reacciona a la situación, tal como la percibe subjetivamente.
- » ***Fase de análisis:*** se impone una vuelta a los hechos y a la información disponible, para salir de la subjetividad. La búsqueda en común del sentido de los acontecimientos permite a los participantes acrecentar su conciencia de la situación analizada. En esta fase es preciso llegar hasta la determinación de aquellos hechos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación. Se concluye esta fase cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo.
- » ***Fase de conceptualización:*** es la formulación de conceptos operativos o de principios concretos de acción, aplicables en el caso actual y que permiten ser utilizados en una situación parecida. Se trata de gestar principios pragmáticos de acción que sean válidos para una transferencia. Como en la fase anterior, la única garantía de validez y objetividad es el consenso del grupo.

Por lo anterior, el análisis de un caso concreto, aun en su singularidad, es un camino seguro hacia las leyes generales del tema considerado en él. Es por eso que en la fase de análisis se deben relacionar los datos actuales de la situación, captar su configuración y evolución, encontrar la significación de cada uno por la posición que ocupa en correspondencia con sus vivencias con relación al tema.

Aprovechar las vivencias relacionadas con los contenidos curriculares para desarrollar conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes posibilita activar las motivaciones individuales y estimular la dinámica de la actividad. Y es ahí que el estudio de caso, como recurso didáctico se hace efectivo.

Llegar de manera satisfactoria a la fase de conceptualización es algo pedagógicamente esencial después del análisis. Significa que es preciso formular expresamente los conceptos clave que se deducen del caso. Pero se trata de una “conceptualización operativa”: las ideas generales extraídas del caso no son leyes abstractas, sino certezas de conducta que se deben adquirir. Servirán para afrontar directamente situaciones similares en la vida real.

Para utilizar el estudio de casos como recurso didáctico, el profesor debe prever qué hacer antes, durante y después de su aplicación; etapas o fases que se corresponden con tres momentos esenciales: la preparación, la discusión del caso y la evaluación.

I. En la preparación:

- » El caso ha de estar redactado de acuerdo con la edad y formación de los que van a desarrollarlo. Si se utiliza un caso ya elaborado, no es raro que exija alguna corrección para adaptarlo a la situación.
- » Leerlo cuidadosamente varias veces, haciendo todas las anotaciones que le parezcan importantes, hasta que se sienta completamente compenetrado con el problema.
- » Asegurarse de conocer las respuestas a cualquier posible pregunta sobre las informaciones expuestas en el caso.

II. En la discusión:

- » Formular buenas preguntas (que motiven la reflexión, la relación de ideas, la profundización o juicio crítico, que clarifiquen o ayuden a encontrar puntos clave).
- » Mantener con los alumnos una relación sincera, afable, informal y democrática.
- » Conceder la palabra a los alumnos que la pidan.
- » Hacer que todos participen, pero sin que nadie acape la conversación.
- » Evitar que un participante sea inhibido por otro.
- » Llevar al grupo de una fase a otra.
- » Sintetizar progresivamente lo que descubre el grupo.
- » Evitar exponer sus propias opiniones.

- » Utilizar el pizarrón o algún otro recurso pedagógico para resumir y clarificar.
- » Administrar el tiempo para asegurar el avance del grupo.
- » Reformular (repetir con otras palabras) las buenas intervenciones de cualquier alumno.

III. En la evaluación:

- » Elaboración de alguna actividad previa a la discusión del caso.
- » Entrega de tarea previa al inicio del análisis del caso (resumen, reporte, cuadro sinóptico, mapa conceptual, etc.).
- » Participación de los alumnos en la discusión (intervenciones, planteamiento de dudas, aporte de información, motivación a los compañeros para participar).
- » Actividades posteriores a la discusión del caso (tarea, resumen, consulta, conclusión individual o de equipo, etc.).

El profesor debe reconocer que el planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión.

En este sentido se comparte el criterio de (Castellanos, et al. 2001) de que (...) *Aprender significativamente implica aprender tratando de dar un sentido personal a lo que se aprende, tratando de interpretar y comprender. Esto sólo es posible cuando se relacionan los nuevos contenidos con todo aquello que constituye la experiencia previa individual. Para aprender de este modo, se debe propiciar que los/las estudiantes interactúen con el contenido de manera que puedan establecer relaciones entre los conocimientos previamente asimilados y la nueva materia (significatividad conceptual), relaciones entre los nuevos contenidos y la experiencia cotidiana (significatividad experiencial) -lográndose el vínculo entre el conocimiento y la vida, entre la teoría y la práctica -y, por último, relaciones entre la materia que se aprende y el mundo personal, afectivo-motivacional de los sujetos (significatividad afectiva).*

Es recomendable que el profesor conozca que el caso no proporciona soluciones, sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar en cierto problema. También hay que reconocer que se maneja mejor en grupos poco numerosos.

CONCLUSIONES

El estudio de caso tiene un notable interés en aquellas áreas que requieren un entrenamiento para la formación teórico-práctica de los estudiantes. En la formación pedagógica cobra vital importancia pues coloca a los estudiantes ante situaciones que no por ser problemáticas, son ajenas al entorno educativo en que se desempeñan y les generan preocupaciones e inquietudes. Además contribuye a acercarlos a esa realidad futura en que pronto estarán inmersos y a la que deben ir preparados.

Desde la acción educativa, el estudio de casos constituye un recurso didáctico eficaz para enriquecer y fortalecer los juicios y las decisiones prácticas.

La utilización de los estudios de casos en asignaturas tales como Organización e Higiene Escolar y Psicología del Aprendizaje ha favorecido la comprensión de los temas abordados, por cuanto el acercamiento con la realidad escolar y su confrontación a partir de las vivencias ha contribuido a que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo, la disposición hacia la escucha comprensiva, el trabajo en grupo y la motivación hacia la asignatura. De igual forma puede ser utilizado en otras asignaturas ya que su utilización contribuye a la mejora del proceso formativo de los estudiantes a partir de que fundamenta teórica y metodológicamente su utilización en las diferentes formas de organización de la docencia en la educación superior pedagógica desde su concepción como un recurso didáctico.

BIBLIOGRAFÍA

- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local, región y sociedad. 17(32), 111
- Cabero, J. (2001). Tecnología Educativa, Diseño y Utilización de Medios para la Enseñanza, España: Paidós
- Cárdenas, G. (2003). Los recursos didácticos en un sistema de aprendizaje autónomo de formación. Recuperado de <http://cardenagustavo.pdf>
- Careaga, I. (1999). Los materiales didácticos. México: Trillas
- Castellanos, D. et al (2001) Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. La Habana: Pueblo y Educación
- Colbert, J., Trimble, K., & Desberg, P. (1996). The case for education contemporary approaches for using case methods. USA: Allyn and Bacon.
- González Maura, V., et al. (2001). Psicología para educadores. La Habana: Pueblo y Educación.

Guirado Rivero V. (2011) Recursos didácticos para la enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. La Habana: Pueblo y Educación.

Marqués, P. (2000). Los medios didácticos. Recuperado de <http://peremarques.net//medios.htm>

Merriam, S. B. (1988). Case Study research in education. A Qualitative Approach. San Francisco: Jossey-Bass.

Mucchielli, R. (1970). La dinámica de los grupos. Madrid: Ibérica Europea de Ediciones.

Néreci, G. (1969) Hacia una didáctica general dinámica. México: Kapelusz.

Pozo, Juan I. (1993) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

Ramírez Ramírez, I., Castellanos Pérez, R. M., & Figueroa Pérez, E. (2008). El estudio de casos como método de investigación en la escuela La Habana: Pueblo y Educación.

Stake, R. E. (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

República de Cuba. Partido Comunista de Cuba (2011). Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución [Internet]. La Habana: Comité Central.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. Resolución Ministerial 210/07. Capítulo III, Artículo 103. La Habana: MES.

Reyes, B. (2007). Los Recursos didácticos. Recuperado de <http://recursosdidacticos.wordpress.com>

Marqués, P. (2000). Los medios didácticos. Recuperado de <http://peremarques.net//medios.htm>



06

LA EVALUACIÓN INTEGRAL EN LA ASIGNATURA SANIDAD VEGETAL EN EL TERCER AÑO DE LA CARRERA INGENIERÍA AGRÓNOMA

COMPREHENSIVE ASSESSMENT ON PLANT HEALTH COURSE IN THE THIRD YEAR CAREER AGRONOMIST

MSc. Caridad Terry Espinosa¹

E-mail: ctespinosa@ucf.edu.cu

MSc. Maritza Hernández Castellanos¹

E-mail: mhernandez@ucf.edu.cu

MSc. Walfrido Terrero Matos¹

E-mail: wterrero@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Terry Espinosa, C., Hernández Castellanos, M., & Terrero Matos, W. (2016). La evaluación integral en la asignatura Sanidad Vegetal en el tercer año de la carrera Ingeniería Agrónoma. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp. 35-40. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La didáctica tiene como objeto de estudio la dirección del proceso enseñanza- aprendizaje. Las concepciones sobre evaluación han estado marcadas por las teorías gnoseológicas que sirven de base metodológica a las concepciones pedagógicas, en especial a las teorías de aprendizajes que aportan los elementos esenciales acerca de cómo debe transcurrir el proceso de aprendizaje y en particular su evaluación. La asignatura Sanidad Vegetal, que se imparte en el tercer año, carece de una evaluación integradora. En reuniones de la disciplina se pudo conformar un trabajo que permita la orientación para la evaluación integral de los contenidos como componente del proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo que es objetivo de este trabajo Evaluar de forma integrada los contenidos de la asignatura Sanidad Vegetal en el tercer año de la carrera del Ingeniero Agrónomo. Los resultados en la práctica muestran el dominio por parte de los estudiantes del logro de las habilidades de la asignatura Sanidad Vegetal, la producción de materiales digitales e impresos.

Palabras clave:

Enseñanza, aprendizaje, plagas, conocimientos.

ABSTRACT

The didactic aims to study the direction of the teaching-learning process. Conceptions of assessment have been marked by the epistemological theories that serve as a methodological basis of educational ideas, especially learning theories that provide the essentials on how to elapse the learning process and in particular their evaluation. Plant Health course, which is taught in the third year, lacking an integrated assessment. In meetings discipline could form a work that allows the orientation for comprehensive evaluation of content as a component of teaching-learning process. So it is objective of this work seamlessly evaluate the contents of the Plant Health subject in the third year of the career of the agronomist. The practical results show the dominance of students achieving skills Plant Health subject, the production of digital and printed materials.

Keywords:

Teaching, learning, plagues, knowledge.

INTRODUCCIÓN

El Diccionario de la Academia Española de la Lengua define el término evaluar como valorar, estimar, apreciar el valor de las cosas materiales. Así evaluación es la acción y efecto de evaluar, a la acción de fijar valor a una cosa. La acción evaluativa es consustancial al hombre y el concepto evaluación es muy usado por su amplitud.

En el campo de la educación, la evaluación ha evolucionado junto al proceso docente educativo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) constituyó la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, la cual ha señalado e ilustrado que los cuatro pilares de educación son aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Los docentes del siglo XXI deben atender y contribuir al desarrollo de estos cuatro pilares de la educación. Para ello es necesario perfeccionar el proceso pedagógico y como parte de este una de las cuestiones más controvertidas y apasionantes de la pedagogía contemporánea la evaluación en todas sus formas. Por lo que tiene una gran importancia dirigir la evaluación a los pilares propuestos.

Las concepciones sobre evaluación han estado marcadas por las teorías gnoseológicas que sirven de base metodológica a las concepciones pedagógicas, en especial a las teorías de aprendizajes que aportan los elementos esenciales acerca de cómo debe transcurrir el proceso de aprendizaje y en particular su evaluación.

La evaluación final de la asignatura en el curso 2013-2014 se desarrollaron con un cuestionario de preguntas y respuestas, donde cada docente por separado hacia revisión de su contenido atendido con la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y cumplimiento del objetivo general de la disciplina Sanidad Vegetal.

La disciplina Sanidad Vegetal formada por la asignatura Sanidad Vegetal, que se imparte por tres profesores según los temas, resultado un proceso enseñanza-aprendizaje heterogéneo y carente de una evaluación integradora para dicho proceso.

En reuniones del colectivo de asignatura se pudo constatar

- » Deficiencias en la preparación de los docentes para asumir la evaluación integradora en los componentes de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- » Insuficiente materiales bibliográficos y digitales para la integralidad de los contenidos de la asignatura Sanidad Vegetal para el tratamiento integrador de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- » Por lo anterior expuesto, es objetivo de este trabajo evaluar de forma integrada los contenidos de la asignatura Sanidad Vegetal en el tercer año de la carrera del Ingeniero Agrónomo.

DESARROLLO

La didáctica tiene como objeto de estudio la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje, que su significado es un sistema único de conocimientos, con la debida coherencia, funcionalidad, en este sentido constituyen tareas impostergables de la didáctica.

La didáctica tiene carácter teórico por el sistema de conocimientos que sobre ella elabora, tiene también un carácter práctico, por pues sus diversas teorías norman la actividad del profesor y estudiante. La efectividad de la enseñanza depende, en gran medida de la elaboración correcta de los problemas teóricos y prácticos que se presentan en esta.

Las tareas que deben resolver la didáctica y el profesor, se destacan las que a continuación se relacionan.

- » Profundizar en la base metodológica del proceso de enseñanza. El estudio de los problemas filosóficos de la enseñanza constituye una de las tareas fundamentales. El esclarecimiento de las funciones que desempeñan las condiciones y regularidades pedagógicas en la enseñanza, tales como la relación esencial y objetiva que tiene lugar en el proceso docente y que se manifiesta en la interrelación de los componentes, ayuda al pedagogo a efectuar la enseñanza más efectiva.
- » Intensificar la influencia educativa de la enseñanza adquiere especial importancia en estos momentos, por cuanto cada día se agudizan más las relaciones cambiantes entre los países.

En esta ponencia que se presenta se profundiza en la categoría didáctica. Evaluación de la enseñanza.

Concepto de evaluación

El concepto de evaluación ha evolucionado en una etapa inicial se refería al juicio emitido por especialistas sobre una determinada actividad.

Evaluación es la interpretación de la medida que nos lleva a expresar un juicio de valor, mientras que medir no es evaluar, la medición nos proporciona datos en relación con una serie de planteamientos en un momento dado (Labarrere & Valdivia, 2001).

En este sentido, evaluar es emitir juicios de valor, es decir una actividad fundamentalmente subjetiva, realizada por alguien que tiene el derecho y el deber de emitir sobre el valor de todo aquello relacionado con su profesión.

Según esta acepción requiere fundamentalmente conocimiento del objeto a evaluar y experiencia por parte del evaluador (Álvarez Castro, 2002).

La evaluación como medición surgió como consecuencia del desarrollo de la medición psicológica, como resultado de tomar conciencia de que las calificaciones de escolares carecían de objetividad.

Según esta concepción, la evaluación consiste fundamentalmente en elaborar instrumentos de medición, aplicarlos e interpretar sus resultados. Los aspectos a evaluar se limitan a aquellos para los cuales se disponen de instrumentos.

Evidentemente, en el lenguaje pedagógico, en su sentido abarcador la evaluación incluye otras categorías tales como control, comprobación y calificación, entre otras, existiendo aquí una relación jerárquica, donde la evaluación es la categoría más abarcadora.

Evaluación del aprendizaje

Por todos es conocida la importancia de una adecuada evaluación del aprendizaje de los estudiantes. La dirección afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y la determinación de su grado de eficiencia así lo requieren. Su complejidad está dada entre otros aspectos por la propia naturaleza del proceso de enseñanza del que forma parte por la dificultad que encierra la elaboración precisa de métodos diagnósticos y la delimitación de índices valorativos que permitan conocer y evaluar las transformaciones que en la personalidad de los estudiantes resultan del proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es necesario abordar ¿qué es el aprendizaje?

En literatura consultada existen diferentes definiciones al respecto, una de la más precisa y esclarecedora es la ofrecida por Galperín, quien plantea.

“Aprendizaje es toda actividad cuyo resultado es la formación de nuevos conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en aquel que la ejecuta o la adquisición de nuevas cualidades en los conocimientos, habilidades y hábitos que ya poseían. El vínculo interno que existe entre la actividad, las acciones se convierten en habilidades y al mismo tiempo, a consecuencia de las acciones con los objetos y fenómenos se conforman las representaciones y los conceptos. Por consiguiente el aspecto central del aprendizaje es la actividad del estudiante”

Como actividad de dirección del aprendizaje de los estudiantes, se realiza para la consecución de los objetivos preestablecidos, los que determinan el contenido,

los métodos, los medios, las formas de evaluación del aprendizaje.

La dirección efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere del conocimiento de cómo se realiza el aprendizaje de los estudiantes y cuáles son sus resultados, dado que la evaluación del aprendizaje es una parte esencial del proceso de enseñanza que permite el control y valoración de los conocimientos, habilidades y hábitos que los estudiantes adquieren como resultado del proceso. Permite comprobar el grado en que se cumplen los objetivos propuestos y constituye un elemento de retroalimentación y dirección del proceso enseñanza- aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje, así definido, en su sentido amplio, abarca tanto el control como la valoración de sus resultados. No se habla por tanto, del sistema de control evaluación porque en este último incluimos el primero.

El control a su vez, se define como el medio y procedimiento que se utiliza para conocer la marcha y resultado del proceso enseñanza- aprendizaje, cuyo análisis permite hacer un juicio sobre el grado y calidad con que se logran los objetivos. Este juicio de valor constituye la evaluación entendida e su sentido restringido y se expresa en la calificación.

Funciones de la evaluación del aprendizaje

En la literatura pedagógica el problema de las funciones de la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar importante por cumplir un conjunto de funciones que constituyen premisas fundamentales para su mejor aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las funciones que cumple la evaluación del aprendizaje se encuentran las siguientes.

Función de retroalimentación: se relaciona estrechamente con la dirección del aprendizaje. La enseñanza como dirección del aprendizaje, responde a las exigencias de un sistema dinámico, complejo por eso ella puede ser analizada desde el punto de vista de la teoría general de la dirección. Esta teoría plantea que la retroalimentación es uno de los requisitos indispensables para la dirección.

Puede decirse, que la información que da el profesor es de influencia directa sobre el estudiante, objeto de dirección. A influencia inversa, sobre el órgano de dirección es la información que sobre la asimilación del contenido de enseñanza ofrece el estudiante y que va de éste al profesor.

Función lógico – cognoscitiva o instructiva: favorece el aumento de la actividad cognoscitiva del estudiante, propicia el trabajo independiente y contribuye a la

consolidación, sistematización, profundización y generalización de los conocimientos.

Función de comprobación o de información: informa sobre el logro de los objetivos de enseñanza, el grado en que se cumplen. Si la evaluación es adecuadamente bien elaborada y aplicada sus resultados informan sobre el aprendizaje logrado por los estudiantes (evaluación del aprendizaje). Este aspecto permite verificar si estos han adquirido la preparación requerida conforme a los objetivos a cumplir.

Función educativa: contribuye a que el estudiante se plante mayores exigencias, desarrolle un trabajo eficiente, defienda y argumente sus explicaciones, lo que favorece la formación de convicciones y de hábitos de estudios, al desarrollo del sentido de la responsabilidad y la autoevaluación, además de contribuir a desarrollar una motivación positiva por los estudios.

Los instrumentos de evaluación del aprendizaje

La bibliografía sobre instrumentos de evaluación es muy abundante y en ella se plantea que los instrumentos de evaluación se utilizan para conocer la marcha y resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos pueden ser muy variados e incluyen tanto la observación del trabajo que realizan los estudiantes en las clases prácticas, seminarios, las prácticas de laboratorios, u otras formas de enseñanza y que permiten verificar y corregir, si es necesario, el proceso de asimilación del contenido de enseñanza conduciendo al logro de los objetivos propuestos. Estos instrumentos se pueden realizar de forma escrita, oral o combinado ambas formas: pueden ser teóricos, prácticos y gráficos.

La selección de un tipo u otro dependerá de los objetivos y contenidos que se pretenden verificar, así como de su interrelación con las demás componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje del que forma parte.

Tipos de instrumentos de evaluación

- » Los instrumentos que son utilizados actualmente para la evaluación del aprendizaje.
- » Examen a libro abierto.
- » Examen temático o de composición.
- » Ensayos.
- » Trabajos. Los trabajos de investigación, o de otro tipo, realizado por los estudiantes durante el curso, pueden proporcionar evidencias para:
- » Ampliar conocimientos.
- » Profundizar un tema.

- » Comprender puntos de vistas.
- » Desarrollar habilidades y hábitos de investigación.
- » Algunas características técnicas que debe reunir un trabajo evaluado con propósitos de acreditación son las siguientes:
- » La delimitación de las indicaciones que orienten, en términos generales las características del trabajo.
- » La explicación de los propósitos del trabajo.
- » Los requisitos que debe cumplir.
- » La delimitación o el establecimiento de los alcances.
- » El establecimiento de criterios o lineamientos que normen la elaboración de trabajos planteados.

Requisitos que deben cumplir los instrumentos de evaluación del aprendizaje:

- » Además de las exigencias de validez y confiabilidad la elaboración de los instrumentos de evaluación debe atender a los requisitos siguientes:
- » Comprensibilidad: Propiedad de plantear con claridad que es lo que se pide al estudiante, de modo de eliminar las dificultades que se generan provocadas por imprecisiones en forma de expresión utilizadas.
- » Accesibilidad: Adecuación a la preparación que previamente se ha dado y ejercitado, en consideración al grado de complejidad o dificultad del examen.
- » Factibilidad: Correspondencia entre lo que se pide hacer y las condiciones, medios materiales y tiempo disponible para realizarlo.
- » Ante el análisis de los diferentes criterios sobre la evaluación presentamos la propuesta de evaluación integradora para la asignatura Sanidad Vegetal de la carrera del Ingeniero Agrónomo que se imparte en el tercer año con un total de 90 horas clases, tres temas. Entomología. Fitopatología y Protección de plantas tiene como objetivo proteger las plantas cultivadas mediante la utilización de los métodos y técnicas apropiados para la detección, identificación, evaluación y manejo de los organismos nocivos y beneficiosos presentes en los agroecosistemas, aplicando los principios del manejo integrado, la preservación del medio ambiente y la salud del hombre.

Para la orientación del trabajo se tuvo en cuenta los cultivos que estudian en la asignatura de Fitotecnia, así como otras asignaturas del plan de estudio cada estudiante escogió su cultivo de acuerdo a su lugar de residencia y fincas agropecuarias.

La orientación se realiza desde el primer tema de clase en el primer semestre, se tiene en cuenta los objetivos del profesional a forma partiendo de la derivación gradual de

los objetivos desde el plan de estudio, disciplina, asignatura, temas y clases.

Se sistematizan las habilidades y hábitos de las asignaturas que le preceden así como los simultáneos cumplimientos de las estrategias curriculares y la significación de esos contenidos.

Los estudiantes tendrán que consultar diferente fuentes bibliográficas con la utilización de la Intranet e Internet para consolidar sus habilidades informáticas.

En todo momento se evaluará la redacción, la ortografía, la expresión oral, así como lo formativo del proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación se relacionan los cultivos en que se realizó el manejo de plagas.

Cultivos	Cultivos
Tomate (<i>Solanum lycopersicum</i> L)	Ajo y cebolla (<i>Allium sativum</i> L. <i>Allium cepa</i> L)
Pepino y calabaza (<i>Cucumis sativus</i> L y <i>Cucurbita moschata</i> Duch)	Melón de agua (<i>Citrillus vulgaris</i> Schard)
Zanahoria (<i>Daucus carota</i> L)	Pimiento (<i>Capsicum annuum</i> L.)
Rábano (<i>Raphanus sativus</i> L)	Papa (<i>Solanum tuberosum</i> Sw)
Caña de azúcar (<i>Saccharum spp.híbrido</i> L)	Plátano (<i>Musa paradisiaca</i> L)
Yuca (<i>Manihot esculenta</i> Crantz)	Malanga (<i>Colocasia esculenta</i> (L.))
Boniato (<i>Ipomoea batatas</i> (L.))	Frijol (<i>Phaseolus vulgaris</i> L)
Maíz (<i>Zea mays</i> L)	Arroz (<i>Oryza sativa</i> L)
Café (<i>Coffea arabica</i> L.)	Aguacate (<i>Persea americana</i> Mill)
Mango (<i>Mangifera indica</i> L.)	Guayaba (<i>Psidium guajava</i> L.)
Stevia rebandiana (<i>Stevia rebaudiana</i> Bertoni)	Papaya (<i>Carica papaya</i> L)
Col (<i>Brassica oleraceae</i> L.)	Naranja dulce (<i>Citrus X aurantium</i> L.)
Tabaco (<i>Nicotiana tabacum</i> L)	Remolacha (<i>Beta vulgaris</i> L.)

Se muestra las **Orientaciones para el trabajo de evaluación integral**

Asignatura: Sanidad Vegetal

Estructura del informe

1. Portada
 2. Nombre de la asignatura, año, curso.
 3. Título. Estrategia del Manejo Integrado de Plaga (MIP) en el cultivo.
 4. Nombres y apellidos
- Resumen.
 1. Con una extensión de 250 palabras, párrafo corrido, contará de introducción, explicar brevemente (materiales y métodos y resultados). Hacer traducción en idioma inglés.
 2. Índice.
 - **Introducción.**
 - » Comenzar con el origen del cultivo, su introducción y desarrollo en el país, zonas donde se cultiva, rendimiento, importancia económica tanto alimenticia, industrial, medicinal así como del MIP, debe aparecer el objetivo del trabajo.
 - » Describir las características botánicas del cultivo.
 - » Relacionar las plagas que afectan al cultivo (insectos, ácaros, roedores, moluscos, plantas arvenses).
 - » Clasificación.
 - » Caracterizar las plagas.
 - » Biología, ecología.
 - » Lesiones y daños
 - » Sobre las enfermedades parasitarias y no parasitarias (bacterias, hongos, rictesias, protozoos, nematodos fitopárasitos, virus, viroides, algas, fanerógamas parásitas).
 - » Describir agente causal, síntomas, signos, epifitología.
 - » Métodos de control.
 - » Cultural o agrotécnico.
 - » Mecánico.
 - » Físico.
 - » Bioquímico o etológico.
 - » Biológico.
 - » Químico (utilización de fitoplaguicida).
 - » Estrategia del MIP.
 - » Según los aspectos declarados en materiales y métodos. Elaborar la estrategia (hacer tablas, gráficos, croquis, figuras, mapas)
 - Conclusiones.
 - » En correspondencia con el objetivo del trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Nota: La entrega puede ser manuscrita con letra clara y legible e impreso, letra Arial 12 punto, espacio sencillo, márgenes 2,5 derecho, izquierdo, posterior, anterior. La exposición en Power Point.

CONCLUSIONES

Con la evaluación integral de la asignatura se logró un mayor dominio de las habilidades, evidenciando calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Todos los estudiantes aprobaron el examen ordinario seis con calificaciones de 5 puntos, siete con calificaciones de 4 putos y 13 con calificaciones de 3 puntos.

Se elaboraron materiales impresos y digitales para el desarrollo de los contenidos de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

Addine Fernández, F. (2005). Didáctica teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación

Álvarez Roche, Z., & Castro Pimienta, O. (2002). La evaluación educativa. Material de Estudio Ecuador. Santa Elena.

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

Andreu Rodríguez, C.M. (2006). Programa de la Disciplina Sanidad Vegetal. La Habana: Pueblo y Educación.

González Abreu, J. (2009). Las formas de organizar el proceso de enseñanza Aprendizaje en la Educación Superior. La Habana: Pueblo y Educación.

Labarrere Reyes, G., & Valdivia Pairol, G. (2001). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.



07

EDUCAR PARA LEER, DESDE EL LIBRO IMPRESO O EL LIBRO DIGITAL

EDUCATING TO READ, FROM THE PRINTED BOOK OR THE DIGITAL BOOK

MSc. Dignorah Soto Gómez¹

E-mail: dsoto@ucf.edu.cu

MSc. Isabel Gutiérrez de la Cruz¹

E-mail: igutierrez@ucf.edu.cu

Dra. C. María Caridad Pérez Padrón¹

E-mail: mcperez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Soto Gómez, D., Gutiérrez de la Cruz, I., & Pérez Padrón, M. C. (2016). Educar para leer, desde el libro impreso o el libro digital. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (54). pp.41-47. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Reconocer la importancia de la lectura en la vida del hombre, sin establecer diferencias en cuanto al formato en el cual se lea, y demostrar que tanto el formato digital como el impreso ofrecen ventajas para los estudiantes universitarios, es el propósito de este artículo. Para la conformación del mismo se partió de una encuesta aplicada a estudiantes de la carrera de Instructores de Arte y Psicología-Pedagogía de la Universidad de Cienfuegos. Entre los resultados obtenidos se destaca que la lectura debe convertirse en una práctica cotidiana, sin discriminar las vías y los métodos que se asuman en su promoción, esta debe ser placentera, instructiva, educativa, que el lector reconozca las ventajas que brinda la lectura al desarrollo de una Cultura General e Integral y la posibilidad de seleccionar el formato preferido, se hace referencia a las ventajas y desventajas de la lectura en formato digital e impreso y finalmente se refuerza la idea que la sociedad presente y futura sea de hombres y mujeres lectoras.

Palabras clave:

Lectura, libro impreso, libro digital.

ABSTRACT

Recognizing the importance of the reading in the life of the man, without being important in which format read is the fundamental purpose of this article, and demonstrating that the digital format and the form offer advantages for the university students, for the conformation of this article students of the race of Instructor's of Arte and Psychology Pedagogic of the University of Cienfuegos were crushed of an opinion poll applied for. In the research findings this goes through reference that the reading should convert itself in an everyday practice, no matter roads, neither methods that are assumed in its promotion to, it should be pleasurable, instructive, educational, that the reader recognizes the advantages that offers the reading to the development of personality, and that she makes a choice in which format prefers reading, does to the advantages and disadvantages of the reading in digital and printed format reference; But it is reiterated the idea that what inhaled is that a society of men and reading women are read in the two formats to enjoy the advantages of both to achieve that the present and future society is.

Keywords:

Reading, digital book, printed book.

INTRODUCCIÓN

Es conocido por todos que leer es una actividad compleja. No sería novedoso insistir con que el acto de leer es importante. Sobre esta cuestión la mayoría de las personas reconocen que es una influencia positiva en el ser humano; aunque en el mundo actual, se libra una batalla para reducir los índices de analfabetismo, lo cierto es que no se ha logrado erradicar totalmente, incidiendo como un aspecto más en que cada día son menos las personas que leen. Esta afirmación se puede apreciar en diversas fuentes que tratan el tema.

¿Qué aspectos inciden en que en la actualidad las personas lean menos? ¿Realmente leen menos?

La vida cotidiana conduce a dar prioridad a otras tareas y ocupaciones, en la cual la lectura está ausente; no obstante el hombre necesita estar informado y para lograrlo recurre a la lectura porque está le da la oportunidad de conocer sobre diferentes temas, es decir, lo mantiene actualizado.

Es innegable que la lectura proporciona conocimientos, información, activa la memoria a largo plazo y a corto plazo, desarrolla la inteligencia y afina la sensibilidad. Por supuesto el buen lector escribe mejor que el que no lo es y expresa las ideas con mejores argumentos y mayor amplitud de vocabulario. La lectura está dentro de las actividades más importantes y útiles que las personas realizan a lo largo de su vida; teniendo en cuenta que es una actividad exclusiva de los seres humanos, y comienza a adquirirse desde edades tempranas, fundamentalmente con la ayuda de la familia en los primeros años de vida. No se puede olvidar que primero se aprende a leer y luego se lee a lo largo de la vida para aprender de lo leído.

No es lo mismo la lectura realizada sola para el disfrute, es decir por placer, que la lectura obligatoria; pero es necesario reconocer que la lectura obligatoria para realizar determinadas tareas docentes también producen conocimientos, reflexiones, y a veces introduce al estudiante en el mundo de la creación y logra interesarlo para realizar una lectura placentera posterior a la obligatoria, necesaria o científica.

Cuando se valora la importancia de la lectura ¿Acaso se hace referencia a la lectura hecha por el individuo en el libro impreso? ¿Leer un libro electrónico no da las mismas oportunidades que la lectura del libro impreso? La lectura siempre propiciará ventajas, y es objetivo de este artículo reconocer la importancia de la lectura en la vida del hombre, sin establecer diferencias en cuanto al formato en el cual se lea.

DESARROLLO

El libro electrónico no se constituyó para sustituir al libro tradicional, en las sociedades desarrolladas se han creado formatos fáciles de transportar y que permiten la lectura de textos; pero el libro permanecerá, este no puede ser sustituido, los dos formatos convergen con los mismos objetivos, que entre otros son: producir conocimientos, mejorar la escritura, la ortografía, el vocabulario, enseñar a reflexionar, valorar, es decir, enriquecer tanto la esfera cognoscitiva como la afectiva.

Refiere Aguirre, (1973, p.71), *“si de lo que se lee no depende lo que se piensa, ni lo que se hace, tampoco puede negarse la influencia ejercida en esto por la literatura”*. Es innegable el efecto que puede ejercer la lectura en la personalidad, el hecho de reaccionar positiva o negativamente ante lo leído, demuestra lo anterior, asimismo la lectura afianza la condición humana del hombre, su capacidad de emocionarse, comprender el mundo que le rodea, sentir, pensar, en esencia lo fortalece espiritualmente.

Es común oír a los profesores afirmar que los estudiantes hablan y escriben mal porque cada día leen menos. La lectura propicia la adquisición de un mejor vocabulario, una mejor estructuración de las ideas y oraciones, y mayor solidez en los juicios.

¿Cómo influye la sociedad en la promoción de la lectura y el desarrollo del hábito lector?

La sociedad es la principal responsable de la promoción de la lectura, desde el estado, que es el primer elemento en la cadena, y por supuesto incide sobre los demás actores de esta, es el dueño de los recursos y su principal distribuidor. En Cuba desde la Campaña de Alfabetización en 1961, se comienza la batalla por erradicar el analfabetismo, se amplía la educación a todos los niveles de enseñanza, se eleva la calidad en el aprendizaje y se crea el Programa Nacional por la Lectura en 1999, en el cual se involucran varios organismos y organizaciones culturales como: Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación, la UJC, Asociación de Bibliotecarios Cubanos, editoriales. Todas de forma mancomunada realizan actividades, concursos, eventos, llamados a promover la lectura y el libro, ejemplo notorio de ello lo es la Feria Internacional del libro y la lectura, que se desarrolla cada año en Cuba, como uno de los eventos de mayor masividad, donde participa todo el país.

Las editoriales dentro de sus políticas de publicación y distribución, tienen en cuenta la selección de los textos según gustos y preferencias de los lectores, balanceando la publicación de autores locales, nacionales e

internacionales, así como los clásicos de la literatura y textos científicos.

Los medios de comunicación son aliados en el fomento de la lectura, así como la escuela que asume uno de los papeles protagónicos dentro de la cadena, unida al trabajo de la bibliotecaria (o), escolar o pública, esta es el principal promotor de lectura y con el empleo de técnicas de promoción y animación, incentivan el amor por el libro y los diferentes géneros literarios, y temas científicos, con un carácter instructivo y educativo.

A través del tiempo la función de la biblioteca fue facilitar a los usuarios el acceso a los libros y otros documentos, no se puede aseverar que esta función haya caducado, sino más bien, que se ha ampliado. Con la sociedad moderna, existe un mayor uso de la información, propiciado por el crecimiento económico, y la lucha por la eficiencia y la calidad de los servicios, por lo cual se acepta que la biblioteca es: *“una forma de organización social y técnica de la producción y la gestión en la que se aprovecha la capacidad potencial de la productividad, que se deriva del fluir dinámico del conocimiento y de la información, a partir del uso de las nuevas tecnologías de la información”*. (Rojas, 1997, p.13)

Tener acceso a grandes volúmenes de información es un reto, que con la era digital se ha eliminado, existen medios, cada vez más sofisticados con grandes capacidades de almacenamiento y con soportes cada vez más reducidos, evidentemente cambia la concepción bibliotecológica, ha disminuido la consulta de las colecciones impresas por la de acceso amplio. El profesional de la información es el mediador entre esta y el usuario, por lo que debe conocer cuál es la información pertinente, quién la solicita y brindar en este aspecto un servicio eficiente. No es buscar cuál de los dos formatos es mejor para el lector, sino dónde está la información pertinente y orientar e informar al usuario para que este seleccione el texto que desee.

Leer el libro impreso o el digital

Cuando se adquiere la escolarización, y con está el aprendizaje de la lectura y la escritura, el individuo ya tiene el poder de homogeneizar en la lectura la visión que poseía de la realidad, con la ayuda de la familia y la escuela. Es en las edades tempranas cuando se debe incentivar el amor por el libro y la lectura, aunque a lo largo de la vida el individuo adquirirá el hábito lector, haciendo que esta se convierta en una necesidad.

Los cambios tecnológicos surgidos a partir de la segunda mitad del siglo XX, llevaron a vaticinar la muerte del libro impreso, o la sustitución de este por las TIC. En la

actualidad las concepciones han ido cambiando, ya se reconoce que el libro digital o los textos digitales, pueden favorecer el desarrollo del hábito lector, y aunque la lectura no se desarrolle con el libro impreso en la mano, se puede leer, incluso existen soportes que pueden llevarse consigo y leer en el lugar y el momento que lo desee.

“Vivimos en un mundo signado por la información, la comunicación y la tecnología” (Bell, 2010, p.8). Las universidades en Cuba, tienen el desarrollo y actualización de las tecnologías de la información como una de sus prioridades principales, por lo que esta prioridad demanda de capacitación, tanto a docentes como a estudiantes, para que las redes se conviertan en verdaderos espacios, que propicien la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y capacidades lectoras.

Smith, (2001, p. 32) plantea que *“no es posible ignorar el impacto de la tecnología electrónica en el aula, y los profesores no pueden dejar las decisiones acerca de cómo han de utilizarse los ordenadores a elementos extraños a ellas”*. Se coincide con este investigador en identificar el papel protagónico del docente, es un reto para este promover el empleo correcto de las TIC, enseñar al estudiante a interactuar con la información digital, dirigir de manera acertada a los estudiantes en la lectura, enseñar dónde encontrar la información, qué páginas o sitios tienen los materiales que ellos necesitan, qué información encontrar, lograr el reconocimiento de la computadora como un instrumento para el estudio y la búsqueda de información, que además de propiciar conocimientos sobre los contenidos de las asignaturas les proporcione reflexionar, opinar, comentar sobre lo escrito por otros, si como resultado de este análisis y estudio orientado correctamente, desarrollan el interés por la lectura, podría entonces pensarse que el trabajo realizado ha sido positivo.

En una encuesta realizada a 35 estudiantes de la carrera de Instructores de arte y 26 de Psicología-Pedagogía, se ha comprobado que muestran interés moderado por el libro impreso; aunque más del 50% refieren que han leído a clásicos de la literatura, entre los que se encuentran, Shakespeare, Mario Benedetti, E. Galeano, P. Neruda, y otros, en la pantalla de la computadora. Los programas de estudio de las diferentes carreras en las universidades poseen una biblioteca digital que soporta los textos más importantes de estos, además se propone el uso de software educativo, material multimedia, servicios de red, correo electrónico. ¿Los estudiantes que hacen uso de estos recursos quedan excluidos del concepto de lector? ¿Es necesario para ser lector, interactuar con el libro impreso?

La sociedad digital no será nada sin los *hombres* que aporten la acumulación de datos e información a las máquinas, si no existiera la lectura no se podrían utilizar las máquinas, no existirían las páginas web, los sitios, la biblioteca digital, los correos electrónicos; pero si no existieran los libros impresos, la información digital no fuera tan rica, tan científica, ni sus contenidos tan antiguos por solo mencionar algunos aspectos.

Ventajas, desventajas del libro impreso y digital

El libro electrónico se produce a un menor costo por lo que es una opción más económica, no necesitan de papel para su impresión, ni de costosos medios para hacer la distribución, ni de grandes almacenes para guardarlos y después distribuirlos en las librerías y bibliotecas, ya que el espacio que ocupa es ínfimo en comparación con el impreso, desde el principio este producto digital ocasionó escepticismo, polémicas, y en algunos casos rechazo; pero a medida que avanza la sociedad y se desarrolla, surgen nuevas ideas e innovaciones a su favor, lectores de libros digitales y tablets tan populares en estos días, que aunque es cierto que no siempre se emplean con fines de lectura recreativa o científica, es un objeto que se puede llevar a cualquier parte y leer en cualquier posición, incluso acostado.

La impresión del libro en papel, es muy costosa, debido al proceso de comercialización que este requiere, impresión, divulgación, almacenamiento, y al autor le cuesta trabajo entrar en un mercado de editoriales donde si lo logra las ganancias son pocas. Por otra parte, para los autores también es ventajoso el libro digital, pueden gestionar la publicación de sus libros por sí mismo con las editoriales, obtener mayores ganancias, e insertarse en el mercado y tener éxito, ya que los precios son accesibles por lo que las ventas pueden ser mayores.

La búsqueda de información digital es más rápida, se pueden consultar mayor cantidad de documentos, es un ahorro de tiempo, economía, espacio, la lectura digital propicia el hipervínculo que ayuda a una mejor comprensión del texto, puede marcarse información con colores llamativos para señalar lo importante, la esencia, o idea central del texto, hacer resúmenes, convertirlo en esquemas, gráficos, mediante el uso del power point, si el lector lo desea y tiene la posibilidad puede imprimir el texto y otras opciones más que posibilitan mayor uso, sin que este se deteriore. La letra puede llevarse al tamaño que desee el lector, esta es una desventaja que presentan algunos textos impresos que la letra no tiene el tamaño requerido y a veces el lector desiste de su lectura por esta causa.

La lectura del texto digital, es lectura al fin; pero en ocasiones la información que se lee no tiene la calidad requerida, se tiende a copiar y pegar en exceso y esto limita la capacidad de pensar, comprender y analizar o valorar la información. No todos los lectores tienen la posibilidad de tener una computadora, una tablets, u otro medio. En Cuba existe la ventaja que las instituciones escolares cuentan con los medios para que el estudiante acceda a la información desde laboratorios y bibliotecas. Las universidades ha priorizado esta vía, que es ampliamente empleada por los estudiantes.

Cuando el promotor de lectura emplea en la promoción un texto digital no se puede decir que no existe comunicación verbal y física, se mantiene intercambios, se dan opiniones, se establecen vínculos emocionales y puede observar la impresión que causa la lectura en sus oyentes. Las experiencias extraídas de la lectura, puede mantenerla para toda la vida, a través de ella el ser humano comienza a recibir conocimientos que lo introducen en el proceso de la educación.

Sea por placer, estudio, trabajo, investigación, es un hecho que la lectura es un fenómeno que permite, que el individuo desarrolle su imaginación, cree nuevas ideas, transforme el mundo, y conozca más sobre otras realidades. La lectura implica habilidades *fónicas*, que son las relacionadas con la pronunciación, la entonación y la intensidad de la voz, la habilidad *intelectual* para las posibles interpretaciones y la *emocional* que expresa los sentimientos, lo vivido la imaginación; estas habilidades pueden desarrollarse independientemente del formato con que se lea .

Asevera Díaz (2005) que el libro no juega con la soledad ni con la sociabilidad del individuo –no tan sólo como amigo cómplice haciéndole vivir y reflexionar pasado, presente y futuro de un decursar infinito, además de imperecedero-, sino que lo acompaña casi siempre en las devotas horas de las decisiones vitales, impulsándolo, en la abstracción y la realidad a buscar más y mejor el bien de sí mismo y el de los otros. Por eso, entre algunas razones más, es una mercancía concretamente única y especial.

Análisis de los resultados de la encuesta aplicada

En la encuesta aplicada a 61 estudiantes en la Universidad de Cienfuegos, de las carreras de Instructores de Arte y Psicología-Pedagogía, 26 se consideran buenos lectores y 35 no se consideran buenos lectores; pero haciendo referencia al formato en que leen **55 es decir el 90,1% marcó el formato digital**, y también el impreso. Solo 6 estudiantes marcaron el formato impreso, respecto a la frecuencia de lectura, el libro digital es leído diariamente por 3 estudiantes, dos o tres veces a la semana, leen

digitalmente 42 estudiantes que representan el 68 %, y una vez por semana 16 estudiantes para el 26%, respecto al libro impreso 52 estudiantes lo leen dos o tres veces por semana para un 85,2 % y una vez por semana seis para un 0,98 % aproximadamente, una vez al mes leen tres estudiantes para un 0,4% aproximadamente, respecto a los géneros que prefieren, narrativa 18, lírico, 11, dramático, 6, textos científicos 61.

Realizan la lectura para la recreación 22 estudiantes que además marcaron la segunda opción para realizar trabajos independientes e investigativos, esta última opción fue marcada por 39 estudiantes que solamente lo hacen por esta causa.

Analizando los resultados anteriores podemos concluir que todos los estudiantes leen en los dos formatos o al menos el formato digital, los 61 estudiantes de la muestra respondieron que leen en formato digital, además el 100% lee para hacer trabajos y tareas independientes relacionadas con los estudios que realizan, pero los que leen por recreación, también lo hacen en formato digital sobre temas específicos que le interesan, reconocen que leen enciclopedias digitales y en formato impreso, emplean diccionarios, refieren haber leído obras literarias de forma digital relacionadas con las asignaturas que reciben, que no la encontraron en formato impreso, leen las críticas de diversos autores a las obras, aunque el 100% reconoce que estudian y leen los textos de la carrera impresos que tienen en su poder.

Las ventajas que reconocen para el texto impreso son las siguientes:

- Es una opción para el que no tenga acceso a las tecnologías.
- El documento es de fácil transportación, y se puede leer en cualquier parte.
- Pueden consultarlos en bibliotecas.
- Cuando leen un libro impreso lo comprenden mejor.
- Lo pueden hojear.
- Ahorro de energía, si no hay energía pueden recurrir al libro impreso.
- Algunos estudiantes refieren tener algunos libros que le han regalado o que han comprado, y que han leído varias veces, además que representa un recuerdo afectivo, que se puede dedicar y otras opiniones de corte sentimental.

Respecto al libro digital reconocen las siguientes ventajas.

- La búsqueda es más rápida.
- Pueden cortar partes o capítulos y hacer documentos con lo esencial sin necesidad de copiar en la libreta.

- A veces hay libros que no aparecen impreso, sin embargo están digital.
- En las universidades existen bibliotecas digitales que tienen los textos que ellos necesitan.
- Los documentos tienen formatos atractivos, imágenes que recrean lo escrito.
- Pueden tener en una computadora, o memoria flash, miles de libros ocupando poco espacio.
- Se puede ampliar la letra del documento para tener mejor visibilidad
- Adquieren el libro y el documento sin costo alguno

Sobre las desventajas del libro impreso refieren:

- No pueden cortar y pegar.
- Se puede romper fácilmente y no se puede recuperar una vez que se rompe.
- A veces las impresiones son malas.
- Se deterioran con el tiempo.
- Desventajas del libro digital.
- Cansan la vista o en ocasiones la afecta.
- No lo pueden hojear, manipular.
- Se puede perder si se borra la información o se rompe la máquina.
- No todos tienen computadoras u otra herramienta para trabajar a cualquier hora que deseen.

Haciendo un análisis de los resultados el 100% de los estudiantes leen en uno u otro formato, más el formato digital que el impreso, aunque reconocen que el formato impreso tiene ventajas principalmente para ellos como estudiantes universitarios, la lectura recreativa aun leyendo en formato digital está a un nivel bajo, pues están de acuerdo que fundamentalmente leen las obras relacionadas con el estudio independiente, cuando buscan frases, pensamientos de personalidades, efemérides, con fechas específicas como el día del amor, del medio ambiente, leen cuentos, poemas en la biblioteca digital, las novelas solo fragmentos, en pocas ocasiones las leen completas, refieren que les cuesta trabajo leer una novela en formato digital. Aunque reconocen que cuando han sido incentivados a leer un libro por profesores o bibliotecarios lo han leído. Ranganathan, dijo “...*casi es un axioma que cada lector tenía su libro y que para cada libro existía un lector*” (Díaz Roque, s/f)

CONCLUSIONES

El proceso educativo centra su atención en el aprendizaje del estudiante, por lo que todas las alternativas a implementar en los centros educativos, incluyendo a las universidades deben ir dirigidas a este fin. El logro de una sociedad de hombres y mujeres lectores, para la cual

leer se convierta en una práctica cotidiana, sin establecer diferencias en cuanto al formato seleccionado digital o impreso, asegurará el futuro inmediato. Ha quedado demostrado en la presente investigación que aunque las vías que se empleen en la lectura sea mediante el libro impreso o el digital, se debe incentivar la lectura con diversos fines recreativos y educativos para que el lector reconozca, las ventajas que brinda esta, al desarrollo de la personalidad, y de la obtención de una Cultura General Integral.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, M. (1973). Verdad y fantasía en la literatura para niños. *Boletín para bibliotecas escolares*, 3 (71).
- Bell Rodríguez, R. (2010). Acercamiento a una comprensión, claves, implicaciones y pilares. *Educación*, (30), pp.8-11.
- Díaz Roque, J. (2005). Palabras de inauguración de la XIV Feria Internacional del Libro. Cienfuegos, 21-27 de febrero de 2005.
- Díaz Roque, J. (s.f). ¿Pensar sin lectura? II Recuperado de http://librinsula.bnjm.cu/secciones/309/desde_adentro/309_desde_2.html
- López Díaz, J.A. (2012) De la lectura del mundo a la lectura de la palabra. *Educación*, (137), pp. 2-4.
- Nieto, A. (2002) Conferencia ofrecida en el 5to congreso internacional de promoción de la lectura y el libro. En el marco de la XXVIII Feria Internacional del Libro en Buenos Aires.
- Rojas Giraldo M. (1997). Política nacional de información bajo la perspectiva de la sociedad del conocimiento. En: *Congreso Internacional de Información INFO/97. Memorias del Congreso Internacional de Información INFO/97*, (pp. 2-6). La Habana: IDICT.
- Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Antonio Machado. Libros. Recuperado de <http://www.importancia.org/lectura.php#ixzz3QzdR5eT9>



ANEXOS

Anexo.1. Encuesta a estudiantes de la carrera de Instructores de Arte y Psicología-Pedagogía

La siguiente encuesta está dirigida a estudiantes de la carrera de Instructores de Arte y Psicología-Pedagogía en función de compilar información para una investigación científica, esperamos responda con sinceridad las siguientes preguntas.

GRACIAS.

Preguntas.

1. Te consideras un buen lector. Si_____ No_____

2. En qué formato lees.

Digital_____ Impreso_____

3. Con que frecuencia lees.

Libro Digital. a) diariamente____ b) 2 o 3 veces por semana____ c) una vez por semana____ d) una vez al mes____ e) con otra frecuencia ¿Cuál?_____

Libro impreso. a) diariamente____ b) 2 o 3 veces por semana____ c) una vez por semana____ d) una vez al mes____ e) con otra frecuencia ¿Cuál?_____

4. Realizas la lectura por.

Recreación_____ Para hacer trabajos independientes, tareas, investigaciones_____

5. ¿Qué lees?

Narrativa_____ Lírico_____ Dramático_____ Textos Científicos_____

Otros_____

6. Escribe 3 ventajas y desventajas, si la tuviera, del libro impreso y del libro digital.

Libro impreso.

Libro digital.

Ventajas.

Ventajas.

Desventajas.

Desventajas.

08

LA DIFERENCIACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LA ESCUELA MEDIA

DIFFERENTIATION IN THE TEACHING-LEARNING OF MATHEMATICS IN MIDDLE SCHOOL

Dr. C. Eloy Arteaga Valdés¹

E-mail: earteaga@ucf.edu.cu

MSc. Bernardino A. Almeida Carazo²

E-mail: bernardino.carazo@sjm.umcc.cu

MSc. Lisdaynet Armada Arteaga³

E-mail: lisdarte1985@gmail.com

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

²Sociedad Cultural José Martí. Cienfuegos. Cuba.

³Universidad de las Ciencias Informáticas. La Habana. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Arteaga Valdés, E., Almeida Carazo, B., & Armada Arteaga, L. (2016). La diferenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la escuela media. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp. 48-55. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Una problemática actual en educación es lograr que todos los alumnos aprendan según sus niveles de preparación y desarrollo, lo que requiere de la atención pedagógica a sus diferencias individuales. En condiciones de una enseñanza uniforme, una vía para atender la diversidad en el proceso de aprendizaje de la Matemática en la escuela media, es la atención individualizada de los alumnos dentro y fuera de la clase, diferenciando la enseñanza, los autores de este artículo exponen las ideas y experiencias en la utilización de formas de trabajo diferenciado en la escuela media, en la enseñanza de la Matemática.

Palabras clave:

Diversidad, diferenciación, enseñanza de la matemática, atención individualizada, escuela media.

ABSTRACT

A current problem in education is to achieve all the students to learn according to their preparation levels and development, what requires from the pedagogic attention to their individual differences. Under conditions of an uniform teaching, a road to assist the diversity in the process of learning of the Mathematics in the half school, is the individualized attention of the students inside of and outside of the class, differentiating the teaching, the authors of this article expose the ideas and experiences in the use in work ways differed in the half school, in the Mathematics' teaching.

Keywords:

Diversity, differentiation, mathematics teaching, individual attention, middle school.

INTRODUCCIÓN

En el sistema de principios de la enseñanza en la escuela cubana se declara el de la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El mismo se fundamenta en una regularidad esencial, que se manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se identifica por la interrelación de la colectividad con las individualidades.

Este principio reconoce la necesidad de instruir y educar a los estudiantes en el colectivo para el colectivo, sin perder de vista la atención a sus diferencias individuales, pues no todos avanzan al mismo ritmo. De esto se desprende la necesidad de atender a las características individuales de los alumnos, sin perder de vista el trabajo colectivo.

Es conocido que las diferencias individuales de los alumnos, además de estar presentes en el desarrollo físico, también se manifiestan en su nivel de desarrollo cognitivo y en otras esferas de la personalidad.

La observancia de este principio en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere que el profesor conozca cabalmente a cada uno de sus alumnos: sus dificultades, posibilidades, intereses, pues sin este conocimiento no es posible realizar ningún trabajo individual. El profesor debe prever las distintas formas de atención a las diferencias individuales de los alumnos: tareas, consultas, formulación de preguntas en la clase, etc., puede establecer metas colectivas e individuales y orientar tareas de acuerdo con las dificultades de los alumnos.

Lo anteriormente planteado justifica que para comprender y modificar las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos, es necesaria una determinada diferenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La cual tiene dos importantes tareas que cumplimentar, por un lado, ayudar a cada alumno a cumplir los elevados requerimientos unificados de la enseñanza, plasmados en los programas de estudio, y por otro lado, ocuparse de que cada alumno pueda desarrollar sus potencialidades individuales especiales, de manera que alcance resultados más altos que los requeridos en aquellos aspectos para los cuales está especialmente apto y desarrolle cualidades, capacidades y habilidades socialmente valiosas. Ambas tareas están inseparablemente unidas (Neuner, 1981).

DESARROLLO

La problemática relacionada con las diferencias individuales y las maneras de reaccionar ante ellas han estado

en el centro de los debates y los esfuerzos por mejorar la educación y la enseñanza, tanto en el pasado siglo XX, como en el actual siglo XXI. Es una cuestión a la que se han dedicado numerosos estudios e investigaciones, algunas de ellas, dirigidas a esclarecer cómo estas inciden sobre los procesos y los resultados del aprendizaje que se lleva a cabo en las aulas y en las escuelas, y otras a determinar las estrategias de enseñanza que deben emplearse para atender a las diferencias individuales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll & Miras, 1990).

No pretendemos hacer un análisis o una valoración acerca de las diferencias individuales y de cómo estas repercuten en el aprendizaje. Estamos conscientes, en primer lugar, de que ellas inciden de manera distinta en el aprendizaje de cada alumno en particular y, en segundo lugar, de que con una enseñanza debidamente estructurada sobre la base del conocimiento de las diferencias individuales de cada alumno, se pueden lograr resultados favorables en el aprendizaje de estos.

Es necesario tener en cuenta que las diferencias individuales no son estáticas y que algunas de ellas, en su mayoría, son el resultado de una enseñanza deficiente que se planifica y ejecuta al margen de esas diferencias.

Para ello se requiere de un enfoque diferenciado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante señalar que la diferenciación del proceso no busca nivelar, ni una simple adaptación de la enseñanza a estas características o particularidades individuales de los alumnos, sino propiciar su desarrollo y una correcta adecuación de la enseñanza a sus necesidades y posibilidades.

La realización correcta del enfoque diferenciado del proceso de enseñanza-aprendizaje se produce cuando el docente tiene en cuenta el nivel de preparación y desarrollo de cada uno de los alumnos, y en correspondencia con ello planifica y elabora alternativas para el trabajo con cada uno. Lo planteado hasta aquí permite apreciar la estrecha relación entre la diferenciación de la enseñanza y el diagnóstico, por lo cual se puede inferir que:

1. El diagnóstico integral es el punto de partida para una correcta diferenciación de la enseñanza.
2. La diferenciación de la enseñanza es la vía que pueden utilizar los docentes para atender de manera acertada las diferencias individuales de cada uno de los alumnos.

Diferenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en la escuela

Existe una diversidad de factores que justifican la necesidad de realizar una diferenciación en el proceso de

enseñanza-aprendizaje de la Matemática. Entre ellos se pueden encontrar factores de índole psicológico, pedagógico, sociológico y otros, tales como:

- Los lineamientos o ideas claves, declarados en el enfoque metodológico general de la asignatura matemática en la escuela cubana.
- El alto grado de abstracción del contenido matemático, exige utilizar procedimientos individualizados de enseñanza.
- El aprendizaje de la Matemática requiere de una intensa ejercitación y sin embargo, las necesidades y posibilidades de cada alumno son diferentes.
- Las vías que utilizan para aprender Matemática (estrategias y estilos de aprendizaje) son propias de cada uno.
- Los intereses y motivaciones por el estudio de la Matemática son diversos.
- El nivel de preparación y desarrollo psíquico alcanzado no es uniforme.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática es posible realizar una estructuración de la clase que atienda las diferencias individuales de los alumnos y una atención fuera del marco de la clase. De esta manera se infiere la posibilidad de concebir dos formas de diferenciación en la enseñanza: una dentro de la clase (diferenciación interna o didáctica) y otra fuera de ella (diferenciación externa)

La diferenciación interna o didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática

La diferenciación interna o didáctica en la enseñanza de la Matemática se realiza en el transcurso de la clase. El análisis de este tipo de diferenciación permite identificar dos grupos de problemas:

1. ¿En qué funciones didácticas del proceso de enseñanza debe trabajarse de forma diferenciada en la enseñanza de la Matemática?
2. ¿Qué formas del trabajo diferenciado pueden utilizarse?" (Pietzsch, et al., 1989).

Los mencionados autores afirman que la diferenciación interna o didáctica se puede realizar en todos los eslabones o del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en todos los momentos de la clase.

En este tipo de diferenciación hay que considerar: ¿en qué momentos de la clase debe trabajarse de forma diferenciada? y ¿qué formas de trabajo diferenciado pueden utilizarse?

En relación con el momento de la clase se puede afirmar que la diferenciación interna o didáctica se puede realizar en cualquier momento y con relación

a las formas, los resultados de investigaciones han corroborado que pueden emplearse las siguientes:

- ***Atención individual de los alumnos en la clase.***
- ***Diferenciación en el planteamiento de los ejercicios.***
- ***El trabajo en pequeños grupos.***
- ***El trabajo por parejas o individual con alumnos aventajados.***

A continuación se ilustra cómo puede concebirse la diferenciación dentro de la clase en algunas de las funciones didácticas.

En la fase de motivación del problema objeto de estudio, se pueden proponer al unísono varias tareas (intra o extra matemáticas) elaboradas sobre la base del contenido que se tratará en la clase, de manera que el criterio de diferenciación sea los principales gustos, intereses y aspiraciones de los alumnos. De esta manera se pueden plantear tareas que respondan a diversas situaciones problemáticas.

En esta fase se pueden proponer tareas para la identificación y formulación de problemas. Se sugiere para su elaboración lo siguiente:

1. Utilizar problemas prácticos que demuestren las amplias posibilidades de aplicación de la Matemática en la vida cotidiana, aunque no se descarta la utilización de problemas provenientes de la propia Matemática.
2. Reflejar, en la medida en que los contenidos lo permitan, los principales gustos, aspiraciones e intereses de los alumnos.
3. Adecuarse a las posibilidades reales de cada alumno. Las tareas no deben ser ni muy fáciles ni muy difíciles pues entonces perderían su función motivacional.
4. No deben ser únicas para todos los alumnos, lo que implica una oferta variada que le permita escoger la tarea que desea en correspondencia con sus motivaciones.
5. Todas las tareas, aunque diferentes persiguen el cumplimiento del mismo objetivo.

Ejemplos de tareas para reconocer la necesidad del estudio de las ecuaciones de segundo grado, y el procedimiento de resolución.

Tarea 1.

La longitud de los lados de un triángulo ABC, rectángulo en C, están dadas por las expresiones:

$$AB = 2x + 3$$

$$BC = x y$$

$$AC = 3x - 3$$

Calcula el perímetro del triángulo

Tarea 2.

Una pelota ha sido lanzada al aire a una velocidad de 20 m/s. ¿Al cabo de cuántos segundos se encontrará a 20 m de altura?

Tarea 3.

En un torneo de ajedrez cada maestro juega una vez con cada uno de los restantes. Si en total se juegan 45 partidas. ¿Cuántos jugadores toman parte en el torneo?

Tarea 4

Dos campesinas llevaron un total de 100 huevos al mercado. Una de ellas tenía más mercancía que la otra, pero recibió por ella la misma cantidad de dinero que la otra. Una vez vendidos todos, la primera campesina dijo a la segunda: “si yo hubiera llevado la misma cantidad de huevos que tú, habría recibido 15 pesos”. La segunda contestó: “y si yo hubiera vendido los huevos que tenías tú, habría sacado de ellos $6\frac{2}{3}$ pesos” ¿Cuántos huevos llevó cada una?

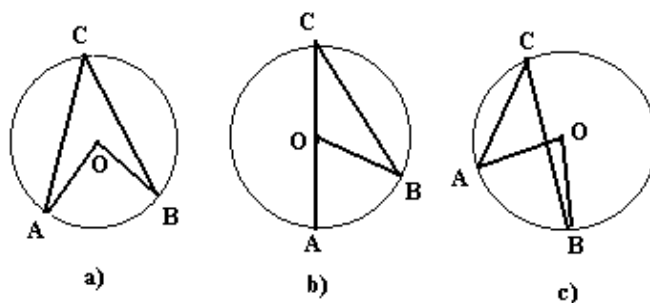
En la fase de **elaboración del nuevo contenido** se puede diferenciar la enseñanza planteando tareas o ejercicios con diferentes niveles de ayuda, teniendo en cuenta el nivel de preparación y desarrollo de los alumnos.

Por ejemplo, si se desea que los alumnos encuentren la relación entre las amplitudes del ángulo inscrito y el arco correspondiente en una circunferencia, se le puede proponer una tarea como la siguiente:

Para alumnos con un bajo nivel de preparación y desarrollo:

En la figura se muestran tres circunferencias de igual radio. En cada una de ellas se ha trazado un ángulo central y el ángulo inscrito correspondiente. Encuentre una relación entre la amplitud del ángulo inscrito y la amplitud del arco correspondiente.

- Medir las amplitudes de los ángulos centrales e inscritos en cada caso
- Determinar la amplitud del arco AB
- Comparar las amplitudes del ángulo inscrito y el arco correspondiente
- Completa: “En una circunferencia la amplitud de un ángulo inscrito tiene _____ del arco correspondiente.”



Para alumnos con un nivel de preparación y desarrollo promedio se pueden suprimir algunos niveles de ayuda, y sustituir otros:

La tarea quedaría como sigue:

En la figura se muestran tres circunferencias de igual radio. En cada una de ellas se ha trazado un ángulo central y el ángulo inscrito correspondiente. Encuentre una relación entre la amplitud del ángulo inscrito y la amplitud del arco correspondiente.

- Determinar la amplitud del arco AB
- Comparar las amplitudes del ángulo inscrito y el arco correspondiente
- ¿A qué conclusión puedes llegar?

Para alumnos con un alto grado de preparación y desarrollo se le presenta la misma figura, pero donde no estén trazados los ángulos centrales que corresponden a cada ángulo inscrito y dónde se eliminen todos los niveles de ayuda. La tarea quedaría como sigue:

En la figura se muestran tres circunferencias de igual radio. En cada una de ellas se ha trazado un ángulo inscrito. Encuentre una relación entre la amplitud del ángulo inscrito y la amplitud del arco correspondiente.

En la fase de fijación, la diferenciación se puede hacer utilizando varias formas, una de ellas, es el **planteamiento diferenciado de los ejercicios**, que pueden ser dirigidos o no dirigidos, estos últimos, no se impondrán para darle la posibilidad a los alumnos a que seleccionen los que puedan resolver de acuerdo a sus posibilidades. Con esto no solo se logra la atención individualizada, sino también el desarrollo de la autovaloración y la toma de decisiones.

Para ello se sugiere proponer tres bloques de ejercicios variados, teniendo en cuenta el grado de complejidad y de dificultad de los mismos.

El profesor debe estar atento al desempeño de cada uno de los alumnos para ofrecerles niveles de ayuda o

proponerles otros ejercicios con menor grado de dificultad, una variante puede ser remitirlos a un bloque de ejercicios de menor grado de dificultad que el seleccionado.

Ejemplo de una propuesta de trabajo con ejercicios diferenciados, mediante bloques, para una clase de ejercicios de resolución de sistemas de dos ecuaciones lineales con dos variables.

BLOQUE # 1	BLOQUE # 2	BLOQUE # 3
<p>Halla el conjunto de solución y comprueba:</p> <p>a) $x+y=5$ $x-y=-1$</p> <p>b) $2x+3y=8$ $-2x+4y=6$</p> <p>c) $5x+y=9$ $4x+y=7$</p> <p>d) $x=8+5y$ $-7x+8y=25$</p> <p>e) $5s+10t=30$ $2s-2t=6$</p>	<p>Halla el conjunto de solución y comprueba:</p> <p>a) $5(x+2)-(3(y+1))=23$ $3(x-2)+5(y-1)=19$</p> <p>b) $(x-y)+(10x+5y+3)=6x+8y$ $(x+y)-(9y-11x)=2y-2x$</p> <p>c) $x-3/2y=-9$ $y-3/4x=3$</p> <p>d) $\begin{cases} \frac{1}{x+y}=\frac{2}{3x+1} \\ \frac{1}{2x+1}=\frac{2}{7y} \end{cases}$</p>	<p>1. ¿Qué números naturales deben formar el dominio de la variable a, para que las soluciones del siguiente sistema sean números naturales?</p> $5ax - y = 32$ $-ax + y = 0$ <p>2. Las variables a y b son números naturales. ¿Qué condiciones tienen que cumplir estas para que las soluciones del sistema sean también números naturales?</p> $X + y = a$ $X - y = b$ <p>3. Halla el conjunto solución del siguiente sistema:</p> $\begin{cases} \frac{1}{x} + \frac{2}{y} = \frac{7}{6} \\ \frac{2}{x} + \frac{1}{y} = \frac{4}{3} \end{cases}$

En la fase de evaluación también se puede diferenciar la enseñanza proponiendo *actividades con diferentes grados de complejidad* que el alumno puede realizar en correspondencia con su nivel de preparación y desarrollo. La evaluación diferenciada implica, por un lado, una autovaloración previa por parte del alumno y, por otro, la toma de decisiones, por ejemplo:

Evaluación escrita

A continuación se proponen tres ejercicios para que usted seleccione cuál de ellos desea resolver.

Aclaración:

A cada ejercicio corresponde una calificación diferente

Pregunta#1	Pregunta#2	Pregunta#3
<p>Las soluciones de una ecuación de la forma</p> $x^2 + p + q = 0$ <p>son: $x_1 = 8$ y $x_2 = -4$. Determine los valores de p y q. Compruebe que esos son los valores verdaderos.</p>	<p>Determine los valores positivos de p, para que la ecuación</p> $x_2 + p + 6 = 0,$ <p>tenga exactamente una solución.</p>	<p>Una de las soluciones de la ecuación</p> $3x^2 + m - 2 = 0$ <p>es $x_1 = 3$. Determine el valor de m.</p>

Otra de las formas de diferenciación que se pueden emplear durante la clase es la **utilización de las formas de actividad colectiva**, formando grupos homogéneos y heterogéneos.

Los primeros se pueden formar atendiendo al nivel de preparación y desarrollo de los alumnos, por ejemplo, se pueden formar pequeños grupos con alumnos que hayan alcanzado un alto nivel de preparación y desarrollo, a los cuales se les pueden orientar ejercicios con un alto grado de complejidad, por ejemplo, se pueden utilizar tareas para la solución de problemas no rutinarios y no familiares.

Ejercicio de máxima dificultad sobre la resolución de sistema de ecuaciones de tres ecuaciones con tres variables para un grupo de alumnos homogéneos con un alto nivel de preparación y desarrollo, y un alto grado de motivación intrínseca por la Matemática

Halla las soluciones del sistema siguiente, si se sabe que $x > 0$, $y > 0$ y $z > 0$:

$$x(x + y + z) = 7$$

$$y(x + y + z) = 4$$

$$z(x + y + z) = 8$$

Cuando se trabaja con grupos homogéneos se pueden utilizar los mismos ejercicios, pero previendo diferentes **niveles de ayuda** en correspondencia con las posibilidades reales de los alumnos de cada grupo.

El trabajo en pequeños grupos homogéneos, tiene entre sus ventajas:

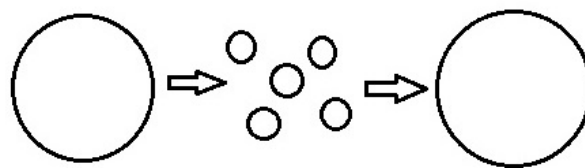
- Los alumnos trabajan según sus capacidades
- El profesor tiene a los alumnos agrupados según sus características, lo que le facilita su trabajo
- Todos los estudiantes aprenden, logrando vencer los objetivos propuestos

Para el trabajo con grupos heterogéneos se plantea un ejercicio o problema en el grupo grande y después se divide el grupo en pequeños grupos constituidos con alumnos de diferentes niveles de preparación y desarrollo, se asignarán diferentes roles a los integrantes: un jefe, el cual es preparado con anterioridad y es el responsable de la actividad de cada alumno de su grupo, un facilitador, que propiciará la participación ordenada de cada uno de los integrantes en el proceso de discusión acerca de la vía de solución, etc. El profesor se dirige a cualquiera de los grupos, los controla y orienta.

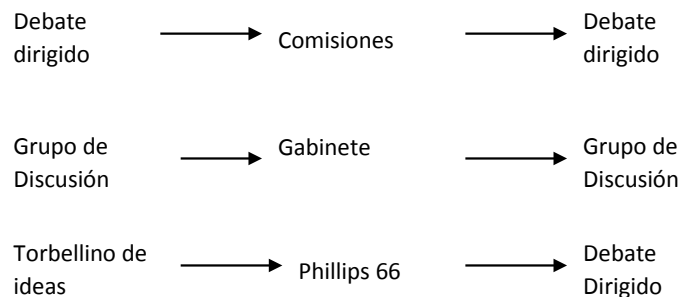
Es importante tener en cuenta que puede surgir un problema en el grupo grande y luego proponer el trabajo en pequeños grupos para que estos solucionen el problema planteado y luego volver al trabajo en el grupo grande para debatir o analizar las alternativas de solución que ha planteado cada grupo pequeño.

Cuando se emplee esta alternativa didáctica es muy importante tener en cuenta la integración de técnicas.

Esquemáticamente esto se puede ilustrar como sigue:



Ejemplos:



La diferenciación externa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática

La diferenciación externa tiene el objetivo de ampliar y profundizar la educación general que se lleva a cabo en la enseñanza obligatoria. Representa un paso importante, teniendo en cuenta el desarrollo social ulterior, y crea las condiciones para fomentar el desarrollo individual del alumno de acuerdo con el interés social. De ello resulta que en la selección de los contenidos se tengan presentes dos puntos de vista: en primer lugar, deben seleccionarse los contenidos que correspondan a las exigencias sociales de la instrucción, y en segundo, deben tenerse en cuenta los intereses, vocaciones y capacidades de los alumnos (Pietzsch, et al., 1989).

Esta forma de diferenciación tiene el objetivo de ampliar y profundizar en los contenidos de la matemática que aparecen en los programas de la asignatura de los diferentes grados y niveles de enseñanza.

La diferenciación externa proporciona las condiciones para fomentar el desarrollo individual del alumno de

acuerdo con los intereses sociales. Es por esto que en la selección de los contenidos se debe considerar las exigencias sociales de la instrucción, así como, los intereses, vocaciones y capacidades de los alumnos.

Esta forma de diferenciación en la enseñanza de la Matemática se realiza mediante las actividades extradocentes y extraescolares, entre las que se destacan las siguientes:

Círculos de Interés.

Es una actividad que se desarrolla según un programa elaborado por el profesor. En ellos participan alumnos interesados en una temática determinada. En su organización se emplean juegos didácticos, técnicas participativas y otras formas que refuercen el interés y la motivación inicial mostrados por los estudiantes.

Murales y Buzones de la Matemática

Los alumnos más interesados en el estudio de la asignatura, en particular sus monitores, coordinan este trabajo que está dirigido sobre todo a ayudar a los menos aventajados y promover el interés por el estudio de la Matemática.

En los murales de Matemática pueden aparecer, entre otras informaciones:

- Biografías de matemáticos famosos.
- Ejercicios y problemas curiosos, no rutinarios, para que los alumnos interesados los desarrollen.
- Relación de alumnos ganadores en concursos

Entrenamiento para concursos y olimpiadas

Los entrenamientos constituyen una actividad que se desarrolla con alumnos talentos o potencialmente talentosos en la asignatura y que han sido detectados previamente por el profesor. Estos se realizan sobre la base de programas especiales elaborados para este propósito.

Concursos y Olimpiadas de Matemática

Los concursos de Matemática son actividades que se realizan con todos los alumnos interesados en participar. Estos se realizan a nivel de aula, de escuela, municipio, provincia y nación.

Entre las olimpiadas se encuentran las Olimpiadas Populares de Matemática y las Olimpiadas Internacionales de Matemática, ambas se celebran anualmente.

CONCLUSIONES

La diferenciación interna o didáctica y la diferenciación externa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la

Matemática en la escuela media es una de las vías que pueden utilizar los profesores de esta disciplina académica para dar respuesta a las exigencias planteadas a la educación en relación con la atención a la diversidad.

Las exigencias de los programas de Matemática en la escuela media en lo que se refiere al *saber* y al *saber hacer* que deben asimilar los alumnos, son posibles si se aplican alternativas para diferenciar la enseñanza en cada uno de los eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La diferenciación de la enseñanza en las clases de Matemática y fuera de ella, permite desarrollar ampliamente las potencialidades individuales de cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, de aquellos alumnos motivados por el estudio de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, M., et.al. (1983). La asimilación del contenido de la enseñanza La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, M., Almeida, B., & Villegas, E. (2014). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática. Documentos metodológicos. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arteaga, E. (2001). El sistema de tareas para el trabajo independiente creativo en la enseñanza de la matemática en el preuniversitario. Tesis Doctoral. La Habana: Universidad de La Habana.
- Ballester, S., et al. (1992). Metodología de la enseñanza de la Matemática. Tomo I. La Habana Pueblo y Educación.
- Bermúdez, R (2002). Dinámica de grupo en educación: su facilitación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Caraballo, C. M. (2011). Metodología para el proceso de atención diferenciada a alumnos con alto riesgo de fracaso en la asignatura matemática en el preuniversitario en la provincia de Pinar del Río. *Memorias del Congreso Internacional Pedagogía*. La Habana: Educación Cubana.
- Coll, C., & Miras, M. (1990). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.
- Fundora, R. A. (2011). Diagnóstico, trabajo diferenciado y calidad del aprendizaje en el preuniversitario. *Memorias del Congreso Internacional Pedagogía 2011. Pedagogía 2011*. La Habana: Educación Cubana.

Hernández, C. (2007). Problemas matemáticos y consideraciones didácticas para la atención diferenciada de los alumnos en la secundaria. Memorias del Congreso Internacional Pedagogía 2007. *Pedagogía 2007*. La Habana: Educación Cubana.

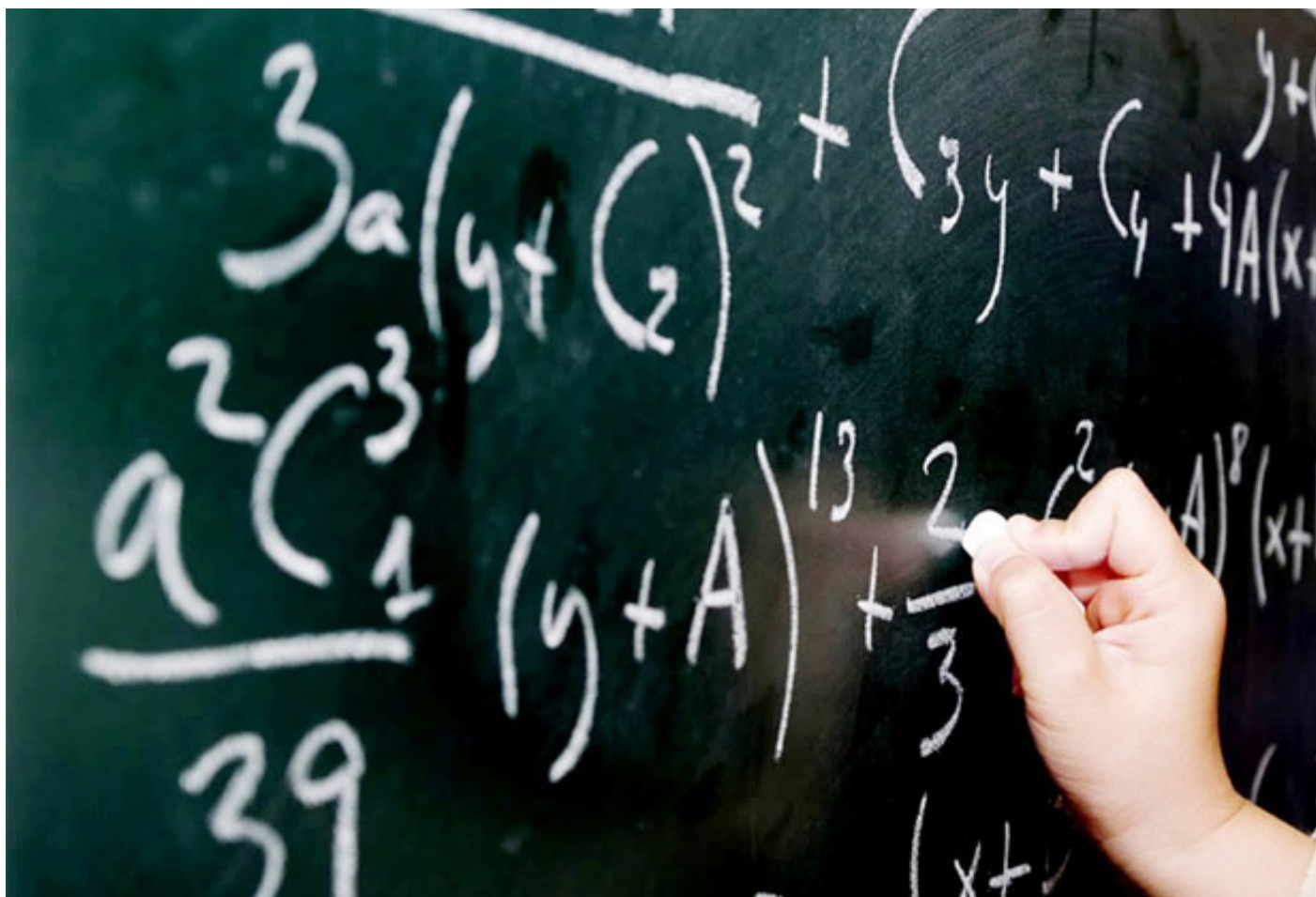
Martí, J. (1975). Los indios en los Estados Unidos. Obras Completas. Tomo 10. La Habana: Ciencias Sociales.

Neuner, G. et al. (1981). Pedagogía. La Habana: Libros para la Educación.

Pietzsch, G. et al. (1989). Diferenciación en la instrucción y la educación, y en el trabajo extradocente en la enseñanza de la Matemática. Conferencias sobre metodología de la enseñanza de la Matemática 3. La Habana: Pueblo y Educación.

Pujolás, P. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.

Pujolás, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga: Aljibe.



09

LO NACIONAL Y LO LOCAL UN ANÁLISIS DESDE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y PEDAGÓGICA

THE NATIONAL THING AND LOCAL AN ANALYSIS FROM THE HISTORICAL AND PEDAGOGIC INVESTIGATION

MSc. Gladys Pilar Hernández Morales¹

E-mail: gladyshdz@gmail.com

MSc. Betty Díaz Cárdenas¹

E-mail: bdcardenas@ucf.edu.cu

MSc. Jenny Guevara Manso¹

E-mail: jgmanso@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Hernández Morales, G.P., Díaz Cárdenas, B., & Guevara Manso, J. (2016). Lo nacional y lo local un análisis desde la investigación histórica y pedagógica. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp. 56-62. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La recuperación de la historia local facilitado con las políticas culturales, ha permitido la reconstrucción de la memoria histórica de las diferentes regiones. Son diferentes los estudios que sobre la historia local enriquecen hoy el conocimiento de la historia nacional y coinciden en el tratamiento de la historia local como un medio y no fin, en su vínculo con la Historia Nacional. La indagación de la historia en el escenario local contribuye a la concreción de la relación de la teoría con la práctica. Con fines de ofrecer una mirada al camino recorrido por historiadores y pedagogos y desbrozar el camino en la labor de investigadores y docentes de historia presentamos el siguiente trabajo, tomando como métodos y técnicas esenciales, la revisión bibliográfica, de tesis de grado e informes de trabajo de instituciones docentes, culturales y organizaciones vinculadas al tema.

Palabras clave:

Historia local, medio pedagógico, enseñanza de la historia.

ABSTRACT

The recovery of the local history facilitated with the cultural policies, it has allowed the reconstruction of the historical memory of the different regions. There are different the studies that on the local history they enrich today the knowledge of the national history and coincide with the treatment of the local history as a way and not end, in his link with the National History. The investigation of the history in the local scene contributes to the concretion of the relation of the theory with the practice. With ends of offering a look to the way crossed by historians and pedagogues and of clearing the way in the labor of investigators and teachers of history let's sense beforehand the following work, taking as methods and essential technologies, the bibliographical review, of thesis of degree and reports of work of educational, cultural institutions and organizations linked to the topic.

Keywords:

Local history, half-way pedagogic, teaching of history.

INTRODUCCIÓN

La ciencia histórica ha logrado impulsar las investigaciones sobre temas de la Historia Nacional y Local toda vez que la política cultural favorece la reconstrucción de nuestra memoria histórica para la formación de la identidad nacional y la conciencia histórica. La enseñanza de la historia local enriquece lo nacional pero solo ese contexto nos permite comprender la historia más cercana. Los estudios actuales y su concreción en la historia de los municipios y provincias, aportan el contenido específico para la Historia de Cuba y sirven de fuentes imprescindibles para la preparación científica, cultural y metodológica de los profesores de historia.

Las diversas miradas que prevalecen hoy en relación con la Historia Local, nos acercan a un consenso que investigadores y pedagogos revelan como resultante de sus estudios: la función educativa de la historia local trasciende el valor de lo instructivo, nos proponemos entonces mostrar la evolución de los criterios pedagógicos en relación con la enseñanza de la Historia Local, siempre después de desentrañar los avances de la historiografía al respecto.

DESARROLLO

Un análisis, muy general, acerca del tratamiento del concepto de *región histórica* se hace necesario si se tiene en cuenta la diversidad de criterios que al respecto existen en el mundo contemporáneo. Los positivistas insisten en el espacio geográfico como una suerte de este apriorístico que al entrar en contacto con un grupo humano da origen a la región por voluntad de éste, marginado de paso el papel de medio sobre el hombre. De la misma forma, algunos de estos positivistas exageran el rol del estado en la conformación regional.

Los neopositivistas, con una concepción eminentemente empirista, transforman al espacio y al tiempo en realidades neutras, que combinan a su antojo con otras realidades dictadas por las relaciones, cantidades, acontecimientos, para explicar la conformación regional; su problema radica en que adaptan un enfoque sistémico que no acota la diversidad de los fenómenos sociales, el desarrollo desigual de los diversos grupos humanos, es decir, la desigualdad que está en las bases de la región como ente histórico.

Para la llamada Sociología política el concepto región es abordado desde el punto de vista eminentemente cultural. En América Latina y el Caribe, todas estas corrientes y otras más toman cuerpo actualmente; no es menos cierto que en determinados círculos de científicos sociales

y humanistas se van imponiendo nuevas concepciones regionales, cercanas al marxismo-leninismo algunas, aun cuando no asuman todos sus postulados.

En América Latina existen varios “polos” de estudios regionales con nuevas ideas de este campo, comencemos a citar a González que transfiere las fronteras de lo que limitadamente, aunque no por ello más importante, él concebía como “microhistoria”. Grupos, equipos y centros de investigadores regionales de universidades mexicanas reconocidas han llegado a sobrepasar los marcos de las diferentes divisiones político-administrativas para comprender los verdaderos alcances y proyecciones de la región histórica.

En Venezuela, Ortega y otros investigadores han llegado a comprender el significado de las grandes regiones venezolanas a partir de su análisis de Maracaibo, análisis que traspasa incluso las fronteras de Venezuela.

En Brasil, es muy alentador el trabajo del grupo de investigadores de la Universidad de Campiñas sobre lo que ellos denominan “cuestión regional”, que ha logrado realizar el estudio de varias regiones atlánticas brasileñas con un grupo de sistematización encomiable.

Algunas de las limitaciones de estas concepciones están en la falta de integración del enfoque histórico regional, que lleva hasta casos de sectorialización exagerada, por otra parte, en varios casos aparece una inadecuada relación entre los estudios de zonas, regiones y conjuntos de regiones, otras veces se exagera el papel del capitalismo o de alguna de sus fases en la aparición, desarrollo o extinción de las regiones.

Venegas Delgado (1994), aborda su criterio de región histórica definiendo sobre la base de la región socio-económica como punto de partida, es decir, que las estructuras económico-sociales son las que explican y sustentan a la región en lo fundamental, sin abordar el término de región socio-económica por estimar que su connotación es tan fuerte que podría desvirtuar lo que representa una región desde el punto de vista integral, su identidad cultural y política que la explica integralmente, abordando el criterio de “región histórica” como: “más que un ente natural, es concebida como resultado de la acción transformadora del hombre sobre el espacio geográfico, de donde resulta que si bien su base inicial y permanente es el medio geográfico, sus límites se van estableciendo como resultado de esa acción del hombre sobre dicho medio, el cual, como es conocido, en la medida en que se desarrolla es cada vez menos dependiente de la naturaleza”.

De ello se puede distinguir el carácter eminentemente dialéctico que tiene la región, por su constante transformación

y cambio. Por tanto, el espacio geográfico de diferencia de la región en que aquel presenta una evolución mucho más lenta en cuanto a sus formas, límites y caracteres. La región se encuentra en una constante y rápida evolución, desarrollo y cambio de donde lo importante que resulta observar la dimensión espacial como dimensión social, en el sentido histórico, más que en el físico.

Venegas (1994), plantea que *“el criterio esencial que la sustenta es la formación económico-social, sobre la base de la correlación interna de los elementos constitutivos del modo de producción que la singularizan, materializando en la formación de un mercado interno o elementos de este, cuyo desarrollo y amplitud determina en última instancia mayor o menor desarrollo regional, tal y como ocurre con la nación”*. Luego la región tiene su propia dinámica de desarrollo que puede adelantarse o atrasarse en correspondencia con la dinámica nacional.

En cada región obra el predominio o influencia de una villa importante o ciudad; pues estos actúan como centros jerarquizantes, que en la colonia se expresan a través de sus cabildos o ayuntamientos, centros de poder de las clases dominantes desde donde imponen su voluntad, hasta en el plano nacional. El papel del estado en el proceso de conformación de las Villas importantes o ciudades cabeceras, es a veces relevante, como también lo son acontecimientos internacionales, que sin proponérselo contribuyen a delimitar centros urbanos cabeceras de grandes regiones.

La gran región es homogénea, no por sus rasgos físicos, sino por la función integradora que le imprimen las relaciones humanas de todo tipo que en ellas se producen cuyos antecedentes pueden encontrarse en la fundación de nuevos núcleos poblacionales a partir de aquellos que existían en regiones antes surgidas, núcleos a los que imprimen rasgos y caracteres luego comunes.

Venegas (1994), maneja además el criterio de zonas, que expresa las características anfibiológicas de la región en relación con conjunto de países, y refiere que *“... se utiliza en el sentido de subregión que pudiera ser su apelativo... una zona bien puede llegar a constituirse en región, históricamente concebida desde luego”*.

Estos son los criterios que asumimos para el estudio de la Historia Regional y su enseñanza en espera de los avances de la regionalística en Cuba y América Latina. Aun cuando se han iniciado proyectos que incluso intentan presentar la pertenencia a una microregión como pudiera ser Iberoamérica (Proyecto Iberoamericano de “Enseñanza de la Historia de Iberoamérica). Currículo-tipo Guía para el profesor), en nuestro país y en varios países latinoamericanos y europeos la perspectiva local es

la que mayor interés alcanza en el debate historiográfico y la tendencia en los forum, talleres y eventos insisten en revelar la importancia de este tipo de investigación para construir la Historia Nacional. Quizás esto explica el interés por abordarlo desde el punto de vista pedagógico”.

El término historia local es muy empleado en la enseñanza de la Historia, por tanto, merece asumir un concepto que lo defina desde el punto de vista didáctico. Veamos algunos ejemplos de pedagogos que intentan definir historia local o simplemente localidad.

Tal es el caso de Ramiro Guerra *“...la palabra local no se refiere a la finca en que está su escuela; si el lugar donde está su escuela puede ser en algún caso punto de partida, muy pronto debe comprender todo el término, que es lo que se comprende por historia local”*. Pedro García Valdés, pedagogo cubano lo conceptúa como *“...el conjunto de todas las acciones y reacciones que la sociedad se ha visto precisado a realizar, en aquel medio...”*. Por otra parte Salvador Aldana en su Didáctica de la Historia refiere: *“Historia local es una serie de hechos históricos que definen personalidad en el tiempo de la localidad donde nos encontramos”*.

Estas definiciones no reflejan una intención pedagógica, sino más bien el elemento histórico, pero no establece diferencias entre una intención y otra.

Siguiendo este análisis vemos en la definición de Dairi (1978), donde lo define como *“el estudio que llevan a cabo los alumnos [acerca] del pasado lejano y próximo, así como del presente de determinado territorio, estudio que se realiza bajo la dirección del maestro para la enseñanza y la educación comunista de los escolares”*.

Acebo Meireles (1991), considera a la historia local como *“el estudio hecho por los alumnos, bajo la orientación del profesor respecto de los hechos, fenómenos y procesos singulares y locales del pasado lejano o próximo, y del presente de determinado territorio en su relación con el devenir histórico nacional”*.

En este caso y en ambas definiciones, está presente la actividad de los escolares bajo la dirección del maestro, encaminado al estudio de los hechos, procesos y fenómenos de la localidad lo cual siguiendo esta lógica, tiene en cuenta la actitud investigativa del escolar como un elemento de peso a considerar. Según la investigadora Núñez La O (2000), *“la historia local consiste en la selección de los hechos, procesos, fenómenos singulares y locales del pasado lejano o próximo y del presente en su relación con el devenir histórico nacional, como las personalidades que actúan en ellos, de un determinado territorio con flexibilidad de límites, de acuerdo a un interés*

pedagógico concreto, en el cual los escolares asumen una posición activa en el estudio e investigación de las fuentes para la cual establecen comunicación cognoscitiva y afectiva con la localidad, todo ello bajo la dirección del maestro". Esta definición encierra en sí misma un enfoque operativo para la docencia.

Para Núñez La O (2000), en la dimensión pedagógica de historia local hay dos condiciones claves; flexibilidad y el interés pedagógico. El primero se explica al reconocer que los límites territoriales han variado, las regiones del siglo XIX se han subdividido en más de una ocasión y los hechos históricos ocurridos allí no son patrimonio de algunos de ellos, pueden emplearse indistintamente de acuerdo a las necesidades del proceso docente-educativo.

Desde la segunda condición se infiere el papel relevante del objetivo justificando así en el empleo indiscriminado del término cuando se refiere a región, macrolocal, zonas, localidad o microlocalidad, pero en última instancia establece una relación de subordinación que reconoce el carácter rector del objetivo. Claro está que cuando esta aceptación se restringe al ámbito pedagógico y lo historiográfico se define desde la perspectiva didáctica, no puede obviarse los requerimientos históricos en las que debe sustentarse las decisiones curriculares que definen el objeto de estudio e investigación que realizará el alumno.

Consideramos de gran valor esta definición teniendo en cuenta además de esas dos palabras claves, la precisión del papel que juegan el alumno y el profesor, que presenta el tipo de enseñanza-aprendizaje ubicando al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje.

Son varios los autores que sistematizan las potencialidades educativas de la historia local, como Álvarez de Zayas (2006); Díaz (2010); entre otros, que refieren la significatividad y el carácter consciente del aprendizaje, el protagonismo del estudiante, potencia la formación de la identidad nacional, los prepara para su inserción en la vida social, desarrolla el ejercicio del pensar y permite adquirir herramientas metodológicas para la investigación histórica.

El análisis de las principales tesis y valoraciones contenidas en los textos metodológicos que abordan la enseñanza de la historia local y de los trabajos que sobre el tema se han publicado o presentados en eventos en los últimos años, se advierten diferentes posiciones que se asumen en la relación con la enseñanza de la historia regional.

Veamos las especificidades de algunas de ellas: el conocimiento histórico como investigación.

Esta tendencia no abandona del todo las concepciones constructivas, el rasgo definitorio de ella está en considerar el saber académico o escolar como el medio educativo que puede ser manejado en la interacción entre el conocimiento científico o disciplinar con el cotidiano de estudiantes y profesores, aun cuando se reconozca las diferencias entre ellos, sobre todo a partir de los objetivos y metas educativas.

Desde esta perspectiva la tensión, contradicción o problematización de lo que desea conocer el conocimiento científico, va generando el saber que debe ser aprendido para lo cual es necesario diseñar el modelo investigativo o interpretativo que puede ser estudiado por los estudiantes, a partir de la definición y toma de decisiones desde posiciones epistemológicas, sociológicas y psicológicas de los contenidos; aquí resulta importante según se plantea la selección y presentación de información gráfica y escrita en una combinación efectiva que facilite la activación y motivación por la actividad que se orienta.

Es evidente que en todo lo anterior, los recursos didácticos del docente están presentes; pero en las actividades donde más énfasis hace esta tendencia dado que es mediante ella que logra y encuentra sentido el material elaborado, de tal caso las actividades generalmente deben estar presentadas como tareas que incluyen diferentes acciones y que concluyen con un nivel de complejidad o proyección que superando la descripción o caracterización inicial pueden llegar a la valoración de lo aprendido y la aplicación de conocimientos adquiridos.

El estudio del entorno o el medio como vía para activar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los proyectos de esta línea lo que se pretende es convertir la investigación escolar en el eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación docente (fue propio en las últimas décadas del 80). Se buscaba así una relación directa y enriquecedora entre la teoría y la práctica, ampliando los espacios de enseñanza al presentar de manera alternativa la posibilidad de que se aprenda en otros espacios fuera de la escuela. De esta forma se comienza a otorgar valor o significado a las cosas.

En definitiva esta tendencia asume que la secuenciación de las actividades se sitúe en los propios pasos de la investigación: Planteamiento del problema, búsqueda de información general, definición de hipótesis y objetivo, selección de una metodología, trabajo de campo o nueva búsqueda de información y conclusiones.

El aprendizaje a través de materiales guiados por el profesor.

Esta tendencia plantea que la enseñanza guiada por el profesor a través de materiales escolares, permite al estudiante desarrollar destrezas y adquirir hábitos y habilidades muy vinculadas al desarrollo intelectual, de acuerdo con el nivel evolutivo en que se encuentra.

Aunque los materiales docentes pueden ser elaborados, es evidente que esta tendencia afirma la posibilidad de utilizar las fuentes históricas y documentales en la enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, la compilación de textos y la elaboración de guías de orientación y actividades para el trabajo del estudiante resultan tareas necesarias a acometer por el docente o grupos de estos.

Por su orientación medio de enseñanza, esta tendencia precisa de exigencias esenciales de carácter organizativo, de diseño y didáctica en general. Desde el primer requerimiento, se advierte la idea de plantear las temáticas desde la perspectiva problémica que presenta la realidad de la cual deviene la selección que guardan de una manera implícita las relaciones de poder y dominación pero que no han sido de manera habitual seleccionadas para el estudio de las asignaturas.

A partir de esta perspectiva se percibe el interés por la aproximación a los fenómenos sociales a modo de inventario o de manera problemática, identificando la relación o implicación de estos con las cuestiones individuales o sociales; pero vistas a la luz de las diferentes perspectivas que se asocian a ella para identificar la singularidad de los procesos singulares de aculturación, cambio y relevancia que tuvieron en el transcurso de la historia y en el momento actual.

Para proyectar un aprendizaje activo, esta tendencia parte de una posición constructiva que asume como planteamiento didáctico la problematización temática, la búsqueda de información en relación con el tema, la elaboración de conclusiones personales y la aplicación a nuevas situaciones.

Una exigencia básica de esta posición didáctica es la relevancia del problema para la comprensión de la realidad, al tiempo que permite abordar, relacionar o integrar al análisis otros problemas que forman parte de las necesidades del estudiante en formación.

La enseñanza de la historia como recomposición crítica. La historia como análisis del pasado y proyecto social.

Esta concepción se sustenta en el valor formativo de carácter social y educativo que puede tener el conocimiento histórico renovado como fuente de transformación de la enseñanza y en la formación de un espíritu crítico que rebasa las fronteras de lo que desde el punto de vista teórico metodológico este significa. Es definitiva, la idea

de que la nueva historia debe convertirse en una herramienta para entender el presente en el ámbito de la enseñanza, asume los siguientes requerimientos:

- » La organización de la enseñanza a partir de los problemas significativos, siempre que estos no se traduzcan en la transposición del conocimiento historiográfico, estén contenidos en los fines y objetivos de la disciplina y sirvan para explicar los problemas económicos, ecológicos, culturales, políticos, etc.
- » El material histórico que debe ser enseñado en la escuela debe evitar posiciones extremas, debe aportar a la visión total y globalizadora del mundo y servir de explicación a los problemas del presente. Se sustenta en la idea de ofrecer a los alumnos una historia comprometida con la configuración de la identidad y del presente, por lo cual repensando a la luz de la experiencia pasada es posible conseguir una conciencia crítica y un entendimiento dialéctico del presente y del futuro.
- » El interés de los estudiantes es vital, ya que se considera una cuestión clave en el éxito o en el fracaso de la enseñanza, por eso el acercamiento de la nueva Historia a la Historia social, puede ser un recurso reivindicativo para la valorización e interés por la enseñanza de la Historia.
- » La Historia no puede ser enseñada al margen de las ciencias afines, la relación de estas al abordar los problemas globales exige un enfoque interdisciplinario de la explicación del hecho, fenómeno o proceso histórico y es esta la única forma de comprender su alcance.
- » La enseñanza de la historia local como habilitación para que el alumno pueda hacer historia por sí mismo, participar activamente en su reconstrucción.

La historia local como un medio pedagógico en su vínculo con la Historia Nacional

Esta tendencia tiene una tradición en nuestro país, sin embargo el papel dado a la enseñanza de la historia local ha sido diferente en los distintos momentos de nuestro proceso histórico, por ejemplo: durante toda la república mediatizada nuestros pedagogos, Ramiro Guerra, Pedro García Valdés y Miguel Ángel Cano, defendían el criterio de verla como introducción a los estudios históricos considerándola como un programa independiente.

Pero la literatura científica hoy se pronuncia por darle a la historia local la función de medio pedagógico, está Verniers (1988), quien refiere: *“sería en efecto un grave error plantear el estudio de la historia local como fin. En nuestra opinión solo puede ser un medio pedagógico cuya finalidad es dar a la enseñanza una base real, una especie de piedra de toque que permite a los muchachos*

ejercitar su espíritu de observación de comparación y juicio”.

Con estas concepciones asumidas por pedagogos cubanos reflejadas en textos didácticos escritos es sin duda un significativo salto en las concepciones acerca de las funciones de la historia local.

Esta nueva visión ya no trata lo local por lo local, sino se trata de emplearla para alcanzar otros fines en el proceso de enseñanza-aprendizaje vemos una función más integradora del fenómeno; declarando de una manera más explícita y significativa la función de enseñanza de la historia sobre todo en el fortalecimiento del amor a la patria, mediante el vínculo afectivo con la localidad, buscando lo más cercano al alumno.

En la medida que el alumno conoce la Historia Local, se va conformando un sistema de conocimientos específicos, siempre que en la dinámica de la explicación se interrelacione lo general nacional y lo particular y más cercano al escolar todo ello, viabiliza la asimilación de los conocimientos, pues la Historia Local es un medio pedagógico que contribuye al logro de los objetivos del programa.

Los retos que entrañan hoy los nuevos tiempos reafirman el papel relevante de la enseñanza de la Historia si de formación de normas de actuación, de habilidades comunicativas, confianza y seguridad en la expresión, receptividad y respeto para expresar y escuchar ideas, disposición para cambiar de opinión ante argumentos opuestos y de asumir compromisos con responsabilidad y entrega se trata. La enseñanza de la historia alcanza así un papel trascendental, como afirma el Santiago Peinado (1996), que *“un punto de partida básico impone la búsqueda por parte del alumno, de reflexiones personales sobre los temas históricos estudiados. Enseguida podrá adecuarlos críticamente a los problemas sociales y políticos del país, del Estado o de la comunidad; no se debe perder la línea de objetividad exigida en cualquier ciencia. El profesor debe desarrollar una auténtica actividad científica en sus cursos. Esto implica investigación, experimentación, búsqueda de fundamentos y apoyos científicos para romper permanentemente con una didáctica rutinaria”.*

Por tanto una enseñanza que asuma de manera armónica y articulada desde la Ciencia Histórica y la Didáctica, la Historia Local en los programas de Historia Nacional como fundamento y apoyo científico dará al traste con una didáctica rutinaria y acercará los métodos de enseñanza a los científicos en la búsqueda de la objetividad que exige la Historia en su carácter de Ciencia Social.

CONCLUSIONES

A pesar de los elementos polémicos relacionados con la Historia Local, los estudios teóricos y metodológicos como consenso, consideran que el contacto con la historia más cercana posibilita captar la atmosfera de la época, vivencial los momentos y personalidades, acercarse a las fuentes e inclusive con las fuentes vivas observar emociones, reconstruir mentalidades, representarse escenarios, etc. Ya son muchos los historiadores que han asumido actitudes investigativas, y docentes que matizan su enseñanza, sobre la base del uso de métodos que se caracterizan por el uso de las fuentes primarias locales para caracterizar periodos históricos, procesos, acontecimientos y personalidades en las diferentes etapas de nuestra Historia.

La enseñanza de la Historia es sin duda una alternativa para formar en los individuos una conciencia social, nacional o ciudadana, si en tales propósitos le proporcionamos al proceso los medios y fuentes que hacen que vinculen al estudiante con su historia más cercana mediante métodos científicos, resultará posible estimular un aprendizaje desarrollador, donde las habilidades del pensamiento histórico lógico darán al traste con los consabidos achaques de una enseñanza superficial, repetitiva, autoritaria y universalista.

BIBLIOGRAFÍA

- Acabo Meireles, W. (1991). *Apuntes para una metodología de la enseñanza de la Historia Local en su vinculación con la Historia Patria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Aldana, F. S. (1969). *Didáctica de la Historia. Segundo Curso*. Valencia: Marfil, S.A.
- Alvarez de Zayas, R. M. (1981). *Metodología de la enseñanza de la Historia*. La Habana: Libros para la Educación.
- Cano, M. A. (1918). *La Enseñanza de la Historia en la escuela primaria*. La Habana: Cultural S.A.
- Cuesta Fernandez, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Barcelo: SA Cosfe.
- Dairi, N.G. (1978). *Metodología de la enseñanza de la historia en la escuela de nivel medio*. Moscú.
- Díaz Pendas, H. (2010). *La Enseñanza de la Historia. Algunas precisiones sobre el plan de acciones vigente. Seminario nacional de preparación del curso escolar 2010-2011*.
- García, V. P. (1940). *Enseñanza de la Historia*. La Habana: Minerva.

- Guerr, S. R. (1927). *Nociones de Historia de Cuba*. La Habana: Cultura S.A.
- Leal Garcia, H. (1991). *Metodología de la enseñanza de la Historia de Cuba para la Educación Primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lolo Valdes, O. y. (2012). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. La Habana: Pueblo y Educación. *Enseñar Ciencias Sociales en la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ñúñez La O, I. (2000). *La enseñanza de historia local un problema que no espera*.
- Palomo, A. (2001). *Didáctica para favorecer el aprendizaje de la historia nacional*. Holguín: Tesis en opción al grado científico de Doctor.
- Peinado Santiago, H. (1996). *Didáctica de la Historia. Una propuesta desde la pedagogía activa, Cooperativa*. Bogotá: Magisterio.
- Perez, N. (1974). *Metodología de la enseñanza de la Historia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Portuondo Zuñiga, O. (1994). *Historiografía de Cuba e Historia Regional. Del Caribe no 24*
- Reyes Gonzalez, J. (2011). *Enseñanza de la Historia nacional: un enfoque desde lo local*. *Curso 77 Pedagogía 2011*. La Habana: Educación cubana.
- Reyes González, J. (2010). *Fundamentación del principio de la Didáctica de la Historia: interrelación entre la historia personal, familiar, local, nacional y universal*. Las Tunas: proyecto ClodiDidáctica.
- Reyes Gonzalez, J. I. (2007). *Enseñanza de la Historia para la escuela actual*. *Curso 26 Congreso internacional Pedagogía 2007*. La Habana: Educación cubana.
- Reyes González, J. (2013). *Enseñar y educar desde la historia*. *Curso 17 Pedagogía 2013*. La Habana: Educación cubana.
- Rodríguez Ben, J. A. (1999). *El Conflicto "Disciplina Autónoma vs Globalización"*. *Desafío Escolar*.
- Rodríguez Ben, J. A. (2009). *Enseñanza de la Historia. Lectura para docentes*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silvestre Oramas, M. J. (2002). *Hacia una Didáctica Desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Svaloba, L. (1980). *Lugar y función de la Historia Regional en la clase de historia*. PbA 22 (6). Berlín.
- Tejera Dubroq, J. d. (1986). *Por qué la enseñanza de la Historia de Cuba en el nivel primario*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Torres Fumero, C. (2000). *Algunas reflexiones historiográficas a fin de siglo*. *La historia del presente. debates Americanos*, pp. 98-102.
- Torres Fumero, C. (1974). *Historia, temas didácticos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Venegas Delgado, H. (1994). *Teoría y Método en la Historia Regional Cubana*. Santa Clara: Capiro.
- Venegas Delgado, H. (2001). *La Región en Cuba*. Santiago de Cuba: Oriente.
- Verniers, L. (1988). *Metodología de la Historia*. Buenos Aires: Losada.



10

EL MEDIO SOCIAL Y SU VISUALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

ENVIRONMENTAL AND SOCIAL VISUALITY IN THE PROCESS OF LEARNING

MSc. Jiosbel Jesús Lóriga Socorro¹

E-mail: jloriga@ucf.edu.cu

MSc. Marianela Utrera Alonso¹

E-mail: mutrera@ucf.edu.cu

MSc. María Mercedes Consuegra Cheng¹

E-mail: mariamc@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Lóriga Socorro, J. J., Utrera Alonso, M., & Consuegra Cheng, M. M. (2016). El medio social y su visualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp. 63-71. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El trabajo está dirigido a los estudiantes de cuarto año de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la dirección de la construcción visual del medio social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Plástica. Desde el punto de vista teórico, se analizan elementos afines con la preparación metodológica a partir de los conceptos y fundamentos científicos para entender los asuntos relacionados con una propuesta metodológica sustentada en los elementos de la didáctica de la visualidad y del imaginario social, lo que contribuye a la preparación de los futuros maestros en los recursos didácticos para el desarrollo de las habilidades de apreciación y creación plástica. Se asumen los presupuestos teóricos metodológicos, los resultados del diagnóstico inicial y los componentes que lo conforman con la utilización de métodos teóricos, empíricos y matemáticos. En los resultados de la aplicación de las actividades, se evidencia, sus niveles de complejidad, centrados en lo visual y lo estético-artístico.

Palabras clave:

Construcción visual, medio social, artes visuales, apreciación.

ABSTRACT

This work is directed to students in the fourth year of the Bachelor of Primary Education career in the direction of the visual construction of the social environment in the teaching and learning of Plastic Education. From the theoretical point of view, similar elements with the methodological training from scientific concepts and principles to understand the issues related to a proposed methodology supported by elements of the teaching of the visual and social imaginary are discussed, contributing the preparation of future teachers in the teaching resources to develop skills appreciation and artistic creation methodological theoretical assumptions, the results of the initial diagnosis and the components that make up what the use of theoretical, empirical and mathematical methods are assumed. The results of the implementation of the activities, it is evident, their levels of complexity, focusing on the visual and aesthetic-artistic.

Keywords:

Visual construction, social media, visual arts appreciation.

INTRODUCCIÓN

Una de las líneas fundamentales de la política educacional en Cuba es la manifestación de la cultura a través de sus diferentes expresiones, entre las que está el movimiento de aficionados, las diferentes manifestaciones del arte, la Educación Musical, la Educación Plástica y la promoción del arte por los diferentes grupos y entidades culturales de cada región, para de este modo rescatar valores patrimoniales, históricos, tradicionales y culturales, a partir de fomentar la identidad y el sentido de pertenencia.

A lo anterior se añade el empleo de los diferentes espacios socioculturales en el vínculo estrecho con el medio social, tendientes a relacionarlos desde la perspectiva de la Educación Artística. En este punto la Educación Artística se sitúa como una de las líneas esenciales de los programas de estudio, a través de los cuales debe trabajarse para educar generaciones verdaderamente cultas, lo que favorece a la apropiación de conocimientos y valores humanos.

Todos estos valores se materializan a través de la construcción visual que no es más que el proceso dirigido a la interpretación visual del medio social y a su representación en la interacción cognitiva, afectiva y de forma vivencial.

A partir de esta interpretación los estudiantes en formación de cuarto año de la carrera Educación Primaria entran en contacto con el mundo del lenguaje visual, conformado por los colores, formas, líneas, texturas, áreas y espacios. Desde este punto de vista, los profesores del área artística juegan un papel importante en la educación estética y en la educación de la visualidad. Autores entre los que se destaca Cabrera Salort, (1985, p. 43), han declarado que *“las manifestaciones visuales han ido creciendo con la práctica social; este crecimiento no ha hecho más que resaltar el punto común entre ellas. Todas las manifestaciones sociales responden a condicionamientos sociales”*.

En los actuales enfoques dentro del campo pedagógico se hace incuestionable la valoración de conceptos como el de visualidad, construcción visual del medio social, medio social, didáctica de la imagen. Cabrera, (1985, 1998, 2003). Se insiste cada vez más en la elaboración de proyectos docentes para contribuir a la formación de un pensamiento complejo e integrador en los escolares, tal como es la vida y las situaciones que estos deben enfrentar en su cotidianidad.

Es por ello que el estudiante no puede desconocer los procedimientos metodológicos indispensables en la dirección del aprendizaje, de manera que logre que estos se ejerciten como educadores de la visualidad, desarrollen la independencia cognoscitiva en los escolares, la unidad en

las ideas, la sensibilidad ante la belleza en el arte y en la vida, la cultura del trato, la aspiración a una colaboración colectiva en el aprendizaje. En este empeño de lograr una construcción visual del entorno social se hace necesario atender a la fuerza que ha cobrado en el discurso y las políticas educacionales a nivel mundial este tema, como forma de asimilación más global de los conocimientos, que permitan al sujeto interpretar con más coherencia la realidad que le rodea. El concepto de visualidad que incluye a la Educación Plástica, tiene que conectarse no solo a un saber y una cultura histórica, filosófica o artística, sino a su sentido primigenio, que es la formación humana y la educación estética del hombre.

Esto explica la importancia de atender de forma priorizada la correcta preparación de los futuros maestros, para que estén en condiciones de educar estéticamente a sus educandos, para direccionar la construcción visual del medio social en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESARROLLO

“El mundo-imagen es la superficie de la globalización. Es nuestro mundo compartido. Empobrecida, oscura, superficial, esta imagen-superficie es toda nuestra experiencia compartida. No compartimos el mundo del otro modo. El objetivo no es alcanzar lo que está bajo la superficie de imagen: sino ampliarla, enriquecerla, darle definición, tiempo. En este punto emerge una nueva cultura”. (Buck-Morss, mencionado por Cabrera, 1990)

Para esta parte se utilizaron las teorías de Brea (2010), sobre los estudios cultural-visuales críticos. Trasladado ello al campo de las artes visuales, pediría esta vez hablar de unos “estudios cultural-visuales sobre lo artístico” con el mismo rango y empeño crítico que podrían desarrollar otros “estudios cultural-visuales sobre lo publicitario” o sobre “lo televisivo”; “lo cinematográfico”; la arquitectura como productora de visualidad e imaginario material, etc., como diversificaciones diferenciales de unos bien asentados críticamente (y seguramente homologables en método y tono analítico) “estudios culturales visuales”.

En ellos no se trataría nunca de educar en el conocimiento del dogma iniciático constitutivo del campo, ni mucho menos de preparar para el ejercicio practicante de sus sacerdocios —no se trataría dicho de otra forma de formar ni artistas, ni publicistas, ni productores televisivos, ni diseñadores o *arquitectos de imaginario*, por ejemplos— sino más bien de favorecer el crecimiento de un campo eludido de comprensión crítica de su diferencial funcionamiento como prácticas sociales efectivas —soportadas en la comunidad de un repertorio implícito y compartido de creencias y valores, en la acumulación cumplida de unos

montantes circulantes de capital simbólico- y más o menos estabilizadas, y más o menos hegemónicas (dependiendo ello siempre, desde luego, de en qué contextos locales y sociales.

Llegados a este punto, casi parece innecesario argumentar que pese a ser bien adecuada entonces la denominación de visuales -por cuanto señala un compromiso patente con el desbordamiento táctico de la circunscripción histórica a un campo muy delimitado de objetos y prácticas, los y las artísticas, casi los únicos hasta ahora considerados como productores de significado cultural a través de la visualidad- no puede ésta nunca ser tomada como delimitación epistémico-fenomenológica a un rango de objetos de presunta naturaleza *esencialmente visual*.

Lejos de tal circunscripción, el punto de partida de los estudios visuales sería, al contrario, la convicción de que ni existe tal pureza fenoménica de *lo visual* en ámbito alguno ni aún en su designio existe nada abordable como tal *naturaleza*. Si no, únicamente al contrario, como resultado -y aún como agenciarse- una producción predominantemente *cultural*, efecto del *trabajo del signo* que se inscribe en el espacio de una sensorialidad fenoménica, y que nunca se da por tanto en estado puro, sino justamente bajo el condicionamiento y la construcción de un marco simbólico específico. Bajo la convicción, dicho de otro modo, de que no hay hechos -u objetos, o fenómenos, ni aún medios de visualidad puros, sino *actos de ver* extremadamente complejos que resultan de la cristalización y amalgama de un espeso trenzado de operadores (textuales, mentales, imaginarios, sensoriales, mnemónicos, mediáticos, técnicos, burocráticos, institucionales ...) y un no menos espeso trenzado de intereses de representación en liza: intereses de raza, género, clase, diferencia cultural, grupos de creencias o afinidades, etc. (Brea, 2010).

Que todo ver es entonces el resultado de una construcción cultural -y por lo tanto, siempre un hacer complejo, híbrido- podría ser entonces el punto de partida básico sobre el que sentar el fundamento y la exigencia de necesidad de estos estudios. No -quizás esto parezca sonar un tanto paradójico, pero no podría ser de otra forma- sobre la afirmación de alguna presunta "pureza" o esencialidad de la visión: sino justamente sobre lo contrario. Sobre el reconocimiento del carácter necesariamente condicionado, construido y cultural -y por lo tanto, políticamente connotado- de los actos de ver: no sólo el más activo de mirar y cobrar conocimiento y adquisición cognitiva de lo visionado, insisto, sino todo el amplio repertorio de modos de hacer relacionados con el ver y el ser visto, el mirar y el ser mirado, el vigilar y el ser vigilado, el producir las imágenes y diseminarlas o el contemplarlas y percibir las y la articulación de relaciones de poder, dominación, privilegio,

sometimiento, control que todo ello conlleva. Tales son, en efecto, los temas con los que habrán de tratar y vérselas los estudios visuales.

Así considerados, se percibe entonces que la enorme importancia de estos actos de ver -y de la visualidad así considerada, como práctica connotada política y culturalmente- depende justamente de la fuerza preformativa que conllevan, de su magnificado poder de producción de realidad, en base al gran potencial de generación de efectos de subjetivación y socialización que los procesos de identificación/diferenciación con los imaginarios circulantes -hegemónicos, minoritarios, contra hegemónicos, -conlleva.

Creemos que es de esa importancia crucial de la que se deriva la estratégica de estos estudios y la necesidad efectiva de abordarlos no tanto desde la perspectiva del conflicto que pudiera plantearse entre ellos y otras disciplinas -la estética o la historia del arte-, ni tampoco desde la perspectiva del conflicto entre sus supuestos objetos considerados como construcciones sociales efectivas -y sea que tomemos ya el arte y la alta cultura, ya la cultura de masas, la publicidad, el diseño o el universo de las imágenes más en general -sino más bien desde la perspectiva de la urgencia de desarrollar un equipamiento analítico amplificado -un utillaje conceptual *indisciplinadamente* transdisciplinar- que sea capaz de afrontar críticamente el análisis de los *efectos* performativos que de las *prácticas del ver* se siguen en términos de producción de imaginario; y ello teniendo en cuenta el tremendo impacto *político* que tal producción de imaginario conlleva, por su efecto decisivo en cuanto a las formas posibles del reconocimiento identitario -y por consiguiente en cuanto a la producción histórica y concreta de formas *determinadas* de subjetivación y socialidad.

Hoy los docentes de la Educación Primaria, que quieran comprender lo que está aconteciendo en el mundo en el que se vive y, sobre todo, que trate de acercarse a lo que afecta a la construcción de la [identidad](#) cultural de los estudiantes, no puede desconocer la decodificación de las imágenes visuales y audiovisuales para poder convivir ventajosamente con ellas, es en esta convivencia con lo visual que lo local se convierte en un importante referente si se tienen en cuenta la interrelación de todos los componentes físico-geográficos, socioeconómicos, histórico (culturales y folclóricos).

En el proceso educativo de Educación Plástica el docente debe defender la utilización de los medios visuales y audiovisuales pues es la vía a través de la cual le llegará al niño casi toda la información, no pueden olvidar que en estas edades el pensamiento concreto es determinante,

por lo que la imagen visual constituye una valiosa fuente de asimilación de los conocimientos. Los medios de enseñanza son muy importantes para “enseñar a ver” a los niños de manera integral los diferentes elementos de su entorno cultural.

El proceso de la apreciación de las artes visuales y la didáctica de la visualidad en la Educación Plástica.

Diferentes son las concepciones acerca de la apreciación de las artes visuales. Según Cabrera “*las artes visuales son un conjunto que expresa las ideas de los hombres, el conocimiento que poseen de la realidad, todo esto materializado en objetos que demuestran la capacidad creativa del ser humano*” (Cabrera, 1985, p.45)

Las manifestaciones visuales o cualquier otra manifestación artística no termina en cuadros o carteles; cuando el artista crea se inicia un proceso que viene a completarse con el espectador.

La manifestación visual es producto de un creador individual y uno colectivo: el artista y los espectadores. La comprensión de la importancia de la obra de arte y su apreciación, inicia la actividad de mirar y ver. Quien mira y no ve, es incapaz de apreciar una manifestación visual, no siente su importancia; la necesidad de la apreciación de las artes visuales exige educación, cuanto más integralmente, se eduque el hombre, más vivencias, y goces le proporcionará el arte.

En numerosas ocasiones se mira y no se ve, se pasa por delante de los monumentos más importantes de las ciudades y no existen como objetos que ayuden a penetrar en la realidad; saber cómo se vivía en otras épocas y comparlas con la actual.

La misma diversidad y unidad de las manifestaciones visuales es la de la vida, pues ella las nutre. Las artes visuales son una viva y compleja expresión de los diversos regímenes sociales donde han sido creadas. El hombre no compartimenta el goce de los objetos que crea, pero estos poseen particularidades que se perciben y aprecian.

El hombre desde hace milenios dejó testimonios visuales de su presencia, de su relación con el mundo cambiante en que vivía. Su percepción y apreciación tiene tanta multiplicidad y movimiento como variaciones, el ambiente o el ser humano como ser social. Acorde con esas variadas formas de percibir, apreciar y concebir la realidad, surgen las manifestaciones visuales.

Esbozo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de la visualidad.

La visualidad es uno de los recursos didácticos que más se ha utilizado desde las primeras edades a través de toda

la historia de la pedagogía. “*Cualquier tipo de enseñanza debe basarse en la observación y la experiencia y elevarse después a conclusiones y generalizaciones. Como resultado de la observación, el niño recibe sensaciones visuales, auditivas y otras, que despiertan en él la idea y la necesidad de hablar*” (Ceijas, 2010). También profundiza en las palabras del pedagogo suizo J. E. Pestalozzi (1746-1827) que dejan sentada la necesidad de la experiencia directa (recibida a través de los analizadores visuales) para la adquisición de conocimiento y el desarrollo de las capacidades intelectuales, así como la importancia de la contemplación de los objetos para determinar los rasgos esenciales de los mismos. De igual forma cita a Comenius (1592-1670), quien consideró el conocimiento del mundo real sobre la base de la percepción directa y recomendaba que en caso de imposibilidad para trabajar con los modelos vivos debían emplearse láminas y dibujos (Ceijas, 2010).

Para lograr los fines de una enseñanza eficiente el estudiante tiene que participar activamente en el proceso de aprendizaje, es necesario que *mire*, que *vea*, sobre todo que *interrogue*, que *indague*, que *sienta* la necesidad de saber, que *haga* las afirmaciones que le permitan su estado mental y la cultura de su vista y de su oído (Ceijas, 2010). Las palabras anteriores pertenecen a Valdés Rodríguez (1849–1914) quien expuso en sus concepciones la necesidad del componente visual en el proceso de enseñanza (aprendizaje como elemento básico para enriquecer las vivencias de los infantes. Valdés Rodríguez, mencionado por Cabrera (1985), también abogó por el conocimiento del entorno y su importancia en los saberes de los niños.

La investigadora cubana Labarrere Reyes & Valdivia Pairoi (1988) consideran que “*la observación directa es de gran importancia pues le proporciona al alumno un conocimiento auténtico, por eso tradicionalmente, se ha acentuado este aspecto que desempeña un papel preponderante en el aprendizaje, sobre todo en los escolares pequeños, de ahí la importancia de los medios de enseñanza en la apropiación de los conocimientos”* Para esta pedagoga la visualidad permite el desarrollo de la capacidad de observación, apoyada en la experiencia de los niños como una condición para mejorar el aprendizaje desde lo vivido, donde los procesos de análisis, síntesis, inducción y deducción son indispensables.

La didáctica de la Educación Plástica le concede un papel muy importante a la visualidad, pues muestra la necesaria vinculación entre el conocimiento sensorial y racional.

Al impartir dicho contenido se les debe enseñar a los maestros que se forman que para lograr la aplicación eficiente de la visualidad en el proceso educativo de Educación

Plástica desde las primeras edades deben transitar por diferentes etapas que tienen en la percepción, la observación y la apreciación sus elementos esenciales.

Para el cumplimiento de esta habilidad (*apreciar*) se sugieren utilizar las invariantes que a continuación se relacionan: observar de manera general el objeto de apreciación; descomponer el objeto de apreciación en cada una de sus partes; analizar el tratamiento dado a cada uno de los componentes del lenguaje visual en el objeto apreciado; integrar las partes del objeto apreciado para arribar a un juicio de valor; justificar el placer o el rechazo que provoca el objeto de apreciación.

Las representaciones del sistema forma, necesitan del analizador visual para su total comprensión; “enseñar a ver” es la tarea de los maestros, de ahí la importancia de la apreciación para una mejor objetividad de la enseñanza. La correcta conducción de la maestra permitirá la adquisición gradual de una cultura visual en los niños y les aportará herramientas y maneras para que aprendan a convivir ventajosamente en un mundo donde cada vez más predominan las imágenes.

Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad

Al abordar estos elementos que se sustentan en las teorías de Brea (2005), sobre los estudios cultural-visuales críticos. Trasladado ello al campo de los visuales, pediría esta vez hablar de unos “estudios cultural-visuales sobre lo artístico” con el mismo rango y empeño crítico que podrían desarrollar otros “estudios cultural-visuales sobre lo publicitario” o sobre “lo televisivo”, “lo cinematográfico”, la arquitectura como productora de visualidad e imaginario material,... etc. como diversificaciones diferenciales de unos bien asentados críticamente (y seguramente homologables en método y tono analítico) “estudios culturales visuales” (Brea, 2005, p.45)

Las imágenes que se perciben a través de nuestros ojos son los que hacen que nosotros mismos y cada persona la interpreten de una manera determinada. No se enseñan ni se explican sino que nosotros mismos le damos una interpretación a una determinada obra.

¿Se está determinado por ciertas personas a la hora de imaginarnos situaciones concretas? Un ejemplo de las determinaciones que tenemos son los juicios estéticos: las ropas que se llevan en ese año o la forma de vestir, los colores de la ropa, si es falda o pantalón si se llevan muchos o pocos complementos lamentablemente afecta mucho a la sociedad en la que vivimos sino se viste “a la moda actual”.

En el análisis visual que realizan los sujetos intervienen componentes conceptuales y formales que posibilitan la interacción entre la esfera cognitiva (instrumental y afectiva –motivacional). Los mismos se determinan a continuación: conocimiento de los elementos de su entorno visual objetos de apreciación; Agudeza para discernir visualmente los componentes formales y conceptuales objetos de apreciación; Sensibilidad ante el hecho visual objeto de apreciación; Análisis de la obra en su totalidad (elementos del sistema forma) como un exponente complejo de comunicación y como reflejo del mundo visual del cual forma parte; Enjuiciamiento crítico (se necesita conocer de la obra, del elemento, medio o lugar para realizar valoraciones más profundas y complejas); Disfrute con el producto visual presentado (está muy relacionado con los gustos estéticos).

En el proceso educativo de Educación Plástica el docente debe defender la utilización de los medios visuales y audiovisuales pues es la vía a través de la cual le llegará al niño casi toda la información, no pueden olvidar que en estas edades el pensamiento concreto es determinante, por lo que la imagen visual constituye una valiosa fuente de asimilación de los conocimientos. Los medios de enseñanza son muy importantes para “enseñar a ver” a los niños de manera integral los diferentes elementos de su entorno cultural.

La didáctica de la visualidad y su relación con la imagen

La imagen, y en especial la imagen visual, dominan el mundo de hoy. Se impone se quiera o no –para bien o para mal. Francastel (1990), mencionado por Cabrera, (1998, p.77), indica: “no estoy lejos de creer, por mi parte, que vamos hacia una época en que los signos figurados y las técnicas artísticas volverán a imponerse al signo escrito (...) Más que nunca se comunican los hombres entre sí por la mirada. El conocimiento de las imágenes, de su origen y de sus leyes es una de las claves de nuestro tiempo”.

Este desbordamiento de la imagen está, además, estrechamente relacionado con el vertiginoso crecimiento del mundo de los objetos. El semiólogo Moles (2002) reconoce que “el objeto se ha convertido en el elemento esencial de nuestro entorno”. Y ese entorno y el objeto mismo, son imágenes y se hallan saturados de imágenes, en un sistema espacio-temporal dado, real o imaginario. La educación de la visualidad se presenta como una cuestión urgente y actual por excelencia.

Pero esta educación de la visualidad posee obligadas implicaciones didácticas, resuélvanse en un marco de educación formal o no formal, de formación especializada o no. La didáctica se presenta, entonces, como el área

praxiológica del proceso educativo, siendo a la par su encarnación, pues es una estructura “procesal” formada por métodos y actos discentes que involucran tanto la instrucción como la educación -contrario al criterio dominante reduce su acción a lo instructivo. ¿Qué importancia posee el que insistamos en que ella es una estructura “procesal”? Ante todo esto se encuentra vinculado al nuevo tipo de pensamiento sobre el cual se cimenta, visual, por imágenes que, en los predios escolares – desde los grados elementales hasta la Universidad-, es aún apartado y aplastado por el pensamiento verbal-discursivo.

Moles (2002), expone las etapas por las que se ha desarrollado el proceso de la imagen el que expresa que desde hace años se asiste a una renovación del papel de la imagen en la sociedad tecnológica en que se vive. La historia reciente del desarrollo de la imagen muestra que esta ha tenido tres etapas de masivización, es decir, de multiplicación mediante la copia, con la misión de ponerla al alcance de un mayor número de personas. Se sitúa entonces en la prehistoria de la imagen, la época remota en que las imágenes eran el producto único de un artesano único y eran cosas de magia por su rareza y estatus del reflejo de una realidad.

Bases para un proceso de la construcción visual del medio social.

“El mundo-imagen es la superficie de la globalización. Es nuestro mundo compartido. Empobrecida, oscura, superficial, esta imagen-superficie es toda nuestra experiencia compartida. No compartimos el mundo del otro modo. El objetivo no es alcanzar lo que está bajo la superficie de imagen, sino ampliarla, enriquecerla, darle definición, tiempo. En este punto emerge una nueva cultura.” (Buck-Morss, referida por Brea, 2005).

Dada la relativa indeterminación epistemológica en que se halla la noción de imaginarios y la fertilidad que se revela en diferentes usos -tal como ha planteado García Canclini, mencionado por Gutiérrez (2003, p. 5), define lo imaginario considerándolo como un “conjunto de repertorios de símbolos con que una sociedad sistematiza y legaliza las imágenes de sí misma y también se proyecta hacia lo diferente.”

Algunos investigadores han analizado los programas y las políticas con que se construyen las imágenes de la ciudad, considerado tales programas como instrumentos de referencia y de aculturación y dominio que revelan juegos de intereses y enfrentamientos. Otros han incursionado en el análisis de las diversas percepciones y formas con que los habitantes de una ciudad o de una región la imaginan o la reconceptualiza para construir de acuerdo con los

sueños y ficciones individuales o colectivas, sus propias identidades.

La arquitectura tradicional materializa la capacidad de los grupos humanos de adaptarse a un espacio físico, determinado por sus características bio-climáticas y topográficas específicas y los distintos procesos históricos, económicos, socioculturales, los cuales se evidencian en las diferentes formas de apropiación del espacio natural, uso del suelo, así como también de los patrones urbanísticos, arquitectónicos, ornamentales y en los relacionados con la utilización de diferentes materiales y técnicas con que se construyen. Lo anterior responde al conocimiento de un “saber hacer”, producto de la adaptación e identificación con el lugar o la región que se habita.

Es indispensable, “...por lo tanto para el análisis de las arquitecturas tradicionales, establecer la correspondencia entre estas y los procesos sociales de la región, al tomar en cuenta que estas se encuentran supeditadas a una zona poseedora de un complejo territorio, en el que han tenido lugar diversas actividades que permiten establecer una clara distinción entre esta y otras regiones del país.” (Gutiérrez, 2003, p. 8)

Se puede considerar, entonces, que la forma de habitar de los pobladores de un territorio representa, también, el resultado de la materialización del pensamiento y de las dinámicas sociales, económicas y culturales; característica que se manifiestan en las arquitecturas, en los patrones espaciales, estéticos y tecnológicos que se condensan en una memoria de transmisión generacional, donde precisamente reside el concepto de lo tradicional.

Es así como, mediante la expresión concreta, es decir, la concreción física arquitectónica, el ser humano pretende transformar su dimensión temporal, construyéndose a sí mismo en el tiempo y en el espacio, puesto que, por medio de la materialización de sus ideas, garantiza la continuidad de su existencia y el traspaso de los esquemas culturales.

Asimismo, la expresión arquitectónica adquirirá significado a partir de las diferentes experiencias sociales que cada individuo tenga. En el proceso de socialización se distinguen la raíz de los significados y los valores que se asignan a los hechos arquitectónicos necesarios para la definición de una identidad individual y colectiva. Esta expresión es parte del soporte humano, al ser construida a partir de una memoria colectiva estrechamente relacionada con los rasgos culturales que distinguen a un grupo.

Este proceso de representación colectiva reproduce parte de lo considerado real por un conjunto de individuos; además, engloba su visión de mundo, mitos, rituales, y tradiciones, al permitirles, de esta forma, su identificación como

tales; así, el imaginario social se gesta al conformarse una idea, mediante una apreciación social de lo considerado real, aceptado y reproducido por consenso.

Justamente la correspondencia entre la idea y la memoria, es decir, el imaginario social, se puede relacionar al concepto de tradición y este, a su vez, al de permanencia, entendida más allá de la persistencia física de lo material, como la presencia continua del hecho y los modos en que la idea se materializa, ritualiza o representa. Se desprende, entonces, la posibilidad de concebir a la arquitectura tradicional, como un proceso dinámico, evidenciado en la reconstrucción de los patrones espaciales y la reinterpretación de sus formas. Variaciones precisamente relacionadas con la mecánica de cambio constante a la que son sometidos los espacios construidos como productos culturales, entendiendo que la cultura es un sistema en constante transformación.

Estos procesos relacionan continuamente a lo pasado con lo futuro, a la memoria con el olvido, ambos sustento de la herencia o del patrimonio, cuya subsistencia se centre en el dominio y el conocimiento precisamente de la idea y no en su repetición mecánica.

La preparación permanente de los maestros en formación para la dirección de la construcción visual del medio social en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La construcción visual es una arista del arte, utilizado en los inicios como medio del conocimiento social, lo que permite presuponer, que desde sus orígenes, era expuesto para dominar la realidad natural donde se desarrollaba el hombre. De esta forma llega a la actualidad donde hay que establecer la relación con el medio social, estudiarla para poder conservarlo o transformarlo. Rico Montero, et al (2008), en exigencia del modelo de Escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje al referirse a la preparación permanente plantea que es la requiere todo profesional y que le permite acceder a un nivel superior de preparación para lograr un quehacer educativo más efectivo, estar actualizado en el devenir de la ciencia pedagógica, en los resultados de las investigaciones, en las experiencias de avanzada de la práctica empírica realizada por otros.

Tal definición insiste en favorecer en los docentes un nivel superior de preparación, cuyas acciones se deben diseñar a partir del vínculo entre el diagnóstico, el trabajo metodológico y otras formas de superación, de manera que respondan a sus necesidades y potencialidades y en las que su impacto se mida en el desempeño. Rico hace referencia a la preparación metodológica como vía fundamental para llevar a cabo el proceso educativo y contribuir a la preparación de los docentes, la define como: la actividad

pedagógica que promueve entre los docentes el estudio de la ciencia de la educación y contribuye a que profundice en las bases teóricas y prácticas posibilitando el análisis, la discusión y el aporte creador. Puede realizarse de forma individual y colectiva o conjugando las mismas, la colectiva puede desarrollarse utilizando debates, seminarios y otras vías.

La preparación permanente de los maestros es un aspecto a considerar en todo proceso de preparación de estos docentes, pues no pocas veces, descubren cuánto les falta para lograr en su desempeño, por lo que necesitan acciones educativas que le ayuden a profundizar su preparación como:.

- Acciones a ejecutar: tareas a desarrollar como posibles soluciones a los problemas planteados en la dirección de la construcción visual del medio social.
- Objetivos específicos de las acciones: describe lo que se propone alcanzar en cada una de las acciones elaboradas para contribuir al objetivo general de la propuesta.
- Orientaciones metodológicas: ofrece sugerencias metodológicas para instrumentar cada actividad prevista a ejecutar.
- La preparación debe transitar por diferentes etapas como:
- Etapa de familiarización: se relaciona con el análisis de los conocimientos precedentes de los maestros y sus posibilidades para la dirección de la construcción visual del medio social. En esta etapa desempeña un papel importante la motivación y la creatividad de los futuros maestros para estimular este importante componente de la Educación Plástica.
- Etapa de adquisición: en esta etapa se presentan los conocimientos necesarios para la dirección de la construcción visual del medio social a partir de los sistemas conceptuales: origen y funciones del arte, manifestaciones de las Artes Plásticas y su clasificación atendiendo a su apariencia física, unidad de contenido y forma, los elementos y principios del lenguaje visual y el entrenamiento visual que debe ser de forma gradual y sistemática en correspondencia con las exigencias del plan de estudio.
- Etapa de afianzamiento: Esta etapa es fundamental, ya que permite la sistematicidad del entrenamiento iniciado anteriormente. El afianzamiento coexiste con la etapa anterior, pues el maestro unido a la adquisición del conocimiento debe ir consolidando esta práctica.
- El éxito de esta etapa depende de la unidad de criterios metodológicos del colectivo subordinado al segundo ciclo, Área de Humanidades en torno a la dirección de la construcción visual del medio social. Constituye un elemento indispensable para los maestros el conocimiento de las características, fundamentos y fases

que aparecen en la propuesta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se hace necesario que se exprese en el trabajo metodológico un cambio de mentalidad en los maestros en cuanto a la conducción de las actividades de apreciación y creación plásticas, para que estas se reflejen en su accionar pedagógico. Es por ello que en el apartado que continúa se ejemplifican brevemente algunas de las actividades utilizadas en clases con los estudiantes para contribuir al imaginario y construcción del medio social. Se hace necesario destacar que aunque no aparezca implícito, en el diseño de las actividades se tuvo en cuenta relacionar las actividades con temáticas propias de los programas de la escuela primaria, la evaluación de las mismas, la vía y el desarrollo.

La creatividad del maestro que debe manifestarse en:

- La introducción de variedad en la forma de presentación de las actividades.
- La atención a las diferencias individuales de los escolares teniendo en cuenta el diagnóstico.
- La utilización de la metodología a través de diferentes variantes, como el uso de las vías inductiva y deductiva, la observación de objetos o fenómenos en particular, uso de otras técnicas que estimulen la participación de los escolares.
- Desarrollo de un pensamiento divergente y la capacidad de asociación de la información.
- Sensibilidad frente a los problemas y fluidez del pensamiento para desarrollar ideas nuevas.
- Flexibilidad en el análisis y posibilidad de operar con ideas relacionadas entre sí.
- Originalidad, capacidad comunicativa y nivel de inventiva.
- Agudeza para llegar a la esencia de los fenómenos.
- La estimulación constante de los escolares.
- Visitas a museos, galería de arte, casa de cultura, librería, cine, biblioteca, casa de los combatientes e intercambio con personalidades de la cultura y las artes. Además, se analizará la utilización de los cuestionarios de apreciación, como una forma de conducirla a través de un sistema de preguntas diseñado coherentemente, o sea, conducir la apreciación de la obra plástica en función de los objetivos de la observación. Se inducirán actividades que integren, generalicen y consoliden los conocimientos dados con anterioridad, con los nuevos conocimientos.

CONCLUSIONES

En sentido general se analiza desde la perspectiva metodológica el desarrollo de la construcción visual del medio social, las vías y recursos didácticos que se utilizan para

propiciarlo. La caracterización de los aspectos de la didáctica de la visualidad, de la descripción y de la creación plástica, sus formas fundamentales y sus contenidos, el tratamiento metodológico de los contenidos de la teoría y la didáctica de la visualidad favoreció la preparación de los maestros para la dirección de la construcción visual del medio social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Educación Plástica. Por otra parte la sistematización de algunas tendencias actuales sobre la educación plástica, la didáctica de la visualidad, y la determinación de necesidades vinculadas con la preparación de los maestros para el desarrollo de la dirección de la construcción visual del medio social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación plástica evidenció deficiencias en su preparación metodológica, escaso dominio de resoluciones y documentos que los orientan en su labor de dirección del proceso educativo y pobre actualización en la temática.

BIBLIOGRAFIA

- Addine, F (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, L. (2003). *Circunvalar el arte. La investigación cualitativa sobre la cultura y el arte*. Santiago de Cuba: Oriente.
- Balada, M. (1997). *La educación visual y plástica. Cuadernos de Pedagogía*, 26.
- Brea, J. L. (2005). *Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad*. AKAL.
- Cabrera, R. (1990). *Apreciación de las artes visuales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cabrera Salort, R. (1998). *Indagaciones sobre arte y educación*. México: (s.n).
- Cabrera, R. (1985). *Metodología de Enseñanza de las Artes Plásticas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Estévez, P. (2004). *La condición estética de la creatividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Francastel, P. (1990). *Elementos y estructuras del lenguaje figurativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gutiérrez, J (2003). *Programa de rescate y revitalización del patrimonio Cultural*. Universidad de Costa Rica.
- Hedesa, J. (2002). *En Preguntas y respuestas para elevar la calidad de la clase*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Junco, R. (1991). *Apuntes sobre las artes visuales en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere Pérez, G., & Valdivia Pairol, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

Lóriga Socorro, J. J. (1997). La construcción visual del medio escolar: una experiencia educativa en la ENU William Soler Ledea del municipio de Cienfuegos. Trabajo de Diploma. Cienfuegos: ISP. Conrado Benítez García.

Lóriga Socorro, J. J. (2010.) La construcción visual del medio social: propuesta de actividades metodológicas para los maestros de quinto grado. Tesis de Maestría. Cienfuegos: UCP. Conrado Benítez García.

Morriña, O. (1974). Acercamiento elemental a la forma. La Habana: Pueblo y Educación.

Rumbaut, M. C. (1981). El arte de ver y escuchar. La Habana: Libros para la Educación.



11

¿CÓMO PUEDE EL TRABAJO GRUPAL EDUCAR EN VALORES DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA?

HOW CAN THE WORK IN GROUP EDUCATE IN VALUES SINCE THE INITIAL FORMATION OF THE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA?

MSc. Katia Sánchez González¹

E-mail: ksanchez@ucf.edu.cu

MSc. Iselys Fuentes Suárez¹

E-mail: ifsuarez@ucf.edu.cu

MSc. Lisbet Marina Fuentes Morfa¹

E-mail: lmfuentes@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Sánchez González, K., Fuentes Suárez, I., & Fuentes Morfa, L. M. (2016). ¿Cómo puede el trabajo grupal educar en valores desde la formación inicial de Licenciado en Pedagogía-Psicología? Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp. 72-76. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Una de las problemáticas que enfrenta la sociedad actual es el individualismo y la despreocupación por los semejantes, lo que hace que no se piense en el efecto perjudicial que propician las conductas egoístas en los otros. Diversos son los motivos por lo que esto acontece en la sociedad tanto del orden económico como social por lo que se demanda que la escuela, uno de los agentes educativos determinantes en la educación de las nuevas generaciones, dirija acciones educativas que contrarresten este mal. El presente trabajo ofrece sugerencias que pueden ser utilizadas en la Educación Superior para educar en valores a través del trabajo grupal.

Palabras clave:

Educación, valores grupo.

ABSTRACT

There is not doubt that the education in human value is a problem that occupies the teachers all over the world. It is not possible to plan an educational intervention strategy to educate in human value if we don't know the persons we are going to educate, for that reason it is very important the use of an integral pedagogical diagnosis that investigate the process of personal valuation of each student. This work puts forward different techniques that can be used in the initial integral pedagogical diagnosis that is carried out to the students that enroll the Profesores Generales Integrales studies, so that it serves as a starting point to the difficult task that is to educate in human value.

Keywords:

Education, values, group.

INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas que enfrenta la sociedad actual es el individualismo y la despreocupación por los semejantes, lo que hace que no se piense en el efecto perjudicial que propician las conductas egoístas en los otros. Diversos son los motivos por lo que esto acontece en la sociedad tanto del orden económico como social por lo que se demanda que la escuela, uno de los agentes educativos determinantes en la educación de las nuevas generaciones, dirija acciones educativas que contrarresten este mal.

Dentro de la escuela, es decisivo el docente quienes desde su actividad profesional debe enseñar a los estudiantes a compartir e interactuar en un clima de apoyo, respeto y confianza entre los alumnos. El criterio erróneo de que los docentes son personas omnipotentes transmisoras de conocimientos absolutos y acabados debe ser eliminado pues en una sociedad donde el conocimiento tiene tiempo limitado el profesor debe encargarse de ser facilitador del proceso de aprendizaje, o sea, capaz de guiar el desarrollo de sus estudiantes para desde una interacción flexible construyan el conocimiento lo que les capacitará para actuar y vivir en comunidad. Desde la perspectiva anterior se comprende que el profesional de la educación debe ser preparado para enseñar a los alumnos a interactuar con sus semejantes, o sea, a trabajar en y con los grupos.

El presente trabajo presenta explicación del beneficio que aporta el trabajo en grupos para educar en valores así como la importancia que debe ser conferida a la formación inicial de los profesionales de la educación a través de los grupos.

DESARROLLO

Para entender qué es el trabajo en grupo es necesario por definir el término grupo. Un grupo es un conjunto de personas que interactúan directamente entre sí (cara a cara), durante un tiempo relativamente estable, para alcanzar determinadas metas, mediante la realización de una tarea (Bermúdez, 2004, p.8)

Otra definición aborda que el grupo es una “*unidad social integrada por 2 o más personas que están reunidas con el propósito de realizar una determinada actividad conjunta. Comparten normas que regulan su conducta e interacción en función de un determinado sistema de roles*”. (Uría, 2006, p.10)

En la actualidad cobra vital importancia para la educación la dinámica que se da en el grupo pues de ahí se desprende la efectividad educativa que se desarrolla. En

las definiciones anteriormente presentadas se destacan 4 elementos fundamentales que son parte importante de la dinámica grupal y que es determinante para organizar el trabajo grupal: actividad conjunta, interacción, normas y roles. A continuación, por su importancia, se explican los cuatro elementos antes mencionados:

Actividad conjunta: la actividad se desarrolla para el cumplimiento de un objetivo que se desarrolla en acción conjunta y en consecuencia trae consigo una apropiación individual y grupal. La apropiación individual trae consigo que el sujeto al desarrollar la tarea de manera individual tenga un sentido personal y determine la organización de su proyecto de vida. La apropiación grupal constituye una meta compartida que se comprende a través del objetivo de la actividad, es una perspectiva de aspectos compartidos con la cual se identifica cada sujeto que pertenece al grupo de manera individual.

Interacción: de la actividad que desarrolla el grupo surge la interacción la que determina la interdependencia entre los miembros del grupo.

Roles: conjunto de conductas que debe llevar a cabo una persona en un contexto social específico. Los roles estructuran la conducta de los miembros del grupo determinando qué es lo que deben hacer y cómo deben hacerlo.

Normas: disposiciones acerca de lo aceptado y lo permitido. Regulan la conducta de los individuos al interior de los grupos. Toda norma conlleva una presión psicológica para su acatamiento. Ante esta situación de presión grupal el individuo puede asumir una conducta de conformidad o de autodeterminación.

Desde la perspectiva anterior se define el trabajo grupal en educación como el “*trabajo desarrollado por un grupo operativo de alumnos donde se persigue un objetivo y para su cumplimiento se orientan actividades que deben cumplir en unión y de manera individual donde queda establecido lo que se espera del grupo y de cada miembro en particular. Durante el desarrollo de la actividad grupal se comunican e intercambian opiniones posibilitándose mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Los alumnos sienten que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje sólo si los demás integrantes de su grupo también los alcanzan*”. (Johnson, 1999, p.76)

El trabajo en grupo con sus especificidades permite que los alumnos intercambien ideas y sentimientos durante la actividad de aprendizaje y desarrollen la responsabilidad tanto individual como colectiva potenciando de esta manera la educación en valores.

La educación en valores en la escuela tiene como último fin formar íntegramente a sus alumnos, o sea, desarrollar,

en función de la perfección del ser humano, una mejor educación fundamentada en valores como el respeto, la tolerancia, el diálogo, la libertad como recurso importante para lograr el fin último de la naturaleza humana, la felicidad. Si se enseña al estudiante a trabajar en grupos se potencia la responsabilidad individual y colectiva, la cooperación desarrollando así una relación solidaria entre semejantes.

En el trabajo grupal la tarea, es clara para los miembros del grupo, o sea, conocen el fin último para lo que reúne el grupo y las acciones fundamentales que deben realizar para lograr dicho objetivo, sin embargo, no en todas las ocasiones los estudiantes comprenden la importancia educativa que tiene el trabajo grupal para el cumplimiento de la tarea y es precisamente en esto donde radica el problema que presentan los docentes para dirigir el trabajo grupal. Este tipo de actividad contribuye verdaderamente a la educación en valores si al estudiante le queda explícito el fin educativo que persigue el trabajo en grupo y se procede de manera que se cumpla ese fin educativo entonces en la escuela se contribuirá al desarrollo de la solidaridad en un clima de respeto y cooperación.

A continuación se presentan las cuestiones medulares que rigen el trabajo en grupos desde la clase:

Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben comprender el beneficio que tiene trabajar en grupo, o sea, del esfuerzo que realiza cada persona y se beneficia ella misma y los demás.

Responsabilidad individual y grupal: trabajar en grupo no puede significar que los integrantes diluyen la responsabilidad de su propio aprendizaje en el grupo. El grupo es una plataforma que les va a facilitar la construcción de su aprendizaje, del que son los únicos responsables; hay que aprender juntos para poder actuar después individualmente. El grupo debe tener claro sus objetivos y debe ser capaz de evaluar el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y los esfuerzos individuales de cada miembro.

- *Interacción cara a cara:* para poder trabajar cooperativamente es necesario encontrarse cara a cara con las demás personas del grupo a fin de completar las tareas y contribuir con el esfuerzo propio al esfuerzo de los demás.
- *Aprendizaje de habilidades sociales:* requiere del aprendizaje por parte de los alumnos de manera que aprendan tanto la ejecución de las tareas como las prácticas interpersonales y grupales para funcionar como grupo. Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse, manejar conflictos y deben sentirse motivados a hacerlo.

- *Evaluación grupal:* esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo.

El grupo de clase tiene una tarea explícita, con una inserción escolar que incluye un complejo marco de conocimientos culturales, ideológicos, mandatos, reglamentaciones y expectativas sociales. Por tal motivo es necesario que el docente emplee adecuadamente métodos tomando como referentes los contenidos a impartir, los objetivos que se persiguen con la actividad grupal y la edad por la que atraviesan los miembros del grupo (Uría, 2006, p.12).

En educación se emplea el trabajo en grupos para que los alumnos trabajen juntos lo que posibilita mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Los alumnos sienten que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje sólo si los demás integrantes de su grupo también los alcanzan. Al referirse al trabajo en grupos en la clase lo considera una “...*técnica en la cual los estudiantes trabajan en actividades de aprendizaje en pequeños grupos y reciben reconocimientos basados en la realización o desempeño grupal*”. (Johnson, 1997, p.136)

En Cuba se plantea que el trabajo en grupos en la clase es considerado un conjunto de individuos que coordinan sus esfuerzos, aportan ideas y conocimientos, transfirieren habilidades y toman decisiones en pleno consenso (Minujin, 2000).

El trabajo en grupo les permite a los alumnos convenientemente agrupados, realizar y discutir un trabajo concreto, intervenir en una actividad exterior, o encontrar solución a un problema sometido al examen del grupo, con la finalidad de concluir con unos razonamientos concretos. El trabajo en grupo permite conseguir unos objetivos distintos a los métodos expositivos, al facilitar una mayor participación y responsabilidad de los alumnos (Uría, 2006, p.23).

Potencialidades del trabajo en grupos:

1. Lograr la individualización de la enseñanza.
2. Conseguir la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Desarrollar la habilidad de trabajar en grupo.

Objetivos del trabajo en grupos:

- a. Desarrollar la capacidad crítica autónoma al enfrentar el alumno con una situación problemática.

- b. Desarrollar las habilidades de expresión oral y escrita.
- c. Aplicar lo aprendido.
- d. Obtener por parte del profesor información continua sobre el desarrollo del aprendizaje.

En la concepción del trabajo en grupo en la clase son cuestiones medulares:

La relación coherente entre las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje

La forma de agrupación de los estudiantes para la realización de las actividades.

Sugerencias metodológicas para organizar el trabajo en grupo en la clase:

Concepción del programa de la asignatura:

- Identificación del diagnóstico del grupo tomando como referente las potencialidades de este para trabajar en grupos en las clases.
- Proyección en los programas de las asignaturas aquellos contenidos que se sugieren sean trabajados en grupos en la clase.
- Recomendaciones metodológicas para enseñar a los estudiantes a trabajar en grupos en la clase.
- Declaración en el P1 de la asignatura aquellas clases en las que se empleará el trabajo en grupos.

Para la planificación de la clase:

- Selección de los objetivos que se pretenden alcanzar en la clase.
- Determinación de los contenidos que los estudiantes adquirirán en la clase.
- Determinación de los procedimientos a utilizar para la realización de la actividad.
- Forma de proceder del grupo para la realización de la actividad.
- Forma de evaluar la actividad realizada por el grupo.

Para el desarrollo de la clase:

- Selección de la forma de agrupación de los alumnos en la clase.
- Distribución de roles entre los miembros del grupo.
- Orientación de la actividad que deben realizar los grupos.

1er momento: Orientar el trabajo que debe realizar el grupo y sus miembros de manera individual con relación al contenido de la clase.

2do momento: El grupo reflexiona sobre el trabajo desarrollado.

Ejecución de la actividad:

- Cada grupo presenta los contenidos orientados.
- Expone las cuestiones relacionadas sobre el funcionamiento del grupo.
- Durante las actividades el profesor aclara dudas, reflexiona sobre las posiciones que adoptan los grupos.
- Arriba a conclusiones sobre las cuestiones desarrolladas en las clases.
- Para la evaluación del trabajo en grupo en la clase.
- Se sugieren tomar como criterios los siguientes.
- Comprensión del contenido abordado en la clase.
- Dominio del tema abordado.
- Armonía y efectividad demostrada en el trabajo en grupo.
- Manejo de las relaciones interpersonales.
- Capacidad de planificación, organización y de producción del grupo.
- Acciones que se proponen para perfeccionar el trabajo realizado en el grupo.
- Autoevaluación del trabajo desarrollado por el grupo.
- Propuesta de solución a los problemas presentados.

CONCLUSIONES

El trabajo en grupo garantiza la asimilación de la cultura y la posibilidad de alcanzar la condición de sujeto social de ahí la importancia del tema para el graduado de Pedagogía Psicología.

Para lograr un adecuado trabajo en grupo debemos tener en cuenta: el perfeccionamiento y estudio teórico y metodológico de los docentes y asignaturas de la disciplina Fundamentos Fisiológicos y Psicológicos de la Educación y los métodos de trabajo en grupo que propician el aprendizaje creativo, desarrollo de habilidades para usar correctamente el conocimiento, amplían las capacidades intelectuales, prácticas y combinan la actividad reproductiva, productiva y creadora.

BIBLIOGRAFÍA

Alejandro, M., & Romero, M. I. (2005). Trabajo grupal y coordinación. Selección de lecturas. La Habana: Caminos.

Bermúdez, R., & Pérez, L. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. La Habana: Pueblo y Educación.

Casales, J. C. (2007). Psicología social. La Habana: Félix Varela.

Colectivo de autores. (2012). Los procesos grupales diagnóstico y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.

Fuentes, M. (1985). Selección de lecturas de dinámica de los procesos grupales. La Habana: Editorial UH.

Jhonson, B. (1997). Dinámica de grupo en la educación. La Habana: Pueblo y Educación.

Minujin, A. (2000). Cómo estudiar la experiencia pedagógica de avanzada. La Habana: Pueblo y Educación.

Uría, M. (2006). Dinámica de grupos y educación. La Habana: Universidad.



12

PROMOCIÓN DE SALUD Y AUTOCUIDADO DEL SISTEMA GENITOURINARIO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE TECNOLOGÍA DE LA SALUD

HEALTH PROMOTION AND GENITOURINARYSELF CARE OF STUDENTS AT HEALTH TECHNOLOGY SCHOOL

MSc. Ledys Mata Bravo¹

E-mail: ledysmb@fts.vcl.sld.cu

MSc. Minerva Beis García¹

E-mail: minervabg@fts.vcl.sld.cu

MSc. María Caridad De Rojas Gómez¹

E-mail: mariacr@fts.vcl.sld.cu

¹Facultad de Tecnología de la Salud. Villa Clara. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Mata Bravo, L., Beis García, M., & De Rojas Gómez, M. C. (2016). Promoción de salud y autocuidado del sistema genitourinario en estudiantes de la Facultad de Tecnología de la Salud. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp.77-83. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

En el artículo se hizo un bosquejo del surgimiento de la promoción de salud y su papel en la capacitación de la población para ejercer un mayor control sobre las determinantes de su salud y mejorar así esta, como función central de la salud pública, que coadyuva a los esfuerzos invertidos para afrontar las enfermedades transmisibles, las no transmisibles y otras amenazas para la salud. Resultando de vital importancia detenernos en el estudio del comportamiento de las enfermedades más frecuentes en la población cubana, tales como: las infecciones del Sistema Genitourinario identificadas como las más frecuentes en la atención primaria de salud y una de las causas que desencadena enfermedades crónicas como la insuficiencia renal, el cáncer entre otras. De forma general las infecciones del sistema Genitourinario influyen en la apropiación de conocimiento por la ruptura del equilibrio, además atentan contra la procreación del hombre, incide en el aumento del ausentismo escolar y por tanto en la promoción escolar. En la Facultad de Tecnología de la Salud existe un gran por ciento de ausencias provocadas por estas infecciones que han llevado a la repitencia y arrastres de asignaturas debido a un mal manejo de ellas.

Palabras clave:

Promoción de salud, educación para la salud, autocuidado, aparato genitourinario.

ABSTRACT

In the article it was made an outline of the emergence of the promotion of health and their paper in the population's training to exercise a bigger control on the decisive of their health and to improve this way this, as central function of the public health that cooperates to the efforts invested to confront the transferable illnesses, those not transferable and other threats for the health. Being of vital importance to stop in the study of the behavior of the most frequent illnesses in the Cuban population, such as the infections of the system Genito urinal identified as the most frequent in the primary attention of health and one of the causes that unchains chronic illnesses as the renal inadequacy, the cancer among others. In a general way the infections of the system Genito urinal influences in the appropriation of knowledge for the rupture of the balance, they also attempt against the man's procreation, it impacts in the increase of the school absenteeism and therefore in the school promotion. In the Ability of Technology of the Health a great percent of provoked absences exists for these infections that have taken to repeat and to drag subjects due to a wrong handling of them.

Keywords:

Promotion of health, education for the health, taken care car, apparatus genito urinal.

INTRODUCCIÓN

El término promoción de salud fue utilizado por primera vez en 1941 por Henry E. Sigerist cuando planteó entre las cuatro grandes tareas de la medicina las siguientes:

1. La promoción de la salud.
2. La prevención.
3. El restablecimiento del enfermo.
4. La rehabilitación del enfermo.

Además, se ha destacado la existencia de una red causal y multifactorial que da lugar a los grandes problemas de salud, es por eso que Villerme (1826) en Francia, Virchow (1847) en Alemania y Sigerist, investigador suizo radicado en EE.UU (1941) coincidieron en plantear que era necesario la acción multifactorial, para promover la salud, y el último destacó la necesidad de educación gratuita para todos, incluso, la educación para la salud, fomentar investigaciones y capacitar a la comunidad para alcanzar una adecuada promoción de salud (Toledo Curbelo, 2010).

En la Carta de Bangkok (Organización Mundial de la Salud, 2005) se establecen las medidas, los compromisos y las premisas necesarias para abordar los factores determinantes de la salud en un mundo globalizado mediante la promoción de la salud.

Afirma que las políticas y alianzas determinadas a empoderar a las comunidades y mejorar la salud y la igualdad en materia de salud, deben ocupar un lugar central en el desarrollo mundial y nacional. Esta carta complementa, basándose en ellos, los valores, principios y estrategias de acción para el fomento de la salud establecida en la Carta de Ottawa (Organización Mundial de la Salud, 1986) para el Fomento de la Salud.

Las Naciones Unidas reconocen que el disfrute del mayor grado posible de salud es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano, sin discriminación alguna.

La promoción de la salud se basa en ese derecho humano fundamental y refleja un concepto positivo e incluyente de la salud como factor determinante de la calidad de vida, que abarca el bienestar mental y espiritual. Consiste en capacitar a las personas para ejercer un mayor control sobre las determinantes de su salud y mejorar así esta. Es una función central de la salud pública, que coadyuva a los esfuerzos invertidos para afrontar las enfermedades transmisibles, las no transmisibles y otras amenazas para la salud.

La salud pública y el sistema educacional cubano constituyen dos pilares de bienestar general, propiciando una

asimilación efectiva de los objetivos educacionales y culturales de la sociedad.

La Organización Mundial de la Salud define la salud como un complejo estado del bienestar físico, mental y social, también define la concepción que concibe a la salud como la adaptación de un organismo al ambiente específico en que vive y se desarrolla, convirtiéndose la enfermedad en un estado de inadaptación al medio.

Teniendo en cuenta la alteración del equilibrio ecológico en que vive el mundo actualmente producido por el desenfrenado consumismo de la sociedad donde la ganancia y la riqueza son primordiales.

Un estado saludable en el hombre le permite su desarrollo integral, un perfecto equilibrio de las funciones, por ello la escuela no puede estar a espaldas de los problemas de salud para una concepción individualizada de la enseñanza.

“Mantener y preservar la salud del pueblo es tarea permanente en nuestro país. Para ello el partido considera necesario: ampliar y perfeccionar el sistema nacional de salud de atención médica y hospitalaria, desarrollar la medicina preventiva, impulsar la medicina rural, incrementar los estudios de medicina del trabajo y su aplicación al tratamiento de enfermedades profesionales, elevar el nivel de la cultura sanitaria del pueblo y estimular la práctica de la cultura física, los deportes y la recreación” (Castro Ruz, 1978)

De aquí que en Cuba brinde especial atención a estas tareas lo que actualmente queda claramente manifestado en el lineamiento 159: Fortalecer las acciones de salud en la promoción y prevención para el mejoramiento del estilo de vida, que contribuya a incrementar los niveles de salud de la población con la participación intersectorial y comunitaria.

Teniendo en cuenta esta necesidad resulta de vital importancia trabajos encaminados a la prevención de enfermedades que muchas veces no se tratan de evitar por el desconocimiento de sus consecuencias y las vías por las que se adquieren, asumiendo la promoción de salud un papel fundamental para poder revertir dicha situación.

Resulta de vital importancia detenernos en el estudio del comportamiento de las enfermedades más frecuentes en la población cubana. Las infecciones del sistema Genitourinario se han identificado como las más frecuentes en la atención primaria de salud y una de las causas que desencadena enfermedades crónicas como la insuficiencia renal, el cáncer entre otras.

Para conservar el funcionamiento eficaz el organismo debe desembarazarse de los desechos, y la mayor parte de los

desechos nitrogenados del metabolismo celular se excretan en la orina. Además, el aparato urinario desempeña un papel importante, en la conservación del equilibrio de líquidos y electrolíticos en la economía del organismo humano. Estas dos funciones son esenciales para que haya homeostasia fisiológica.

La relación anatómica íntima entre los aparatos urinarios y reproductivos contribuye a que el funcionamiento urinario sea un tema embarazoso. La mayor parte de las personas tienen dificultad para hablar del funcionamiento urinario y de los problemas conexos, debido a la existencia de tabúes sociales sobre este tema. La infección es una de las causas más comunes de alteración urinaria y genital, este último encargado de todos los procesos de la reproducción humana, que al estar afectado compromete su finalidad.

Las infecciones del tracto urinario (ITU) constituyen uno de los principales motivos de consulta en el ámbito de atención primaria. En los últimos años se han producido cambios sustanciales en los patrones de sensibilidad de los principales patógenos urinarios, lo que ha condicionado cambios en el tratamiento empírico de éstas.

Estudios realizados en servicios de nefrología con pacientes que padecen de insuficiencia renal crónica, demuestran que un gran por ciento de ellos, padeció de infecciones del sistema urinario y no se las atendieron con la seriedad que requiere, de igual forma se han realizado estudios de los tumores de pene, donde también tienen como antecedentes estas infecciones.

De forma general las infecciones del sistema Genitourinario influyen en la apropiación de conocimiento por la ruptura del equilibrio, además atentan contra la procreación del hombre, incide en el aumento del ausentismo escolar y por tanto en la promoción.

En la Facultad de Tecnología de la Salud existe un gran por ciento de ausencias provocadas por estas infecciones que han llevado a la repitencia y arrastres de asignaturas debido a un mal manejo de ellas.

Más concretamente podemos decir que se han seguido las incidencias de las enfermedades del sistema genitourinario a partir del curso 2009-2010 hasta el actual (2014-2015), por presentarse en este un pico de afectaciones por esta causa al proceso docente educativo, lo cual se describe a partir de análisis con profesores guías, de los expedientes escolares y actas de análisis de estudiantes sin derecho a prueba.

DESARROLLO

En nuestro país la escuela funciona como un centro abierto y ha evolucionado de la educación sanitaria a la educación para la salud y de esta a la promoción de salud.

El contenido de la relación salud-enfermedad-educación ha estado históricamente relacionado con el pensamiento filosófico y este a su vez determinado por la evolución histórica de la sociedad.

En salud las actividades educativas eran función de la enfermera y estaban dirigidas a la información sanitaria más que a la educación. Esto se fue perfeccionando como subsistema educativo, basado en la relación íntima con las ciencias sociales.

La OMS planteó la educación para la salud como la disciplina que se ocupará de iniciar, orientar y organizar los procesos que han de promover salud y experiencias educativas capaces de influir favorablemente en los conocimientos. Está compuesto por dos categorías: salud y educación, por lo que esto se refiere a las oportunidades de aprendizaje creadas, se trata de una actividad educativa diseñada para ampliar el conocimiento de la población en relación a la salud y desarrollar la comprensión y habilidades que promueven salud, por tanto está dentro de las disciplinas de la promoción de la salud.

La educación para la salud también está estrechamente vinculado a la prevención de la enfermedad como medio susceptible para modificar los comportamientos identificados como factores de riesgo de determinadas enfermedades. Todo esto nos lleva a entender la educación para la salud como un concepto pedagógico encaminado a mejorar estilos de vida.

Desde una mirada pedagógica de la promoción indica que la educación como proceso más universal y categoría más general y constante, tiene el objetivo de preparar los educandos y educadores para que adopten estilos de vida sanos y conductas positivas ante la vida por lo que la promoción de la salud consiste en propiciar al ser humano los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mejor control sobre esta para que el individuo esté consciente.

La escuela como sistema abierto dirigido a desarrollar personalidades y hacer a cada ser humano agentes del medio social, no puede limitarse a la educación para la salud, su accionar trasciende este marco y necesita desarrollar la promoción de la salud que puede contribuir con un criterio más amplio a la formación y desarrollo de las nuevas generaciones (Torres Cueto, 2008).

En este punto del análisis es importante definir dos categorías pedagógicas esenciales para entender el criterio

señalado antes: formación y desarrollo de la personalidad de los educandos.

Para desarrollar esa personalidad partimos de la categoría de la motivación, ya que a partir de la primera ley genética de Vigostky (1968), donde necesitamos que el individuo esté motivado para la actividad y no solo sea una interacción entre personas de manera interpsicológica ya que el aprendizaje es individual pero solo se logra con la interacción social y una vez adquirido permite adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad; logrando la autorregulación volitiva consciente que lleva a la personalidad desarrolladora capaz de autorregularse y de transmitir los conocimientos a otras personas.

Con ese fin se apoya la estrategia de aprendizaje que tiene tres componentes sistémicos esenciales:

- » ¿Qué se aprende?
- » ¿Cómo se aprende?
- » ¿En qué condiciones se aprende?

Siempre teniendo en cuenta lo expresado por Vigostky con respecto a la zona de desarrollo próximo, donde primero se diagnostica para conocer la zona de desarrollo actual y las potencialidades para desarrollar la próxima con respecto al autocuidado del sistema genitourinario y las infecciones que afectan a este (Vigostky, 1968).

Una de las categorías en las que se centra el trabajo es la actividad para lograr el autocuidado del sistema genitourinario.

Por lo antes expuesto se infiere que para lograr un buen trabajo encaminado a la promoción de la salud tengamos que recurrir a las bases de las diferentes ciencias como la Filosofía, Psicología, Pedagogía, Medicina, Cibernética, Sociología lo que se redondea en los siguientes aspectos del proceso de enseñanza: ideológico; gnoseológico; psicológico; heurístico; cibernético; sociológico; estético; didáctico.

En lo ético si el objetivo es capacitar al hombre para autocuidarse y cuidar a los demás entonces debemos instruir utilizando las ideas éticas fundamentales de nuestro sistema social como son entre otras: la disciplina socialista, colectividad, moral socialista del trabajo, conceptos éticos e ideas de la dignidad humana, del deber, de la responsabilidad, la fidelidad y la solidaridad. Atendiendo al aspecto gnoseológico se debe tener muy presente que la capacitación en el tema de promoción de salud no se puede mantener estática, es evidente que un cubano que se fuera a capacitar en el tema en el año 1965 no podría nunca tener igual programa que el que lo haga en el 2013, la experiencia, conocimientos y práctica acumulada en todos estos

años es inmensa, lo que obliga al movimiento o cambio de los programas, claro está que no se puede olvidar la ley de la dialéctica de la Negación de la negación, lo que es igual a decir que lo viejo que sirve aún se debe aprovechar.

El sistema de actividades que pretendemos conformar para la capacitación sobre promoción de salud no puede estar ajeno a las bases psicológicas de determinados fenómenos y procesos didácticos lo que queda confirmado por Klingberg (1978), cuando plantea: *“no se puede ejercer la didáctica sin psicología; que solamente se puede enseñar con éxito cuando se conoce con exactitud y se puede analizar los procesos psíquicos, extraordinariamente complicadas, que se desarrollan en la enseñanza”*

También hacer énfasis en los componentes necesarios para la conducción del sistema de actividades que son: la actividad constructiva es la base para la actividad organizativa y comunicativa que le suceden esta se materializa en la planificación de cada actividad, del sistema de actividades en conjunto al igual que de las actividades a desarrollar por el colectivo de alumnos.

Se debe tener en cuenta para la preparación de las actividades el punto de partida (conocimiento que ya tienen los estudiantes) y el punto a que se quiere llegar (resultados a alcanzar a mediano o largo plazo); la actividad organizativa, sirve para la materialización de lo proyectado en la práctica y al mismo tiempo es condición para una planificación más real y objetivos del proceso.

El conductor de las actividades debe unir correctamente los tres aspectos organizativos que son: la organización de lo que se va a dar, la organización de su conducta pedagógica, la organización de la actividad del alumno; la actividad comunicativa resulta la esencia del proceso pedagógico, de la actividad conjunta entre el conductor de la actividad y el alumno muy importante ya que de no haber una correcta comunicación pueden crearse estereotipos negativos en los alumnos del conductor de la actividad lo que impedirá que se vea lo bueno de la actividad destacándose lo deficiente lo que es contraproducente para el proceso de aprendizaje, dando al traste con las funciones que tiene el conductor de la actividad que son: representar la sociedad, su generación y lo que enseña.

Los conductores o facilitadores de cada actividad serán para los alumnos la conexión entre el pasado y el futuro, entre lo conocido y lo desconocido.

Determinar muy bien los objetivos y contenidos de cada una de las actividades encaminadas a resolver el tema planteado de Promoción de Salud nos propiciará el éxito o el fracaso de cada una de ellas.

Un objetivo y su contenido seleccionado mecánicamente para una actividad impide en la mayoría de los casos lograr una enseñanza creadora o método heurístico ya que el maestro, conductor o facilitador de la actividad tendría la imposibilidad de crear un algoritmo para la solución de las preguntas propias de ese contenido.

En el aprendizaje del alumno este se pueda situar como sujeto en el proceso de enseñanza (auto actividad). Lograr todo esto significa que el alumno se auto eduque, llevado a nuestros propósitos que se auto cuide y a la vez pueda cuidar de su colectivo.

No por esto deja de ser vital la tarea del conductor, el cual para llegar a crear el algoritmo de trabajo para cada uno de los contenidos y formas de actividades le será muy difícil un reto pero a la vez un estímulo para su trabajo.

No obstante a lo analizado en los métodos heurísticos no podemos ser absolutistas desdeñando formas de enseñanzas que las nuevas tecnologías hoy por hoy nos brindan, propiciando un acercamiento rápido, certero y de forma entretenida y divertida a diferentes contenidos, estos deben ser cuidadosamente seleccionados para no arruinar las tareas auto educativas en nuestro caso autocuidado de qué hablamos en la enseñanza heurística. Pudiendo incluso realizar actividades con similares contenidos pero diferentes objetivos de manera que el sistema de regulación aportado por un modelo cibernético de la enseñanza brinda un caudal de información que pueda ser útil para los intercambios y debates sobre estos mismos temas en otras actividades con modelos diferentes. Además puede este modelo cibernético a través del acoplamiento de reacción o retroalimentación medir de forma eficiente el dominio que sobre el contenido tienen los alumnos.

Luego este modelo como complemento a las otras actividades puede ser de gran utilidad en nuestro caso proponemos un software educativo que compruebe y valore los contenidos teóricos de la Promoción de Salud.

Dentro de este sistema de actividades encaminados a disminuir el desconocimiento sobre las enfermedades del sistema genitourinario, tiene que estar presente de forma clara las manifestaciones de la fuerza del colectivo (lo social) ya sea como regulador de la conducta, a través de análisis críticos, como organizador de ayuda mutua entre los alumnos con la conformación de equipos de trabajo donde también se pueda usar la fuerza del colectivo como fuente de estimulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se conciben las actividades desde estos puntos de vista logrando un aprendizaje cooperativo y que el proceso de enseñanza se erija como un proceso de enseñanza

impregnado de los procesos sociales que conforman la personalidad.

Para nadie es secreto que el proceso de enseñanza-aprendizaje es desde el punto de vista de la forma en que se expresa un gran teatro donde tanto el conductor de la actividad como los estudiantes entran a formar parte de una madeja de hilos conductores estéticos que dará el éxito o el fracaso según se cumplan o no por ello debemos tener presente al planificar, organizar y concebir nuestras actividades, la rítmica de estas para no hacerlas retóricas y causa de cansancio, la tensión para cada uno de los momentos de las actividades de manera que se mantenga el interés y motivación en cada uno de ellos, el equilibrio entre las partes o eslabones de manera que no se recargue una función didáctica sobre otra de forma desmedida. Todo lo anterior garantizará desarrollar un proceso armónico, equilibrado sobre la base de una arquitectura (diseño de la actividad) coherente lo que en gran medida depende de la creatividad estética del conductor o facilitador y de una apropiada conjugación de las categorías formas y contenido.

En la planificación de las actividades se debe tener presente el cumplimiento exacto, definido y eficaz, de cada una de las tareas didácticas. Es muy importante para el éxito de las actividades garantizar las condiciones previas, pues forman el nivel de partida sobre las que se desarrollarán estas, de igual forma es necesario que en cada actividad el alumno sepa que se espera de él, formando parte esto de un proceso motivacional que debe estar presente en todas y cada una de las partes de estas actividades así como se debe planificar la introducción a la nueva materia respetando los algoritmos para la introducción del concepto, desarrollo de habilidades o formación de hábitos; nunca olvidando la consolidación y sistematización de los contenidos en este trabajo. Utilizar para esta tarea, aunque no de forma única pero si general, el software educativo del tema que nos ocupa, que está en confección. El intercambio constante con los estudiantes propiciará al conductor o facilitador de cada actividad controlar de forma sistemática la asimilación de los diferentes contenidos, además de poder observarse también de forma general la asimilación de algunos de los objetivos planteados para actividades a través del software educativo antes mencionado.

Todos los aspectos antes analizados brindan la posibilidad de llegar a la concepción del autocuidado de salud a partir de varios autores como un proceso de integración y observancia de acciones de carácter preventivo a los modos de actuación del profesor y que se apoyan tanto en su aprendizaje autodidáctico como en el que le brindan sus dirigentes y otros colegas que participan en su habilitación. Comprende las dimensiones de preparación para el

trabajo asumida está última como un resultado de la formación continua que capacita para el exitoso ejercicio de las funciones; dicho saber le permite alcanzar una mejor adaptación al medio y una situación más favorable para afrontar las afectaciones de salud.

El resultado del autocuidado depende de todas estas concepciones, pero está circunscrito y no se puede extraer para su correcto desempeño de la personalización, o sea, que para lograr el autocuidado no solo podemos hablar de todo el tratamiento a las actividades, atendiendo al colectivo, sino que es necesario un diagnóstico individualizado de cada uno de los estudiantes del colectivo en el orden biológico, psicológico y social. De esta manera podemos extrapolar lo antes mencionado para los profesores para los alumnos de las actividades y enunciar lo que para nuestro trabajo es un apéndice principal, el autocuidado, pero dándole un carácter a este algo más social y diríamos de la forma siguiente: autocuidado de salud es el proceso de integración y observancia de acciones de carácter preventivo a los modos de actuación del estudiante que se apoyan en el aprendizaje que le brindan sus profesores, conductores o facilitadores de actividades que participan en su formación.

CONCLUSIONES

En el análisis de los autores se manifiesta tendencia del sector de salud con respecto a la curación, rehabilitación y prevención limitada de las enfermedades y por otra parte la tendencia actual de la Pedagogía para dar las vías y medios que ayuden a mejorar los estilos de vida y ganar en calidad de vida desarrollando actividades educativas que lleguen a la conciencia del individuo propiciando su autorregulación y el desarrollo integral de la personalidad así como la transmisión de estos conocimientos a otros jóvenes y a la comunidad con respecto a el autocuidado en general y en especial para el tema que nos ocupa muy poco explorado: el sistema genitourinario.

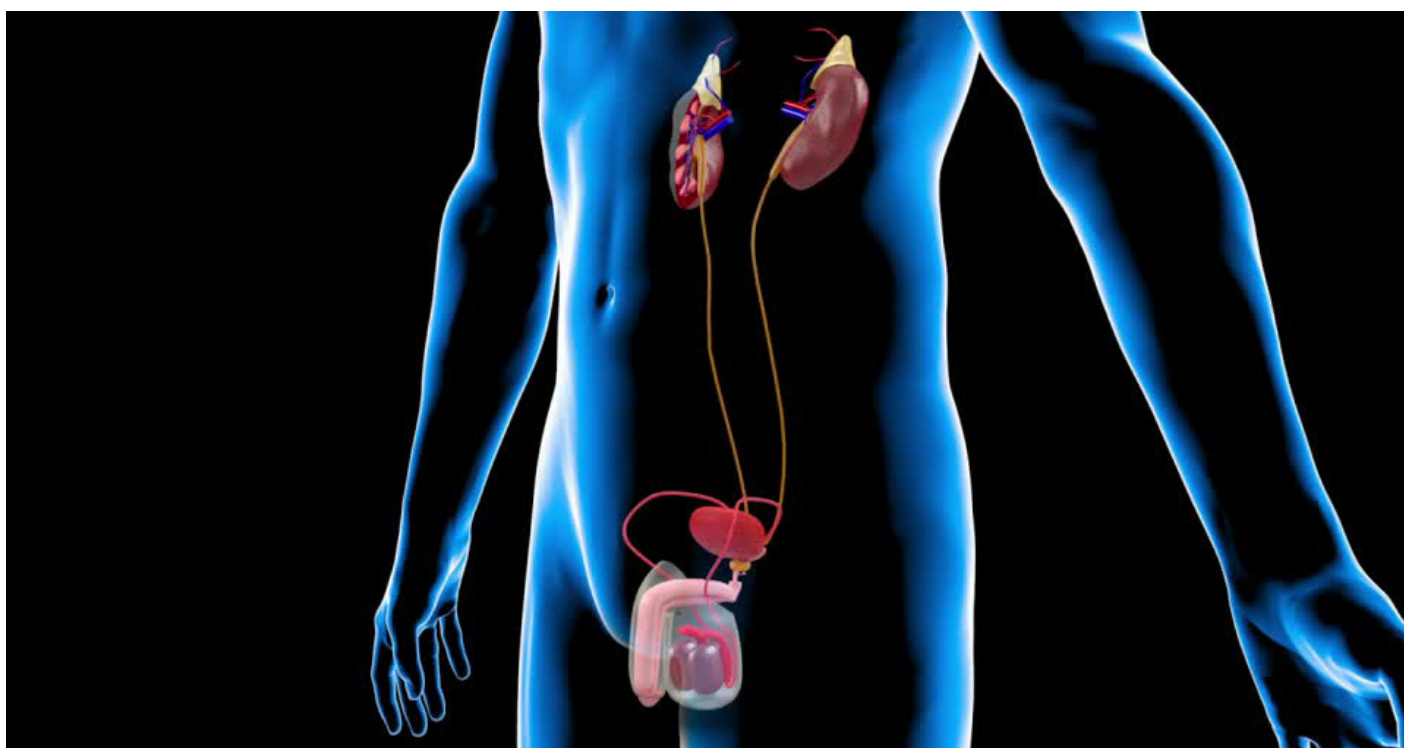
En nuestro país están garantizadas las premisas para realizar un buen trabajo en la promoción de salud pero estas facilidades engendran un problema, no grave pero problema al fin, para el proceso cognoscitivo en sentido general y en el que nos ocupa, en especial para la promoción de salud y su orientación hacia las enfermedades del sistema genitourinario, todo ello debido a que el proceso cognoscitivo necesita no sólo de su componente intelectual sino también de la volitiva, emocional y motivacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Bello, Z., & Cásales, J. (2004). Psicología Social selección de lecturas. La Habana: Félix Varela.
- Castro Ruz, F. (1966). La Historia me absolverá. La Habana: Pedagógica.
- Cruz, L. (2011). Psicología del desarrollo. La Habana: ECIMED.
- Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. (2004). Pedagogía de la Promoción de Salud en el Ámbito Escolar. La Habana: Pueblo y Educación.
- Klingberg, L. (1978). Introducción a la Didáctica General. Habana: Pueblo y Educación.
- Lenin, V.I. (1971). Obras Escogidas en seis tomos. Berlín: Bietz.
- Llaneza, F.M.G. (2007). Instrumento de evaluación psicológica. La Habana: ECIMED.
- Organización Mundial de la Salud. (1986). Carta de Ottawa para la promoción de la salud. Ontario. Canadá.
- Organización Mundial de la Salud. (2005). Carta de Bangkok. 6ta Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud. Ontario. Canadá.
- Petrovsky, A. (1999). Psicología Pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Salud Pública. (1981). Introducción a los fundamentos de la pedagogía socialista Tomo II. La Habana: Dirección Nacional de la docencia médica.
- República de Cuba. Partido Comunista de Cuba. (1978). Plataforma programática del Partido Comunista de Cuba La Habana: Ciencias Sociales.
- Requeiro Almeida, R. (2008). Preparación para el autocuidado de la salud. Estudio e intervención en profesores generales integrales del municipio Cumanayagua. *Tesis de doctorado*. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Ruiz, L. F. (2006). Pensando en la personalidad. La Habana: ECIMED
- Toledo Curbelo, J. (2010). Fundamentos de Salud Pública 2. En: Promoción de Salud. Reyes Sigarreta M & Garri-do García R. J. La Habana: ECIMED
- Torres, C. C. (2008). Promoción de salud en la escuela cubana. La Habana: Pueblo y Educación.

Torres, C. C. (2009). Promoción de Salud en la Escuela Cubana. Teoría y Metodología. La Habana: Pueblo y Educación.

Vigostky. L.M. (1979). El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Crítica.



13

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA. EL RETO DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN EL SIGLO XXI

THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN TEACHING OF MATHEMATICS. THE CHALLENGE OF MATHEMATICS EDUCATION IN THE XXI CENTURY

MSc .Lisdaynet Armada Arteaga¹

E-mail: lisdarte1985@gmail.com

Dr.C. Eloy Arteaga Valdés¹

E-mail: earteaga@ucf.edu.cu

MSc. Jorge Luis del Sol Martínez¹

E-mail: jlmartínez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Armada Arteaga, L., Arteaga Valdés, E., & Del Sol Martínez, J.L. (2016). El desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la Matemática. El reto de la educación Matemática en el siglo XXI. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp.84-92. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la Matemática es una aspiración y una preocupación de los educadores matemáticos desde la segunda mitad del siglo pasado. Esta problemática la hemos concebido como el principal reto de la Educación Matemática en el actual siglo XXI. Es por ello que se pretende, a partir de las investigaciones y los estudios que se han realizado sobre la temática, exponer ideas acerca de cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la escuela puede contribuir al desarrollo de esta importante cualidad de la personalidad de los estudiantes, así como crear conciencia en los educadores matemáticos de la necesidad que hoy tenemos de estimular y propiciar las potencialidades creativas de los alumnos desde la enseñanza de esta ciencia.

Palabras clave:

Creatividad, potencialidades creativas, proceso de enseñanza-aprendizaje, educación matemática, desarrollo de la creatividad.

ABSTRACT

The development of creativity in the teaching of mathematics is an aspiration and concern of mathematics educators from the second half of the twentieth century. This problem we have designed as the main challenge of Mathematics Education in the current century. That is why this conference we intend, from research and studies on the subject have done, our ideas about the teaching - learning of mathematics in school can contribute to the development of this important quality personality of the students, as well as create awareness among mathematics educators of the need we have today to stimulate and encourage the creative potential of students from the teaching of this science.

Keywords:

Creativity, creative potential, the teaching learning process, mathematic education, creativity development

INTRODUCCIÓN

En 1955, cinco años más tarde en que el psicólogo norteamericano Guilford, (1950, citado por Mitjáns, (1995), en calidad de presidente de la “American Psychological Association”, impartió la conferencia “*Creativity*” y también después de cinco años de haberse constituido la Commission Internationale pour l’Étude et l’Amélioration de l’Enseignement des Mathématiques- Comisión Internacional para el Estudio y el Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática-(CIEAEM), el educador matemático español, Puig Adam (1955), citado por Rico (1997),-escribió diez normas o sugerencias didácticas para enseñar matemática, que hoy se conocen bajo el nombre de “*Decálogo de la Didáctica de la Matemática Media*”

Decía Puig Adam (1955), citado por Kilpatrick, Rico & Sierra, (1994, p.137):

“Se me piden normas didácticas. Preferiría despertar una conciencia didáctica: sugerir formas de sentir antes que modo de hacer. Sin embargo, por si valieran, ahí van las sugerencias que estimo más fundamentales:

1. No adoptar una didáctica rígida, sino amoldada en cada caso al alumno, observándolo constantemente.
2. No olvidar el origen concreto de la Matemática ni los procesos históricos de su evolución.
3. Presentar la Matemática como una unidad en relación con la vida natural y social.
4. Graduar cuidadosamente los planos de abstracción.
5. Enseñar guiando la actividad creadora y descubridora del alumno.
6. *Estimular dicha actividad despertando el interés directo y funcional hacia el objeto del conocimiento.*
7. Promover en todo lo posible la autocorrección.
8. Conseguir cierta maestría en las soluciones antes de automatizarlas.
9. Cuidar que la expresión del alumno sea traducción fiel de su pensamiento.
10. Procurar a todo alumno éxitos que eviten su desaliento.

Como se puede apreciar, me tomé la libertad de destacar la sugerencia número seis, porque en ella aparece explícitamente la necesidad de desarrollar la creatividad en la enseñanza de la Matemática, aunque si nos detenemos en las otras nueve podemos percatarnos que en cada una de ellas se hace alusión de manera implícita a la creatividad,

pues ellas se refieren a cuestiones que hay que tener en cuenta en el desarrollo de la creatividad.

No es de extrañar que Puig Adam abogara por una enseñanza creativa de la Matemática, pues él fue miembro fundador de la CIEAEM), y en la introducción de una monografía escrita por Lucienne, (1985), citado por Rico (1997), que da cuenta de las actividades de esta comisión, puede leerse en uno de sus párrafos lo siguiente:

“La Comisión fue creada después de la terrible crisis de la guerra de 1940-1945. La vuelta a la vida normal es una ocasión de una renovación para todos y, en particular, de los profesores de matemáticas. La cuestión es confrontar los problemas eternos de la pedagogía comprender el pensamiento de los niños y de los alumnos durante su desarrollo, suscitar la creatividad, evitar el dogmatismo, utilizar un lenguaje apropiado, enseñar ciertas técnicas,... etc.)...”(Lucienne, citado por Rico, 1997, p21)

Estos dos documentos que datan de los inicios de la segunda mitad del pasado siglo XX, dan cuenta de la necesidad de desarrollar la creatividad de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática. Ambos documentos tiene un valor histórico de incalculable valor, pues permiten comprender cómo el problema relacionado con el desarrollo de la creatividad de los niños y jóvenes ha sido una preocupación de los educadores matemáticos desde el mismo momento en que se tomó conciencia que las matemáticas constituían una de las claves para el progreso científico-técnico, pues el aprendizaje de esta ciencia desarrolla formas de razonamiento inherentes a la propia ciencia Matemática y en general al trabajo científico y práctico del hombre.

Hay otras ideas, unas generales que dimanen de los retos de la enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio y otras más específicas que se derivan de las exigencias de las transformaciones que hoy se operan en el ámbito de la Educación Matemática a nivel internacional, en lo que a cambios metodológicos aconsejables se refiere, que refuerzan nuestra posición que una de las tareas que hoy tiene ante sí la Educación Matemática es el desarrollo de una enseñanza creativa que incite y promueva el desarrollo de la creatividad de nuestros niños y jóvenes. Para nadie es un secreto que el pensamiento Matemático requiere de una alta dosis de creatividad.

Hoy se busca una educación de calidad y la Educación Matemática no escapa a ello. Lo anteriormente expresado permite comprender la estrecha relación que hay entre los conceptos calidad y creatividad.

Esta relación se ha reconocido por algunos investigadores, por ejemplo, al referirse a la creatividad, el español

De la Torre, en el prólogo del libro *“La creatividad y sus implicaciones”* de un colectivo de autores cubanos señala que *“la creatividad no es una entelequia, sino un potencial personal y grupal que se proyecta en cualquier actividad profesional o humana. De ahí que esté presente en cualquier planteamiento orientado a la mejora de la calidad”* (Chibás, et al. 1993, p 4)

Por su parte, Martínez (1990, p 2), refiriéndose a la educación afirmó que *“no se puede hablar de calidad educacional al margen de la creatividad”*.

Todo lo expresado hasta aquí permite afirmar que si se quiere una Educación Matemática de calidad, de manera que prepare a nuestros niños y jóvenes para enfrentar el mundo cambiante y complejo en que vivimos, entonces no nos queda otra opción que reconocer que el principal reto que hoy tienen la Educación Matemática y los educadores matemáticos es precisamente el desarrollo de la creatividad de nuestros alumnos, pero no de la creatividad Matemática, sino de la creatividad general como una cualidad de la personalidad que se expresa en aquellas áreas donde la personalidad del alumno se encuentra fuertemente comprometida.

La enseñanza de la Matemática en nuestras escuelas tiene mucho que hacer en esta dirección. No se trata de imponer, se trata de comprender que la renovación que la Educación Matemática necesita en este siglo XXI tiene que hacerse al estilo innovador y no al estilo adaptativo. Es necesario revolucionar todo el quehacer de los educadores matemáticos. Se trata de la búsqueda de nuevas estrategias que estimulen y propicien el desarrollo del potencial creativo de nuestros alumnos.

Como Puig Adam (1955), citado por Rico (1997), el propósito de los autores no es dar normas o sugerencias aunque en algunos momentos se ofrezcan, sino crear conciencia de la necesidad que hoy tenemos de un nuevo enfoque en la enseñanza de la Matemática que tenga como eje central el desarrollo de la creatividad de nuestros alumnos.

DESARROLLO

Algunas reflexiones acerca de la creatividad y su desarrollo

No se pretende hacer un análisis de las definiciones o caracterizaciones del término que pueden encontrarse en la literatura, sino referirse a aquellas que a juicio son las que mejor se ajustan a lo que se pretende exponer aquí hoy.

Analizar solo dos definiciones, la primera, que abordan la creatividad como una actividad y la segunda, que la concibe como un proceso de la personalidad, ambas permiten comprender, por un lado, aquellos recursos personológicos que están comprometidos con el comportamiento creativo

y que sin lugar a dudas la enseñanza tiene que potenciar, y, por otro lado, las alternativas o estrategias que se deben utilizar para su desarrollo.

El psicólogo ruso, Vigotsky (1987, p34), definió la creatividad como actividad, y en tal sentido expresó: *“cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre”*.

En esta definición se pueden reconocer dos aspectos fundamentales, el primero, la creación de algo nuevo, y que ese producto nuevo puede ser algo del mundo exterior o algo que ya existe, pero que para el individuo es nuevo. Se puede comprender así que el alumno puede crear (obtener un nuevo conocimiento) como parte de su actividad docente.

Cuando el alumno establece nuevas conexiones o relaciones entre los conocimientos que ya posee y como resultado obtiene un nuevo conocimiento, eso puede ser considerado como un producto nuevo para él independientemente que haya sido descubierto por la ciencia. Por ejemplo, se supone que un alumno relaciona las fórmulas ya conocidas para calcular la longitud de un arco de circunferencia

y el área de un sector circular: $\frac{b}{L} = \frac{\alpha}{360^\circ} \frac{b}{L} = \frac{\alpha}{360^\circ}$ y $\frac{A_s}{A_c} = \frac{\alpha}{360^\circ}$

, como resultado del análisis de ambas fórmulas, al comparar sus miembros derechos, llega a la conclusión que:

$$\frac{b}{L} = \frac{A_s}{A_c}$$

Obteniendo así una nueva fórmula que permite relacionar la longitud del arco, la longitud de la circunferencia, el área del círculo y el área del sector circular.

Este algo nuevo, para el alumno no para la ciencia matemática, es producto de su razonamiento, lo que Vigotsky (1987) llamó, organización de su pensamiento.

Otro aspecto muy importante de la definición que da este autor es el componente afectivo, es decir, los sentimientos, para él la creación no solo se da con la participación de los recursos cognitivos que posee el individuo, sino también, con la participación de los recursos afectivos.

No obstante, según este autor, ese algo nuevo es un producto que se consigue con la participación de uno de los dos.

Para comprender mejor cómo participan los recursos cognitivos y afectivos en la actividad creadora, hay que analizar lo que opina Mitjans (1994, p38), al analizar la actividad creadora, esta autora señala: *“Ninguna actividad creadora es posible o explicable solo por elementos cognitivos o afectivos”*.

que funcionan independientemente unos de otros. Actividad creadora es la de un sujeto que, precisamente, en el acto creador, expresa sus potencialidades de carácter cognitivo y afectivo en unidad indisoluble. Y es precisamente esa unidad condición indispensable para el proceso creativo”.

Es decir, no basta con que el individuo tenga los recursos cognitivos que le permitan crear ese algo nuevo, es indispensable que quiera y sienta la necesidad de hacerlo.

Más adelante esta misma autora expresa: *“en el descubrimiento de un problema, en el hallazgo de una nueva estrategia de solución, en la elaboración de una novedosa teoría están presentes y son decisivos procesos intelectuales complejos, donde el pensamiento juega un rol fundamental, pero a su vez, esos procesos intelectuales no funcionan con independencia de la esfera motivacional del sujeto, aún más operan allí donde la motivación del sujeto está comprometida, en el área donde el sujeto ha desarrollado sus intereses y se gratifican sus principales necesidades. El proceso creativo está pleno de vivencias emocionales, ya sea de carácter positivo o negativo. Estas vivencias son indicadores de la significación que en el plano afectivo tiene para el sujeto su actividad creadora, no constituyendo un simple resultado del proceso, sino parte del proceso mismo al que se integran en calidad de elementos dinamizadores”* (Mitjans, 1994, p.38)

En esta afirmación, Mitjans, no solo explica como intervienen los recursos cognitivos y afectivos en el acto creativo, sino que hace referencia a la creatividad como un proceso, destacando además, que es un proceso en el que se descubre algo, y esto hace que se comprenda mejor cómo se interpreta la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno, por regla general, no crea nada nuevo en el aprendizaje, sino que descubre cosas nuevas para él. Por eso Puig Adam (1955), citado por Rico, (1997), insistió en la necesidad de enseñar Matemática guiando la actividad creadora y descubridora del alumno.

Lo anteriormente planteado está en consonancia con la caracterización que hace esta autora de la creatividad. Al respecto afirma: *“En síntesis, creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social, proceso que, además tiene un carácter personalógico”*. (Mitjans, 1994, p 35)

Hasta aquí se ha referido, a grandes rasgos, a tres de las dimensiones de la creatividad: el proceso, la persona y el producto, pero no hemos mencionado la cuarta y la quinta dimensión: el entorno y las tareas que exigen crear e innovar.

No se debe olvidar que el proceso ocurre en la persona y que el producto es un resultado de ese proceso, pero al mismo tiempo la persona se desarrolla o desenvuelve su vida en un entorno familiar, escolar, social, en sentido

general, y que ese entorno puede facilitar u obstaculizar ese proceso de creación y la expresión de las potencialidades creativas de las personas.

Podemos preguntarnos: *¿qué debe caracterizar el entorno o el ambiente en el salón de clases para que impere en él un clima propicio para la expresión de las potencialidades creativas de los alumnos?*

De extraordinario valor para este análisis son las reflexiones de, De la Torre, cuando expresó: *“Las aportaciones más originales y creativas surgen en climas de seguridad psicológica, en situaciones en las que el profesor fomenta y valora la exteriorización de ideas personales”*. De la Torre, (1989, p.19)

Lo planteado por De la Torre, impone nuevas exigencias a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y al rol del docente y de los alumnos.

Resulta obvio que el rol del profesor debe cambiar. Para propiciar la actividad creadora del alumno, el profesor, en un principio, debe adoptar una actitud *“estimuladora-participativa-activa”*; la que será emplazada posteriormente por una actitud *“estimuladora-participativa-no activa”*.

La actitud estimuladora-participativa-activa, se caracteriza porque el profesor participa en la acción creadora del alumno, utilizando preguntas para activar el pensamiento de los alumnos y para propiciar la reflexión, el cuestionamiento, la valoración y el análisis crítico.

Por su parte la actitud estimuladora-participativa-no activa, se caracteriza porque el profesor se distancia, de forma intencional y consciente, de las actividades o tareas que están realizando los alumnos, para propiciar su acción creadora independiente. Arteaga, (2001, p.90)

Con relación a las tareas, que deben emplearse para el desarrollo de la creatividad del alumno, Mitjans (1990, 1994), destaca dos aspectos importantes de este tipo de tareas:

1. Tener siempre un carácter productivo y no reproductivo; constituir un reto a sus capacidades, incitarlo a reflexionar y a trascender lo dado; deben ser en esencia, creativas. Esto coadyuvará a desarrollar capacidades cognitivas, intereses y actitudes favorables a la creatividad.
2. Ser tan diversificadas tanto como sea posible para permitir posibilidades de elección.

Este último aspecto es muy importante por cuanto se logra una mayor implicación personal del alumno con la realización de la tarea y se estimula consecuentemente la seguridad y la confianza en sí mismo.

Finalmente la referida autora agrega: *“Un conjunto de tareas en sí mismas productivas, motivantes, seleccionadas*

por el propio alumno y estimuladas adecuadamente por el profesor, pueden tener un importante peso dentro de un sistema coherente, a los fines de contribuir al desarrollo de la creatividad” (Mitjás, 1994, p.187-188)

Otros autores como De la Torre, (1994) no ofrecen una caracterización de este tipo de tareas, pero sí deja claro que las tareas donde la respuesta es conocida ofrecen grandes posibilidades para desarrollar la creatividad del alumno. En tal sentido expresó: *“No es frecuente encontrar a profesores de Matemática que asuman la creatividad como objetivo dentro de esta asignatura. Sin embargo, ello es posible; basta con proporcionar el resultado en lugar de pedirlo, y solicitar diferentes caminos para llegar a él”* (De la Torre, 1994, p.15)

Al referirse a las tareas que exigen del pensamiento creador para su solución Majmutov (1983, p46), plantea: *“las tareas que resuelven los alumnos al nivel del pensamiento creador, se diferencian cualitativamente de las que se resuelven durante el proceso del pensamiento no creador o reproductivo: las primeras siempre tienen un contenido problémico o, en otras palabras, están construidas sobre la base del principio del carácter problémico. Esta diferencia condiciona el empleo de una serie de formas y métodos específicos lógicos y no lógicos, para resolver las tareas y problemas creativos”*.

Finalmente, varios autores Pehkonen, (1995); Sanz Lerma (1990); Arteaga, (2002), han llamado la atención hacia el carácter abierto de las tareas con fines de desarrollar la creatividad de los alumnos. Al respecto el primero señala: *“Los problemas que se tratan en las matemáticas escolares son usualmente problemas cerrados (o más generalmente tareas cerradas) las cuales no dejan mucho espacio para el pensamiento creativo”* (Pehkonen, 1997, p.8)

Del análisis de estas caracterizaciones de la creatividad se pueden extraer algunas ideas importantes que considero indispensables para desarrollar la creatividad de los alumnos en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Matemática:

1. La creatividad es un proceso y como todo proceso se pueden identificar en él un conjunto de etapas.
2. La creatividad no solo incluye el hallazgo de una solución, una idea de solución, sino también, el descubrimiento, es decir, la identificación de un problema.
3. Para propiciar el proceso de producción o descubrimiento es necesario lograr que el individuo tenga los recursos cognitivos necesarios para ello, pero también que quiera y esté dispuesto a implicarse en ese proceso, no basta con que el individuo pueda, sino también, que quiera. Ya lo dijo Puig Adam (1955), citado por Rico (1997), *“estimular dicha actividad despertando el interés directo y funcional hacia el objeto del conocimiento”*.

4. Crear en el salón de clases un clima favorecedor de la creatividad.
5. Diseñar sistemas de tareas que exija de ingenio y creatividad para su solución (Summo, Voisin & Téllez-Méndez, 2016).
6. Cambio en el rol tradicional del profesor, se requiere de un docente que estimule y propicie el desarrollo de la creatividad de sus alumnos.

Exigencias del proceso de enseñanza–aprendizaje de la Matemática para estimular el desarrollo de la creatividad.

De acuerdo a los estudios y los análisis realizados y que han quedado plasmados en la tesis doctoral, Arteaga (2002), se considera que el proceso enseñanza–aprendizaje de la Matemática escolar, con carácter creativo debe caracterizarse por:

1. Utilizar las amplias posibilidades de aplicación del sistema de conocimientos y el sistema de habilidades de esta asignatura para despertar el interés y fomentar en los alumnos el gusto por la Matemática; unido a lecturas o informaciones sobre la historia de esta ciencia, así como biografías de grandes matemáticos, destacando sus aportes al desarrollo de esta rama del conocimiento.
2. La utilización de acertijos, trucos y juegos que hagan de la Matemática una disciplina amena e interesante, sin que ello llegue a formar en los estudiantes una idea distorsionada de lo que es esta ciencia.
3. El enfoque de la Matemática escolar centrado en la solución de problemas, dando prioridad, siempre que los contenidos lo permitan, a situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana del alumno y que puedan ser tomadas del entorno que lo rodea. Los problemas deben ser considerados como recurso didáctico tanto para la adquisición como para la fijación del conocimiento.
4. Propiciar que el alumno ensaye, compruebe, especule, descubra él mismo o con ayuda de los compañeros de clase, las generalidades, las leyes, las reglas, las expresiones que están siempre tras algunas de las aplicaciones de la Matemática.
5. Utilizar métodos y técnicas novedosas que estimulen y propicien el comportamiento creativo y el desarrollo progresivo de la independencia cognoscitiva creadora de los alumnos. En esta dirección los métodos problémicos se presentan como candidatos por excelencia.
6. Desarrollar formas de pensamiento extralógico (no formal) y lógico (formal) que se complementan en la solución creativa de problemas, y que propician la aparición del producto creativo-una idea de solución novedosa u original, una nueva relación, etc.

7. La evaluación debe ser valorativa, que propicie la autovaloración y la autoevaluación en correspondencia con las metas asumidas por el alumno. Renunciar a los temarios cerrados, único para todos los estudiantes, dando la posibilidad a estos para que puedan elegir y ejecutar las tareas o ítems del examen en correspondencia con su nivel real de posibilidades.
8. Propiciar el aprendizaje en pequeños grupos, tanto en la búsqueda del conocimiento como en la solución de problemas nuevos o no rutinarios que requieran de ingenio y creatividad para su solución.
9. Un estilo de comunicación que propicie una elevada motivación hacia el proceso de aprendizaje, que desarrolle los intereses, la seguridad emocional y que refuerce la autoestima, basado en la utilización del diálogo en el proceso de elaboración y construcción del conocimiento.

Tareas que propician el desarrollo de la creatividad de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática.

La tarea creativa constituye una variedad específica de la tarea docente. Esto significa que en este tipo de tarea, como en cualquier otro tipo de tarea docente, están implícitas las leyes y todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera la tarea creativa es la célula fundamental de este proceso, cuando tiene un marcado carácter creador.

Es importante destacar que para identificar una tarea docente como creativa hay que tener en cuenta, en primer lugar, el momento en que se orienta y, en segundo lugar, las particularidades individuales (los conocimientos, las habilidades y las capacidades) que poseen los alumnos. Una tarea puede ser creativa en un momento determinado y en otros no; de igual forma puede ser creativa para un alumno y no para otros.

La tarea creativa, no solo está encaminada a que el alumno descubra la esencia de los nuevos conceptos y relaciones, así como, los procedimientos o modos de actuación para solucionar las tareas particulares de una misma clase. Este tipo de tarea docente también tiene como objetivo detectar y formular nuevos problemas, y buscar nuevas alternativas de solución a problemas cuya solución es conocida.

De esta manera se puede definir la tarea creativa *como aquel tipo de tarea docente que refleja íntegramente la actividad creadora del sujeto que aprende, encaminada a detectar y formular un nuevo problema docente, resolver un problema dado sobre la base de conocimientos y razonamientos determinados, que en ocasiones implica la búsqueda de nuevos modos de acción, o a buscar nuevas soluciones a problemas ya conocidos* (Arteaga, 2001, p.61).

La tarea creativa tiene entre sus funciones cognoscitivas las siguientes:

- » Detectar y formular nuevos problemas docentes.
- » Encontrar nuevos conocimientos (conceptos, leyes, relaciones, reglas).
- » Encontrar vías novedosas y originales para solucionar tareas no rutinarias o no familiares.
- » Proponer nuevas vías de solución y soluciones a problemas ya resueltos.

El método encuentra su expresión concreta en la tarea creativa en las acciones docentes que ejecuta el alumno para resolverla.

Las tareas matemáticas creativas las hemos clasificado en tres grandes grupos:

1. Tareas dirigidas a la identificación y formulación de nuevos problemas docentes (matemáticos).
2. Tareas dirigidas a la búsqueda de nuevos conocimientos, y/o procedimientos de solución.
3. Tareas dirigidas a la aplicación creadora de los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas.

Las *tareas dirigidas a la identificación y formulación de nuevos problemas docentes (matemáticos)*, con cuyo planteamiento se inicia la actividad creadora de los alumnos, tienen como característica principal que ellas no pueden ser resueltas empleando los conocimientos y habilidades que posee el alumno, pues en sus estructuras cognoscitivas y operacionales no hay ni conocimientos, ni modos de actuación conocidos que le permitan resolverlas exitosamente. El objetivo de estas tareas es que los alumnos identifiquen el problema que hay que resolver y puedan enunciarlo o formularlo.

Este tipo de tarea también le da la posibilidad al alumno de ofrecer sus ideas acerca de cuál o cuáles son los objetivos de la actividad. Ellas cumplen una función motivacional ya que le permiten al alumno reconocer la necesidad de ocuparse del estudio de un nuevo problema.

Las *tareas dirigidas a la búsqueda de nuevos conocimientos y/o procedimientos de solución*, son las que le permiten al alumno adquirir mediante la investigación o los descubrimientos los nuevos conocimientos. Estas se ejecutan para solucionar el problema que se formuló en la fase inicial de la actividad.

Para que el alumno pueda ejecutar exitosamente las tareas de este tipo, es necesario que domine las acciones que le permitan adquirir esos conocimientos y habilidades.

Una exigencia importante a considerar en el diseño de las tareas de este tipo es que estas deben elaborarse teniendo en cuenta diferentes niveles de ayuda para los

alumnos, en correspondencia con sus posibilidades reales, es decir, se elaboran teniendo en cuenta los principios de la individualización y del incremento gradual del grado de complejidad de las tareas.

Las *tareas dirigidas a la aplicación creadora de los conocimientos y habilidades adquiridas* para buscar soluciones y alternativas de solución a nuevos “problemas” (problemas no rutinarios o no familiares) exigen del más alto nivel de creatividad. Pertenecen a este grupo de tareas los llamados “*ejercicios portadores de nueva información*”. Este tipo de tareas aportan nuevos conocimientos.

Las tareas de este grupo se utilizan en la fase de fijación o aplicación de los conocimientos y habilidades.

Las tareas creativas, por la forma en que se redacta la información contenida en ellas, pueden ser *cerradas o abiertas*. Las tareas cerradas contienen datos detallados y hechos determinados, en ellas se indica con claridad la exigencia. Su solución se alcanza mediante un análisis correcto de la tarea y estableciendo las relaciones entre las condiciones (datos) y las exigencias (preguntas), así como, entre las condiciones.

Las tareas cerradas tienen solución única, que puede ser conocida o desconocida. Lo mismo sucede con el procedimiento de solución, que puede o no responder a una lógica conocida. Si en la tarea la solución es conocida la actividad del alumno se centra en la búsqueda de la vía de solución y si es desconocida en la búsqueda de la solución.

Ejemplos de tareas cerradas de solución conocida:

1. Para los lados a , b y c de un triángulo ABC se cumple que $a < b < c$ y que $b - a = c - b$. Demuestre que $a \cdot c = 6 R r$, donde R es el radio de la circunferencia circunscrita al triángulo y r el radio de la circunferencia inscrita.
2. Sean m y n las diagonales de un cuadrilátero inscrito en una circunferencia, y a , b , c y d , los lados de dicho cuadrilátero. Demuestra que: $m \cdot n = ac + bd$
 $m \cdot n = ac + bd$

Ejemplos de tareas cerradas de solución desconocida:

3. De un triángulo cualquiera ABC, se conocen la longitud del lado a y las amplitudes de los ángulos b y g (adyacentes al lado)
 - a. Encuentre la fórmula que permita calcular el área de dicho triángulo a partir de los elementos dados.
4. Hallar el número de cuatro cifras por las condiciones siguientes: la suma de los cuadrados de la cifra de las unidades de millar y de las unidades es igual a 13; la suma de los cuadrados de la cifra de las centenas

y de las decenas es igual a 85. Si del número buscado se resta 1089, se obtiene un número que se escribe con las mismas cifras, pero en orden inverso.

5. Halla las soluciones del sistema siguiente, si se sabe que: $x, y, z \in \mathbb{N}$; $x > 0$, $y > 0$ y $z > 0$:

$$x(x + y + z) = 7$$

$$y(x + y + z) = 4$$

$$z(x + y + z) = 8$$

En las tareas abiertas los componentes estructurales pueden aparecer de dos formas, una, en la que se ofrecen fundamentalmente datos detallados, mientras que la exigencia no se establece con precisión, y otra, en la que la exigencia está bien definida; pero los datos no se expresan con claridad. En este último caso los datos pueden ser más de los que se necesitan, pueden estar encubiertos con hechos adicionales o sencillamente ser insuficientes.

La forma y cantidad de datos que se ofrecen en las tareas abiertas genera tres tipos de tareas abiertas:

- a. Tareas encubiertas.
- b. Tareas sobredimensionadas.
- c. Tareas subdimensionadas.

En las *tareas encubiertas* los datos necesarios, parcialmente o en su totalidad aparecen encubiertos con hechos adicionales, de manera que el alumno tiene que extraer los datos mediante un adecuado análisis de los hechos.

A su vez las *tareas abiertas* pueden ser determinadas o indeterminadas. La tarea es determinada si tiene una cantidad finita de soluciones y es indeterminada si tiene un número infinito de soluciones. Ejemplo de tarea abierta encubierta.

Se tiene un triángulo ABC, para cuyos lados se cumple que $c^2 = a^2 + b^2$. ¿Cuáles son las amplitudes de los dos ángulos más pequeños?

En esta tarea el dato que se necesita es la amplitud del ángulo mayor, que aparece encubierto con las longitudes de los lados. Si se analizan bien los hechos el triángulo de que se habla es rectángulo, luego el ángulo mayor tiene una amplitud de 90° .

Las respuestas son varias, y se hallan descomponiendo el 90 en sumas de dos sumandos.

En las *tareas sobredimensionadas* aparecen más datos de los que son necesarios para resolverla.

Ejemplo de tarea abierta sobredimensionada:

- » Dos trenes parten de una misma estación A, el primero se dirige a una velocidad de $8 \frac{km}{h}$ hacia una estación B, situada al este, que dista 120 km. de la estación A, y el segundo, se dirige a una velocidad de $7 \frac{km}{h}$ hacia una estación C, situada al norte, que dista 50 Km. de la estación A. ¿Cuál es la distancia entre las estaciones B y C?

En las *tareas subdimensionadas* no aparecen todos los datos que se necesitan para resolverlas.

Ejemplo de tarea abierta subdimensionada:

- » Un niño contó el número de patas de los cerdos y las gallinas que tenía su mamá en el patio de la casa, y el resultado fue 12. ¿Cuántas gallinas y cuántos cerdos hay en el patio? Para responder esta tarea se necesita saber cuántas patas hay de cerdos y cuántas hay de gallinas, pero si eso se supiera el problema tendría solución única y dejaría de ser una tarea abierta. No pueden ser 3 cerdos porque $3 \cdot 4 = 12$ y tampoco pueden ser 6 gallinas porque $6 \cdot 2 = 12$. Las repuestas pueden ser 2 cerdos y 2 gallinas o, 1 cerdo y 4 gallinas.

Sugerencias para el desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática.

Para el desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática se requiere como ya afirmé anteriormente de una renovación del proceso que implique la búsqueda de nuevas estrategias. Las sugerencias que ponemos a su consideración tienen como fundamento el enfoque desarrollador del proceso de enseñanza aprendizaje y las exigencias de la actividad creadora:

1. Iniciar la clase con el planteamiento de situaciones problemáticas, preferiblemente abiertas, elaboradas a partir del *entorno familiar y social* en el que se desarrolla el estudiante con el propósito de que estos *no solo se interesen por el contenido a asimilar*, sino que también, *se impliquen en la actividad de búsqueda del nuevo conocimiento*. Las situaciones problemáticas deben ser portadoras del problema docente a resolver.
2. El análisis de la situación problemática debe conducir a que los alumnos puedan identificar por sí mismos o con ayuda del profesor el problema docente que hay que resolver (buscar una relación o dependencia, un concepto, un procedimiento de solución, etc.). Para ello el docente debe guiar el razonamiento de los alumnos con niveles de ayudas tales como: ¿es resoluble la situación planteada? ¿por qué no? ¿qué se desconoce? ¿qué necesitamos conocer?
3. Enseñar a los alumnos los procedimientos para la búsqueda, es decir, estrategias de aprendizaje de búsqueda y/o descubrimiento, que irán facilitando su actuación independiente y su auto-orientación. Cuando el conocimiento científico se convierte en objeto de apropiación por parte del alumno, hay que considerar en él un aspecto de contenido (conceptos, leyes, teorías, etc.) y un aspecto lógico-procedimental (procedimientos para su obtención). Lo importante no es que el alumno aprenda un concepto, una ley, una regla, sino que sepa cómo obtenerlo.
4. Diseñar actividades, con las orientaciones e indicaciones necesarias (niveles de ayuda) para que el alumno, como resultado de su ejecución, adquiera el conocimiento.
5. El docente no debe en ningún momento suplantar el pensamiento del alumno. El solo se convierte en guía, en un *estimador-activo* de la actividad intelectual del alumno en el proceso de realización de la actividad creadora.
6. Utilización combinada de las formas de actividad colectiva e individual en el desarrollo de las clases. Propiciar la identificación de problemas en el grupo grande y luego dejar que los alumnos en el trabajo individual o en pequeños grupos encuentran la solución, la que luego deben presentar y analizar en el grupo grande (Summo, Voisin & Téllez-Méndez, 2016).
7. Promover la utilización del aprendizaje en pequeños grupos (de cuatro a seis estudiantes) para la realización de actividades y tareas docentes que impliquen la búsqueda de un nuevo conocimiento, nuevas vías de solución o nuevas soluciones para problemas conocidos (Summo, Voisin & Téllez-Méndez, 2016).
8. Enseñar los contenidos de la Matemática a partir del entorno que rodea al alumno, de las actividades que realiza a diario en el hogar, en la comunidad etc.
9. Hacer del entorno un aula especializada para hacer Matemática. Salirse del espacio delimitado por cuatro paredes y que llamamos aula para convertir el entorno en un aula, y más aún, en un laboratorio para hacer y aprender Matemática.
10. Utilizar los recursos que brinda la Historia de la matemática para familiarizar a los alumnos con técnicas y procedimientos que utilizaron los grandes matemáticos para hacer sus descubrimientos y que pueden empujarse en el aprendizaje de esta asignatura, como por ejemplo: la analogía, la modelación, etc.

CONCLUSIONES

Se exponen los resultados de los estudios teóricos que se han realizado sobre la problemática, incluyendo los

abordados. El problema relacionado con el desarrollo de la creatividad en la enseñanza de la Matemática requiere de un cambio en las concepciones acerca de la Matemática y de su enseñanza, pero sobre todo de la búsqueda de nuevas estrategias debidamente fundamentadas en concepciones psicológicas y pedagógicas que promuevan el aprendizaje formativo y desarrollador, así como el crecimiento personal. La única forma de sobrevivir a un mundo golpeado constantemente por cambios y fenómenos nunca vistos, es mediante la creación y la innovación, y la escuela tiene la responsabilidad de proporcionar estas herramientas, tarea en la cual la enseñanza de la Matemática tiene una gran cuota de responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M., Almeida, B., & Villegas, E. (2014). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática. Documentos metodológicos. La Habana: Pueblo y Educación
- Armada, L., & Arteaga, E. (2009). Estrategia didáctica para estimular el aprendizaje desarrollador en las clases de Matemática en la secundaria básica. Memorias del Congreso Internacional PEDAGOGÍA. La Habana: Educación cubana.
- Arteaga, E. (2001). Contribución de los problemas matemáticos “cerrados heurísticos” y “abiertos” al desarrollo de las potencialidades creativas de los alumnos. Obtenido de Quaderns Digitals, 47. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/dArteaga>, E. (2012). La creatividad en la educación matemática. El reto de la Educación Matemática en el siglo XXI. Académica Española
- Arteaga, E. (2001). El sistema de tareas para el trabajo independiente creativo en la enseñanza de la Matemática en el preuniversitario. Tesis Doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Arteaga, E. (2002). Algunas consideraciones sobre las tareas docentes que propician la actividad creadora o descubridora del alumno. Xixim, 3 (1). Recuperado de <http://www.uaq.mx/mat>
- Arteaga, E. (2010). El desarrollo de la creatividad en la Educación Matemática. Argentina: Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires.
- Arteaga, E., & Alejo, P.A. (2011). Una alternativa didáctica para estimular el desarrollo de la creatividad de los alumnos de Secundaria Básica en la Enseñanza de la Matemática. COMPUMAT 2011. Santa Clara: Universidad Central “Marta Abreu”
- Claxton, G. (1999). Educar mentes curiosas: El reto de la ciencia en la escuela. Madrid: Visor Distribuciones, S. A.
- Chibás, F. et.al. (1993). La creatividad y sus implicaciones. La Habana: Academia.
- De la Torre, S. (1989). Aproximación Bibliográfica a la creatividad. Escritos sobre creatividad en lenguas hispanas. Barcelona: PPU
- De la Torre, S. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje creativos. En: A. Mitjáns (ed.). *Pensar y Crear. Estrategias, métodos y programas* (pp.10-17). La Habana: Academia.
- Freire, P. (2010). Pedagogía de la autonomía y otros temas. La Habana: Caminos.
- Kilpatrick, J., Rico, L., & Sierra, M. (1994). Educación Matemática e investigación. Madrid: Síntesis, S.A.
- Majmutov, M. I. (1983). La Enseñanza Problémica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, M. (1990). Calidad educacional y creatividad. La Habana: Memorias del Congreso Internacional PEDAGOGÍA '90. La Habana. Educación cubana.
- Mitjáns, A. et.al. (1994). Pensar y Crear. Estrategias, métodos y programas. La Habana: Academia.
- Pehkonen, E. (1995). On pupils' reactions to the use of open-ended problems in mathematics. In *Nordik Studies in Mathematics Education* (Nomad). 3 (4), pp. 43–57.
- Pehkonen, E. (1997). Introduction to the concept “open-ended problems.” In E. Pehkonen *Used of open-ended problems in mathematics classroom* (pp. 7-11). Research Report 176. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Rico, L. (1997). Bases Teóricas del currículo de Matemática en Educación Secundaria. Madrid: Síntesis, S. A.
- Sanz, I. (1990). Comunicación, lenguaje y matemáticas. En: S. Llinares y Ma. V. Sánchez (eds.). *Teoría y Práctica en Educación Matemática* (pp.228). Madrid: Ediciones Alfar.
- Summo, V., Voisin, S., & Téllez-Méndez, B.A. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 18(7). Recuperado de <http://ries.universia.net>
- Vigotsky, L. S. (1987). Creación e Imaginación en la Edad Infantil. La Habana: Pueblo y Educación.



14

LA EDUCACIÓN NUTRICIONAL

THE NUTRITIONAL EDUCATION

Lic. Lisney Cordero Ramírez¹

E-mail: lcramirez@pa.cf.rimdcu

MSc. Francisca Leiva Oropesa¹

¹Dirección Municipal de Educación. Palmira. Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Cordero Ramírez, L., & Leiva Oropesa, F. (2016). La Educación Nutricional. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (54). pp.93-96. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El Programa Director de Promoción y Educación para la Salud en el Sistema Nacional de Educación es una expresión de la voluntad política y la decisión del Ministerio de Educación de trabajar para que los problemas de salud estén integrados al proceso pedagógico y que parte de nuestra Pedagogía y de nuestra Educación sea educar a nuestros niños y jóvenes para que sean ciudadanos más sanos, plenos, para que tengan una noción de la vida cualitativamente superior».

Palabras clave:

Modo de vida, estilo de vida, Educación para la Salud, Promoción de la Salud.

ABSTRACT

The Managing Program of Promotion and Education for the Health in the System National of Education it is an expression of the political will and the decision of the one Ministry of Education of to work so that the problems of health are integrated to the pedagogic process and that it leaves of our Pedagogy and of our Education is to educate our children and young so that they are civic more healthy, full, so that they have a notion of the life qualitatively superior.”

Keywords:

Way of life, style of life, Education for the Health, Promotion of the Health.

INTRODUCCIÓN

Los estilos de vida son patrones de elección comportamental, contruidos a partir de las alternativas que están disponibles a las personas, de acuerdo a sus circunstancias socioeconómicas y a la facilidad con que ellos son capaces de elegir algunos alimentos sobre otros, este proceso está socialmente condicionado, culturalmente determinado y económicamente limitado (Carvajal, 2003).

El estilo de vida se utiliza para designar la manera general de vivir, basada en la interacción entre la calidad de vida, en su sentido más amplio, y las pautas individuales de conducta, determinada por factores socioculturales y características personales. Estas pautas de conducta determinadas socialmente son desarrolladas y utilizadas por el grupo como mecanismos para afrontar los problemas de la vida.

El estilo de vida de una persona está compuesto por sus reacciones habituales y por las pautas de conducta que ha desarrollado durante sus procesos de socialización, que se aprenden en las relaciones interpersonales con la familia y los demás grupos sociales (transmisión de experiencias que se produce en el proceso de educación), dichas pautas son puestas a prueba continuamente en las diversas situaciones y por tanto no son fijas y están sujetas a modificaciones.

Al referirnos a los estilos de vida saludables, resulta necesario analizar el concepto de calidad de vida, ya que ambos conceptos guardan mucha relación, asumida ésta como *“las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales y ecológicas de la existencia del individuo, incluyendo las condiciones de trabajo y de vida, el tiempo libre y la organización del descanso, las mercancías y los servicios utilizados, la sanidad pública, la instrucción y el medio ambiente”* (Carvajal, 2000)

En este sentido los estilos de vida saludables pueden ser definidos como *“los procesos sociales, las tradiciones, los hábitos, conductas y comportamientos de los individuos y grupos de población que conllevan a la satisfacción de las necesidades humanas para alcanzar el bienestar y la vida”* (Duncan, 1986)

El modo de vida es concebido como una categoría económica y sociohistórica, que incluye la vida espiritual y es utilizada para designar el conjunto de actividad vital, socializada y sistemática que realizan los hombres para la satisfacción de sus necesidades en sus distintos niveles de interacción social y grupal (no individual) condicionados por la formación socioeconómica imperante.

El modo de vida como actividad vital sistemática de la comunidad, se transforma de forma relativamente inmediata y ajena a la voluntad de los hombres, lo cual está determinado por los cambios en las condiciones de vida. El estilo de vida como unidad de lo social y lo individual, es concebido como la realización, en el plano de la actividad práctica del individuo, de su estilo de regulación psíquica, o lo que es lo mismo: la actividad de la personalidad de cada sujeto realizada en la práctica social sistemática, cotidiana en la solución de sus necesidades y motivaciones.

Entre las actividades de sus necesidades básicas que conforman el estilo de vida se encuentran la actividad laboral, educacional, nutricional, sexual, religiosa, física, recreativa, etcétera.

El estilo de vida y la actividad cotidiana que lo integrará, pueden condicionar la salud y la enfermedad del hombre, ya sea por el trabajo que realiza o la forma en que lo realiza, por las características de su nutrición o por su vida sexual, entre otras actividades.

Lo que debe tenerse presente es que para actuar sobre el *modo de vida* de la población hay que comenzar por incidir en sus determinantes económicos, jurídicos, morales, apoyados en las instituciones sociales que expresan las actividades de la conciencia social y las diseminan, inducen y regulan por la comunidad y los diferentes grupos de la sociedad. Este trabajo multifactorial y de educación sistemática no se puede sustituir con divulgación de información; intentarlo, denota desconocimiento y voluntarismo subjetivo, nada más ajeno a la teoría del conocimiento marxista.

DESARROLLO

La promoción de la salud constituye el punto de partida para el desarrollo de estilos de vida sanos y la conformación de una cultura en salud en los hombres y mujeres, si desde las primeras edades se plantea como propósito en los objetivos educativos y se concreta en las diferentes acciones que la sociedad en su conjunto desarrolle para tener una población más sana y activa.

Está demostrada la necesidad del establecimiento de hábitos y costumbres beneficiosos para la salud, desde los primeros momentos de la vida. Múltiples estudios han confirmado cómo un estilo de vida satisfactorio se traduce en salud y mejora la calidad de vida. Existe consenso en que es mucho más fácil crear un hábito correcto en un niño, que modificarlo en un adulto.

Todos los individuos mantienen una preocupación constante por conservar la salud, sin embargo en ocasiones la ponen en peligro y hasta la pierden por no tener en

cuenta la práctica de las reglas de higiene, unas veces por desconocimiento y otras por que se conocen y no se llevan a vías de hecho.

Si bien la asistencia médica en nuestro país está garantizada a la población y el médico tiene una gran responsabilidad en esta tarea, también es cierto que el individuo, como tal, tiene que crear y mantener en lo que está a su alcance las condiciones ambientales que le permitan establecer el equilibrio del cual depende su salud.

En el caso de los escolares, la protección a la salud también es responsabilidad de la familia y del colectivo pedagógico a quien corresponde prepararlos con los elementos fundamentales de una cultura sanitaria.

De ahí la necesidad de desarrollar desde la niñez toda una serie de hábitos culturales en materia de higiene con el fin de evitar enfermedades. Estos cuando son asimilados desde las primeras edades fundamentalmente los higiénicos y de la vida diaria, se transforman en costumbres. Sabemos que los hábitos son el resultado de un trabajo que requiere de una actividad pensada o con un propósito y previamente organizada, luego es necesario que al igual que en el trabajo diario en el aula se desarrollan habilidades y hábitos a través de los contenidos de las asignaturas, también se tengan en cuenta los hábitos higiénicos pues estos también son elementales en la formación del individuo y se deben transformar en necesidades.

Evidentemente, los problemas de la salud están integrados al proceso pedagógico y parte de esa pedagogía y de nuestra educación tiene como objetivo educar a nuestros niños y jóvenes para que sean ciudadanos más sanos, plenos para que tengan una noción de la vida cualitativamente superior. De ahí la necesidad de desarrollar desde la niñez toda una serie de hábitos culturales en materia de higiene con el fin de evitar enfermedades. Estos cuando son asimilados desde las primeras edades fundamentalmente los higiénicos y de la vida diaria, se transforman en costumbres.

Las exigencias sociales a la Educación hoy, presupone la definición de una concepción pedagógica para el trabajo de Educación para la Salud y de Promoción de la Salud que se realiza desde las instituciones de los sistemas educativos y exige interpretar, en la teoría y la práctica, la relación entre las categorías fundamentales que se relacionan con el proceso pedagógico y la Promoción de la Salud.

En el caso de las instituciones educacionales desarrollar el bienestar de la colectividad educativa es la esencia del trabajo de Salud Escolar considerando esta como aporte

o condición para el aprendizaje y resultado de una educación eficaz y de calidad; por cuanto: "Una educación de calidad debe promover el pleno desarrollo de la personalidad, entendiendo por tal un hombre que comprenda los peligros a los que se enfrenta en el mundo actual, los desafíos que tiene la humanidad ante sí; un hombre, además, con arraigados conceptos éticos y morales, asociados a lo mejor que el progreso humano y social nos ha legado, que domine los recursos de la ciencia y la técnica contemporáneas y que esté en capacidad de actuar en consecuencias"

Asumimos que la escuela no es sólo el lugar donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje es, además, el marco general en el que las interrelaciones estructurales, funcionales y culturales pueden dar sentido y alcance al hecho educativo formal.

Una educación de calidad debe promover el pleno desarrollo de la personalidad, entendiendo por tal un hombre que comprenda los peligros a los que se enfrenta en el mundo actual, los desafíos que tiene la humanidad ante sí; un hombre, además, con arraigados conceptos éticos y morales, asociados a lo mejor que el progreso humano y social nos ha legado, que domine los recursos de la ciencia y la técnica contemporáneas y que esté en capacidad de actuar en consecuencia.

La escuela no se limita a la transmisión de conocimientos sobre las disciplinas que allí se imparten, su misión trasciende a contribuciones más elevadas como; formar el carácter, la voluntad, desarrollar habilidades, sentimientos, actitudes y valores que van conformando en el individuo una cultura general, de la cual forma parte la cultura en salud.

CONCLUSIONES

Con las reflexiones iniciales, nos proponemos llamar la atención acerca de la importancia que reviste el hecho de que los maestros adquieran los conocimientos necesarios y suficientes en materia de salud para poder contribuir a desarrollar cultura en salud y un estilo de vida sano en sus alumnos intencionándolo desde las vías curriculares y extracurriculares.

La escuela está llamada a fortalecer los conocimientos, las actitudes, los hábitos y las habilidades de las personas y de los grupos o las comunidades para actuar colectivamente, con el fin de ejercer control y mejorar los determinantes de la salud, a desarrollar acciones que vinculen a las personas con sus entornos, con vistas a crear un futuro más saludable, combinando la elección personal con la responsabilidad social, a entrenar a los educandos

y educadores para la participación comunitaria efectiva en la definición de los problemas, en la toma de decisiones acertadas que repercuten en su estado de salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso, G. (2005). ¿Otro mundo es posible? Nuevos referentes valorativos en las alternativas emancipatorias latinoamericanas. En *Paradigmas emancipatorios en América Latina*. La Habana: Academia.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida: Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en Educación*. Argentina: Magisterio del Río del Plata.
- Avendaño Olivera, R. (1989). *Sabes enseñar a clasificar y comparar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Avendaño, B. (2008). Astronomía. El sol en un Sol. *Bohemia*, 24 (26).
- Avendaño, B. (2008). Ciencia Cubana, Estela de confianza. *Bohemia*, 22 (27).
- Avendaño, B. (2008). Medioambiente. Ahumado a la esperanza. *Bohemia*, 23 (26).
- Báez García, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Penié Barreto, J. (s.f.). *Programa de Intervención Alimentaria, Nutricional y Metabólica del paciente hospitalizado*. Revista Mendeive, 20 (15).



15

CARÁCTER AXIOLÓGICO DEL CUENTO INFANTIL EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

AXIOLOGICAL NATURE OF THE CHILDREN'S TALE IN THE EDUCATIONAL PRACTICES

Dra. C. María Cristina Tamayo Valdés¹

E-mail: mctyamayo@ucf.edu.cu

MSc. Miguel Ángel León Pérez¹

E-mail: maleon@ucf.edu.cu

MSc. María Isabel Martínez Capote¹

E-mail: mchuzena@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Cordero Ramírez, L., & Leiva Oropesa, F. (2016). La Educación Nutricional. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (54). pp.97-102. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El objetivo de este artículo es demostrar el carácter axiológico del cuento infantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral. Para cumplir este propósito se analiza cómo el texto y los textos cumplen determinadas funciones en el proceso en que se enseña la oralidad narrativa; por eso, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral está guiado por la diversidad de textos que han de estar presentes en el aula; en particular, interesa el cuento infantil por sus valores en la educación moral y estética de los escolares. Importa atender los valores a partir de las influencias educativas y formativas de los cuentos infantiles, en función del desarrollo integral de la personalidad de los niños y jóvenes. En función de entender la integridad y posición del cuento infantil oral se considera, en principio, el desarrollo de la situación lingüístico-comunicativa a mejorar.

Palabras clave:

Cuento infantil, carácter axiológico, enseñanza.

ABSTRACT

The goal of this article is demonstrate the axiological nature of the children's tale in the teaching-learning process of storytelling. To fulfill this purpose it's analyze how the text and the texts ensure certain functions in the teaching-learning process of narrate orally, that's why the teaching-learning process of storytelling it is conducted by the diversity of texts that must be presented in classrooms; particularly focused in the children's tale due to its values in the moral and aesthetical formation of the students. It is important to attend this values based on the children's tale's educational and formational influences regarding the full develop of the children and young people personality. Attending to understand the integrity and position of the oral children's tale it is consider, at first, the development of the linguistic and communicational situations subjected of improvement.

Keywords:

Children's tale, axiological nature, teaching.

INTRODUCCIÓN

En principio, el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta al texto como *“eje de secuenciación de todas las actividades en la clase de lengua y literatura (...) Desde esta perspectiva o enfoque, la lectura y producción del conjunto de textos que se precisan comprender y producir en la vida social será centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y es desde estos razonamientos, desde donde el profesor necesita tener criterios que le ayuden a considerar en términos de regularidades la diversidad de los textos que han de estar presentes en el aula, con el fin de manejar con soltura esta diversidad textual y de poder planificar la progresión del aprendizaje”*. (Montaño, 2010, p.17)

A partir de la diversidad textual *“que es hablar de la diversidad de usos del lenguaje (...)”,* se asume el presupuesto anterior, en interés de justificar la avenencia de los autores de este artículo a la (...) *clasificación mixta, proveniente de diversas fuentes teóricas”* (Montaño, 2010, p.31), al advertir que *“lo aconsejable es combinar diversos criterios tipológicos a fin de buscar la unidad en la diversidad”* (Montaño, 2010, p.18). El propósito, es que los docentes dominen, para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del cuento oral en la Carrera Licenciatura en Educación Primaria, los procesos de lectura, comprensión y construcción de significados orales y escritos, sobre todo, para que los estudiantes puedan “estar en condiciones de manejar los diversos usos sociales de la lengua”. (Montaño, 2010, p.34)

Si se tienen en cuenta las ideas anteriores es posible identificar como constituyentes de la narración oral de cuentos, aquellos elementos del conocimiento que se relacionan con los criterios de clasificación tipológica: según el código, la forma elocutiva, la función del lenguaje y el estilo comunicativo; en este mismo orden: el texto escrito, icónico y oral, el texto narrativo (cuento), el texto artístico y el literario; pero concierne, para este estudio, según el estilo comunicativo, además, el texto coloquial.

“Lo que interesa es tener bien claro que lo que define el formato textual es la intención comunicativa” (Montaño, 2010, p.35), en este caso, el emisor es un narrador, su intención comunicativa es narrar el texto; este se encuentra en un formato impreso que el narrador prepara para llevarlo al código oral para eso cuenta con el público-espectador que es el perceptor del mensaje verbal y no verbal; el mensaje porta la información necesaria que se traduce en los nuevos códigos expresivos, artísticos y coloquiales al considerar la narración oral un proceso transcultural en el que no solo se transmite la cultura almacenada por la humanidad en términos de adquirir

información cultural, apropiación de valores sino como resultado de “toda la construcción textual del individuo”. (Domínguez & González, 2010, p. 218)

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje del cuento infantil oral, posee una nueva condición, manifiesta en la cualidad *artística* que posee la narración oral en sí misma. Desde esta perspectiva se enfatiza en el sistema de ideas y criterios estéticos que el individuo usa e integra a su práctica para el perfeccionamiento de sus actos de habla y la manifestación de estos en los procesos creativos, lingüísticos, estilísticos y sociales.

Y es que en la narración oral artística de cuentos infantiles concurren los estilos literarios y coloquiales, así como las técnicas contemporáneas de narración oral de cuentos que admiten el fortalecimiento de caracteres dialógicos de comunicación, y la restitución de la palabra como componente principal, expresivo y activo de la cultura. Este punto de vista posibilita el surgimiento de técnicas narrativas como: recortar papel mientras se cuenta, proyectar diapositivas en tela, responder preguntas, y a la vez, preguntar, interrumpir la narración para escuchar la risa, el silencio y conversar.

Por todo lo dicho, esta autora opina que las peculiaridades del texto artístico literario que se llama cuento se avienen, para el análisis que se realiza, con las características del estilo comunicativo funcional coloquial, de acuerdo con los criterios de los especialistas¹ para la situación de enseñanza-aprendizaje que se examina. Respecto a los códigos, se enfatiza, en la teoría de Lozada (2007), acerca de la escritorialidad², manifiesta con indiscutible arraigo en el campo de la narración oral. Pero, en esta misma idea *“el narrador oral contemporáneo lee o escucha una historia -cuento- y la lleva al código de la nueva oralidad”*³.

1 Dos o más interlocutores, uniformidad del plano semántico, uso de modelos oracionales unimembres, uso de modelos sintácticos expresivos, relación libre de las unidades lexicales hacia lo expresado, comprensibilidad dada por la situación, uso de automatismos conversacionales, utilización especial de formas verbales (infinitivos y otras formas no personales), empleo de medios fónicos de expresión: entonación, acento, pronunciación, articulación, empleo de medios de expresión extralingüísticos: gestos, ademanes, mímica y carácter improvisado o espontáneo. (Sales, 2007, p. 94)

2 En las fronteras entre la oralidad y la escritura está tomando forma definitiva otro sistema simbólico de expresión, un nuevo modo de producción del lenguaje, la escritorialidad... que se da hoy de manera más evidente en el campo de la narración oral... un discurso escrito es emitido a viva voz, conjugando lenguajes verbales y extraverbales, además de ritmo y cadencia, que son típicos de lo oral. Lozada, Jesús. Apuntes para una indagación sobre el narrador oral.

3 El Narrador Oral Contemporáneo decodifica una historia escrita o una historia recogida en trabajo de campo por antropólogos, etnólogos o por otro agente cultural y la introduce en el código de la nueva oralidad, que tiene a la vez los elementos estructurales del relato escrito y los dramaturgicos y de puesta en escena que vienen de las artes escénicas. Lozada, Jesús. Apuntes para una indagación

Esta concepción indica un contenido binario por razón de la configuración de dos unidades o componentes: narración oral y cuento impreso, por la dualidad: oral y escrita y por la duplicidad de estilos: funcional coloquial y funcional artístico. Por tanto, la narración oral de cuentos deviene desde la oralidad expresión fónica, extralingüística y comunicativa; y desde la oralidad artística es arte comunicador narrativo. Esto condiciona su carácter oral artístico literario, al concertar oralidad artística y literatura escrita.

Como puede apreciarse, las partes se correlacionan con el todo; por un lado, en el estilo funcional artístico, es primordial la función estética de la comunicación, y es que *“la comunicación es orientada al efecto estético: evocación de emociones por medio de expresiones lingüísticas, se usan medios que pertenecen a otros estilos funcionales (expresiones populares, conversacionales, expositivas, descriptivas, innovaciones léxicas y sintácticas, (...) la expresión de la realidad o la intención artística del autor se sirve de medios de expresión específicos (recursos literarios y artísticos)”*. (Sales, 2007, p.135)

En el estilo funcional coloquial el objetivo fundamental *“es la comunicación directa con otras personas, su función esencial es la comunicativa y responde a modelos entonacionales, sintácticos, léxicos y extralingüísticos (...) es el instrumento más valioso del maestro por ser un comunicador y un regulador de la actividad cognitiva-formativa-comunicativa”*. (Sales, 2007, p.103)

Requerimientos del cuento oral en la enseñanza y el aprendizaje desarrolladores

Desde estas proposiciones, pueden conferirse exigencias que la sociedad solicita a la universidad a través del Modelo del profesional que se desea formar, en particular, teniendo en cuenta su eficiencia en el proceso comunicativo. A los efectos, se distingue la visión integradora del trinomio: instrucción-educación-desarrollo, la relación de proximidad entre el estudiante, el profesor y el grupo y la relación de la universidad con el entorno para que desde esta suceda la preparación para la vida en sociedad lo formativo. Lo manifestado precisa que lo formativo es más general, incluye formación inicial, consolidación y desarrollo de la personalidad; todo momento instructivo es a la vez educativo y viceversa, y ambos son el resultado del aprendizaje desarrollador. La selección del contenido no está aislada de este panorama y los investigadores consideran los postulados que refrendan la selección de los cuentos que se narran.

Al respecto García (1976); Cabo (1986); Abascal (1987); Navarro (1999); Arias (2006); Pérez (2008); Díaz (2009);

y Tamayo (2012), disponen la atención al cuento infantil y sus valores; estos se declaran a partir de cuatro categorías principales: lo instructivo, lo educativo, lo formativo y lo desarrollador. La evolución histórica de las categorías manifiesta la íntima relación que entre ellas existe y la manera en que se priorizan unas u otras, sin embargo, esa unidad es palpable en la formulación de las leyes esenciales de la pedagogía, que incluyen, en un primer plano, la necesaria relación entre la instrucción y la educación y en la proyección del fin de la educación: la formación y desarrollo de la personalidad del hombre a lo largo de la vida.

A partir de esta necesaria unión, se revela, también, la existencia de procesos particulares que se integran en otros más generales: lo instructivo-educativo se convierte en vehículo para la formación y desarrollo de la personalidad. El proceso instructivo está relacionado con la transmisión de los contenidos de la cultura y con los saberes necesarios para que el estudiante pueda enfrentar las tareas asignadas. El proceso educativo constituye unidad de influencias que abarca todas las esferas del desarrollo del educando: cognitiva, afectiva, volitiva, física, y presupone un sistema integrador de múltiples influjos que en algunos momentos está dirigido con mayor énfasis a una esfera en particular, o a un componente específico de esta, en mayor o menor medida, aunque también están implicadas las esferas restantes.

El proceso formativo se identifica con el sentido y significado que tiene para el sujeto el estudio del cuento: un alto valor emocional que moviliza sus recursos y potencialidades modificando sus configuraciones personalógicas y convirtiéndolas en una nueva adquisición del desarrollo. En este proceso se construyen y reconstruyen las influencias educativas por el propio estudiante; mientras que el desarrollo se admite como la forma que alcanza la personalidad, la cual es superior a la que existía; enriquece al estudiante, lo hace autónomo, capaz, independiente.

Si bien estas categorías configuran los procesos pedagógicos y sociales; en la institución educativa se identifican con las interacciones que tienen lugar en todas las prácticas desde las que se legitima la unidad instrucción-educación, orientada a la formación y desarrollo de la personalidad mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo instructivo se define por el contenido del currículo, y este artículo se ocupa de la narración oral de cuentos infantiles como contenido de estudio en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Visto así, lo educativo se transfiere en los valores del cuento y lo formativo en las influencias que orientan el desarrollo según las esferas de la personalidad y que

sobre el narrador oral.

contribuyen a dinamizar el desarrollo integral del estudiante, sobre todo, en la socialización del cuento infantil. Por eso, en el contexto de la literatura infantil, dada la influencia que ejerce el cuento en la formación y desarrollo de la personalidad, el destinatario es la figura que interesa.

Valores del cuento infantil.

La literatura, en la manifestación del cuento, importa por su poder para sugerir y evocar el recuerdo del hogar y las primeras historias que se escucharon en familia. Pero al estimular y activar la imaginación mediante los cuentos, también se enriquecen y hacen significativos los ámbitos en los cuales se desenvuelve el estudiante. En ese sentido, el cuento halla significación en la perspectiva de la oralidad propia, para crear espacios en que la interacción del pensamiento y la comunicación posibilitan la forma oral narrativa, dada en modos particulares de percibir, sentir, analizar, sintetizar, abstraer y generalizar el reflejo del mundo que el cuento propone.

Los cuentos narrados albergan una gran variedad de enseñanza que es preciso tener en cuenta, sobre todo, aprovechar “el compartir, el hacerse valer, el perdón, la paciencia (...) en definitiva, valores de naturaleza humana que es conveniente y pertinente transmitir” (Rowshan, 2001, p. 2). Desde los criterios precedentes se asumen los preceptos que legitiman los valores del cuento infantil para escuchar una historia bien narrada, aconseja tener en cuenta los intereses, motivaciones, gustos, aspiraciones para seleccionar los cuentos, los cuales deben corresponderse con la adecuación a la edad, el manejo de la lengua y la propiedad del lenguaje para que se comprenda el cuento *“el narrador seleccionará los cuentos que le permitan mantener el interés general de quienes escuchan”* (Navarro, 1999, p. 21). Además se alude a *“la franja de edad susceptible de tener valor el cuento oral así esta literatura posibilita la aproximación a la noción del ideal lingüístico-comunicativo”*. (Sánchez, 2001, p. 2)

La reflexión de Cabo (1986), acerca de que en los últimos años el uso del cuento se ha revitalizado en la institución escolar⁴ permite legalizar los enfoques preliminares y se recurre a los criterios de Rodari (1988); Sánchez (2001); Obiols & Conesa (2001); Rowshan (2001); Cervera (2001); Raines & Isbell (2001); López & Encabo (2001); Zaro & Slaberri (2001); y Tamayo (2012) para mostrar los valores del cuento infantil como contenido de estudio

4 Eso sucede, según la profesora María Rosa Cabo “por el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la fantasía de los escritores y que las escuelas interesadas en renovar la pedagogía se muestran interesadas en hacer del cuento oral un instrumento de expresión y comunicación”. Cabo Martínez, María Rosa. *Literatura Infantil y su didáctica*. 1986, p. 32.

de los programas de la escuela primaria; visión que adquiere mayor sentido aquí al intencionar la didáctica de este contenido de aprendizaje en el currículo de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, en particular, los estudios relacionados con la literatura infantil. Y en este contexto se han propuesto, nuevas formas para enseñar la narración oral de cuentos infantiles en función de fomentar experiencias artísticas, expandir el conocimiento, el desarrollo estético y literario y el poder expresivo del lenguaje.

Refiere Cabo (1986, p. 25) que narrar cuentos proporciona *“continuas enseñanzas, de ahí el didactismo del cuento infantil. Destaca, que el acontecimiento narrativo oral (...) promueve la lectura a nivel infantil y sensibiliza hacia el libro a la vez que desarrolla la fantasía, la imaginación y la creatividad (...), ocurre así (...) el descubrimiento de la lectura como goce, lectura que es en sí misma: diversión y juego”*.⁵

En la escuela, se conceden vías⁶ para narrar. Según Cabo (1986) suponen la escucha, la expresión oral, la lectura y la expresión escrita. Por eso, *“el cuento oral posibilita el desarrollo de la situación lingüístico-comunicativa (...) mediante el trabajo con la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha (...) para entender y producir textos con un carácter estético y literario, a ser posible, introduciendo la labor con los valores en la tarea educativa (...) podría hablarse de (...) saber contar historias, a la vez, que saber escribirlas, poniendo en juego la escritura y la oralidad”*. (López & Encabo, 2001, p. 4)

5 Refiere Cabo que “enseñar a narrar cuentos en la actividad de juego estimula el descubrimiento de sensaciones, de las imágenes que se suceden en el cuento, para que el escolar descubra el poder evocador de la palabra, la sonoridad, el ritmo del cuento que induce el ritmo interior, para que cree y recree, por ejemplo: nuevos significados en las palabras y nuevas palabras mediante combinaciones absurdas de sílabas y fonemas en función de lograr mayor sonoridad”. También pueden provocarse distintas soluciones en las que prevalezca la sintaxis y entren en juego distintas variantes semánticas y léxicas o reconocer los campos semántico-lingüísticos más habituales en el cuento y establecer las reglas del juego para entrar en antónimos y sinónimos que alteren y alteren la capacidad comunicativa del cuento”. Cabo Martínez, María Rosa. *Literatura Infantil y su didáctica*. 1986, p. 24-25.

6 Refiere Cabo que para la enseñanza de la narración oral de cuentos en la escuela, el maestro acude a diferentes vías y para lograrlo se entrena la escucha (percepción auditiva), la expresión oral (texto oral fijado por la afectividad, la sensación, los mecanismos estabilizadores del ritmo, reiteraciones, fórmulas recurrentes, estructuras, procedimientos verbales), la lectura (comunicación con el texto escrito, con el mundo del pensamiento, con la realidad y la fantasía para establecer una conexión interior que se traduce en formas nuevas de entender, pensar y actuar y el intercambio de las imágenes sensoriales a la construcción de la imagen intelectual). Se adiciona la expresión escrita (al utilizar diferentes técnicas y juegos se logra crear la historia que primero se escribirá y luego se contará oralmente “Cuentos para todos”, “Cuentos colectivos” usando recursos y estrategias que proporciona la escritura). Pero el éxito depende de la sistematicidad con que se practique el ejercicio y del buen uso y conocimiento de la lengua que posean maestros y escolares, sin obviar el desarrollo acertado de las cuatro áreas mencionadas que integran la enseñanza lingüístico-literaria: base del aprendizaje de la narración oral de cuentos.

Es siempre *“la aproximación con el adulto uno de los valores del cuento (...) Y el espectador silencioso crece en todo aprendizaje”* (Rodari, 1988, p.3), opina el profesor desde su experiencia⁷ pedagógica.

Esto exige pensar en el valor formativo que posee la enseñanza de la narración oral y el poder expresivo y comunicativo de la palabra del narrador que asevera una verdad expresa o sobreentendida para satisfacer la necesidad de conformación afectiva que también se logra a través del juego. Se asume entonces la definición que señala *“el juego es una fuente de desarrollo potencial y crea el área de desarrollo potencial. La acción en un campo imaginario, en una situación ficticia, (...) la formación de un plano de vida, de motivaciones voluntarias, todo esto surge en el juego y se plantea en el nivel de desarrollo, (...) el juego es también autoeducación, ejercitación para el futuro”*. (Vigotsky, citado por Villalón, 2006, p.11)

Por tanto, *“al optar por jugar con los cuentos, con las palabras, penetrar en ellas, recrear situaciones vitales en las que de forma concreta el lenguaje luce su poder expresivo y las imágenes literarias se realizan, mejora la comunicación”*. (Cervera, 2001, p. 3). Sin embargo, *“el cuento oral posibilita la adquisición de vocabulario, el desarrollo de la competencia literaria, la motivación, el estímulo, el desarrollo de la imaginación y, sobre todo, el intercambio comunicativo”* (Zaro & Slaberri, 2001, p. 3). Desde el presupuesto anterior un cuento *“puede inspirar acción, fomentar la comprensión de experiencias culturales, expandir el conocimiento o también, proporcionar diversión”* (Raines & Isbell, 2001, p. 3). Desde ese último influjo, *“el tiempo del cuento oral es el tiempo del juego y en ambos espacios temporales se vive una experiencia de entusiasmo y diversión”* (Sánchez, 2001, p.3)

Estos supuestos posibilitan asumir desde una perspectiva didáctica, la definición acerca de la re-invenición del cuento, a la que se adjudica categoría de *“principio directamente vinculado con la creatividad del lenguaje”*. De tal caso *El principio transformador de la creatividad me dice que puedo contar historias y transformarlas una y otra vez, que puedo en este proceso transformarme yo misma, incluso a los que me escuchan* Pérez (2008, p.20). En relación con los valores del cuento infantil oral o escrito en los nuevos tiempos, se declara la relevancia que alcanzan las colecciones infantiles y cómo los autores ocupan sitio en el universo literario, se conceden premios que

revelan las nuevas tendencias y se respetan los derechos del público infantil y juvenil. Al surgir otros estilos, enfoques y asuntos, la perspectiva literaria contemporánea para niños y jóvenes se amplía para sustentar la integridad y cosmovisión del cuento, desde diversos panoramas, a partir del presupuesto de que *“un cuento es, ante todo una obra de arte y su misión principal discurrirá por los caminos artísticos”*. (Pérez, 2008, p. 93)

Hoy, la comunidad de escritores, investigadores, pedagogos, narradores orales y su público espectador definden la idea que privilegia al cuento infantil, en beneficio de saber encontrar diversión para comprender el mundo mediante la lectura y escucha de cuentos. Desde esos valores que señalan particularidades para humanizar; el cuento debe ser enseñado en la escuela, el hogar u otros contextos; esto implica poseer una actitud creadora para combinar diferentes formas de trabajo en la dirección de un proceso activo, reflexivo y desarrollador en el cual el juego se utilice como vía para mantener la motivación en el estudio.

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje regido por los textos, recurre a la diversidad de estilos y códigos con el fin de estudiar el cuento infantil y perfeccionar los actos de habla en procesos creativos, lingüísticos, estilísticos y sociales, tales como los procesos de lectura, comprensión y construcción de significados orales y escritos; sobre todo, para que los estudiantes se identifiquen con el sistema de ideas y criterios estéticos que el individuo usa e integra a su práctica comunicativa.

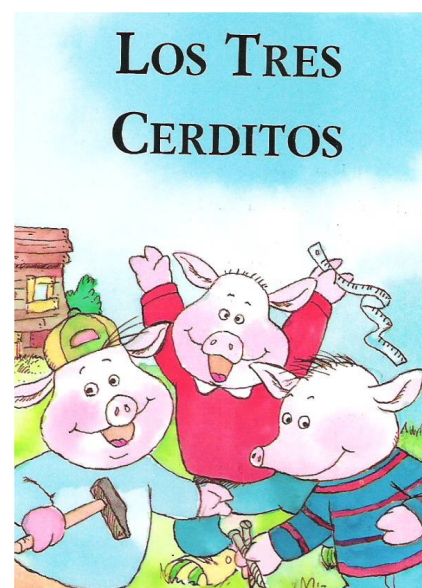
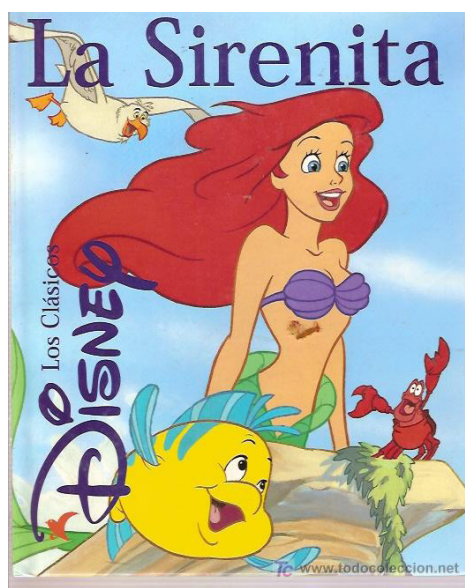
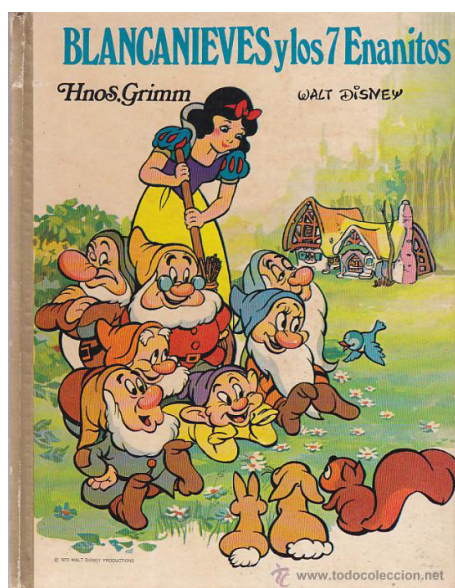
Las categorías configuradoras de los procesos pedagógicos y sociales se identifican con las interacciones que legitiman la unidad instrucción-educación, orientada a la formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los cuentos; dada la influencia que ejerce el cuento infantil para comprender el mundo mediante la lectura y escucha de este tipo de texto.

En el contexto pedagógico se han propuesto nuevas formas para enseñar la narración oral de cuentos infantiles en función de fomentar experiencias artísticas, expandir el conocimiento, el desarrollo estético-literario y el poder expresivo del lenguaje con el propósito de sostener la integridad y cosmovisión del cuento, lo cual significa poseer una actitud creadora para combinar diferentes formas de trabajo en la dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, reflexivo y desarrollador.

⁷ Rodari dedicó casi toda su vida a la búsqueda de técnicas para desarrollar la imaginación de los escolares. “Las historias que contaba nacían de aquellos trucos que descubría para poner en movimiento las palabras e imágenes con el interés de convertirlas en un instrumento para la educación lingüística de los niños”, aunque él planteaba que no solo con ese propósito. Rodari, Gianni. Gramática de la fantasía, 1988, p. 3.

BIBLIOGRAFÍA

- Abascal Ruiz A. (1987). Literatura Infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arias Leyva, G. (2006). Pequeños grandes lectores. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cabo Martínez, M. R. (1986). Literatura Infantil y su didáctica. Oviedo: Gráficas Summa.
- Cervera, J. (2001). En De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. España: Contextos educativos.
- Díaz Marrero A. Narración de cuentos y lectura oral de cuentos. Recuperado de <http://home.coqui.net/sendero/narrar.pdf> 1.
- García Pers, D. (1976). Didáctica del idioma español. La Habana: Pueblo y Educación.
- López & Encabo. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. España :Contextos educativos.
- Lozada, J. (2007). Apuntes para una indagación sobre el narrador oral. Recuperado de <http://archipelagodela-palabra.blogspot.com>
- Montaño Calcines, J. R., & Abello Cruz, A. M. (2010). (Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- Navarro, M. (1999). Aprendiendo a contar cuentos. La Habana: Gente Nueva.
- Obiols & Conesa. (2001). En De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. España: Contextos educativos.
- Pérez, E. (2008). La palabra viva. La Habana: Gente Nueva.
- Raines, S. C., & Isbell, R. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. España: Contextos educativos.
- Rodari, G. (1988). Gramática de la fantasía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rowshan, A. (2001). En De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. España: Contextos educativos.
- Sales Garrido, L. M. (2007). Comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sánchez, L. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. España: Contextos educativos.
- Tamayo Valdés, M. C. (2012). El perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos infantiles en la escuela primaria. *Tesis en opción al Grado al título de Doctor en Ciencias pedagógicas*. Cienfuegos: UCP Conrado Benítez García.
- Villalón García, G. L. (2006). En La lúdica, la escuela y la formación del educador. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zaro, J. J., & Slaberri, S. (2001). En De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. España: Contextos educativos.



16

CONCEPCIÓN DEL FOLLETO SOBRE LA ELABORACIÓN Y FIJACIÓN DE LOS NÚMEROS NATURALES

UNDERSTANDING THE BOOKLET ABOUT ELABORATION AND FIXATION OF THE NATURAL NUMBERS

MSc. María del Carmen Reyes Vázquez¹

E-mail: mcreyes@ucf.edu.cu

MSc. Carmen Marina Varela Ávila¹

E-mail: cmvarela@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Reyes Vázquez, M. C., & Varela Ávila, C. M. (2016). Concepción del folleto sobre la elaboración y fijación de los números naturales. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (54). pp.103-109. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La elaboración de los números naturales constituye una invariante en el programa Metodología de la Enseñanza de la Matemática en la formación de maestros primarios. El folleto presenta un sistema de ejercicios de carácter metodológico sobre el nivel de partida para la planificación y dirección de las clases sobre la elaboración y fijación de los números naturales en el proceso enseñanza- aprendizaje y ha sido confeccionado con el propósito de fortalecer la preparación de los docentes y estudiantes de la Escuela Pedagógica "Octavio García Hernández". En su diseño se determinaron las siguientes etapas: análisis de los objetivos generales del perfil del egresado, precisiones desde el punto de vista matemático y didáctico y la elaboración de los ejercicios, lo cual constató su viabilidad, pertinencia y aplicabilidad como material de apoyo a las actividades que se presentan en los libros de textos y en las orientaciones metodológicas.

Palabras clave:

Metodología, enseñanza, números naturales y formación de maestros primarios.

ABSTRACT

Methodology of the Mathematics' Teaching in the formation of primary teachers. The pamphlet presents a system of exercises of methodological character on the departure level for the planning and address of the classes on the elaboration and fixation of the natural numbers in the process teaching - learning and it has been made with the purpose of strengthening the preparation of the educational ones and students of the Pedagogic School "Octavio García Hernández". In its design the following stages were determined: analysis of the general objectives of the profile of the egressed, precisions from the mathematical and didactic point of view and the elaboration of the exercises, that which verified their viability, relevancy and applicability like support material to the activities that are presented in the books of texts and in the methodological orientations.

Keywords:

Methodology, teaching, natural numbers and primary teachers' formation.

INTRODUCCIÓN

A través de todos estos años la esfera educacional ha sido impulsada por diversas transformaciones en las diferentes enseñanzas, en las que los tiempos actuales, el desarrollo acelerado de la ciencia y la técnica y la cantidad de conocimientos acumulados por el hombre, son realidades de hoy que colocan a la educación ante un reto: preparar a las nuevas generaciones para que puedan vivir de acuerdo con su tiempo, en un mundo donde el ser humano se convierte, cada día más, en el transformador de la naturaleza y los conocimientos se renuevan y enriquecen constantemente.

En tales circunstancias, ningún sistema educativo puede aspirar a transmitir a los estudiantes toda la experiencia acumulada por la humanidad; pero sí formar en ellos las cualidades del pensamiento y de la personalidad que permitan estar preparados para participar activamente en la construcción de la nueva sociedad.

En la sociedad cubana, desde 1959, la educación es una obligación ineludible, un derecho social y un gran privilegio, mantenido con carácter ascendente gracias a la existencia de planes de formación de los profesionales, fenómenos asociados de forma natural al momento histórico, las necesidades y las aspiraciones correspondientes al modelo social de la Revolución Cubana.

De las diferentes generaciones de educadores formados en la etapa revolucionaria se hace referencia a la formación de maestros primarios, cuya aspiración fundamental es formar un educador preparado para dirigir con calidad el proceso educativo en las instituciones de los niveles básicos de educación, en el que se integren contenidos teóricos y prácticos en el ejercicio de la profesión; por tal motivo se requiere elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de tal forma que éste sea significativo, reflexivo, activo, que desarrolle la creatividad y la independencia cognoscitiva.

Muchos son los factores que influyen en el cumplimiento de la aspiración anterior; para lo cual se ha creado un grupo multidisciplinario en la Facultad de Ciencias Pedagógicas con la finalidad de incidir en los docentes en los elementos esenciales: la calidad de la clase y el aprendizaje de los estudiantes, por lo cual se concibe la profundización en el trabajo metodológico y la superación.

En tal sentido, como parte de la atención priorizada a la Escuela Pedagógica de Cienfuegos “Octavio García Hernández”, se hace la propuesta de un folleto de ejercicios sobre la elaboración y fijación de los números naturales, con el objetivo de fortalecer la preparación de los docentes que imparten el programa de la asignatura

Metodología de la Enseñanza de la Matemática (MEM) y para los maestros primarios en formación.

El folleto fue diseñado por los profesores que han tenido la responsabilidad de transmitir sus experiencias en la formación y superación de los futuros egresados, desde la planificación, la ejecución y el control de un sistema de acciones para elevar la calidad y el rigor en el proceso pedagógico.

En el sistema de acciones se hace necesario el análisis del Plan de Estudio de la Escuela Pedagógica, el cual se elabora a partir de los principios básicos de la educación y se orienta al desarrollo de las nuevas generaciones en un proceso docente-educativo integral, sistemático, participativo y en constante desarrollo. Contiene un sistema de conocimientos integrado por las asignaturas de Formación General y las asignaturas de la Especialidad; dentro de estas se trabaja el programa de la asignatura Metodología de la Enseñanza de la Matemática.

DESARROLLO

El colectivo de autores Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) introduce, en relación con las características del Plan de Estudios de las Escuelas Pedagógicas, el estudio de la MEM que de forma general tiene como objetivo el estudio de los contenidos, las leyes y la organización de los procesos pedagógicos, especialmente en la asimilación de conocimientos y el desarrollo de capacidades y habilidades matemáticas.

El programa se ha diseñado para los maestros primarios de nivel medio, que reciben en primero y segundo años una formación matemática que los prepara en los contenidos esenciales y necesarios de la asignatura para facilitar el trabajo de la Metodología que se imparte en el tercer y cuarto años de la carrera y en él se plantea como objetivo fundamental y general: dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Matemática con un enfoque desarrollador, con adecuada utilización de los medios didácticos y tecnológicos a su alcance.

El análisis de tal objetivo lleva implícito el dominio del contenido y el proceder metodológico en vínculo estrecho y sistemático con la matemática escolar que logran los maestros en formación a través del sistema de conocimientos y de habilidades diseñados en el programa de la asignatura, son la finalidad de que en el desempeño profesional sean capaces de aplicar en la práctica diversas actividades, como la planificación e impartición de las clases donde se evidencie de forma científica los distintos componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje, la salida a las estrategias curriculares, la utilización

de las formas de trabajo heurístico y algorítmico, el uso adecuado del vocabulario técnico de la asignatura, la organización de actividades extra docentes y extraescolares, la atención a la diversidad y a la formación de valores en correspondencia con el sistema educativo cubano.

Con el propósito de darle cumplimiento al objetivo referido con anterioridad y a su campo de acción; es decir, a los contenidos de las diferentes unidades de la asignatura, se analiza el nivel de complejidad del tema dos sobre la elaboración y fijación de los números naturales y se propone el folleto de ejercicios que a través de su solución los maestros en formación se apropian de conocimientos y habilidades, propias de la asignatura, que les facilita el aseguramiento del nivel de partida para la planificación de las clases sobre la elaboración de conceptos matemáticos.

La elaboración de conceptos matemáticos.

El tema referido a la elaboración de conceptos matemáticos en el ámbito internacional, ha sido objeto de reflexiones por autores soviéticos y alemanes, entre ellos: Geissler (1975); Jungk (1979); y Talízina (1992). En Cuba, debido a su importancia, ha sido objeto de estudio por diferentes autores, donde se pueden citar: Ballester (1992); Rizo Cabrera (2003); y Albarrán Pedroso (2005), los cuales han abordado de forma general elementos metodológicos para la elaboración de conceptos matemáticos, los que se retoman en el folleto y se contextualizan según las exigencias de la enseñanza de la Matemática en la escuela primaria.

De los autores mencionados es significativo destacar lo planteado por Jungk (1979), en el libro de texto Metodología de la Enseñanza de la Matemática, el cual refiere la significación que tiene la elaboración de conceptos y definiciones, cuya estructura responde a las siguientes razones:

- La comprensión de los conceptos es fundamental para el entendimiento de las relaciones matemáticas.
- Es una condición previa importante para la capacidad de aplicar lo aprendido, en forma segura y creadora.
- Representa un punto esencial para el adiestramiento lógico verbal.
- Permite la posibilidad de transmitir importantes nociones ideológicas y de la teoría del conocimiento, y de desarrollar una serie de valiosas propiedades del carácter.

En correspondencia con las anteriores razones el autor señala que las raíces para el trabajo con los conceptos y definiciones se hallan en la lógica y precisa que el concepto es el reflejo mental de una clase de cosas,

procesos, relaciones de la realidad objetiva o de la conciencia (o el reflejo de una clase de cosas), sobre la base de sus características invariantes y analiza, además, desde el punto de vista metodológico la siguiente *subdivisión de los conceptos*:

- *Concepto de operación*: Designan acciones que se efectúan con los objetos, ejemplo: adiciona, sustrae, biseca; entre otros.
- *Concepto de relación*: Refleja situaciones existentes entre los objetos como: mayor que, menor que, igual a, perpendicular a; entre otros.
- *Concepto de objeto*: Designan clases de objetos reales que se pueden caracterizar por medio de representantes, entre otros, los conceptos de circunferencia, la elaboración de los diferentes conjuntos numéricos y como tal, la elaboración de los números naturales.

De este último contenido se hace imprescindible la ejemplificación práctica de los aspectos teóricos del autor, por tal motivo se propone el análisis de las siguientes interrogantes:

¿Cómo conducir la formación del concepto matemático: elaboración de los números naturales? Para ello se trabaja la vía inductiva desde el punto de vista de la teoría del conocimiento donde el punto de partida es el ejemplo; el concepto se desarrolla por medio de descripciones, explicaciones, hasta llegar a la definición, la cual se elabora paso a paso, por lo que la misma conduce de lo particular a lo general y se trabaja desde el proceder metodológico la siguiente *secuencia de acciones*:

- Asegurar el nivel de partida.
- Motivar y orientar hacia el objetivo.
- Poner a disposición objetos de análisis (representantes y no representantes del concepto en cuestión).
- Analizar los objetos respecto a características comunes y no comunes (esenciales y no esenciales).
- Establecer un sistema de características necesarias y suficientes.
- Formular la definición o explicación.

¿Cuáles son los aspectos fundamentales que se deben precisar en las clases referidas a la elaboración de los números naturales, en correspondencia con la estructura didáctica de las mismas? Para ello se propone el análisis del siguiente ejemplo:

Contenido de enseñanza: La elaboración de los números naturales en el intervalo del 1 al 5. Su orden.

Objetivo: Identificar los pasos de la vía inductiva en la elaboración y ordenamiento de los números naturales en el intervalo del 1 al 5.

Introducción: Sobre la base de la información de los objetivos generales de la unidad se informará el asunto y objetivo de la clase.

Desarrollo: Breve diálogo sobre la importancia de conocer por parte del maestro la panorámica general del tratamiento de la numeración en la escuela primaria, la cual será comentada de forma breve, haciéndose referencia al dominio de los pasos de la vía inductiva para la elaboración y el orden de los números naturales en el intervalo del 1 al 5, lo cual será observado por los estudiantes a través de una clase demostrativa por parte del profesor que imparte la asignatura. Concluida esta actividad se procederá al análisis de forma tal que se precisen los aspectos siguientes en el *proceder metodológico, en la elaboración del número y la cifra 5*.

- *Grado (primero).* Vía general (inductiva). Vía específica (como conjuntos finitos y equipotentes entre sí, o sea la vía del cardinal). Principio de formación (a, que representa el cardinal del conjunto).
- *Posible objetivo de la clase:* Asociar el número y la cifra 5 a conjuntos de 5 elementos a través de la vía del cardinal.
- *Medios de enseñanza:* conjuntos sueltos y franel, objetos del aula y del medio, ilustraciones, trabajos computarizados.
- *Preparación para la nueva materia:* para las condiciones previas se pueden realizar ejercicios de formación y representación de conjuntos, de percepción, comparación de conjuntos, unión y descomposición de conjuntos, completamiento de conjuntos. *La motivación* (que en Matemática se clasifica en intra o extramatemática) se pueden retomar los ejercicios anteriores de forma tal que en el último ejercicio presentado se produzca la contradicción entre el saber y el poder y se *oriente hacia el objetivo* planteándose la necesidad de conocer un nuevo número.
- *Tratamiento del nuevo contenido:* se elabora el concepto a través de los pasos de la vía inductiva que tienen que comportarse en forma de sistema, aunque en su estudio se trabaje de forma individual. Trabajo con el material inicial (los alumnos observan los conjuntos, los manipulan, describen su forma, color y tamaño, entre otras actividades). Se forman conjuntos finitos y equipotentes entre sí, en nuestro ejemplo de 5 elementos cada uno. Búsqueda de las características esenciales y no esenciales (se hace referencia a la forma, color y tamaño como característica no esencial. Se comparan oralmente los conjuntos representados y se insiste en la característica esencial, es decir, que todos los conjuntos están formados por la misma cantidad de elementos. Determinación del contenido del concepto (se enfatiza de nuevo varias veces en la característica esencial, se introduce el numeral y el

trazado de la cifra). Ordenamiento del concepto en el sistema de conocimientos, es decir, la fijación, para lo cual se realizan diferentes tipos de ejercicios que faciliten la fijación del carácter cardinal y ordinal.

- *Control y evaluación:* se manifiesta durante toda la clase, aunque en correspondencia con el diagnóstico de los escolares el maestro puede determinar alguna forma específica para esta actividad, en correspondencia con los conocimientos recibidos en la asignatura Didáctica General.

Para la *conclusión* se pueden emplear diferentes alternativas que propicien como tal el objetivo planificado en la clase, incluyendo además, a modo de información que el proceso de elaboración de los números naturales del 1 al 5 se realiza por analogías.

En el ejemplo analizado se evidencian las *tres fases* señaladas por Jungk W. (1979) en relación a la elaboración y la asimilación de conceptos:

Primera fase: está caracterizada por consideraciones y ejercicios preparatorios, que pueden trabajarse, a veces, mucho antes de la introducción del concepto; al respecto la investigadora Rizo Cabrera (2003), se refiere a las vivencias que son comunes a la mayoría de los escolares transmitida por los padres y familiares donde ya pueden: *ordenar, contar, expresar el numeral oralmente y representar conjuntos*.

Segunda fase: la formación del concepto, se entiende por ello a la parte del proceso que conduce desde la creación del nivel de partida, la motivación y la orientación hacia el objetivo, y que pasa por la separación de las características comunes y no comunes, hasta llegar a la definición o explicación del concepto. En este caso Rizo Cabrera (2003), considera que en los niños de edades pequeñas, al analizar la elaboración de los números del 1 al 5, la formación de conceptos se hace muy limitada debido a las características pedagógicas y psicológicas propias de estos escolares, por lo que se recurre a la necesidad de garantizar las condiciones previas mediante el establecimiento de las relaciones cuantitativas entre los cardinales de los conjuntos, en especial los que tienen tantos elementos como o igual cantidad. Esta acción debe repetirse varias veces, incluyendo la expresión verbal y fundamentalmente con objetos del entorno. El maestro, junto con sus alumnos, realizará las acciones tantas veces como sean necesarias, enfatizando las características esenciales, es decir: todos los conjuntos tienen la misma cantidad de elementos. Poco a poco se van obviando las características no esenciales, o sea: la forma, el color y el tamaño de los representantes utilizados. Seguidamente se pasa a un nivel mayor de abstracción asignándole a cada colección el numeral y la cifra. Se procede al trazado de los números y se orienta la forma de escritura,

dando lugar a la *tercera fase*, es decir, a la realización de diferentes tipos de ejercicios que faciliten a largo plazo en los escolares el proceso de fijación.

Para la *fijación y asimilación del concepto*, los investigadores, Geissler (1975); y Arango (1990), refieren que de forma general el punto esencial desde el punto de vista metodológico está en reconocer y buscar un sistema de características necesarias y suficientes y del reconocimiento de dichas características depende decisivamente la asimilación correcta del concepto, para lo cual es necesario saber lo particular que en él se generaliza, tener la posibilidad de utilizarlo en la práctica y saber operar con él mediante la realización de los siguientes *tipos de ejercicios*:

- *Identificación*: Determinar si el objeto pertenece o no al concepto. (Se presentan conjuntos con determinada cantidad de elementos para identificar cuál o cuáles se corresponde (n) con el número natural ya elaborado).
- *Realización*: Reproducir con objetos materiales de la imagen del concepto. (Se ordena representar gráficamente un conjunto o varios que tengan la cantidad de elementos en correspondencia con el número natural ya elaborado).
- *Aplicación*: Utilizar el concepto para resolver otro problema matemático. (Se resuelve un problema aritmético sencillo que conduzca, por ejemplo, a la adición de los números naturales ya elaborados).

En las clases sobre la elaboración de los números naturales es imprescindible analizar con los maestros en formación los aspectos esenciales de la *Teoría de Galperin*, lo que evidencia Rizo Cabrera (2006) al plantear: “... *el proceso de desarrollo de habilidades es un proceso (cognoscitivo) generalizador que transcurre de la misma forma para las diferentes habilidades particulares y que se fundamentan en la teoría de la formación de las acciones mentales por etapas*”: motivación, establecimiento del esquema de la base orientadora, formación de la actividad materializada, actividad verbalizada externamente, ejecución en lenguaje externo para sí y ejecución en forma de lenguaje interno (acción mental), lo cual se evidencia en el ejemplo analizado anteriormente.

Sobre la base de todo expuesto anteriormente se procede al diseño del folleto donde se proyecta un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo basado en diferentes fundamentos.

Fundamentos para el diseño del folleto

Se analizan los *fundamentos didácticos* mediante la interrelación de los principios, entre ellos, el del carácter científico de la enseñanza, referido a la necesidad de que en la selección del contenido de enseñanza se incluyan

los resultados del desarrollo de la ciencia y la técnica y la adopción de métodos de trabajo independiente, lo que favorece organizar el tránsito del fenómeno a la esencia, de la observación de los elementos externos a la asimilación de lo interno. El principio de la sistematización de la enseñanza, presupone que en la propuesta de los ejercicios se analicen los diferentes contenidos del tema, se retomen los aspectos que constituyen las invariantes, se analicen las características esenciales, se establezca el algoritmo de trabajo, se establezcan las analogías en la elaboración de los números naturales por intervalos, se tengan en cuenta los procesos lógicos del pensamiento y se planifiquen clases en correspondencia con la estructura didáctica de las mismas. El principio de la unidad de la teoría con la práctica, donde mediante la solución de los ejercicios propuestos se aplica los conocimientos teóricos a situaciones prácticas, lo que contribuye al desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades, necesarios para la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación a los *fundamentos psicológicos* se tiene en cuenta el enfoque histórico cultural desarrollado por Vigotsky (1982), que permite comprender cómo la psiquis tiene un carácter activo en la regulación de la actuación y está determinada histórica y socialmente en su origen y desarrollo, en la medida que se forma y desarrolla en el proceso de la actividad y la comunicación que el sujeto establece en el medio socio-histórico en que vive. Esto facilita la contextualización de las actividades planteadas en el folleto.

De los *fundamentos sociológicos* se considera que el análisis y la solución de los ejercicios propuestos en el folleto constituyen una vía para la fijación del tema sobre la elaboración de los números naturales, ya que en los mismos se hace referencia a los distintos aspectos a tener en cuenta en el proceder metodológico y ofrecen diferentes estrategias de enseñanza que le posibilitan al maestro en formación apropiarse de la relación entre la teoría y la práctica y enseñarles a sus escolares, a través de la dirección del aprendizaje, un sistema de conocimientos que les permita el cumplimiento de los objetivos de la asignatura, el grado y el ciclo, y con ello se trata de contribuir al desarrollo de la función socializadora y a la formación del individuo

Concebidos los diferentes fundamentos se impone entonces el planteamiento de las etapas para la elaboración del folleto.

Etapas en la elaboración del folleto

Primera etapa: Análisis del programa de la asignatura MEM

Levantamiento de los objetivos generales, del sistema de conocimiento y del sistema de habilidades; análisis de

objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza, formas de organización, evaluación.

Precisión del proceder metodológico a seguir en cuanto al tratamiento de los contenidos siguientes: derivación gradual de los objetivos, determinación y formulación de los objetivos, métodos de enseñanza, estructura didáctica de la clase y además se tuvo en cuenta la valoración de la bibliografía básica a emplear.

Planificación y organización de las visitas a las escuelas primarias en correspondencia con los objetivos propuestos.

Organización de la práctica sistemática.

Diseño del sistema de evaluaciones con carácter integrador.

Segunda etapa: Determinación de los contenidos matemáticos y de los contenidos didácticos.

Los contenidos matemáticos se determinan en cuatro aspectos:

- *Conocimientos sobre conceptos:* número cardinal y número ordinal, conjuntos finitos, conjuntos equipotentes y la definición genética de número natural.
- *Proposiciones matemáticas:* el establecimiento de las relaciones cuantitativas entre los números cardinales de los conjuntos, relaciones entre conjuntos: (igualdad, equipotencia e inclusión), relación de sucesor y antecesor.
- *Procedimientos de trabajo matemático con conjuntos:* formación y descomposición de conjuntos, comparación de conjuntos, representación gráfica de conjuntos, relaciones y operaciones con conjuntos, formas de designar y de escribir los conjuntos, establecimiento de correspondencias unívocas y plurívocas.
- *Utilización adecuada de los símbolos, signos y fórmulas.* Igual a "=", Menor que "<" y Mayor que ">"; Equipotencia "~", Subconjunto "C", Nulo ó vacío "{}", \emptyset ; Pertenencia "∈", Intersección "∩" Unión "∪" y Diferencia "\", Sucesor "n+1" y Antecesor "n-1", Trazado correcto de las cifras.

En los contenidos didácticos se precisan los siguientes elementos: Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje.

- Principios didácticos.
- Funciones didácticas.
- Estimulación del aprendizaje,

Tercera etapa. Diseño de los ejercicios con carácter metodológico

Los ejercicios se elaboran sobre la base de las siguientes exigencias metodológicas:

- *Carácter suficiente:* se asegura la ejercitación necesaria para la adquisición de la habilidad, la formación del concepto y la aplicación de éste.
- *Carácter variado:* dado por el orden creciente de complejidad.
- *Carácter diferenciado:* en la concepción de los ejercicios se permite la atención a la diversidad, a las necesidades, a las potencialidades, intereses y motivos.
- *Carácter sistémico:* los ejercicios guardan nexos entre sí, unos son condición previa para la realización de los otros.

Se presenta a continuación un ejemplo de los ejercicios que aparecen en el folleto, donde su solución conlleva a la aplicación del saber y del poder, lo que se manifiesta en el dominio del contenido y del proceder metodológico, así como su tratamiento por analogías en la elaboración de cualquier número natural del intervalo en cuestión.

Ejemplo: Mediante la consulta del programa, las orientaciones metodológicas y el cuaderno de trabajo, analice en el Libro de Texto Matemática primer grado lo referido en la página 14 y responda:

Contenido a tratar.

- a. Actividades a realizar para la preparación de la nueva materia.
- b. Tipo de motivación matemática empleada.
- c. A su juicio, ¿cómo usted procedería para la orientación hacia el objetivo?
- d. ¿Cuál es el proceder metodológico para la elaboración del nuevo contenido?
- e. Refiérase en qué actividades usted enfatizaría para que los alumnos diferencien la característica esencial de la no esencial en la elaboración del nuevo concepto.
- f. Seleccione del LT y CT ejercicios que contribuyan a la fijación del concepto. Proponga usted otros.
- g. ¿Qué otros medios de enseñanza usted sugiere para la elaboración de este contenido? ¿Cómo los emplearía?

Cuarta etapa. Evaluación de los resultados.

Para el cumplimiento de dichas etapas se concibe, de forma general, la siguiente propuesta de acciones:

- Analizar los objetivos generales y los correspondientes al sistema de conocimiento de cada asignatura, unificación de conceptos comunes, y además, la valoración de la bibliografía básica a emplear.
- Fichar los contenidos relacionados con el saber y poder matemáticos y desde el punto de vista didáctico lo relacionado con la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

- Elaborar la propuesta de actividades de los ejercicios de carácter metodológico.
- Aplicar la propuesta de actividades en el programa de la asignatura Metodología de la Enseñanza de la Matemática.
- Diseñar y ejecutar las diferentes actividades metodológicas y de superación relacionadas con el contenido con vistas a su impartición a los docentes de la Escuela Pedagógica.
- Planificar y organizar las visitas a los docentes de la Escuela Pedagógica. Presentar en eventos los resultados obtenidos en los diferentes Festivales de Clases.

Estructura del folleto

- Explicación necesaria a los lectores sobre la necesidad de su confección en relación con los resultados del trabajo investigativo.
- Introducción que contiene algunos presupuestos teóricos sobre la elaboración de conceptos matemáticos por la vía inductiva.
- Propuestas de ejercicios con carácter metodológico.
- Conclusiones referidas a las ventajas de los ejercicios presentados en el folleto, desde el punto de vista de la profundización en los conocimientos metodológicos sobre la elaboración de los números naturales.
- Bibliografía.

CONCLUSIONES

Con la aplicación de las acciones diseñadas en el folleto se contribuyó al aseguramiento del nivel de partida para la planificación y dirección de las clases sobre la elaboración y fijación de los números naturales en el proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes de la Escuela Pedagógica; a través de la identificación de las características y problemas esenciales de los conocimientos teóricos que sirven de base para su realización, de la comprensión de las orientaciones necesarias para la ejecución de las acciones y operaciones; lo cual se evidencia en la planificación y defensa oral de las clases planificadas.

Se considera este material como medio de consulta y profundización para los docentes que imparten la asignatura Metodología de la Enseñanza de la Matemática y para los maestros primarios en formación.

BIBLIOGRAFÍA.

Albarrán Pedroso, J. (2005). Didáctica de la Matemática en la escuela primaria. La Habana: Pueblo y Educación.

Arango, C., et al. (1990). Los métodos productivos en la enseñanza de la Matemática. Facultad de Matemática. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Ballester, S., et al. (1992). Metodología de la enseñanza de la Matemática, tomo I. La Habana: Pueblo y Educación.

Caballero, E. (2002). Didáctica de la escuela primaria. La Habana: Pueblo y Educación.

Castellanos, D. (2001). Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador. La Habana: Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. (1988). Programa de Matemática de primer grado. La Habana: Pueblo y Educación, 1988. La Habana: Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. (1990). Orientaciones Metodológicas. Primer grado. Tomo 2. La Habana: Pueblo y Educación.

Geissler, E. O., et al. (1975). Metodología de la Enseñanza de la Matemática de 1° a 4° grado. I y III. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Jungk, W. (1979). Metodología de la Enseñanza de la Matemática. Tomo I. La Habana: Pueblo y Educación.

López, M. (2001). ¿Cómo enseñar a determinar lo esencial? La Habana: Pueblo y Educación.

Martín Viaña, C. (2006). El plan de clase: *Cartas al maestro*. La Habana: Pueblo y Educación

Reyes Vázquez M. C. (2010). Aseguramiento del nivel de partida para la elaboración y fijación de los números naturales: una estrategia didáctica. Tesis de maestría. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas.

Rizo Cabrera, C. (2003). ¿Cómo Trabajar la numeración en los primeros grados?, en *Cartas al maestro*, Matemática 2. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Talizina, N. F. (1992) La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. México, D.F: Ángeles.

Vigotsky, L. S. (1982) Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.

123456789
123456789

17

TRATAMIENTO DE LA HISTORIA LOCAL EN LA ASIGNATURA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS

TEADEING OF LOCAL HISTORY, IN THE HISTORY OF EDUCATION SUBJECT IN THE PROFESSIONAL FORANGTION FOR FUTURE, TEACHERS

MSc. María Elena Cuellar Cartaya

E-Mail: mecuellar@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Cuellar Cartaya, M. E. (2016). Tratamiento de la historia local en la asignatura Historia de la Educación en la formación del profesional de las carreras pedagógicas. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp.110-115. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La temática trabajada en la investigación: *El tratamiento de la historia local en la asignatura Historia de la Educación en la formación del profesional de las carreras pedagógicas* responde a la necesidad de preparación de los estudiantes del Curso Regular Diurno (CRD) y Curso por Encuentro (CE) de todas las carreras para recibir la asignatura Historia de la Educación que exige un tratamiento de lo local-regional, que no cuenta con una historiografía que permita su estudio en el proceso docente educativo para el desarrollo de la asignatura; en los métodos empleados se constató que la bibliografía es diversa y escasa en este tema y no accesible al estudiante en formación. Se parte de darle elementos teóricos y la metodología a los estudiantes para la investigación histórica-pedagógica de manera que puedan indagar en el pasado de los hechos, fenómenos, personalidades o procesos educativos en el contexto comunitario donde se encuentran sus entidades laborales de base a través del trabajo con las fuentes históricas, logrando de estos unos investigadores de su propia práctica educativa y concluyan con la elaboración del trabajo de curso que exige la asignatura como evaluación final al hacer la historia de la educación de ese consejo popular.

Palabras clave:

Historia local – regional, investigación histórica-pedagógica, fuentes históricas.

ABSTRACT

The operated subject matter in investigation: *The treatment of the local history in the subject of study Tells The Story Of of the Education in the formation of the professional of the pedagogic races* answer to the need of preparation of the students of the Fairly Good Daytime Course and I Take a Course In for Encounter of all the races to receive the subject of study History of the Education that demands a treatment of the regional site, that does not have a historiography that enables his study in the teaching educational process for the development of the subject of study, in the used methods it was verified that the bibliographic one is diverse and scarce in this theme and accessible no to the student in the making. He breaks to give theoretic elements and the methodology to the students for the historic pedagogic investigation so that they can investigate in the past of the doings, phenomena, personalities or educational processes in the communal context where your labor entities of base through the work come across the historic sources, taking advantage of these investigating ones of your own educational practice and conclude with the elaboration of the work of course that demands the subject of study like final evaluation when making the history of the education of that popular advice.

Keywords:

Local history – regional, historic pedagogic investigation, historic sources.

INTRODUCCIÓN

La Historia de la Educación siempre fue un tema relacionado directamente a fines formativos en tanto la experiencia acumulada por la historia es un pilar esencial en la formación de los nuevos docentes y se ha llevado a cabo a través de los programas, las asignaturas, conferencias en la formación regular y en los cursos cortos con una aproximación para mejorar su práctica.

A partir de 1980 comienza el perfeccionamiento del Ministerio y el desarrollo en el ámbito de la Educación porque se profundiza en la enseñanza y la educación de los niños y adolescentes, en el desarrollo de investigaciones pedagógicas, psicológicas y fisiológicas y en la aplicación de los resultados comienza la Licenciatura en Educación en los Institutos Superiores Pedagógicos con el propósito de elevar a planos superiores la preparación de todos los docentes que orientan y dirigen el trabajo de cada uno de los subsistemas de la educación. La existencia de cursos para trabajadores en el nivel superior representó un avance para el desarrollo profesional de los docentes. En estos años no existían todas las carreras en la provincia de Cienfuegos por lo que, los docentes tenían que trasladarse a la vecina provincia de Villa Clara, ésta problemática dificultó la superación acelerada en los diferentes niveles de enseñanza en la provincia, los planes que se llevaron a cabo eran el A y B, no hasta la década del 90 que comienza la carrera por CRD con el plan C.

En la formación de los Licenciados en Educación, la asignatura Historia de la Educación ha transitado por diferentes momentos, siempre dirigida a la formación cultural con un carácter universal, latinoamericano y Cuba en el plan A y luego el B, al dar inicio el C incluyó cambios significativos, se amplió en cuanto a los contextos de análisis histórico -educativos en el ámbito nacional, regional-local exigiendo que los estudiantes valoren la función social de la educación, las experiencias educacionales y el pensamiento pedagógico de avanzada acerca de la educación de niños y adolescentes, el papel de los educadores y otras personalidades de avanzada en el mejoramiento y la transformación de la educación en los diferentes períodos históricos: en el contexto universal, latinoamericano, cubano y territorial. Además se aplican métodos de investigación histórico - pedagógica al estudio de la Educación en los contextos antes mencionados, lo que permitió que el estudiante conocía la historia a partir de ser él un propio investigador.

Desde esta perspectiva enfrentamos un problema didáctico con las fuentes para abordar este contenido y en esa ocasión conseguimos llevar a cabo una investigación científica resultados preliminares de tesis de maestría y

luego la introducción de resultados continuando la investigación por el trabajo científico estudiantil en: una *compilación de fuentes históricas sobre el surgimiento y evolución de la Educación Preescolar en Cienfuegos y cada municipio, para su utilización en la formación del profesional de esta enseñanza.*

Pero en el Plan de Estudio C adecuado en el curso 2006-2007, 2007-2008 la disciplina Formación Pedagógica General obedece a la necesidad de formar al estudiante de todas las carreras pedagógicas para asumir tareas en la dirección del proceso educativo de los niños y adolescentes y la preparación de su familia y otros agentes de la comunidad, ha de propiciar la asimilación de los fundamentos históricos-científicos más generales de la Educación en Cuba, cuyo carácter desarrollador debe ser sistemáticamente tratado en las diferentes formas en que se organiza el proceso docente-educativo en la formación de los profesionales de la educación.

Su objetivo fundamental se centra en la formación de profesionales revolucionarios con elevada motivación, capaces de enfrentar la misión social, de acuerdo con las direcciones de trabajo de cada una de las educaciones, con una sólida preparación psicopedagógica para acometer las funciones y tareas de su desempeño profesional en cualquiera de las esferas de actuación del educador.

En la asignatura Historia de la Educación, se mantiene que en lo esencial es que el estudiante aprecie el decursar histórico-lógico de las ideas acerca de la educación en los diferentes períodos históricos la influencia y vigencia de esas ideas en la concepción actual de la Educación en Cuba, ahora es necesario que desde las clases para el CRD y CE se pueda acceder al conocimiento de la historia local como continuidad y expresión del desarrollo de la educación. Sin embargo ahora en el plan D pasa a formar parte del currículo en el 4to año CRD y CE se asume como fundamento del conocimiento Psicopedagógico ya recibido por otras asignaturas de la disciplina Formación Pedagógica General (FPG), se orienta al análisis de las tendencias fundamentales que caracterizan la educación y sus representantes, mediante el análisis de las figuras y acontecimientos más significativos de su decursar, donde deben predominar el enfoque ideológico-político, cultural y de reafirmación profesional al analizar el ejemplo que han significado las diferentes figuras para el desarrollo de la profesión.

Tal condición exigió un tratamiento diferenciado y ajustes al programa inicial ahora solo 24 h/c para el CRD y 18h/c para el CE en 3 temas generales que exigen del docente un enfoque dinámico e integrador.

Al estudiante afrontar la asignatura nos percatamos que:

- Desconocen la historia local.
- No tienen los elementos metodológicos para hacer una investigación histórica.
- No hace uso correcto del método histórico-lógico.
- No hacen uso de las fuentes para obtener el conocimiento.

Estos aspectos nos llevan a tomar decisiones dirigidas a rediseñar el contenido del currículo de la asignatura, Historia de la Educación para el *tratamiento de la historia local en todas las carreras pedagógicas*.

DESARROLLO

La escuela a la que aspiramos, nueva, flexible, desarrolladora, democrática, científica, pretende una cultura general integral y un amplio movimiento a favor de lo que se denomina una institución para todos preocupada por su función social y educativa que requiere favorecer el desarrollo de todos las niñas y niños de acuerdo a sus características personales y las de su entorno y que sea fruto de la reflexión y el compromiso de los profesionales de la educación de la familia, comunidad y la sociedad en general.

La investigación histórica tiene diferentes niveles de desarrollo con relación directa al carácter del problema que se pretende abordar y el objetivo que se trace el historiador o investigador de los temas históricos. Aun cuando asumimos que las asignaturas no son sólo “*el programa*” y que en ella se incluyen todo el trabajo científico metodológico que realizan los profesores para lograr que sea asimilada y contribuya a la formación, no hemos logrado convertir la experiencia docente en un instrumento para la renovación metodológica. Los profesores que nos dedicamos a la Historia de la Educación olvidamos con frecuencia el vínculo que existe entre ciencia y la didáctica, o bien aludimos a determinados contenidos de la ciencia, sin atender a los objetivos o fines de formación, o adoptamos una posición inversa. Esta situación se explica en la separación que muchas veces establecemos entre investigación y docencia.

Se insiste en hacer coincidir nuestros intereses docentes e investigativos en un mismo campo disciplinar o promover desde éste la apertura interdisciplinar. En el ámbito de la Historia de la Educación en Cuba, los docentes e investigadores generalmente cumplen esta función dentro del marco de la investigación curricular e historiográfica, sobre todo desde los años 90 cuando, en el marco de las posibilidades que ofreció el Plan C en cuanto a flexibilidad para adoptar propuestas metodológicas y la ampliación de los procesos de formación académica a través de Maestrías y Doctorados, se hizo posible que

algunas experiencias curriculares dentro de la formación del profesorado tuvieran un espacio en la investigación. En este marco los resultados que se han podido estudiar evidencian que existe una clara intención por resolver los problemas didácticos de la Historia de la Educación y mejorar la influencia de esta asignatura en la formación del profesorado; si bien el grupo de docentes que se dedican a investigar e impartir ésta asignatura en Cuba han comenzado a preocuparse por el lugar y papel de la Historia de la Educación en la formación del profesorado, sobre todo a través de la investigación en el currículo no son muchos los implicados.

Del estudio de las investigaciones curriculares en este ámbito y que corresponden básicamente a tesis de Maestría, se infieren dos posiciones; la primera tiende a utilizar la asignatura, Historia de la Educación, para presentar propuestas de enseñanza renovadora mientras que la segunda centra su atención en la didáctica de la misma, sobre todo en lo relativo a contenidos y metodologías. En ambos casos resulta interesante y se enriquece la práctica disciplinar abriendo un debate sobre significaciones generales o particulares en el terreno de la didáctica.

En la primera posición, en la que quedaría clasificado el trabajo de Silveiro Gómez (1997), toma la asignatura para presentar de forma práctica los criterios didácticos que defiende la autora para fundamentar la selección de los contenidos. En este caso, el planteamiento general se concreta en un análisis de la complejidad de la disciplina y las insuficiencias de la práctica educativa en ella.

Sobre esta idea el trabajo de Pelegrino Varga (2000), está centrado en las discusiones metodológicas. Intenta sistematizar las posiciones extremas que se están planteando acerca de la Historia y su trascendencia para la Historia de la Educación. En este caso, asume la necesidad de recurrir a la historia para la comprensión de los problemas de la Ciencia, sobre todo, afirma que el conocimiento histórico se está constituyendo la base del desarrollo de la ciencia y la tecnología, lo cual contribuye a su aplicación práctica; por tanto, es necesario desarrollar investigaciones multidisciplinarias e ir al planteamiento didáctico de carácter integrador pues, precisa que “*la naturaleza del conocimiento histórico educativo permite penetrar en el estudio de la educación como proceso formativo de las nuevas generaciones en su devenir y desarrollo histórico social, sobre la base de la actividad educacional que ha tipificado a las diferentes sociedades, a partir de los fines, formas, métodos, medios empleados en su realización, en correspondencia con la necesidad histórica e intereses sociales, con la finalidad de develar las tendencias generales y peculiares del proceso*”. (Pelegrino Varga, 2000, p.62)

Coincidiendo con el planteamiento de la autora, queda claro que la Historia de la Educación no puede ser vista sólo como Historia; es mucho más. Si bien puede entenderse su carácter instrumental para las Ciencias Pedagógicas y de la Educación, también es necesario valorar y atender a su utilidad práctica en la formación del profesorado, en tanto contribuya al desarrollo profesional e integral de los futuros profesores. En este sentido, otros investigadores se plantean este asunto a partir de lo que puede contribuir la asignatura a la formación de intereses profesionales teniendo en cuenta que los resultados del proceso docente educativo desde el curso 94/95, revelaban la falta de motivación hacia la asignatura y la estrecha concepción acerca de la contribución de la misma a la formación. Precisa que la asignatura no posee un currículo orientado hacia la solución de tareas o problemas profesionales concretos y que promuevan una actitud transformadora; por tanto, no ha contribuido a cumplimentar el objetivo de la Formación Pedagógica General.

El análisis crítico del programa de la asignatura lleva a la autora a un cambio en el sistema de conocimiento con un ordenamiento y lógica en función de lograr que el estudiante logre concienciar el carácter histórico concreto de la Educación al estudiar la evolución directa con el desarrollo socioeconómico y político de cada contexto y sería la evaluación final de la signatura al presentar el trabajo de curso. En la propuesta se asume que: la utilización de la investigación, la utilización de las vivencias de la práctica laboral y la problematización del contenido, pueden incidir satisfactoriamente en la formación profesional y, sobre todo, en el desarrollo de intereses. La metodología a seguir por tanto, debe orientarse a lo motivacional, emotivo y significativo del pasado, revelando los máximos ejemplos profesionales.

En el caso del trabajo de Cruz Cruz (2008), va dirigido al planteamiento didáctico, se orienta más hacia la renovación metodológica en función de perfeccionar el proceso de enseñanza- aprendizaje a la historia de la Educación Preescolar.

En todos los casos, las propuestas apuntan a cuestiones esenciales. Por un lado la flexibilidad que debe tener el currículo para acotar metodologías y tomar decisiones en función de las necesidades de los estudiantes; por otro, es significativa la preocupación por orientar el currículo hacia los referentes de la ciencia, sobre todo, en la estructuración del objeto de estudio. Se entiende que sobre este aspecto es necesario profundizar, sobre todo, con respecto a la diversidad de estudiantes que reciben la asignatura y a la necesaria orientación formativa integral que van alcanzando los planes de estudio en la actualidad,

donde se supera la especialización para potenciar la interdisciplinariedad en la formación del profesional.

Desde este punto de vista, el planteamiento curricular en la Educación Superior y fundamentalmente en la formación pedagógica aboga por un enfoque científico e investigativo que potencie la participación del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, lo cual explica que las disciplinas que conforman el currículo hagan uso de las metodicas de la ciencia que sirven de fuente epistemológica para diseñar y aplicar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la asignatura Historia de la Educación el discurso político oficial indica que se incluyan los recursos de la investigación histórico-educativa en la estrategia de enseñanza-aprendizaje en función de satisfacer la exigencia didáctica del nivel de formación (universitario) para desarrollar la curiosidad reflexiva, favoreciendo la formación vocacional y de los juicios y conceptos necesarios para representar nuestro conocimiento.

Se asume que la historia nacional, vinculada a los procesos que marcan hitos en el desarrollo social del país, debe ser el eje central de todos los programas; no obstante es evidente el abandono gradual del análisis del contexto universal por buscar el acercamiento a las tendencias que abogan por abordar espacios más reducidos: región, localidades, micro-localidades. Una y otra alternativa establecen una aguda contradicción que ha llegado a presentarse como posiciones extremas llegando a otorgar valor a una tercera posición dentro de la perspectiva nacional: el tratamiento de la “micro-historia” o historias regionales y locales, en el contenido de la asignatura Historia de la Educación.

En este sentido, el despliegue de los estudios regionales y locales en los últimos años está ganando terreno en toda la historiografía mientras que, en lo que respecta al ámbito histórico- educativo, ya comienza a tener un lugar ganado aunque no siempre reconocido. Aquellos que consideran que la historia no es sólo la historia oficial sino que también existe historia valiosa en los espacios no siempre recorridos, apreciamos la existencia de un pasado -con mayor o menor trascendencia- que permite revelar lo particular/singular de los acontecimientos y hechos que marcan el devenir histórico de una nación y de la humanidad. De cierto modo los que miramos la región o localidad con asombro, ante la presencia del legado que deja “el tiempo” para las presentes y futuras generaciones, no tenemos más que implicarnos en hacer la historia cercana y con ello engrandecer la historia nacional; es por ello que insistimos en incorporar al currículo esta perspectiva de estudio.

A partir de estas concepciones puede entenderse que la idea de historiar el problema educativo en el marco

de un determinado territorio geográficamente determinado -identificado por el sistema de relaciones que dan coherencia y determinan su identidad- hace referencia a una historia regional y local como posibles contextos a determinar. Para su uso docente es necesario atender a las exigencias metodológicas de las historias regionales, teniendo en cuenta la posibilidad que ofrece el estudio de hechos y procesos desde una mayor especificidad espacial más próxima a los estudiantes. Como es de suponer no se renuncia a la metodología de la investigación histórica, sino que mirar a la región tiene interés en destacar las peculiaridades de un territorio dentro del proceso histórico nacional; luego esta condición hace énfasis en la necesidad de establecer un sistema de relaciones o puntos de contacto con la historia nacional. De otro modo no se justifica su existencia pues el estudio histórico-educativo desde la región -sin dudas- tienen una implicación ideológica; no puede olvidarse que las historias regionales y/o locales -dentro del proceso de investigación histórico-educativo- han pasado por los enfoques inconsistentes que desvalorizan su impronta frente a los enfoques historiográficos nacionales pero su utilización en la formación del profesorado siguen estando justificada y subordinada a los fines formativos.

Desde el punto de vista didáctico se ha entendido muy apropiado introducir la confrontación del presente y el pasado educativo desde el espacio más cercano con la intención de fortalecer el ejercicio y formación de un pensamiento histórico que supone el ejercicio de explicación, interpretación y valoración históricas, considerando que investigador y destinatario pueden ser una misma persona. Es evidente que estas ideas son expresión de un cambio historiográfico que ha implicado también un cambio didáctico. Se reconoce que a través de la investigación del pasado educativo de la región donde viven y/o laborarán los profesores en formación, ellos pueden encontrar respuestas, plantearse nuevas interrogantes y promover reflexiones para explicarse el presente que tienen el deber de transformar y el futuro que está por construir; por lo que estos contenidos se insertan en el *Tema I: Fundamentos generales de la Historia de la Educación*. Para ello es necesario apertrechar a los estudiantes de estos conocimientos y tomar las referencias de Tiana Ferrer (1998), al abordar los enfoques y métodos de investigación histórica educativa que plantea que *"la heurística es la primera fase de cualquier investigación histórica educativa y que exige tres tareas: determinar las fuentes con que se va a trabajar, localizarlas y recolectar o copiar la información"*.

Plasencia (1985), asegura que es la heurística una fase primera y necesaria en la investigación de este tipo señalando, además, que a través de ella el investigador

alcanza el conocimiento del proceso histórico que estudia. Como sugiere el análisis anterior, lo más apremiante en este tipo de indagación es la determinación de las fuentes a utilizar y su localización, en tanto son ellas las proveedoras de los datos que se buscan.

"Las fuentes históricas son el material de trabajo fundamental del investigador - historiador, se considera por varios autores como el instrumento material que conduce al conocimiento sobre las relaciones en una época determinada, toda vez que son reflejo de las condiciones materiales e ideológicas del objeto de investigación". (Plasencia, 1985)

Del tal caso, estos autores aclaran que existen diferentes clasificaciones sobre las fuentes, pero que las que parecen ser más utilizadas son las que el propio Ramírez (1995), aborda en su libro de Metodología de Investigación, a saber, fuentes primarias, secundarias y destaca que pueden ser también fuentes escritas y orales y además las fuentes iconográficas.

Fuentes primarias: forman parte del hecho histórico, son restos de las épocas que ayudan a reconstruir el pasado.

Fuentes secundarias: producto de la elaboración de la información contenida en los documentos escritos o estadísticos de carácter primario.

Se plantea que generalmente las fuentes secundarias (literatura histórica) nos orientan hacia las fuentes documentales por lo que deben ser consultadas, primero partiendo de lo publicado más reciente a lo menos reciente. Nosotros llegamos a estas fuentes a través de la bibliografía especializada, localizada en salas de referencia de las bibliotecas o por los catálogos de materia. Una vez revisada la literatura histórica se consultan las fuentes primarias localizadas en archivos oficiales o privados.

Sin duda el estudiante historiador necesita para narrar los hechos recurrir a todos los materiales que le sean accesibles, periódicos, revistas, memorias, autobiografías etc. Pero es mejor la fuente personal (testimonio), el cual es individual y está sujeto a los juicios de valor y de distorsión de aquel que relata su propia vida.

La misión de un historiador es entablar un diálogo entre el pasado y el presente y viceversa, e indagar, buscar en la memoria y los recuerdos de tantos hombres y mujeres, por tanto, inmiscuirse en la correspondencia íntima o pública, en los archivos personales.

La lógica de hacer estudios regionales, partiendo de los nacionales permite reflexionar sobre la estrecha relación entre: localidad-municipio-comunidad donde está su unidad docente, el eslabón laboral de base.

Para ello llevará un proceso de indagación para obtener la información a través de los indicadores a seguir, que se muestran a continuación:

1. Proceso de indagación: cronología, espacio, tipología, temática.
2. Análisis de las fuentes utilizadas. Interpretación a través de la crítica.
3. Caracterización del proceso investigativo

Metodológicamente para compilar la información se precisa de un análisis descriptivo del documento localizado, teniendo en cuenta las temáticas: institución, maestro y características de la educación en la localidad seleccionada.

Para la confección de la compilación es imprescindible realizar una caracterización histórica -pedagógica -social del período determinado en que se va a trabajar. En segundo lugar se precisa el procesamiento histórico pedagógico de las fuentes donde queda consignado el valor histórico pedagógico de las fuentes seleccionadas.

Como todo estudio científico - investigativo la compilación puede tener un proceso cuantitativo y cualitativo de la documentación que ésta contiene a través de la utilización de sistemas estadísticos elementales en los que se señala la clasificación de documentos según los indicadores de la crítica externa y del marco metodológico al que pertenecen o sea, el tipo de fuente (primaria o secundaria) con representación gráfica.

Con la aplicación de esta metodología y la labor investigativa de los estudiantes se obtuvo un material que recoge la compilación de la Historia de la Educación desde su surgimiento y su evolución hasta la actualidad de cada una de las comunidades (Consejos Populares) donde los estudiantes realizan su práctica laboral como un material histórico muy rico para su utilización en la formación del profesional y reafirmar su motivación vocacional hacia la carrera, conociendo la evolución de la educación y la enseñanza a la cual tributa su formación en su territorio y la labor abnegada realizada por los diferentes maestros y educadores que consagraron su vida a esta profesión.

CONCLUSIONES

El proceso de dirección del aprendizaje de la asignatura Historia de la Educación en el 4to año del CRD y CE, debe contribuir a la asimilación de conocimientos científicos- investigativos con un enfoque histórico- nacional hacia lo local sobre la base de su realidad educativa.

Para potenciar el conocimiento y utilización de las historias locales desde la asignatura Historia de la Educación

en el 4to año del CRD y CE el profesor debe: tener conocimientos teóricos y prácticos de las fuentes históricas, tipos, así como hacer en análisis de la historia local, a partir de los estudios regionales-nacionales, dominar los criterios metodológicos y proceso de investigación al desarrollar los estudios locales.

Se proyecta la continuidad del trabajo metodológico, con el tema tratado, en el colectivo de asignatura para concretar de manera creativa la utilización de diferentes procedimientos didácticos con el uso de las fuentes históricas para las historias locales, en la clase que posibiliten su tratamiento para otras clases que contribuya a su vez a la formación integral del futuro profesional en otros contextos.

BIBLIOGRAFIA

- Buebavilla Recio, O. (1995). Historia de la pedagogía en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cruz Cruz, C. L. (1999) Estudio del desarrollo histórico de la Educación Preescolar en la provincia de Villa Clara después del Triunfo de la Revolución. Departamento de Educación Preescolar ISP Latinoamericano. Tesis en opción al título de Máster La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Pelegrino Varga, C. M. (2015) Una aproximación a la sistematización del concepto formación en la estructura teórica de la Pedagogía. Revista Varona.
- Plasencia, A. (1985). Métodos y metodías de investigación histórica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Plasencia, A. (1986). Metodología de la investigación histórica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ramírez, T. (1995) Investigación documental. Caracas: Universidad Nacional de Venezuela
- Tiana Ferrer, A. (1998). La investigación histórico-educativa actual: Enfoque y Métodos. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Silverio Gómez, M. (2003). Bases y fundamentos curriculares, su interacción. CD-Maestría La Habana: EMS.



18

LA SUPERACIÓN PROFESIONAL Y LA COMPETENCIA PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESOR EN EL TURISMO

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND TEACHERS PSYCHO-PEDAGOGICAL COMPETENCE IN TOURISM

MSc. María Teresa López Ramírez¹

E-mail: tere@ehtvc.vcl.tur.cu

Dra. C. Bárbara Mayelín Novoa Fernández¹

E-mail: mayelin@ehtvc.vcl.tur.cu

Dra. C. Roquelina Jakeline Cabré Hernández²

E-mail: yaquelin@uclv.cu

¹Centro de Capacitación del Turismo. Villa Clara. Cuba.

²Universidad Central "Marta Abreu" Villa Clara. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

López Ramírez, M. T., Novoa Fernández, B. M., & Cabré Hernández, R. J. (2016). La superación profesional y la competencia psicopedagógica del profesor en el turismo. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp.116-121. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Los centros de capacitación del turismo responden a la necesidad de formar y desarrollar profesionales para el sector turístico, su importancia está dada por su contribución para asegurar la calidad del servicio y la eficiencia de este sector, acorde con los estándares internacionales, lo que demanda del claustro que compone estas instituciones, una preparación en consonancia con los nuevos retos y desafíos que impone la actividad turística. Por tanto, alternativas de superación que tengan en cuenta la anterior perspectiva, constituyen propuestas pertinentes en el contexto de los cambios que actualmente se producen en la llamada "industria sin humos" en Cuba. El objetivo de este artículo es exponer las experiencias del diseño de un procedimiento para la superación profesional de profesores de los centros de capacitación del turismo, que tiene como eje el diplomado en "Preparación psicopedagógica para la educación turística", y como base el desarrollo de la competencia psicopedagógica en los docentes de estas instituciones. La concepción del procedimiento que se presenta para dar respuesta a esta superación, se integra al sistema de trabajo de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) y consta de cuatro fases: determinación de los componentes de la competencia psicopedagógica del profesor, diagnóstico, proyección estratégica y ejecución y control, las que se encuentran interrelacionadas entre sí.

Palabras clave:

Superación profesional, competencia psicopedagógica.

ABSTRACT

The hospitality and tourism schools respond to the needs of training and developing professionals for the touristic sector; their significance is given by their contribution to assure the quality of services and efficiency of tourism, according to the International standards, that demands from the teachers who work in these institutions a better training according to the new challenges of touristic activities. Consequently, the training alternatives that take into account the afore-mentioned perspective constitute meaningful proposals in the present environment of changes that take place at the moment in the touristic activity in Cuba. The main objective of this article is to divulge the experiences regarding the design of a procedure for upgrading professors of the Hospitality and Tourism schools all over the country, having as a main event the Diploma Course on "Psycho pedagogical Preparation for touristic preparation", where the base of all is the finding of the psycho-pedagogical competence in teachers of these institutions. The procedure conception stated to respond to the upgrading of teachers is integrated to the working system of the investigation, development and innovation (I+D+I) which is divided into four phases: Finding out the psycho pedagogical competence of the teacher, diagnostic, strategical projection, application and control which are interrelated among them.

Keywords:

Upgrading, psycho pedagogical competence.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe un consenso generalizado sobre la importancia estratégica del turismo, dada su envergadura financiera y social para el avance y diversificación de los recursos de los países que lo desarrollan. De igual manera Cuba le ha otorgado un lugar preponderante, convirtiéndose así en una de las ramas principales de su desarrollo socioeconómico. En la comercialización de su producto turístico, la mayor de las Antillas exhibe fundamentalmente, su hospitalidad popular y calidad de su pueblo, excepcionales atractivos naturales, un patrimonio histórico autóctono, fecunda vida artística y cultural, un desarrollo sanitario único, la estabilidad política y la seguridad para los turistas.

Una actividad tan dinámica como el turismo, se sirve como ninguna otra, de la más compleja y diversa gama de ocupaciones técnicas y profesionales, y de manifestaciones del saber y acontecer humano, lo que sin lugar a dudas complejiza su estructura laboral, de igual forma las inversiones cada vez más ajustadas a cronogramas de explotación, demandan cierta urgencia en la preparación del personal encargado de la puesta en marcha y explotación de las instalaciones, lo que le confiere al proceso de formación y desarrollo del capital humano un matiz de cierta inmediatez. Por ello es una exigencia del sector, que sus entidades cuenten con trabajadores insertados en un proceso continuo de completamiento o perfeccionamiento de sus competencias profesionales, lo que se ha ido gestando principalmente en el Centro de Capacitación del Turismo (CCT).

A tono con los cambios de escenarios del turismo en Cuba, los centros de capacitación del turismo tienen un papel rector en la formación y desarrollo del capital humano, lo que apunta a que un desarrollo de sus profesores deviene en condición esencial para la calidad de este proceso, razón por la cual cobran vital importancia las alternativas de superación, que además de dirigirse a una optimización del proceso pedagógico, han de contribuir a que el profesor asuma los retos de la integración CCT-Empresa.

Las consideraciones referidas anteriormente conducen a concebir como objetivo de este artículo: exponer las experiencias del diseño de un procedimiento para la superación profesional de profesores de centros de capacitación del turismo, que tiene como eje el diplomado en "Preparación psicopedagógica para la educación turística", y como base el desarrollo de

la competencia psicopedagógica en los docentes de estas instituciones.

Fueron utilizados métodos del nivel teórico (analítico-sintético, histórico-lógico, sistémico-estructural) y del nivel empírico (análisis de documentos, observación y entrevistas).

DESARROLLO

Para el incremento constante de la competitividad del capital humano, se hace necesario ejecutar un conjunto de acciones de preparación y superación encaminadas a tal fin y, que tributen en gran medida al desarrollo de la organización como un todo.

La superación profesional del personal tiene que verse con un carácter cíclico, en ascenso y en proceso, cuya meta, más que el ordenamiento lógico de las acciones de capacitación, debe ser el mayor rendimiento en cuanto al impacto de sus resultados en la práctica. Se coincide con el criterio de Pérez (2015), cuando hace referencia a la necesidad de potenciar el saber, saber hacer y saber ser, teniendo en consideración el contexto de actuación y partiendo de las necesidades de aprendizaje detectadas.

Un procedimiento para la superación profesional de los profesores vinculados a la educación turística en función del desarrollo de su competencia psicopedagógica (Figura 1), en los nuevos escenarios del sector turístico, debe poseer un conjunto de acciones de preparación, que integren áreas del conocimiento afines con la realidad del sector y sus empresas, a partir del saber ser y el saber hacer, encaminadas a estimular el apoyo incondicional a la solución de los problemas, que propicien un desempeño organizacional exitoso. El reto competitivo de los profesores, exige de un alto sentido de incorporación a la empresa turística para lograr la satisfacción de sus principales demandas y necesidades.

Este procedimiento no puede estar ajeno a las políticas definidas por el Ministerio de Turismo con relación a la actividad de investigación, desarrollo e innovación, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo científico técnico del sector pasando a una posición más dinámica, con una participación más activa en la solución de los problemas que tiene el turismo, incrementar la investigación y proponer e implementar fórmulas y soluciones a las dificultades que este afronta, en función de los objetivos estratégicos del sector del turismo.



Figura 1. Procedimiento para la superación profesional del profesor de los centros de capacitación del turismo en función del desarrollo de la competencia psicopedagógica.

A continuación se realiza una explicación de cada una de las fases que componen el procedimiento referido.

Fase I: Determinación de los componentes de la competencia psicopedagógica del profesor.

Esta fase se sustentó en una amplia revisión bibliográfica de autores que han hecho aportes significativos a los estudios sobre competencias del profesor, Ruíz (2004); Castellanos (2005); González (2002); Páez (2007); y Tobón (2008).

La reflexión teórica realizada y la experiencia de las autoras permiten además plantear que los profesionales dedicados a la formación y desarrollo del capital humano presentan carencias, en cuanto a un desempeño psicopedagógico que propicie marcos de aprendizaje, para que el trabajador del turismo esté en mejores condiciones de autorreflexionar y buscar soluciones a determinadas

problemáticas que permitan la transformación de su desempeño.

En esta fase se siguieron una serie de pasos metodológicos elaborados a partir de la revisión de diversas metodologías encaminadas a la determinación de perfiles de competencias, sobre todo la propuesta por Pelegrín (2008), dada su pertinencia y adecuación a estos fines, que condujeron a la definición de la competencia psicopedagógica y la determinación de sus componentes.

Se define el término de competencia psicopedagógica como una configuración holística que integra una combinación de atributos (conocimientos, habilidades, capacidades, valores, actitudes) que se manifiestan en la actuación del profesor y que le permite, a partir de una visión psicológica y pedagógica enfrentar con éxito los problemas derivados de la práctica educativa.

Fueron determinados los componentes integrantes de la competencia psicopedagógica:

- I. Integración de lo psicológico, didáctico y curricular en la formación y desarrollo del capital humano en el turismo (bases ético-conceptuales).
- II. Dirección efectiva del proceso pedagógico utilizando herramientas para enfrentar los problemas
- III. Dominio del trabajo de atención a la empresa turística (práctica educativa, contexto CCT-Empresa)

Fase II: Diagnóstico.

El objetivo fundamental de esta fase es determinar las principales necesidades de superación profesional de los profesores, vinculadas a su nivel de respuesta a las exigencias de las entidades turísticas. Para lograr el objetivo anterior, se proponen las acciones siguientes:

- Diseñar el diagnóstico, incluye la revisión de antecedentes con relación a la evaluación del potencial técnico-profesional y científico de los centros, así como la identificación de los criterios, variables e indicadores, los métodos y técnicas a emplear y las fuentes de información a utilizar con el propósito de indagar cuáles son esas necesidades.
- Ejecutar el diagnóstico, que consiste en aplicar los métodos y técnicas para la obtención de la información de acuerdo a los objetivos trazados, enfatizando en la evaluación del nivel técnico-profesional y científico de los profesores para enfrentar los retos y desafíos actuales del sector turístico, así como el estado de desarrollo de la competencia psicopedagógica.
- Determinar los principales problemas existentes que inciden en la necesaria preparación integral de los profesores para vincularse a las empresas, de lo que se derivan las necesidades específicas de superación y ordenarlas según las prioridades institucionales e individuales.

Fase III: Proyección estratégica para la superación de los profesores.

Tiene como objetivo proyectar estratégicamente el proceso de superación profesional de los profesores en correspondencia con los principales problemas diagnosticados, con vistas a elevar su preparación para enfrentar los retos y desafíos actuales del sector. Para lograr el objetivo anterior, se proponen las acciones siguientes:

- Tener en consideración las políticas para el desarrollo profesional de los profesores.
- Determinar las principales acciones de superación profesional a partir de los componentes que integran la competencia psicopedagógica.

- Definir otras actividades de superación profesional específicas según las necesidades individuales de los profesores.
- Diseñar el plan de superación individual de cada profesor, en correspondencia con los problemas diagnosticados.

Fase IV: Ejecución y control.

Esta fase se orienta a desarrollar las diferentes acciones proyectadas teniendo en cuenta su contribución a la superación profesional del profesor, para enfrentar los retos y desafíos del sector turístico, así como la valoración de los resultados y efectos del seguimiento al plan de superación individual. Para lograr el propósito anterior, se proponen las acciones siguientes:

- Coordinar las diferentes actividades de superación profesional proyectadas.
- Desarrollar el sistema de actividades de superación profesional planificadas para los profesores que den respuesta a sus necesidades, en correspondencia con los retos y desafíos del sector turístico.
- Evaluar de forma sistemática los programas de superación profesional puestos en práctica.
- Concebir los instrumentos de evaluación, guiándose para ello en los resultados del diagnóstico, instrumentando la constante retroalimentación.
- Implementar diferentes controles, los cuales serán ajustados en el proceso de ejecución del plan de superación profesional definido, dando vital importancia al desempeño del profesor en su integración a la empresa.

En el contexto del Centro de Capacitación del Turismo de Villa Clara, estas fases descritas conducen al diseño y desarrollo del diplomado en *“Preparación psicopedagógica para la educación turística”*, el cual constituye un resultado de la implementación de las mismas, en función de los componentes determinados para el desarrollo de la competencia psicopedagógica.

Según los documentos rectores de la educación de postgrado en Cuba, se define como objetivo del diplomado, la especialización en un área particular del desempeño, propiciando la adquisición de conocimientos y habilidades académicas, científicas y/o profesionales, en cualquier etapa del desarrollo de un graduado universitario, de acuerdo con las necesidades de su formación profesional o cultural.

Para el diseño y desarrollo de esta forma de organización, se requirió en un primer momento de la planificación, donde se atendió a los aspectos siguientes:

- Elaboración del plan y programas de estudio del diplomado.

- Selección de los profesores que lo impartirán.
- Participación en su concepción, de profesores y especialistas de reconocido prestigio.
- Preparación de los implicados a partir de los principios, leyes, categorías, componentes del proceso pedagógico y el sistema de condiciones psicopedagógicas para la concepción didáctica del mismo.
- Precisión del sistema de componentes didácticos, y la proyección sistémica para instrumentar el proceso pedagógico.
- Proyección de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo.
- Se definen los objetivos y contenidos de los programas, los temas esenciales a tratar, así como métodos, medio, formas y evaluación del aprendizaje.
- Se confeccionan las guías de estudios, selección de los materiales didácticos y una multimedia interactiva para facilitar el desarrollo del programa del diplomado.
- Se concibe el diplomado con enfoque modular e incluye en su plan de estudio no sólo cursos, también talleres y un entrenamiento de posgrado.
- Se hace énfasis, en el papel que hay que dar al grupo en el proceso pedagógico, él determina sus propias metas, vías y procedimientos para alcanzarlos, y bajo la oportuna dirección del profesor, se estimula a que tomen sus decisiones.

Por otra parte, en su ejecución se atendió a varias cuestiones como: el Diplomado “Preparación psicopedagógica para la educación turística”, es concebido dentro del procedimiento, como elemento esencial para que el egresado sea capaz de asumir con mayor profesionalidad el papel requerido en la dirección del proceso pedagógico, sobre la base de los sustentos teóricos y metodológicos de la psicología y la pedagogía, para enfrentar los retos en el desarrollo del capital humano que hoy demanda la empresa turística cubana; los profesores contaron con las orientaciones metodológicas convenientes sobre el plan de estudio del Diplomado, sus sustentos teórico-metodológicos que responden a los componentes de la competencia psicopedagógica definida, para lo cual se confeccionó un folleto de orientaciones al personal docente, así como guías para su preparación; el diplomado tuvo presente en su concepción, la realidad concreta del sector. Se caracteriza porque en sus objetivos, contenidos y enfoques, predomina el carácter práctico, donde se incluyen situaciones tomadas de la práctica educativa, no sólo en el contexto del centro, sino además en el entorno empresarial.

Otras cuestiones fueron: los métodos que se utilizan propician las situaciones problemáticas, facilitan la autorreflexión individual y grupal, al establecer diferencias entre el estado actual y el deseado; concibe un diseño flexible

que permite la inclusión de procedimientos y acciones, en correspondencia con las necesidades y las potencialidades creativas que tiene el profesor para implantarla en su quehacer pedagógico.

Lo esencial es facilitar de manera eficiente la reflexión en los cursistas, con vistas a que se actualicen los conocimientos, se logre la participación activa en la solución de los problemas, que se encuentran en su entorno pedagógico, con la vinculación permanente teoría-práctica objetiven comportamientos inadecuados, que afectan el desarrollo de la competencia psicopedagógica y tomen conciencia de ello para facilitar el cambio, por lo que se señalan como exigencias básicas:

- Garantizar el protagonismo y la responsabilidad de los cursistas, comprometiéndolos en la toma de decisiones de los procesos de aprendizaje y desarrollo, a partir de la conciliación de las metas individuales, grupales y sociales.
- Que el proceso tenga un carácter vivencial, en función del autodesarrollo, con la incorporación de lo psicológico en el tratamiento didáctico.
- Crear un clima de confianza que facilite el aprendizaje mediante la comunicación y la actividad conjunta.
- Reflexión colectiva y personal sobre su quehacer profesional en la dirección del proceso pedagógico.
- Garantizar el alcance de los objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios, formas de organización y evaluación, aplicando criterios evaluadores para comprobar el éxito de los programas (enfocados a desarrollar la competencia psicopedagógica).

El control y evaluación del diplomado responde a varios criterios:

- Comprobación de cómo se ha logrado llevar a la práctica lo planificado, y de cuán exitosa ha resultado la superación profesional, mediante la determinación de los criterios de éxito o fracaso, estableciendo un dispositivo de evaluación, seguimiento y retroalimentación pertinente para el programa.
- El diplomado culmina con la realización de un taller científico donde los diplomantes presentan un trabajo que da solución a un problema de la práctica educativa, que se desarrolla por equipos ante un tribunal.

Es importante destacar que el diplomado fue diseñado en base al desarrollo de la competencia psicopedagógica definida para el profesor de los centros de capacitación del turismo, facilitándole la apropiación de la misma como elemento esencial, y así contribuir a dar respuesta a los problemas que se derivan de la práctica educativa, aspecto medular que de manera conjunta con las fases del procedimiento, garantizan una exitosa formación y desarrollo del capital humano en el Turismo.

CONCLUSIONES

La superación profesional del profesor de los centros de capacitación del turismo exige de cambios que se correspondan con las exigencias actuales del sector del turismo en Cuba, orientada a la optimización del proceso de formación y desarrollo del capital humano, con vistas a lograr la excelencia de los servicios que se ofrecen.

El procedimiento diseñado consta de cuatro fases: determinación de los componentes de la competencia psicopedagógica del profesor; diagnóstico; proyección estratégica y ejecución y control, de las cuales se derivan acciones de relevancia y además se integran al sistema de trabajo de I+D+i.

Como resultado de la aplicación de este procedimiento se logró la ejecución del diplomado en los centros de capacitación del turismo de la región central del país, con la réplica paulatina a otras regiones, constatándose un desarrollo en la competencia psicopedagógica de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

Castellanos, B. (2005). Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, M. (2002). Aspectos metodológicos para la incorporación del enfoque de competencias en el sector público municipal. VI Congreso Internacional del CLAD, Madrid.

Páez, C. V. (2007). La formación de competencias en el profesional de la educación desde una perspectiva martiana y marxista. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Pelegrín, *et al.* (2008). Diseño y desarrollo de las competencias laborales del profesor de Formatur. Sistema de Formación Profesional para el Turismo. La Habana.

Pérez Payrol, V. B., Basantes Garcés, J. L., & Velázquez Martín, T. C. (2014). La asesoría para la preparación de los directivos de la Universidad en la gestión de los recursos humanos. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 7 (1). pp. 43-50. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Ruíz, M. (2004). La competencia pedagógica-didáctica para aprender con sencillez y significatividad. México: Editorial Norma.

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.exiccom.org>



19

LA EDUCACIÓN DE POSTGRADO COMO NECESIDAD SOCIAL. TENDENCIAS Y RETOS ANTE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA CONTEMPORÁNEA

THE POSTGRADE EDUCATION LIKE SOCIAL NECESSITY. TENDENCIES AND CHALLENGES BEFORE THE CONTEMPORARY LATIN AMERICAN UNIVERSITY

Lic. Yusimi Cuellar Contreras¹

E-mail: Yusimicc730217@minsap.cfg.sld.cu

Dr. Pedro Sánchez Frenes¹

E-mail: pedrosf@jagua.cfg.sld.cu

Lic. Rolney Nieblas Alce²

¹Banco de Sangre Provincial de Cienfuegos. Cuba.

²Universidad de Ciencias Médicas. Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Cuellar Contreras, Y., Sánchez Frenes, P., & Nieblas Alce, R. (2016). La educación de posgrado como necesidad social. Tendencias y retos ante la Universidad Latinoamericana contemporánea. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp.122-127. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La formación de postgrado se caracteriza por ser uno de los procesos consubstanciales a la Universidad, considerada ésta como la institución social que preserva y desarrolla la cultura de la sociedad. Estos y otros factores que podrían incluirse, marcan un considerable reto a las instituciones de Educación Superior en relación con la calidad del postgrado y particularmente a los profesores que los imparten y profesionales que participan. En este artículo se hace referencia al papel de la Universidad como institución social, además se abordan aspectos como las tendencias, retos y desafíos a los cuales se enfrenta la Universidad Latinoamericana contemporánea en cuanto a la educación de postgrado, haciendo énfasis en el contexto cubano.

Palabras clave:

Educación de postgrado, Educación Superior, retos del postgrado.

ABSTRACT

The postgraduate formation characterizes itself to be the University one of the consubstantial processes, once the social institution that he preserves and that develops the culture of the society was regarded as this. These and other factors that could be included, dial a considerable challenge to the educational institutions Superior relating to the quality of the graduate degree and particularly the professors that give themselves and professionals that participate. In this article the person giving a reference moves to the paper of the University like social institution, besides aspects like the tendencies, challenges and challenges to which the Latin American contemporary University as to the postgraduate education is confronted, that stressing the context approach Cuban themselves.

Keywords:

Postgraduate education, Higher Education, challenges of the graduate degree.

INTRODUCCIÓN

La educación de postgrado constituye tanto un reto como una necesidad para los profesionales, con vistas a elevar su calificación, actualizar y profundizar sus conocimientos a partir del desarrollo de la ciencia y la técnica.

La Universidad, entonces, cumple una importante función social al concebir entre sus fines la formación continua y para toda la vida de los profesionales que egresa. Es así que existe la constante preocupación por implementar programas de capacitación y cooperación en la formación de recursos humanos y la educación científica (González & Mestre Gómez, s/f).

En 1970 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) proclamó: *“la educación ha dejado de ser un privilegio de una minoría selecta y sometida a una edad fija, ahora tiende a extenderse a la vez, a toda la comunidad y a la duración de la vida del individuo. Debe manifestarse como actividad permanente y omnipresente. No cabe ya concebida como preparación para la vida, sino como una dimensión de ésta, caracterizada por una adquisición continua de conocimientos y una constante revisión de nuestros conceptos”*. Siendo sus postulados: la democratización de la educación (educación para todos) y la educación a lo largo de toda la vida.

Este enfoque se ve reflejado en el Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, coordinado por Delors (1996), con sus famosos cuatro pilares que deben ayudar a concebir la educación como un proceso permanente a lo largo de toda la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los otros y, en definitiva, aprender a ser.

Un aspecto de trascendental importancia es el papel de la Universidad como institución social, lo que se ve reflejado en la primera ley de la Didáctica, la cual expresa la relación universidad-sociedad, de esta ley se derivan múltiples regularidades que se concretan en los diferentes procesos universitarios.

Por ejemplo el desarrollo actual o prospectivo de una región, rama industrial, o de un área de servicios, genera una necesidad social, un problema social. Esos problemas encuentran solución mediante la acción de los egresados de la Universidad, para lo cual deben estar preparados mediante el dominio de determinadas habilidades profesionales que sólo se obtienen si a lo largo de la carrera han estado vinculados con la sociedad y con la forma en que ésta resuelve dichos problemas. En tal sentido la Universidad influye en lo social incentivando los procesos sociales, de producción y servicios; esa

influencia que se da como regularidad de los procesos universitarios se denomina extensión universitaria.

De ahí que la pertinencia del postgrado esté dada por la respuesta que dan sus actividades a las necesidades del desarrollo económico y social del territorio y del país, a partir de las relaciones entre la Universidad y las entidades productivas y de servicios, cuyos profesionales demandan de la superación permanente para la solución de los problemas científicos, tecnológicos y artísticos que se insertan en las políticas y programas de desarrollo. Lo cual exige de un diálogo interactivo permanente entre las instituciones de Educación Superior y las entidades de producción y servicios, animado por el interés de fortalecer los vínculos y desarrollar programas de verdadera coparticipación.

De ahí la importancia de que un programa de postgrado tenga implícito la consolidación de los valores que refuerzan el compromiso social de los sujetos.

DESARROLLO

El último cuarto del siglo XX mostró en nuestra región el auge de los posgrados a nivel de especialidades y maestrías, lo que vino a desplazar la importancia social y académica de las licenciaturas que pasaron a ser un peldaño más en la carrera educativa. En el inicio del siglo XXI se produce una especie de boom de los postgrados, el cual comienza a desarrollarse en diversas áreas del conocimiento, en unas más que en otras (Salomón & Amador, 2013).

En el caso de América Latina como en el resto del tercer mundo, el postgrado comenzó siendo una actividad anexa y no sólidamente enlazada a la formación profesional. En la actualidad es un terreno fértil para lograr cada vez más su desarrollo pertinente. Donde la transferencia de tecnologías e ideologías extranjeras, por lo general, se considera un motor impulsor del desarrollo en los estudios avanzados, no obstante, este camino exige tener en cuenta las características y necesidades profesionales en el contexto latinoamericano (Hernández Noa & Ulloa Carcassés, 2012).

En este sentido se tornan aspectos esenciales, la pertinencia social, concretada en el vínculo real de toda concepción postgraduada con problemas nacionales o regionales relevantes; el incremento, dado por una conciencia sobre la necesidad de desarrollar en estos países, este cuarto nivel de enseñanza, de forma tal que los estudios de postgrado se vinculen con un criterio de nacionalización de sus recursos al desarrollo científico técnico nacional e internacional y la democratización que permita

que este sistema educacional se autorregule a través de la participación activa de sus integrantes (Manzo Rodríguez, Rivera Michelena & Rodríguez Orozco, 2006).

Es por ello que en América Latina los sistemas de superación aún requieren fuertes renovaciones y transformaciones rotundas en sus concepciones. En muchas regiones aún subsisten problemas relacionados con una fuerte influencia academicista y tecnocrática, débil vínculo de las instituciones docentes a los sectores productivos, copias de modelos educativos importados que no responden a los intereses de las naciones, pobre producción científica, elitismo, mercantilismo, sobrespecialización y aun cuando afloran algunas tendencias de carácter humanista no se estimula suficientemente, el auto perfeccionamiento del hombre en el marco de sus relaciones sociales (Rojas Murillo & Mena Hernández, 2010).

En la revisión bibliográfica efectuada se encontró que una de las tendencias del postgrado en la región es el incremento de los programas de apoyo, dicho incremento está dado por varios factores, entre los que se encuentra, que algunos países de la región adoptaron planes que se inspiraron en las metas de Lisboa y Barcelona, con previsiones de aumento de la participación de la inversión de la I+D en el PBI y del empleo de investigadores (Luchilo, 2010).

En cuanto a diversificación, los aspectos en los que se manifiesta la creciente diversidad de los sistemas de postgrado son múltiples. En primer lugar, aunque la mayor parte de los programas se concentran en las capitales y en las grandes ciudades, también ha crecido la matrícula y la oferta de programas en universidades alejadas de los grandes centros urbanos. Un segundo aspecto es la distribución por disciplinas y campos de formación, en la actualidad con una mayor variedad de temas cubiertos por la oferta de postgrado. Una tercera línea de diversificación se refiere al tipo de instituciones que desarrollan el postgrado.

Existe una diferenciación tanto dentro de las universidades privadas como de las públicas, en las que esta actividad deja de estar circunscripta a las universidades con mayor tradición y trayectoria académica, abarca cada vez más instituciones del sistema de Educación Superior

Al analizar el enfoque profesionalizante si lo comparamos con el pregrado en tanto en el grado hay un mayor peso de enfoque cognitivos o por competencias amplias, en el postgrado lo dominante son enfoques disciplinarios profesionalizantes que han implicado una mayor relación con la demanda de los mercados laborales (Rama, 2010).

Otro aspecto de marcada importancia lo constituye la internacionalización, proceso este que depende fundamentalmente de la importancia que los gobiernos y las universidades le otorgan en sus estrategias de desarrollo científico y universitario. En la medida en que se fortalece el postgrado, la internacionalización debe complementarse con la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes nacionales hacia otras universidades y países que comienzan a reconocer en ellos su calidad docente e investigativa, en el caso de los primeros, y la calidad de los planes de estudio, en el caso de los últimos. Comienza a percibirse con mucha fuerza esto último como un indicador de calidad de un postgrado, lo que abre posibilidades de atracción de profesores e investigadores cuyas universidades estimulan y reconocen la movilidad hacia afuera.

A diferencia de muchos países y en especial los de Latinoamérica y el Caribe, Cuba, posee un sistema de Educación de Postgrado conformado sobre bases políticas, económicas, académicas, científicas, administrativas y jurídicas que presenta un funcionamiento armónico de los múltiples factores que intervienen en el desarrollo del sistema. Es una de las direcciones principales de trabajo y el nivel más alto del sistema de Educación Superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios (Torres Batista & González Bello, 2005).

En la actualidad Cuba ha jugado un importante papel en el intercambio con los países de América Latina, el cual se ha favorecido con la creación del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) como Universidad de Postgrado (Tamayo Collado & Pérez Bejerano, 2011).

Lo planteado hasta aquí en cuanto a tendencias del postgrado en la región coincide con lo referido por Balmaceda, et al. (2010), citados por Baute Álvarez & Iglesias León (2011), quienes afirman que las tendencias del postgrado en la actualidad se caracterizan por; un incremento de la actividad a nivel internacional, la existencia de movilidad internacional en función de la actividad postgraduada, concentración regional, presencia de factores de comercialización detrás del postgrado, existencia de sistemas y legislaciones nacionales del postgrado, surgimiento de conciencia y de la cultura de la evaluación.

Retos y desafíos.

En cuanto a retos y desafíos son varias las presiones que enfrenta la Educación Superior, y en este contexto la educación de postgrado: una población creciente, mayores demandas, la calidad de las ofertas, la pertinencia de las ofertas, una nueva concepción del perfil profesional (competencias), el uso de nuevas tecnologías, una educación

centrada en el aprendizaje no en la enseñanza, la globalización, el empleo, y la financiación.

Al respecto Morles & León (2002), citados por Rojas Murillo & Mena Hernández (2010), plantean que la formación ha de convertirse en una actividad crítica, creadora y socialmente relevante. Debe justificar su existencia participando real y significativamente en la solución de problemas nacionales y en el proyecto de unir cada vez más a nuestra América. Se debe ir hacia la construcción de un sistema latinoamericano de educación avanzada partiendo de sistemas nacionales contruidos con base en nuestra experiencia, en nuestras necesidades, en nuestra idiosincrasia y nuestras propias reflexiones prácticas.

La UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior titulada “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” celebrada el 9 de octubre de 1998 plantea en su Artículo 1 perspectivas como “*la necesidad de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad*”. (UNESCO, 1998)

El tema también es abordado por Bernaza & Lee (2002), quienes resumen en sus análisis que la educación de posgrado en la contemporaneidad debe dar respuestas a las necesidades impuestas:

- » El aumento considerable de las matrículas.
- » Las exigencias de respuestas cada vez más equitativas.
- » La educación continua desde el puesto de trabajo.
- » Los profesionales más comprometidos con su sociedad.
- » El carácter más interdisciplinar y transdisciplinar de los problemas a resolver.
- » La mayor presencia de la innovación y la creación de conocimientos en las soluciones a esos problemas.

La problemática del postgrado en Cuba, trayectoria y comportamiento actual.

En Cuba se comienza a dar los primeros pasos en cuanto a la organización y desarrollo del postgrado a partir del año 1976 con la creación del MES, mejorando así la superación continúa de los egresados durante su vida profesional, con el objetivo de contribuir a la elevación de la calidad, eficiencia y productividad del trabajo (Bernaza,

et al, 2012). Una década después en 1985 se produjo un perfeccionamiento del sistema de postgrado y se elevó el número de cursos a unos 2000 anuales, más de 1000 entrenamientos y cerca de 150 estudios de formación de postgrado. Esta última forma de superación, presentó tendencias similares a las características de las maestrías existentes en algunos países. Ya en 1990 surge el Primer Programa Ramal de la Educación de Postgrado, codirigido por Añorga Morales.

En la actualidad esta actividad se rige por el reglamento para la Educación de Postgrado (República de Cuba. Ministerio de educación Superior, 2004). De acuerdo con esta legislación, la educación de postgrado, adopta dos formas organizativas principales: la *superación profesional* y la *formación académica*.

Las características del Postgrado cubano son resumidas por Núñez & Fernández (2003):

- » El Sistema de Postgrado cubano incluye la educación continua, atendida por el sistema de Superación Profesional.
- » Fuerte presencia del postgrado en la vida universitaria y su vínculo con el pregrado, la investigación y la extensión.
- » Existe una red de Instituciones autorizadas en CES y unidades de ciencia y técnica para obtención de doctorado.
- » La relación entre pregrado y postgrado dimana del perfil amplio de las carreras del pregrado.
- » La figura del doctorado como obligación del cuerpo docente y científico está menos afirmada en los medios académicos que en otros.
- » Escasos recursos.
- » Existe un sistema nacional de evaluación y acreditación del postgrado.
- » Limitaciones en cuanto a la movilidad internacional.

Un aspecto fundamental recogido en la Resolución 132/2004, es la capacidad del postgrado para promover la multi, inter y transdisciplinariedad, así como la colaboración interinstitucional de carácter regional, nacional e internacional. La flexibilidad en la adopción de formas organizativas y el rigor de la calidad de las ofertas, consideradas como características esenciales de la educación de postgrado.

Lo cual hace que el postgrado que ofrecen las instituciones cubanas de Educación Superior tenga un marcado reconocimiento internacional. Dicha afirmación se fundamenta principalmente en la conjunción armónica de la excelencia académica y la pertinencia social. Además

por la flexibilidad que caracteriza sus diseños, lo cual permite que puedan ser ajustados de acuerdo con las necesidades del interesado y la constante incorporación de los avances alcanzados por la Ciencia y la Tecnología (Cervantes García, Font Landa & Martín, 2013).

En cuanto a cantidad cada año 500 mil profesionales cubanos realizan algún tipo de superación, según dio a conocer Balmaseda Neyra (2015), quién también afirmó que *"años atrás la enseñanza se caracterizaba por una tendencia ofertista, sin tener en cuenta las demandas, actualmente mantenemos un equilibrio entre ambas, porque corresponde a la universidad decir a la sociedad cuáles son los derroteros nuevos del conocimiento"*.

En el 2014 se destacaron en la actividad de postgrado a través de cursos, entrenamientos y diplomados, organismos como los Ministerios de Educación que superó a 31990 personas, y graduó a 1959 en maestría, especialidades y doctorados, el de Educación Superior con 37174, y en la segunda variante 3892, mientras que en el de Salud Pública se beneficiaron 255289.

Sin embargo en investigaciones realizadas por Cervantes, Font & Martín (2013), se refiere que se presentan en la actualidad algunas deficiencias; como son:

- » **Bajo nivel de oferta especializada acorde con las necesidades locales de formación de postgrado en las ciencias económicas, humanísticas y sociales para los profesores a tiempo parcial de los centros universitarios municipales.**
- » **Insuficiente cantidad de productos competitivos de postgrado a distancia con el uso de las nuevas tecnologías de la información.**

Otro aspecto relevante al cual hacen mención estos autores es al proceso de Universalización de la Educación Superior en Cuba, como una de las transformaciones más radicales y decisivas en el proceso de formación de los profesionales, la cual garantiza que todo el que esté involucrado se apropie de estilos y estrategias de aprendizaje donde esté presente la comunidad y sus instituciones. El ingreso debe ser planificado, controlado, selectivo, manteniendo como tendencia el crecimiento de matrícula y de instituciones participantes.

Es decir, la Universalización de la Educación Superior presupone en materia de formación postgraduada aspectos como la extensión de la universidad hasta el municipio o el batey, donde prime el desarrollo de una cultura general integral para toda la población y en correspondencia con el *"aprendizaje durante toda la vida"* esto implicará que la formación postgraduada se desarrolle con un alto grado de masificación, no centrada en la etapa laboral activa,

sino tratando de abarcar toda la vida, sosteniendo el principio de la educación continua.

CONCLUSIONES

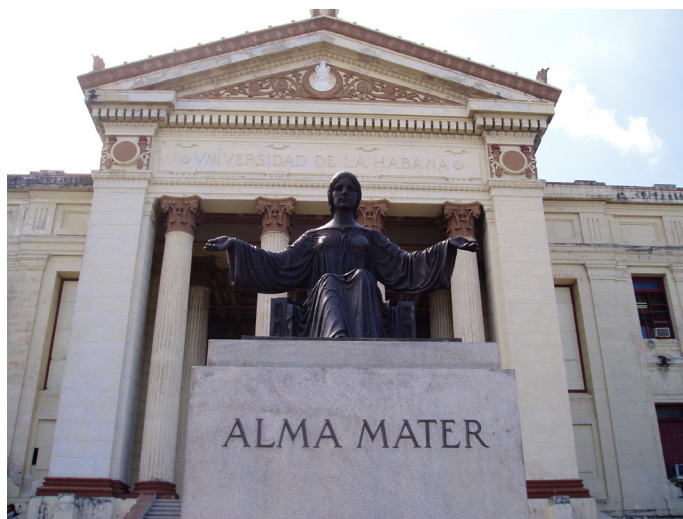
La Universidad contemporánea enfrenta grandes retos en cuanto a la educación de postgrado, siendo uno de los principales la necesidad de conformar un sistema de postgrados en el que el criterio de pertinencia social sea el principal orientador de la toma de decisiones sobre apertura, permanencia y cierre de los programas.

Dicha pertinencia se fundamenta en la necesidad de generar políticas claras a nivel nacional, estatal e institucional, en relación con prioridades de atención y líneas generales de acción en función del desarrollo local.

BIBLIOGRAFIA

- Balmaceda Neira, O. (2015) Cada año se superan medio millón de profesionales cubanos. Recuperado de <http://www.radiorebelde.cu/noticia/cada-se-superan-medio-millon-profesionales-cubanos-20150414/>
- Balmaceda Neyra, O., et al. (2010). Hacia una gestión eficiente del Postgrado. Tendencias, motivación y satisfacción de necesidades. Curso 5 Pre evento del evento internacional, Universidad 2010, La Habana, Cuba.
- Baute Álvarez, L. M., & Iglesias León, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: La formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, 16 (1). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/>
- Bernaza Rodríguez, G. J., et al. (2012). El proceso pedagógico de postgrado: Fundamentos, retos y aplicaciones. Recuperado de http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogia_2013/Curso%207.pdf
- Bernaza, G., & Lee, F. (2002). El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas innovadoras. *El postgrado, su organización y gestión de calidad*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa
- Cervantes García, E., Font Landa, J., & Martín, O. (2013). El proceso de educación continua para la superación profesional de los entrenadores deportivos en Cuba. *Revista Digital Educación Física*, 18 (186). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd186/la-superacion-profesional-de-los-entrenadores-deportivos.htm>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.

- Fuentes González, H., & Mestre Gómez, U. (1997) Los procesos curriculares de postgrado: Una necesidad del tercer milenio. Colombia. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 7, pp. 217-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118909017>
- Hernández Noa, T., & Ulloa Carcassés M. (2012). Mejoramiento del sistema de Postgrado del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa Cuba. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento-2/mejoramiento-sistema-postgrado-instituto-superior-minero-metalurgico-moa-cuba.htm>
- Isla Vilacha, I. (s. f). Situación actual y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos7/siac/siac.shtml>
- López Noguero, F. (s. f) La Educación Popular en España. Retos e interrogantes. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/07/07-articulos/monografico/html_7/fernando.htm
- Luchilo, L. (2010). Formación de postgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Recuperado de http://www.observatoriocits.org/files/Archivo%20Documental/Libros%20del%20Observatorio/formacion_de_postgrado.PDF
- Manzo Rodríguez, L., Rivera Michelena, N., & Rodríguez Orozco, A. R. (2006). La educación de postgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. Revista Educación Médica Superior, 20 (3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-1412006000300009&script=sci_arttext
- Morles, V., & León, J. R. (2002). Los estudios de postgrado en Iberoamérica y el Caribe. "Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales". Palacio de Abrantes San Pablo, Salamanca: Ediciones AUIP.
- Núñez Jover, J., & Fernández González, A. (2003). El Posgrado en Cuba: panorama, retos y perspectivas. I Seminario Iberoamericano de Postgrado UNAM. México.
- Orizondo Crespo, C., González Rodríguez, J., & Rodríguez Fernández, N. (2012). La autoevaluación de la internacionalización para el perfeccionamiento de la gestión de la calidad en la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. Recuperado de <http://www.convencionalud2012.sld.cu/index.php/convencionalud2012/paper/viewFile/466/192>
- Rama, C. (2010). Las tendencias de la educación superior y de los postgrados en América Latina. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados (AUIP) Medellín, Colombia. Recuperado de <http://es.slideshare.net/clauidiorama/las-tendencias-de-la-educación-superior-de-los-postgrados-en-américa-latina>
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2004). Reglamento de la educación de postgrado de la República de Cuba. Resolución Ministerial No. 132 / 2004. La Habana: MES
- Rojas Murillo, A., & Mena Hernández, F. (2010). Tendencias y enfoques contemporáneos del proceso de formación postgraduada en función del desarrollo local. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2 (19). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/19/rmmh.htm>
- Salomón L., & Amador, J. (2013). Retos y desafíos de los postgrados en las universidades públicas del Siglo XXI. Revista Ciencia y Tecnología, 12. Recuperado de <http://www.lamjol.info/index.php/RCT/article/viewFile/1699/1497>
- Tamayo Collado, J., & Pérez Bejerano, M. (2011). Formación, capacitación y superación en la educación de jóvenes y adultos. Curso 32. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/2793.pdf>
- Torres Batista, C., & González Bello, S. L. (2005) La educación de postgrado en el proceso de la Universalización de la Educación Superior pedagógica. Pedagogía 2005. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5155.pdf>
- UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO.



20

EL TÉCNICO EN SERVICIOS FARMACÉUTICO COMO PROMOTOR DE SALUD: RETO DE LA UNIVERSIDAD MÉDICA CONTEMPORÁNEA

THE TECHNICIAN IN SERVICES PHARMACIST AS PROMOTER OF HEALTH: I CHALLENGE OF THE MEDICAL CONTEMPORARY UNIVERSITY

MSc. Yanira Zaita Ferrer¹

E-mail: yanirazf@fts.vcl.sld.cu

MSc. Milena Galbán Díaz¹

E-mail: milenagd@fts.vcl.sld.cu

Lic. Raquel Bauta Bauta¹

E-mail: raquelbb@fts.vcl.sld.cu

¹ Universidad de Ciencias Médicas de Santa Clara. Villa Clara. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Zaita Ferrer, Y., Galbán Díaz, M., & Bauta Bauta, R. (2016). El técnico en servicios farmacéutico como promotor de salud: reto de la universidad médica contemporánea. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp.128-131. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La farmacodependencia y automedicación es una dificultad que reviste importancia por parte del farmacéutico y requiere un aumento de la comunicación entre estos y los pacientes, siendo la promoción de salud la práctica más aceptada en el panorama actual y la vía para contrarrestar este hábito. La investigación consistió en identificar las potencialidades e insuficiencias en la formación del Técnico Medio en Servicios Farmacéuticos como promotor de salud. Los métodos utilizados en la investigación abarcaron los del nivel teórico y empírico. Como resultados se obtuvo que existen insuficiencias en los programas de las asignaturas del plan de estudio, relacionados con los contenidos sobre promoción de salud y el no aprovechamiento de los espacios y momentos para la misma; así como la determinación de potencialidades. Se concluye, que es necesaria la búsqueda de alternativas educativas sustentadas en la formación de valores, capacidades, hábitos y habilidades, que trascienda los escenarios oficiales donde se puedan realizar actividades encaminadas a la promoción de salud.

Palabras clave:

Medicamento, promoción de salud, servicios farmacéuticos.

ABSTRACT

The drug and self-medication is a difficulty that is important from the pharmacist and requires increased communication between them and the patients, health promotion practice is more acceptable in the current situation and the way to counter this habit. The research was to identify the potential and deficiencies in the training of ordinary skill in Pharmaceutical Services as a health promoter. The methods used in the investigation covered the theoretical and empirical level. As a result it was found that there are weaknesses in the programs of the subjects of the curriculum, related to the contents of health promotion and non-use of space and time for the same; and the determination of potential. In conclusion, it is necessary to search for educational alternatives based on the formation of values, capacities, skills and habits that transcends scenarios where officers to carry out activities aimed at promoting health.

Keywords:

Medicine, health promotion, pharmaceutical services.

INTRODUCCIÓN

Durante el último decenio, como quizás en ningún otro, se ha abordado en todo el continente y en el mundo el tema de la educación y la práctica médica. Múltiples han sido las propuestas y aspiraciones sobre las que se ha reflexionado desde diferentes puntos de vista y contextos, e incluso, muchas veces más han sido las ocasiones en que se ha expresado consenso y compromiso sobre la necesidad del cambio. Indudablemente son cada vez más los que están comprometidos en la lucha por la defensa del derecho a la vida y salud de sus pueblos, los que se pronuncian por la necesidad de unir voluntades y esfuerzos en momentos en que las conquistas sociales obtenidas son amenazadas por la prolongada crisis económica y las políticas de ajuste que se aplican en varios países de Centro América y el Caribe, como es el caso de Guatemala, Venezuela, Ecuador, Haití y Nicaragua por citar algunos que encabezan la lista de los más necesitados de atención médica y epidemiológica.

Afirmaciones como que la educación médica debe responder y comprometerse con las necesidades de salud de la población no resisten discusión; se trata de hacer lo necesario y en ese camino la voluntad política y el consenso social para hacer lo impostergable, se ha hecho más que evidente en todas las tribunas que han sido convocadas en los últimos años.

Negar el valor y la necesidad de una profunda reflexión, aún insuficiente, sobre los problemas que hoy presentan los servicios de salud y el papel de la universidad, sería un gran error, pero quedarnos sólo en la evaluación y no enfrentar su solución con rapidez, sería imperdonable para esta generación, que como ninguna otra, vive tiempos de compromiso y decisión.

En el aula se desarrolla lo fundamental de la vida universitaria. La consolidación de los claustros es decisiva. El desarrollo de un profesor universitario exige la maduración de los conocimientos y un afianzamiento de su autoridad, su influencia en el plano ideológico se ejerce no solo a partir de principios generales de política nacional e internacional, sino también en el campo específico de las materias de estudio.

Se puede afirmar que el alumno no es un espejo. Pero el ejemplo del profesor es un aspecto determinante en el desarrollo de sus potencialidades educar desde las propias materias de estudio determinan las dimensiones del contenido de la enseñanza mediante lo cognitivo, del desarrollo de las habilidades básicas del aprendizaje y la transmisión de valores con lo afectivo y actitudinal,

ponerlo en contacto con el objeto de su profesión para desarrollar los modos de actuación.

El objetivo de la investigación estuvo encaminado a identificar las potencialidades e insuficiencias en la formación del Técnico Medio en Servicios Farmacéuticos como promotor de salud.

DESARROLLO

A lo largo de la historia se ha demostrado que una de las mejores armas para luchar contra la enfermedad es el empleo de medicamentos, mediante el proceso denominado farmacoterapia. El mismo comienza con el diagnóstico de la enfermedad que sufre el paciente, por parte del médico, el experto en enfermedades que la Universidad forma, el cual en muchas ocasiones y sobre la base de ese diagnóstico instaura un tratamiento farmacológico, con el objetivo de curar la enfermedad y/o aliviar sus síntomas

Durante mucho tiempo los actos de diagnosticar, prescribir y proporcionar medicamentos, estuvieron realizados por el mismo experto: el médico. Pero a medida que el conocimiento científico sobre medicamentos fue creciendo, su elaboración fue complicándose hasta tal punto que se hizo necesaria la existencia de especialistas en el tema y la Universidad comenzó a formar farmacéuticos como expertos en medicamentos.

En la actualidad existen farmacéuticos que, integrados en equipos multidisciplinarios, investigan y desarrollan nuevas moléculas con actividad farmacológica. Otros se encargan de la elaboración de medicamentos, generalmente desde industrias farmacéuticas y otros se responsabilizan de su dispensación. Pero también es importante señalar que, además de por prescripción médica, en los países desarrollados como Estados Unidos; Canadá, Suiza se utiliza la venta de medicamentos por Internet, se consumen gran cantidad de medicamentos por indicación farmacéutica en trastornos menores y a través del proceso de la automedicación.

Todo este esfuerzo científico y económico no se traduce en muchos casos en resultados positivos. Existen estudios posteriores a la comercialización de los medicamentos entre los que se encuentran los estudios de utilización de los medicamentos que en Cuba se desarrollan por el Sistema Cubano de Farmacovigilancia (SCFV). Donde su núcleo fundamental de trabajo es la notificación de sospechas de reacciones adversas medicamentosas (RAM) por el programa de notificación espontánea.

Se pretende informar, educar para promocionar mediante la alerta, informaciones y recomendaciones. La

pedagogía de aprender a ser y a vivir, a ser humanos y comprender los aprendizajes básicos para la vida, no es una novedad de la pedagogía actual. Ella constituye, lo esencial del legado milenario que nos han transmitido los grandes maestros.

Los derechos y responsabilidades de la comunidad referente al cuidado de su salud han sido enunciados claramente en muchas reuniones internacionales. Por ejemplo, la Declaración de Alma Ata (OMS, 1978), afirma: *“la población tiene el derecho y la obligación de participar individual y colectivamente en la planificación y ejecución de sus cuidados sanitarios”*. La carta de Ottawa (OMS, 1986) reconoce a la *“comunidad como la voz esencial en materias referidas a su salud”*, y llama a una *reorientación de los servicios de salud hacia la promoción sanitaria; también, a compartir el poder con “otros sectores, otras disciplinas y más importante con la misma población”*.

El sistema de salud cubano demanda en sus servicios farmacéuticos de un profesional con un gran dominio de los aspectos farmacológicos y terapéuticos de los medicamentos, capaz de identificar problemas relacionados con estos. Un farmacéutico con gran capacidad de comunicación, percepción y psicología para interrelacionarse con pacientes, familiares y con los restantes miembros del equipo de salud, sentido de pertenencia con el servicio, actitud ética, un gran nivel de responsabilidad y compromiso con el trabajo que realiza; poseedor de valores morales: honestidad, honradez, humanismo, patriotismo, incondicionalidad, responsabilidad, laboriosidad, solidaridad, constituye el modelo del farmacéutico que se pretende formar y de esta forma resolver los problemas profesionales que se presentan hoy en este servicio.

Este nuevo perfil dentro de la carrera de Tecnología de la Salud debía permitir la formación de un especialista de acorde a las necesidades de conocimiento en función de la promoción de salud para lograr hábitos y estilos de vida saludables y así evitar la automedicación.

Teniendo en cuenta el estudio teórico realizado, los resultados del diagnóstico inicial, las informaciones empíricas y vivencias personales en el desempeño profesional de los servicios farmacéuticos, así como la enseñanza de esta especialidad, posibilitaron determinar un grupo de insuficiencias existentes en el proceso docente educativo orientado a la promoción de salud.

- Los programas de las 13 asignaturas que comprende el Plan de Estudio de la carrera, no contemplan dentro del plan temático contenidos sobre promoción de salud.
- A pesar de existir un Programa Director de Educación y Promoción para la Salud, la vinculación de este con las asignaturas por parte de los profesores es limitada.

- No se aprovechan los espacios y momentos para desarrollar acciones de promoción de salud.
- La labor del profesor para lograr la transdisciplinariedad de los contenidos de promoción de salud es insuficiente.
- Los profesores y estudiantes no son capaces de identificar las actividades que realizan en la carrera que contribuyen a la promoción de salud.
- No se identifican líderes estudiantiles que puedan desarrollar la labor de promoción de salud en la carrera.
- Falta de vínculo por parte de la carrera con los Centros de Educación y Promoción de la Salud a instancias municipales y provincial.

Las potencialidades de la carrera Técnico Medio en Servicios Farmacéuticos, para la promoción de salud en la formación de los estudiantes, se determinaron a partir de las diferencias existentes, entre el modo de actuación actual que poseen los estudiantes de esta carrera y el modo de actuación, que se desea lograr desarrollar en su formación en materia de promoción de salud. Entre las principales potencialidades se encuentran las siguientes:

- Existencia de espacios desde las diferentes formas organizativas docentes.
- Sensibilización de los directivos y profesores con la inserción de la promoción de salud en la labor educativa.
- El claustro posee condiciones, en cuanto a su categoría y preparación, para asumir la promoción de salud.
- Conocimiento sobre los espacios donde se puede promover salud en la facultad.
- Identifican las actividades dentro de la carrera, que son propicias para desarrollar la promoción de salud.
- Existencia de estudiantes con aptitudes para llevar a cabo la labor de promoción de salud dentro de la carrera.

CONCLUSIONES

La carrera Técnico Medio en Servicios Farmacéuticos posee potencialidades para desarrollar la promoción de salud en la formación de los estudiantes, que van desde las asignaturas que conforman el plan de estudio, pasando por la sensibilización de los profesores y directivos, la existencia de espacios y momentos fuera de la clase para abordar dicha temática, hasta la inserción de la labor extensionista con el vínculo de la familia y la comunidad.

BIBLIOGRAFIA

- Curbelo, T. (2004). Fundamentos de Salud Pública (Vol. I). La Habana: Ciencias Médicas.

Morales Téllez, M., & Coutiño Coutiño, H. (1999). Modelo de Educación para la Salud con enfoque integral y transformador. Salud Comunitaria y Promoción de la Salud.

Morón Rodríguez. (2002). Farmacología general. La Habana: Ciencias Médicas.

Organización Mundial de la Salud. (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Toronto: OMS.

Organización Mundial de la Salud. (1978). Declaración de Alma Atá. Ginebra: OMS.

Zehnder, S., Bruppacher, R., Ruppanner, H., & Hersberger, K. E. (2004). Swiss community pharmacies on the Web and pharmacists experiences with ecommerce: longitudinal study and Internet-based question survey. Journal of Medical Internet Research 6.



21

PROPUESTA DE INDICADORES PARA EVALUAR LA HABILIDAD SIEMBRA Y PLANTACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE LA CARRERA INGENIERÍA AGRÓNOMA

PROPOSED INDICATORS TO ASSESS THE ABILITY SOWING AND PLANTING IN THE THIRD YEAR STUDENTS OF AGRICULTURAL ENGINEERING STUDY

MSc. Reina Evelyn Hernández Calzadilla¹

E-mail: rcalzadilla@ucf.edu.cu

MSc. José Ramón Mesa Reinaldo¹

E-mail: jrmesa@ucf.edu.cu

MSc. Maritza Hernández Castellano¹

E-mail: mhernandez@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba

¿Cómo referenciar este artículo?

Hernández Calzadilla, R. E., Mesa, J. R., & Hernández Castellano, M. (2016). Propuesta de indicadores para evaluar la habilidad siembra y plantación en los estudiantes de tercer año de la carrera Ingeniería Agrónoma. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp.132-136. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Durante la formación del estudiante en la carrera Ingeniería Agrónoma la evaluación de la práctica laboral investigativa se considera como parte fundamental de la evaluación formativa. La valoración de esta en la carrera permitió evidenciar la necesidad de perfeccionar la evaluación del desarrollo de la habilidad siembra y plantación en el tercer año. La propuesta realizada contiene cuatro indicadores para evaluar el desarrollo de la habilidad los que se desglosan haciendo corresponder la habilidad con las acciones que la integran y la escala valorativa correspondiente. Se sustenta además en los objetivos concebidos desde el modelo del profesional y programa de la disciplina. Se pudo considerar que al poseer el profesor y los tutores de las entidades labores de base donde se insertan los estudiantes, los indicadores con sus criterios de medida y la escalara valorativa poseerán un valioso instrumento de trabajo que propiciará que cada estudiante sea evaluado bajo los mismos criterios y consensos convirtiéndose estos en sujetos activos de su propio aprendizaje.

Palabras clave:

Formación profesional; estudiante; tutor; entidades laborales de base.

ABSTRACT

During the student's formation in the Agricultural Engineering Study, the evaluation of research work practice is considered as a fundamental part of formative assessment. The assessment of this study allowed having evidence the need to improve the evaluation of the development of sowing and planting skill in the third year. The proposal made includes four indicators to assess skill development which is broken down by matching the ability to integrate the actions and the corresponding rating scale. It is also designed based on the objectives from the professional model and syllabus of discipline. It was be able to consider that when teacher and entities' tutors where students are inserted have the indicators with their measurement criteria and assessment scale they will possess a valuable working tool that will encourage that each student be evaluated under the same these criteria and consensus becoming active participants in their own learning.

Keywords:

Technical training; student; tutor; base work entities.

INTRODUCCIÓN

La evaluación educacional, a pesar de las satisfacciones e insatisfacciones que pueda provocar en los implicados, es de suma utilidad por cuanto de ella depende la toma de decisiones acertadas, en un momento dado, y constituye un proceso de mejora continua para cada año de estudio.

El plan de estudio D de la carrera de Agronomía, propone la formación de un ingeniero agrónomo de perfil amplio capaz de dirigir integralmente los procesos productivos, de manera que pueda desempeñarse satisfactoriamente en las unidades organizativas de base donde se realiza la producción agropecuaria.

Por lo que resulta de suma importancia que durante la formación profesional se desarrolle una formación teórico-práctica en las instalaciones de las unidades docentes o entidades laborales de base y al finalizar cada año de estudio se puedan evaluar las habilidades profesionales adquiridas.

Se puntualiza, en los criterios anteriores, la importancia de la cientificidad para lograr una acertada evaluación, alejada de prejuicios que puedan empañar los resultados porque evaluar es realizar una actividad de investigación y análisis, dirigida a constatar los resultados alcanzados, sobre la base de las habilidades determinadas por la carrera.

El Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior (MES, 2007), establece que la evaluación del aprendizaje en esta educación tiene un carácter continuo, cualitativo e integrador; y debe estar basada, fundamentalmente, en el desempeño del estudiante durante el proceso de aprendizaje. Se debe desarrollar de manera dinámica, en que no solo evalúe el profesor, sino que se propicie la participación de los estudiantes mediante la evaluación grupal y la autoevaluación, logrando un ambiente comunicativo en este proceso.

Por otra parte el Modelo de la Formación del Profesional de la Carrera Ingeniería Agrónoma (MES, 2006), plantea que *“la evaluación del aprendizaje en las disciplinas y las asignaturas comprenderá actividades frecuentes y parciales en dependencia de las consideraciones metodológicas y prácticas que consideren los colectivos de esta especialidad en los respectivos centros de Educación Superior, siempre teniendo en cuenta la actividad investigativa – laboral que deberá considerarse como parte fundamental de la evaluación formativa, de manera tal que ayude a verificar el avance de las estudiantes en el proceso de aprendizaje, acorde con las características de cada territorio y tipo de estudiante”*.

Establece además que la evaluación de la práctica laboral se hará tomando en consideración la calidad demostrada por los estudiantes en la solución de las tareas asignadas al final de cada tema en el transcurso de los correspondientes años. En todos los casos debe cumplirse la iniciativa e independencia y/o trabajo grupal demostrado por los estudiantes, influyendo en la calificación final, los resultados de la disciplina laboral.

La determinación de indicadores, resulta un aspecto de vital importancia en la evaluación de la habilidad porque reflejan las manifestaciones del proceso a evaluar.

Los análisis de los resultados de la práctica laboral investigativa en la carrera, en los últimos años, han puesto de manifiesto un grupo de insuficiencias en relación con la evaluación de la habilidad siembra y plantación en los estudiantes, que están originadas por las razones siguientes:

- Las habilidades profesionales se evalúan de forma cuantitativa por los profesores pero de manera empírica.
- La falta de consenso para determinar los criterios evaluativos.
- La ausencia de indicadores para evaluar las habilidades profesionales.

Lo analizado hasta aquí evidencia que en ningún documento aparece de manera clara y precisa cuáles serían los indicadores para evaluar la habilidad siembra en plantación en la Práctica Laboral Investigativa que realizan los estudiantes de la carrera, por lo que el propósito del trabajo radica en proponer indicadores para la evaluación de la habilidad siembra y plantación en los estudiantes de la carrera Ingeniería Agrónoma.

DESARROLLO

Los indicadores educativos, como el resto de los indicadores sociales, han experimentado en los últimos años una gran difusión; varias son las causas que lo han hecho posible y, entre ellas, destacan como más relevantes: *el proceso de globalización que propicia las comparaciones espaciales sobre los niveles de bienestar y que incluye entre sus parámetros de medición los indicadores educativos; la preocupación de los organismos internacionales y nacionales por crear sistemas estadísticos adecuados para evaluar los niveles educativos de la población; y, por último, la demanda cada vez mayor de indicadores sintéticos manejables, no sólo por parte de los científicos sociales, sino también de los responsables de las instituciones educativas.* (Velázquez Hidalgo, 2004)

Por ello, cada vez con más frecuencia se habla de indicadores de la educación, en contextos muy diferentes y haciendo referencia a realidades muy distintas. Se trata de procedimientos que proporcionan información relevante acerca de algún aspecto significativo de la situación educativa. La mayoría son de carácter cuantitativo, de ahí que hayan recibido numerosas críticas surgidas por parte de aquellos que consideran que son inadecuados al sintetizar una realidad cualitativa, en un dato numérico.

A pesar de los muchos inconvenientes que presentan por encontrarse todavía en fase de perfeccionamiento e incluso de creación, lo cierto es que facilitan el análisis de la educación, aunque sus valores no expliquen las relaciones causales ni permitan extraer conclusiones unívocas. Su contribución consiste en ofrecer elementos de juicio para interpretar dicha realidad: aportan información relevante acerca de fenómenos educativos, permiten detectar problemas, proporcionan elementos para su interpretación y datos para evaluar los sistemas educativos. No se debe magnificar su utilidad ni condenarlos, sino utilizarlos como instrumentos que faciliten el análisis de los complejos fenómenos educativos y su planificación.

Para el diagnóstico del estado de la evaluación del desarrollo de la habilidad siembra y plantación en la carrera de Agronomía se tuvo en cuenta los estudios realizados por los autores alrededor de los indicadores, existe coincidencia en que los indicadores son una señal, una herramienta que muestra una tendencia para comunicar, informar acerca del estado y desarrollo del sujeto. Permite representar un conjunto de datos en el tiempo y apreciar los cambios que se producen en la persona, el objeto, el fenómeno o los procesos; es por ello que deben ser precisos, exactos para que también así sea la información que ofrezcan al concebirlos.

La propuesta de indicadores que se ofrece, está diseñada teniendo en cuenta las características sicopedagógicas de los estudiantes, según establece el modelo del profesional de la Carrera Ingeniería Agrónoma para el segundo nivel de formación que permite la integración de los rasgos particulares y básicos de la carrera sobre la base de la apropiación de los métodos y técnicas que caracterizan el modo de actuación del profesional, para organizar y ejecutar los procesos productivos que se desarrollan en los sistemas productivos con un incremento en la utilización de los métodos de la investigación científica la realización de trabajos o proyectos destinados a la optimización de los mismos.

Propicia el análisis, la reflexión y el debate, a la vez que es fuente motivadora para la búsqueda de nuevos conocimientos relacionados con el tema y se ha concebido haciendo corresponder la habilidad y las acciones que

la integran para dar cumplimiento a las exigencias de la investigación con su escala valorativa. Existiendo coincidencia con lo planteado por (Castro, 1999) referido a la operacionalización de la acción o acciones al expresar: *“siendo la tarea un componente de la determinación reguladora inductora de la actividad, es necesario precisar su regulación ejecutora, es decir, el conocimiento adecuado de qué operaciones son necesarias para ejecutar las acciones que dan cumplimiento a la tarea planteada”*.

Contiene cuatro indicadores para evaluar el desarrollo de la habilidad siembra y plantación los que se aplicarán durante la práctica laboral investigativa los que se incluirán en la guía que deben desarrollar los estudiantes.

La propuesta posee las siguientes características:

1. Es un proceso lógico siguiendo la secuencia de acciones para el desarrollo de la habilidad que permiten el logro del objetivo propuesto.
2. Está contextualizada a la realidad del proceso formativo, objetivo del año y carrera.
3. Tiene un carácter flexible aunque responde a un orden lógico.

Propuesta de indicadores

Indicador 1 Características botánicas más importantes del cultivo a sembrar o plantar.

Objetivo: Permitirá evaluar el conocimiento que tienen los estudiantes de la especie a sembrar.

Criterios:

- Nombre científico.
- Nombre vulgar.
- Familia.
- Raíz.
- Tallo.
- Hoja.
- Flor.
- Semilla.
- Características más significativas de la variedad a establecer.
- Forma de propagación.

Indicador 2 Selección conveniente de la semilla o propágulo.

Objetivo: Permitirá evaluar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre la selección que realizan de la semilla o propágulo para efectuar la siembra.

Criterios:

- Selección correcta del material de propagación a utilizar.
- Extracción o preparación de la semilla con mucho cuidado para no dañarlas o del material de propagación.
- Limpieza de las impurezas que puedan tener las semillas secas.
- Libre de plagas y enfermedades.

Indicador 3 Preparación del suelo.

Objetivo: Permitirá evaluar el conocimiento que poseen los estudiantes para determinar la calidad de las labores de preparación del suelo para efectuar la labor de siembra o plantación.

Criterios:

- Terreno suelto.
- Bien mullido.
- Con presencia de humedad.
- Limpio de malezas.
- Presencia de materia orgánica.
- Libre de obstáculos
- Profundidad acorde a las características del cultivo

Indicador 4 Siembra o plantación

Objetivo: Permitirá evaluar la realización de forma correcta la labor de siembra o plantación del cultivo asignado.

Criterios:

- Análisis crítico del área a sembrar o plantar:
- Fecha de siembra
- Cálculo del área a sembrar o plantar.
- Cálculo de la cantidad de posturas o semillas por unidad de superficie atendiendo a las necesidades productivas.
- Selección y ubicación del material de propagación teniendo en cuenta la distancia y profundidad.
- Ejecución de la siembra directa.
- Ejecución del trasplante.
- Con postura tradicional.
- Con postura de cepellón
- Profundidad de la siembra (cm).
- Tape y apriete de la semilla o propágulo en el terreno.

¿Cómo evaluar la habilidad siembra y plantación?

Para evaluar los indicadores propuestos es necesario tener en cuenta algunas orientaciones de carácter general, que se precisan a continuación:

- La evaluación de la habilidad estará dada por la medición de los indicadores propuestos.
- La evaluación de los indicadores estará dada a partir de la evaluación de cada uno de los criterios.
- Los profesores y tutores serán los encargados de evaluar cada indicador, a partir de los criterios.
- La evaluación de los indicadores se realizará de forma sistemática e individualizada para cada estudiante del grupo.
- Debe realizarse una valoración del cumplimiento de los indicadores, en el grupo y proyectar las acciones correspondientes para dar solución a las dificultades.
- A partir del análisis y cumplimiento de los indicadores tanto individual como colectivo se tomarán todas las medidas que sean necesarias para resolver las dificultades en el desarrollo de la habilidad.

Para la evaluación de los criterios se utilizará una escala ordinal desde 5 hasta 2 que permite delimitar o definir el nivel en que se encuentra lo que interesa conocerse; en este caso: la habilidad siembra y plantación. Muy adecuado (5), Bastante adecuado (4) Adecuado (3), e Inadecuado (2). Para la obtención de la evaluación final se establecen algunos criterios que por su relevancia tienen que tenerse en cuenta:

Muy adecuado (MA): Poseen alto dominio de las características botánicas más importantes del cultivo a sembrar o plantar, realizan una correcta selección conveniente de la semilla o propágulos, determinan la calidad de las labores de preparación del suelo y realizan de forma correcta la labor de siembra o plantación del cultivo asignado con mucha independencia.

Bastante adecuado (BA): Poseen dominio de las características botánicas más importantes del cultivo a sembrar o plantar, realizan la selección conveniente de la semilla o propágulos, determinan la calidad de las labores de preparación del suelo y realizan de forma correcta la labor de siembra o plantación del cultivo asignado con independencia.

Adecuado (A): Poseen escaso dominio de las características botánicas más importantes del cultivo a sembrar o plantar, dificultades para realizar la selección conveniente de la semilla o propágulos, insuficiencias al determinar la calidad de las labores de preparación del suelo e insuficiencias al realizar la labor de siembra o plantación del cultivo asignado con la ayuda del profesor.

Inadecuado (I): No dominan las características botánicas más importantes del cultivo a sembrar o plantar, por lo que no pueden realizar la selección conveniente de la semilla o propágulos, insuficiencias al determinar la calidad de las labores de preparación del suelo y no logran

concluir con la labor de siembra o plantación del cultivo asignado.

Los resultados que se obtengan en el proceso de evaluación de la habilidad formarán parte del informe de la nota final que emitirán los profesores y tutores involucrados en la práctica laboral investigativa de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La selección de indicadores de evaluación es un proceso complejo, que requiere de debate en el colectivo pedagógico lo que favorece la homogeneidad de criterios y garantiza la evaluación confiable del cumplimiento de las habilidades profesionales.

El diagnóstico realizado reveló que los indicadores que se emplean no responden a las exigencias para el desarrollo de la habilidad siembra y plantación y su aplicación queda a la espontaneidad; existiendo falta de coordinación entre los involucrados en el proceso de evaluación.

Los indicadores establecidos, en manos de los profesores y tutores de las entidades laborales de base constituyen un instrumento que posibilita evaluar el desarrollo de la habilidad siembra y plantación para lo cual hay que tener en cuenta los diversos criterios evaluativos en correspondencia con el año de estudio según lo establece el modelo del profesional y programa de la disciplina Producción Agrícola.

BIBLIOGRAFÍA

Abreus Regueiro, R. (2004). Modelo de la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional en Cuba. Tesis en opción por el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: ISPETP.

Álvarez de Zayas, C .A. (1996). Hacia una Escuela de Excelencia. La Habana: Academia.

Castro Pimienta, O. (1999). Evaluación Integral. La Habana: Pueblo y Educación.

Estudio del Ingeniero Agrónomo. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2006). Modelo Profesional y Plan de

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007). Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior: Resolución 210, 2007. La Habana: MES.

Velázquez Hidalgo, M. (2004). Propuesta de indicadores para evaluar la dimensión eficacia, en el primer año de la carrera profesores generales integrales de secundaria básica. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas Educativos. UCP. Holguín. Cuba



22

EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL: PARTICULARIDADES DE LOS PERÍODOS DE PRÁCTICA EN LAS ESCUELAS CUBANAS

THE PROCESS OF INITIAL FORMATION: PARTICULARITIES OF THE PERIODS OF PRACTICE IN THE SCHOOLS CUBANS

Dra. C. Nancy Aurelia Hermida Vázquez¹

Email: nhermida@ucf.edu.cu

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey¹

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Hermida Vázquez, N. A., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2016). El proceso de formación inicial: particularidades de los períodos de práctica en las escuelas cubanas. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (54). pp. 137-143. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El proceso de formación inicial en Cuba se enfrenta al desafío permanente de la transformación educativa que promueven los cambios científicos, técnicos y sociales a nivel nacional y mundial, por eso revisa su misión y redefine muchas de sus tareas sustantivas, en especial las relacionadas con los periodos de práctica en las escuelas. Las interrelaciones que tiene lugar entre las instituciones, figuras y niveles de educación que participan en el proceso se convierten así en un requerimiento de primer orden. En el presente deberán sustentarse en una relación flexible y dinámica que aprovecha las potencialidades de la acción conjunta y la búsqueda de formas alternativas de participación en correspondencia con las características del contexto, de los sujetos que participan y las dinámicas necesarias para lograr los objetivos de formación propuestos, referentes en los que las autoras asumen la posición que se avala en este trabajo.

Palabras clave:

Formación inicial, proceso, práctica, componentes, subprocesos.

ABSTRACT

The process of initial preparation in Cuba faces the permanent challenge of the educational transformation fostered by scientific, technical and social changes both foreign and domestic; that is why it goes over its missions and redefines many of its substantial tasks, especially those related with part- time trainee periods in the schools. The interrelations occurring between institutions, officials and educational levels taking part in the process become a paramount requirement. They must be now sustained on a flexible and dynamic relation that takes advantage of the potentials of joined actions and the search for alternative ways of participation in correspondence with the characteristics of the contexts, the participating subjects and the dynamics necessary to achieve the intended preparation objectives, foundations on which the authors take a position validated in this research.

Keywords:

Initial preparation, process, practice, components, sub- processes

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones y la experiencia práctico educativa, en el proceso de formación del docente se caracteriza por ser continua, desarrollarse en fases o ciclos en los que se propicia la apropiación de conocimientos, habilidades y valores profesionales, y a la vez se contribuye a la formación y desarrollo de la personalidad del joven. En la medida que aprende a enseñar, a aprender configura su identidad como intelectual y es comprometido con la transformación de la realidad escolar y social.

En la etapa inicial el predominio de la proyección académica del proceso formativo se garantiza la unidad de los contenidos disciplinares, las tareas de investigación y las actividades de la práctica laboral que se realizan en forma de visitas dirigidas, estancias cortas y concentradas, constituyen la base de estos propósitos, fundamentan y confirman la necesidad de concebir esta como continuidad de influencias para conseguir los objetivos del modelo del profesional.

El proceso de formación inicial del docente se concibe entonces como un proceso compartido entre la carrera y la escuela, el cual se sustenta en la posibilidad de que en la escuela se integre, consoliden y desarrollen los saberes pedagógicos profesionales necesarios según el nivel educativo y especialidad para el que se forman. De este modo las interrelaciones que tiene lugar entre las instituciones, figuras y niveles de educación que participan en el proceso se convierten así en un requerimiento de primer orden.

Las condiciones actuales del desarrollo de la educación superior cubana exige perfeccionar la coherencia y continuidad en las influencias que tienen lugar en la carrera a partir de las actividades de formación que se diseñan y desarrollan para los periodos de práctica desde las cuales se definen la participación de las entidades implicadas a partir de los objetivos y contenidos de formación. Estas influencias sustentadas en relaciones flexibles y dinámicas deberán aprovechar las potencialidades de la acción conjunta y la búsqueda de formas alternativas de participación en correspondencia con las características del contexto, de los sujetos que participan y las dinámicas necesarias para lograr los objetivos de formación propuestos.

Tal consideración descansa en la posibilidad de otorgar coherencia y graduación a las influencias de todos los profesores en el proceso de formación inicial del docente y desde ella se consigue el necesario equilibrio que debe tener lugar entre la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista las cuales favorecen el aprendizaje

y desarrollo de las habilidades genéricas y profesionales que deberá lograr como profesional universitario. Se entiende entonces que en las escuelas el proceso de formación inicial docente continúe regido desde las carreras, asuman como eje el contenido del currículo y se sustente en las condiciones del contexto y de los estudiantes.

DESARROLLO

La formación de los docentes es un tema de creciente interés y complejidad, se alude a su repercusión en la concreción de objetivos y metas estatales en términos de políticas socioculturales y educativas. En general, las posiciones teóricas al respecto son amplias y evidencian puntos de coincidencia. De manera recurrente autores como Imbernon (1994); Rodríguez (1995); Vaillant (2009), en el ámbito internacional iberoamericano asumen la formación del docente como un proceso de formación permanente, de constante aprendizaje científico, técnico y socio cultural, psicológico, disciplinar y didáctico, en el cual estos saberes van conformando las formas en que debe aproximarse a su desempeño en la práctica.

Estos autores sostienen que la formación del docente comienza durante el período de su formación inicial en los centros formadores y continúa durante toda la vida profesional. De tal caso, se le concibe como el paso a la preparación para enfrentar todos los contextos socioculturales en que trabajarán, la diversidad de sus alumnos, las situaciones conflictivas en el aula y las relaciones con los colegas de la escuela. Al respecto Medina (1989); Gimeno (1997); Ferrere (2009), consideran que esta deberá propiciar la participación de todos los implicados y que desde ella se promueva una acción que favorezca el cumplimiento de los objetivos formativos.

De este modo, el diseño y desarrollo de la formación inicial del docente debe estar basado en objetivos educativos y culturales, en los que se proclame la organización y estructura en correspondencia con la secuenciación del sistema educativo, las cuales deberán articular con las concepciones orientadas a la unidad en la diversidad de perfiles; adjudicarse un papel esencial a las influencias¹

¹ Existen diversos criterios respecto a las influencias, este término se asocia también a la educación. Al consultar los diccionarios especializados se pudo apreciar que influencias es la acción de influir, poder, autoridad de una persona sobre otra para conseguir o decidir algo. Es frecuente ver en la literatura pedagógica hacer referencia a la educación como sistema de influencias en la que participa toda la sociedad. Se asume un pensamiento de las influencias como acciones en las cuales se aproveche las particularidades del contexto escolar, el desarrollo del currículo y la apropiación de los conocimientos, habilidades

formativas de los que intervienen en el tratamiento de los contenidos objeto de la profesión, los problemas profesionales y los modos de actuación, al tomar como referencia las funciones, conocimiento profundo de las disciplinas y los métodos para garantizar el éxito en su tarea formativa.

Bajo estos preceptos los programas de formación inicial del docente se organizan sobre la base de cursos derivados de disciplinas afines –Psicología, Teoría curricular, Evaluación– y también en la relación teoría-práctica, que proporciona el encuentro con los profesionales en servicio, lo cual facilita la comprensión del saber pedagógico (Vaillant, 2009).

En Cuba la formación inicial del docente tiene sus raíces en la obra de ilustres pedagogos cubanos. La definición más común de este término parece asociarse al desarrollo de un determinado programa de “formación” en una Escuela Normal o de Magisterio, una Facultad de Pedagogía o Educación u otra institución dedicada a esta tarea; dicho programa puede poner al participante en contacto con teorizaciones y conceptualizaciones propias a esa área del conocimiento –la educación– y a otros campos del saber que intervienen en ella y, aproximarse a través de la “práctica docente” (o prácticas de enseñanza) a una realidad laboral. De manera general se concibe como el conjunto de actividades organizadas con el objetivo de proporcionar los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para que el docente pueda desempeñarse en la práctica de manera consciente, sobre todo, con respecto a las implicaciones que tienen las decisiones que han de tomarse en ella.

Por tanto la dinámica del currículo de formación inicial en Cuba se manifiesta sobre la base de la precisión de los componentes del plan de estudio que se van conformando de acuerdo al perfil de desempeño profesional en los cuales se prioriza uno u otro aspecto esencial para la formación del estudiante.

El componente académico, tiene su manifestación en los programas de las diferentes asignaturas desarrollados en las clases de las aulas universitarias; en ellos se prioriza el contenido teórico metodológico que sirve de base a la comprensión y desempeño en la práctica por tanto sirve de marco para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje básicos para la actuación profesional. Los contenidos de estos programas secuenciados según el año académico tiene salida en las actividades investigativas y prácticas que realizan los estudiantes como parte del currículo académico o como actividades de familiarización

y valores personales y profesionales, para influir en el desarrollo de la labor profesional.

con la actividad profesional pedagógica en los periodos de estancia en las escuelas.

El componente laboral se encarga del tratamiento de contenidos profesional que resultan esenciales para transformar la realidad laboral (escuela, familia y comunidad), mediante el uso de las prácticas de enseñanza encaminadas a la formación y desarrollo de las habilidades y hábitos de carácter profesional que tipifican los modos de actuación del profesional de la educación para este nivel de enseñanza. Asimismo corresponde al componente investigativo el tratamiento y desarrollo de habilidades para el empleo de los métodos y técnica de la investigación educativa en el abordaje y solución de los problemas más representativos y frecuentes que se manifiestan en los modos de actuación que se corresponden con la realidad objeto de la profesión, tanto el centro escolar como en su entorno.

Al componente extensionista le corresponde aportar el enfoque integral a la labor educativa y política ideológica en la Universidad y contribuir al incremento de acciones extensionistas y la motivación en los estudiantes estimulando su espíritu creativo, se asocia a la cultura artística y literaria como consecuencia de un enfoque estructuralista que la identifica con una unidad organizativa determina sus acciones se organizan en el marco de los procesos de la UCP. Sin embargo, la prioridad que se le otorga a la práctica laboral se convierte en una característica distintiva del proceso de formación inicial del docente en Cuba. Esta se asume como concepción formativa que sustentada en el principio de la vinculación del estudio con el trabajo y en la dinámica de las necesidades sociopolíticas deber lograr que el estudiante acceda al conocimiento teórico necesario para acreditar su preparación para el egreso.

Esta posición justifica la idea de que en los periodos de práctica se promueve la configuración de los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales, propicios para que el estudiante de las diferentes carrera identifique, profundice y evalúe la orientación de los procesos, desde esta perspectiva la escuela, entraña el objeto de la formación; en este ámbito también se procede a la comprensión y el uso activo del conocimiento académico; y se generan otros que ayudan a comprender el mundo y a desenvolverse en él (Addine, López, 2004).

La caracterización histórica del sistema de formación del docente en Cuba realizadas por Calzadilla (2003); Lorenzo (2007); Addine (1999, 2009) evidencia que en los planes de estudio A, B y C desarrollados en el país -entre los cursos 1977-1978 hasta 1981-1982 y 1982-1983 hasta 1989-1990 respectivamente- dejaron una experiencia

positiva que abrió paso a nuevas interpretaciones sobre todo relacionados con la manera de organizar desde el punto de vista didáctico el proceso formativo en la práctica. Sin embargo a partir de 1990 se asiste a proceso de ampliación gradual de los periodos de práctica en los que se incluyen mayor tiempo en el cuarto y quinto años de la carrera, pues desde el primero hasta el tercero, las estancias responden a la familiarización con la realidad educativa desde las actividades que se incluyen en el currículo de las asignaturas de formación pedagógica, otras asociadas a la actividad extensionista.

De manera particular los planes C -y sus modificaciones-, los resultados de la investigación científica desarrollada por los proyectos ramales, las orientaciones del MES para el perfeccionamiento de la Educación Superior y el trabajo de las comisiones de carrera,² sustentaron las bases de las transformaciones educativas que eran necesario enfrentar sobre todo, a nivel curricular; legitimado en los planes D, la concreción en los programas de la disciplina practica laboral investigativa que se definen a partir del 2001.

La concepción de los planes D sentaron las bases para una reflexión pedagógica más orientada lograr coherencia en las influencias formativa como un continuo formativo. En los documentos emitidos por la dirección de formación docente se insiste en que la formación inicial del docente deberá articular los espacios universitarios con los que tienen las escuelas que en su condición de microuniversidad, reconoce su contribución al desarrollo de las actividades sistemáticas, concentradas de práctica -sobre todo- durante los dos o tres últimos años de la carrera.³

Esta relación o vínculo curricular sustenta el carácter instructivo, educativo y desarrollador de la práctica no solo en el ámbito pedagógico profesional sino también cognitivo, al considerar que las actividades que se realicen en la escuela se asuman como un continuo de la formación académica. Por tanto, precisan que estas deben orientarse al desarrollo intelectual/afectivo a partir de la utilización de metodologías de trabajo cooperativo, de indagación y experimentación en el que los futuros docentes, al enseñar, aprenden y con ello acceden a comprender su papel en la transformación socioeducativa y

las posibilidades que el propio ejercicio genera en su desarrollo profesional.

Así la toma de conciencia acerca del compromiso con la transformación de la realidad educativa de su aula, con implicaciones incluso en el orden social de la comunidad, se convierte en un criterio para valorar las implicaciones de las influencias que se desarrollan en el proceso formativo. En este caso, la interpretación de los cambios -tanto a nivel curricular como pedagógico- prioriza los aspectos relacionadas con la planificación, organización, regulación y evaluación del proceso de formación del docente, a partir de la especificidad de las relaciones que se establecen entre los sujetos implicados en las acciones formativas que legitima la toma de decisiones en cada contexto.

Así el papel de la escuela -como espacio formativo- sustenta la concepción del vínculo estudio trabajo desde una proyección continua de acciones formativas que se legitiman en la política de formación pedagógica y cultural del futuro docente. Por tanto los sujetos implicados en el proceso asumen entonces la responsabilidad de gradual, integrar, contextualizar y personalizar las actividades en cumplimiento de las precisiones del currículo universitario, y la naturaleza del proceso formativo. Por tanto, las acciones que configuran este proceso se convierte en un aspecto esencial para facilitar la continuidad de la formación y desarrollo de los futuros docentes.

Se reconoce así el valor que tiene los colectivos de profesores encargados de diseñar las influencias formativas desde el currículo para llevar el proceso desde la carrera a la escuela-según confirman los trabajos de Calzadilla (2003); Bastida (2010); Rodríguez (2010). En este caso es tarea de los colectivos de carrera y disciplina concretan las influencias que tendrán lugar en la escuela durante los periodos de práctica sobre todo si se reconoce que los tutores, directivos, docentes y los profesores universitarios comparten la tarea de dar continuidad al proceso en la escuela con un carácter más contextualizado y personalizado.

Desde esta perspectiva y de acuerdo con la naturaleza institucional de la formación inicial del docente emerge la cualidad distintiva de este proceso: la necesaria articulación entre de las relaciones, métodos y estilos de trabajo para lograr una influencia coherente y orientada al desarrollo integral y pedagógico del estudiante que se forma como docente. Por tanto, se asume que el proceso de formación inicial del docente se convierte en contenido de la actividad pedagógica profesional de los consejos de carreras al asumir la planificación, organización, regulación

2 Se refiere a los documentos y orientaciones emitidas cada año por la dirección de formación pedagógica del MINED y el intercambio con especialistas del MES durante visitas de preparación e intercambio de estos en la UCF.

3 Se refiere a los documentos Reglamento de organización docente, Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la educación superior, Resoluciones rectorales.

y evaluación de la continuidad del proceso de formación inicial del docente en los periodos de práctica.

La sistematización de la experiencia en los últimos años advierten la manera en que desde los diferentes niveles organizativos se asegure que los componentes del proceso formativo tengan un lugar en la concepción formativa de las carreras durante los periodos de prácticas. Addine (1999), asume que el eje de este proceso está en la disciplina práctica laboral, como un proceso de planeamiento y solución de problemas con las alternativas y posibilidades que le brindan los conocimientos del año y la carrera hasta aquellas soluciones que suponen un análisis y una propuesta totalizada que surge del intercambio, las reflexiones y de la interpretación de la realidad concreta en la que se desarrollan su acción y en los que organiza su propia experiencia, valoran con sentido crítico las nuevas experiencias vividas, su cohesión grupal y sentido de pertenencia.

Chirino (2002), insiste en que en unidad con las anteriores el componente investigativo favorece el desarrollo de habilidades y los valores éticos profesionales que contribuyen al desarrollo de la identidad la profesional pedagógica, el pensamiento científico pedagógico y el modo de actuación profesional pedagógica, en el que la investigación es la vía legítima para dar soluciones científicas a los problemas en la práctica laboral investigativa.

Calzadilla (2003), reconoce alternativas para la preparación inicial del docente desde las estancias en la escuela se deben aprovechar las potencialidades de los docentes de más experiencia, la actividad colaborativa en pequeños grupos o equipos y el trabajo interactivo, la reflexión grupal y la negociación de valores y acciones.

López (2000), justifica el papel que tiene el propio diseño de las asignaturas pues desde el se puede y debe clarificar la intencionalidad de las actividades formativas desde el vínculo con la práctica en la escuela que puede promoverse desde la actividad extensionista al concebirla como parte de las oportunidades de consolidar el pensamiento profesional- sobre todo histórico y ético- En este caso afirma que durante estas estancias de práctica laboral, la formación de la identidad profesional del docente emerge como síntesis de los aprendizajes académicos y la experiencia lo cual valoriza la impronta de estas estancias en la formación del pensamiento científico, político y en movilizar su proyección personal y pedagógica en la transformación de la realidad educativa.

Curbelo (2009), insiste que el proceso de formación durante la práctica está llamado a abordar desde el punto de vista cognitivo y metodológico contenidos asociados a las tareas que enfrentan los estudiantes al cumplir sus

funciones docentes. Esta perspectiva supone que tanto la carrera como la escuela, dispongan de estrategias que orienten la preparación del estudiante para que asuman con calidad este proceso y en la misma medida se apropien, consoliden o desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que no han desarrollado.

Rodríguez (2010), reconoce que el contenido académico que se aborda durante las estancias académicas, no garantiza la consolidación de estos si no se asegura una continuidad de influencias o al menos un seguimiento adecuado de cómo acceden y utilizan estos saberes en la práctica. Advierte -sobre todo para carreras de la ETP- que los colectivos de año deben integrar las influencias lo cual supone un grado de intencionalidad a las acciones y sistemas de apoyo que existan en las escuelas para conseguir este propósito

Bastida (2010), sin embargo, asume que al interior de la escuela se deben tomar todas las decisiones necesarias para que continúe el proceso de formación inicial del docente, ajustando las influencias a las condiciones del contexto y a las necesidades del estudiante. Esta autora adjudica un papel fundamental a la participación de los directivos de la escuela al reconocer su implicación directa en el seguimiento a las acciones formativa que se diseñen y se desarrollan en la escuela.

Al hilo de estas propuestas el interés de Rojas (2003); Ferreiro (2004); Hernández (2009); se orienta a otras actividades que por su connotación en la formación integral del estudiante de carreras pedagógicas y la connotación de las particularidades de la Educación Superior se deberán atenderse durante los periodos de estancia en la escuela y por tanto, asumirlo como partes esenciales del sistema de influencias.

Rojas (2003), reconoce dos etapas en el trabajo de formación vocacional pedagógica, una primera etapa, antes del ingreso a la carrera (en el preuniversitario) y otra después del ingreso a la carrera y comprende acciones pedagógicas que se estructuran en dos dimensiones: curricular y extensionista. Esta autora significa que el paso de la primera a la segunda etapa está mediado por la entrega pedagógica, proceso que garantiza la continuidad y seguimiento al diagnóstico del estudiante y permite lograr un tránsito por el sistema educacional de un nivel a otro.

Ferreiro (2004), define las funciones de las estructuras de dirección para atender el Movimiento de la Reserva Especial Pedagógica. Esta autora significa que la pedagogía contemporánea requiere de métodos y estilos más flexibles y creativos en la dirección de los procesos educacionales, que revolucionen las formas de planificar,

organizar, ejecutar y controlar el trabajo de las diferentes estructuras de dirección en particular con los jóvenes, porque cualquier conducta rutinaria y repetitiva puede ser nociva en la formación del pensamiento humano que se encuentra expuesto a cambios constantes en el avance de la ciencia y la técnica.

Hernández (2009), asume que la evaluación del desempeño constituye una vía fundamental para la atención, estimulación y enriquecimiento de las potencialidades de autoperfeccionamiento continuo de la gestión como docente en los procesos que se desarrollan en la escuela, desde esta concepción, organiza este proceso por fases y pasos, con procedimientos, técnicas e instrumentos, -con dimensiones e indicadores- que orientan y guían de manera secuenciada a los sujetos formadores que participan en la evaluación del desempeño de los estudiantes. Esta posición permite identificar los subprocesos con los partes o tareas definidas por su contenido y que contribuyen al logro de los objetivos del sistema de formación pues desde ellos es posible connotar las influencias y comprender de manera más general el alcance de la formación del docente.

Por su especificidad, la articulación de estos subprocesos se distingue a partir de las cualidades básicas de la formación universitaria y alcanzan una mayor significación en la formación pedagógica, al considerar el carácter desarrollador de cada una de las actividades que se organicen para lograr el compromiso del docente con la formación de los profesionales de la educación en el territorio. En este caso el eje de esta relación se identifica con la orientación ideopolítica del proceso formativo y por consiguiente de la dirección de este proceso. La orientación ideopolítica se asume como parte de las estrategias formativas que deben implementarse en todos los niveles de organización del currículo y sobre todo en los períodos de práctica.

Se reconoce así que en el proceso de formación inicial debe favorecer las relaciones de la carrera y la escuela pues desde la optimización de los espacios, contenidos, sujetos e influencias se puede lograr unidad y coherencia de la influencia regulada por los objetivos del modelo del profesional, las necesidades y potenciales culturales del contexto educativo.

Luego, la responsabilidad de la Universidad y la escuela se enmarca directamente con la ejecución de las influencias formativas previstas -desde los diferentes niveles organizativos del proceso- en los planes, programas y actividades de estudios. Así, la definición de los contenidos, metodologías y formas en que se concretan tales influencias tiende a destacar su dependencia con

aspectos como el saber disciplinar, las funciones profesionales y los aspectos esenciales del modo de actuación que deben asumir en cada situación de formación. En este mismo orden se jerarquizan las habilidades, las tareas de desempeño o los problemas profesionales que resultan de mayor relevancia en la práctica, en los que se incluyen, con énfasis, los aspectos sociales, personales y culturales que configuran la identidad del docente a nivel mundial y nacional (Hermida 2013).

La formación inicial del docente en la escuela entonces deberá entenderse como el proceso que se sustenta en la continuidad de influencias formativas de los profesores de la carrera con los tutores y directivos de la escuela durante el diseño y desarrollo de las actividades que se realizan con carácter contextual y personalizado, expresa la concreción de los contenidos académicos, laborales, investigativos y extensionistas, desde criterios de relevancia formativa donde la reflexión y el sistema de relaciones constituyen sus recursos esenciales.

Tal consideración descansa en la posibilidad de otorgar coherencia y graduación a las influencias formativas de todos los profesionales que participan en el proceso de formación inicial del docente que tiene lugar tanto en la Universidad como en la escuela y desde ellas conseguir la continuidad entre la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, las cuales favorecen el aprendizaje y desarrollo de las habilidades genéricas y profesionales que deberá lograr como profesional universitario.

Se entiende entonces que entre la carrera y las escuelas, deben tener lugar relaciones desde las cuales se asuman como eje el contenido del currículo y la intencionalidad de las áreas de formación, las cuales serán ajustadas a las condiciones del contexto y de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El proceso de formación inicial en los periodos de práctica promueve la configuración de los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales, propicios para que el estudiante de las diferentes carreras identifique, profundice y evalúe la orientación de los procesos. Se entiende entonces que durante la formación inicial la escuela se identifica como un importante espacio de formación desde el cual se garantiza la continuidad de influencias formativas en la medida que favorezca la búsqueda y confirmación de solución de los problemas profesionales y propicie la configuración de una cultura profesional al develar el conjunto de pautas, rituales, hábitos, prácticas -en definitiva a las formas de hacer, pensar y actuar- depositados a lo largo del tiempo en las instituciones formadoras de profesores y en el hacer cotidiano del profesor.

En estos periodos se deben entonces propiciar actividades de formación que estén interconectadas, asegurando la prolongación y secuenciación de las influencias para cumplimentar los objetivos y contenidos del proceso de formación inicial a partir de las características y alcance de estos, en el contexto escolar en correspondencia con las particularidades del desarrollo del estudiante.

Por tanto, se identifican como características que tipifican la formación inicial de los docentes el carácter institucional del proceso de formación inicial del docente, la prioridad y relevancia que se le otorga tanto a las carreras como a la escuela en el proceso formativo; se pondera la unidad entre lo académico, laboral, investigativo con la actividad extracurricular, desde el cual se le concede un papel principal a las influencias de los sujetos que intervienen en el tratamiento de los contenidos objeto de la profesión, los problemas profesionales y los modos de actuación así como se distingue la utilización de la investigación para el perfeccionamiento del currículo, apoyando el proceso de aprendizaje en, desde y para la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández, F. (1997). Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa. Tesis doctoral. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Bastida Lugones, L. (2010). Modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Calzadilla Solves, A. (2003) Una estrategia para la formación inicial del profesorado de matemáticas desde la práctica de la educación secundaria cubana. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Chirino Ramos V. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. Tesis doctoral. La Habana.
- Ferreiro Vázquez, I. (2003) Propuesta de atención al movimiento de la Reserva Especial Pedagógica. Tesis en opción al título de Máster en Educación. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Ferrere, J. (2009) El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. Revista internacional de investigación en educación. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gimeno Sacristán, J. (1997) Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Instituto de estudios y Acción Soc.
- Hernández, M (2009) La evaluación del desempeño profesional del profesor en formación inicial en la microuniversidad politécnica. Tesis en opción a Máster en Educación. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas. Conrado Benítez García.
- Imbernón, F. (1994) La formación del profesorado: el reto de la reforma Cuadernos de Pedagogía, Barcelona: Laia.
- López, Rodríguez del Rey M.M. (2004). Historia de la educación en la formación docente: Una propuesta para el sistema de formación docente en Cuba. Tesis doctoral Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Lorenzo Suarez, I. (1999). La práctica laboral en la formación del profesional pedagógico. Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencia de la Educación. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Medina, R. (1989) Didáctica e intervención en el aula. Madrid: Cincel.
- Rodríguez Muñoz R. (2010). Modelo de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para profesores en formación en las microuniversidades politécnicas. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Rodríguez, J. M. (1995). Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rojas Valladares, A. L. (2003). La formación vocacional hacia la carrera licenciatura en educación preescolar: una propuesta pedagógica. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Vaillant, D. (2009). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. Buenos Aires: UNESCO-IIEP- Fundación OSDE Siglo XXI.

23

LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL CONSEJO POPULAR CAUNAO. IDENTIDAD SOCIAL PARA EL EDUCADOR EN FORMACIÓN

THE HISTORIC EDUCATION OF THE PRESCHOOL EDUCATION IN THE POPULAR ADVICE CAUNAO. SOCIAL IDENTITY FOR THE EDUCATOR IN FORMATION

Lic. Miliene Gutiérrez Escobar¹
MSc. María Elena Cuellar Cartaya²
E-mail: mecuellar@ucf.edu.cu

¹Círculo Infantil: Sueños de Martí. Cienfuegos. Cuba.

²Universidad de Cienfuegos. Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Gutiérrez Escobar, M. & Cuellar Cartaya, ME. (2016). Los estudios históricos de la Educación Preescolar en el consejo popular Caunao. Identidad social para el educador en formación. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (54). pp.144-154. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

Los estudios históricos locales acerca de la educación constituyen en Cuba una fuente de conocimientos útiles al desarrollo de la investigación educativa y pedagógica, es así que desde 1992 se realizan estudios de este tipo en el municipio de Cienfuegos. Esta investigación histórica se realizó en el Consejo Popular de Caunao concerniente a la Educación Preescolar ya que se constató que existe insuficiencia en la bibliografía a consultar que limita la calidad del proceso educativo a las estudiantes en formación para realizar sus estudios independientes en la asignatura "Historia de la Educación Preescolar y reafirmar su motivación profesional. Se aplicaron métodos teóricos y empíricos entre los cuales se encuentran: analítico sintético, inducción, deducción, comparación, generalización, histórico lógico, y entrevistas, que corroboraron la problemática planteada con el objetivo de recopilar información relacionada con la Educación Preescolar en dicho Consejo Popular y divulgar la misma para la autopreparación de las educadoras en formación y todo el personal interesado en la temática.

Palabras clave:

Educación Preescolar, Consejo Popular Caunao.

ABSTRACT

Local historical studies about education in Cuba are a source of useful for the development of educational research and pedagogical knowledge, so that since 1992 such studies are performed in the city of Cienfuegos. This historical research was conducted in the People Caunao Council concerning the preschool education as it was found that there is failure to consult the literature that limits the quality of the educational process for students in training for their independent studies on the subject "History Early Childhood Education and reaffirm their professional motivation. theoretical and empirical methods among which are were applied: synthetic analytical, induction, deduction, comparison, generalization, historical logic, and interviews to corroborate the issues raised in order to collect information related to preschool education in that People's Council and disclose the same for the self training of educators and staff interested in the topic.

Keywords:

Preschool Education, People's Council Caunao.

INTRODUCCIÓN

Cuando Martí (1975), expresó: “*a nuestros niños los hemos de criar para hombres de su tiempo, y hombres de América*” estaba haciendo referencia a la necesidad de transmitir a los estudiantes conocimientos y valores que tributen al momento en que viven, a la relación estrecha que debe tener la educación con la vida, para que lo que se aprenda en las aulas lo puedan aplicar en su entorno; también define que a los estudiantes de América hay que enseñarles la trascendencia de vivir en este continente, de manera que no se deslumbren con el brillo de otras culturas y reconozcan el valor de nuestra historia e idiosincrasia; pero para alcanzar lo que anhelaba Martí, es necesario que se conozca la historia, que no quede relegada, porque solo el conocimiento de nuestras raíces conseguirá que se defienda lo que tenemos. Es por eso que los estudios acerca de la historia son de gran importancia, y en el ámbito educacional, cobran singular trascendencia, pues sirven de marco referencial para trazar estrategias y políticas educativas.

El estado cubano siempre se ha preocupado por el desarrollo desde las edades más tempranas de las niñas y niños y es responsabilidad nuestra llevar a cabo esta tarea de la forma más instructiva, educativa y amena posible, como prioridad de la Educación Preescolar.

Comprender las actuales esferas de actuación del profesional de la Educación Preescolar solo es posible a partir del conocimiento de su historia pues en el pasado y hasta hace pocas décadas la Educación Preescolar tenía lugar en la familia más que en un centro educativo. Hoy en día la mayor parte de los niños de estas edades reciben atención educativa por vías institucionales o no institucionales, pero con un mismo fin, desarrollar todas sus potencialidades para su vida futura y la vida escolar.

Aunque la Educación Preescolar ha tenido su propio desarrollo en cada país, los sistemas educativos no están aislados. La primitiva escuela maternal de Juan Amos Comenius son las primeras iniciativas de la atención y educación del niño de 0 a 6 años. El método froebeliano tuvo una amplia influencia en todo el mundo. Las iniciativas educativas aparecidas en el siglo XX, como el método Montessori, tuvieron una influencia decisiva en la Educación Preescolar de varios países. El método socialista desarrollado en la Unión Soviética a partir de la Revolución Socialista de Octubre, ha influido en la Educación Preescolar de países socialistas y no socialistas, modelo tomado para desarrollar en Cuba nuestra Educación Preescolar actual.

Hoy la investigación histórica de la educación en el mundo tiene un enfoque pedagógico que no desestima lo histórico - lógico sino que el objeto de estos son los procesos y la historia, es el método de análisis.

Asimismo los enfoques de la historia de la Educación Preescolar en la formación del profesional exigen hoy un tratamiento de lo local regional que no cuenta con una historiografía que permita su estudio y consulta dentro de los programas de la Disciplina *Formación Pedagógica General*.

Esta situación planteada desde 1992 constituye el reto fundamental de profesores e investigadores de la Historia de la Educación, quienes en función de cumplimentar este requerimiento didáctico inician la búsqueda de información sobre el tema.

Por otra parte las concepciones didácticas de la Educación Superior sustentadas en el acercamiento de la ciencia a la investigación sobre todo, a partir de la fuente epistemológica sugiere la utilización de las fuentes históricas como recurso didáctico en la formación del profesional de la Educación Preescolar.

A pesar de los logros alcanzados en la investigación de la Educación Preescolar en Cuba y los estudios históricos locales que desde 1992 se desarrollan en Cienfuegos por la MSc. María E. Cuellar con “La Educación Preescolar en Cuba y el territorio cienfueguero antes de 1959”, la MSc. Gisela Castellón con su trabajo Historia de los Círculos Infantiles. Particularidades en Cienfuegos, además por investigaciones realizadas por estudiantes a través del trabajo científico estudiantil donde se realizó la investigación sobre: La Historia de la Educación Preescolar en los municipios de Cumanayagua, Lajas, Palmira, Rodas, Aguada, Cruces y en Abreus, los resultados que se muestran en todas estas investigaciones constataron que la historia que se recoge en cada una de ellas es muy general del municipio pero no particulariza la especificidad de los consejos populares, por lo en el Consejo Popular de Caunao no existe memoria histórica escrita sobre la Educación Preescolar antes de 1959 y en el período revolucionario.

DESARROLLO:

Según estudios de Cuéllar, en la villa Fernandina de Jagua, los primeros indicios de la enseñanza infantil se encuentran a partir de 1920 a través del colegio teresiano, que incluye en su plan de estudio: Jardines de la Infancia para niños y niñas y un grado pre primario que serviría de base a la enseñanza primaria. Posteriormente se crearon diferentes kindergarten en las escuelas públicas: en 1945 se

creó en el Castillo de Jagua el Primer Kindergarten con la maestra Olga González y su auxiliar Yolanda Pérez Arce, teniendo que alquilar el piano y hacerse de muebles para habilitar el local. Otros Kindergarten fueron abiertos por las mismas maestras que hacían el censo de los niños por edad y alquilaban el local, apoyadas por el gobierno. En general el kindergarten en Cienfuegos tuvo las mismas características que en Cuba influenciado por el sistema froebeliano.

El 10 de septiembre de 1949 se crea la Creche Dolores Bonet (Primer Círculo Infantil en Cienfuegos hoy llamado Jesús Villafuerte), bajo la dirección de Hortensia Polo Peracuba, maestra del kindergarten, Yolanda Pérez Arce, auxiliar Yolanda Quiñones y conserje Teresa García. También Cienfuegos contó con una institución para formar maestras de esta enseñanza. El 22 de abril de 1953 se creó la Normal de Kindergarten con un claustro graduado en Santa Clara. Su primera graduación fue en el 1956, donde fueron graduadas 33 compañeras y once auxiliares de kindergarten bajo la dirección de Julieta Da Costa de Torres. La labor de las maestras que se desempeñaron en esta enseñanza se destacó por su amor a los niños, la creatividad para resolver los problemas educativos que la época les imponía y por la profesionalidad; estas cualidades junto a otras de carácter personal las convirtieron en parte de nuestra historia y en un ejemplo para las jóvenes profesionales que se formaron o desempeñaron durante el período revolucionario. Muchas de ellas se encargaron de su formación directa como profesoras de las escuelas y cursos creados o simplemente compartieron su saber con entrega. Sin dudas sentaron cátedra en Cienfuegos y hoy se les rinde tributo en el quehacer diario de las educadoras y maestras de la primera infancia.

A partir del triunfo revolucionario Cienfuegos también toma la prioridad dada por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz cuando expresó la necesidad de crear instituciones infantiles de nuevo tipo para el cuidado y atención de los hijos/as de las madres trabajadoras, indicó que esta debía ser una tarea de la federación. Así poco después comenzaron a adaptarse casa a estas instituciones en la década del 60 y en las décadas del 70 y el 80 se construyeron los hoy 27 círculos infantiles que tiene el municipio.

Una mirada patrimonial: Caunao, pueblo antiguo.

Caunao. Barrio de **Cienfuegos**, ubicado a 7 km de la ciudad cabecera, es una zona suburbana del municipio de Cienfuegos, que tiene mucho **valor** desde el punto de vista histórico e identitario, es reflejo de la clasificación patrimonial antes expuesta. Si partimos de la etimología del nombre, tenemos que en **lengua** aborígen significa -lugar donde existe **oro**.

Además según el indigenista Martínez Fortún. (1921), *“significa -oro y se descompone en: Ca-tierra, O-existe, Na-mejor, O - existencia de nuevo, es decir tierra donde existe lo mejor (oro)”*. Según los antepasados seguramente hubo oro en Caunao. Es un poblado muy antiguo (de acuerdo a la tasa de antigüedad de los pueblos cubanos) y según Feijoó (1965), *“fue un pueblo indio donde residió el Cacique de Jagua”*. **Datos** de su fundación constan que la hacienda donde está enclavado fue mercedada por el Ayuntamiento de Sancti Spiritus o Pedro Pérez Gutiérrez en 1572. El actual poblado se fundó a fines del siglo XVI, se dice que en esa época existían muchos indios en la comarca. con sus asentamientos: La Josefa, Lagunilla, Santa Rosa y La Sabana de Miguel fueron poblándose poco a poco de inmigrantes españoles, principalmente gallegos, canarios y mexicanos.

Otro aspecto de relevancia del poblado fue su participación en el **desarrollo** industrial incipiente en la provincia. La aparición de la **industria** azucarera se remonta en la región hacia mitad de siglo XVIII cuando en 1746 se fomentó por el comandante de castillo de Jagua Juan cabeza de Vaca y Don Martín Olivera. Castilla quien además de militar, era **hombre de negocios** y de iniciativa. El primer ingenio de Cienfuegos se nombró, Nuestra Señora de la Candelaria y fue hecho en los terrenos de la antigua hacienda Caunao, este años más tarde fue heredado por su sobrino Agustín de Santa Cruz y Castillo. Su crecimiento fue irregular y débil hasta 1819, pues en vísperas de la fundación de Fernandina de Jagua solo sumaban tres los ingenios. Los que eran **propiedad** de Agustín de Santa Cruz. El alza constate de los **precios** del **azúcar**, que alcanzó su clímax con la **Revolución** de Haití y la serie de medidas a favor de la industria azucarera plasmada en las reales cédulas de 1758, 1760, 1774 y 1789 constituyeron los **incentivos** principales en el surgimiento de este incipiente núcleo productor, prolongación necesaria del occidente cubano. En la localidad existieron además otros ingenios, como: La Caridad, La Delicia y La Josefa.

Tabla 1. Antiguos ingenios de Caunao.

INGENIOS	AÑO DE FUNDACIÓN	INVERSIONISTA
Nuestra Señora de La Candelaria	1746	Juan Castillo Tartabull
La Delicia	1833-1837	Bernardo Rivas
La Josefa	1835-1838	Antonio Nicolás Ácea
La Caridad	1835-1842	Joaquín Prieto Sta. Rosa

Caunao juega también un papel importante en el episodio de la **historia** cienfueguera, por el episodio llamado los

Yuquinos. Cuentan que los colonizadores de Cienfuegos despertaron la envidia de Carlos Ramos, un mexicano yucateco que vivía en Caunao, que llegó a la colonia procedente de costa firme. Para expulsar a los franceses de Cienfuegos soliviantó a un grupo de vecinos y formó una partida con el nombre de los Yuquinos, con el objetivo de que lo ayudaran a revolucionar la colonia, diciéndoles para animarlos, que de Costa Firme vendrían diferentes buques a favorecer la empresa y acordaron atacar a los colonos en La Majagua. En 1823 a los cuatro años de fundado Cienfuegos en una noche de septiembre, reunió a su grupo armado a caballo, eran aproximadamente unos 40 hombres montados dos en cada caballo y armados de machetes. Se dirigieron a La Majagua para sorprender a los franceses, pero estos conocían el complot y pertrechados con toda clase de armas se dirigieron a su encuentro.

En la Ceiba (actual entrada del aeropuerto a mano derecha) se encontraron y en el primer disparo de los franceses los Yuquinos o rebeldes se dieron a una fuga escandalosa y en esa acción Ramos pretendía iniciar una revuelta que pudiera ser origen de un movimiento insurreccional para independizar a Cuba de la dominación hispana; teniendo en cuenta que procedía de un continente donde ya varias colonias se habían levantado contra España, es cierto que el método escogido para lograr su fin no era muy recomendable, pero no cabe duda que a pesar de la envidia que narra la historia lo guiaba un ideal levantado, por el que tiempo después se sacrificaron y lucharon hasta perecer un gran número de patriotas. Por eso consideramos que el antiguo poblado de Caunao mediante la figura de Ramos, fue precursor de uno de los primeros intentos en Cuba de un movimiento insurreccional por la independencia.

La Cultura Popular Tradicional del lugar es muy rica, ya que poseen un conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos, y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social...sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la metodología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura, y otras artes". Forman parte de su cultura popular tradicional los juegos tradicionales caunaenses de 1920 como: El juego del por qué, el son de María Solé, la cinta, la prenda y la bola de Trinidad. También cuenta con varias leyendas que se enmarcan en los sucesos de apariciones sobrenaturales, los nombres de lugares y los sucesos históricos como: la leyenda de La Llorona, la leyenda de los Güijes de la laguna de Itabo, la leyenda del Jinete sin Cabeza del Camino

de La Josefa, la leyenda del Jinete Perseguidor, la leyenda del Tesoro enterrado, la leyenda de Las Gritonas, la leyenda de Caunao y la leyenda Del Millón.

Surgimiento y desarrollo de la educación preescolar del consejo popular Caunao.

En Caunao los primeros indicios de la enseñanza infantil comenzaron en la década del 20 cuando el gobierno de la municipalidad de Cienfuegos decidió habilitar dos locales en la Calle Real para funciones educativas. La escuela número 18 "José Martí" para hembras estaba ubicada exactamente frente a la iglesia católica, esta antigua casa era propiedad de Estela Quiñones quien la alquiló al gobierno para ser utilizada para dichos fines. Luego, en la propia senda, cruzando la calle Villalón se encontraba la escuela número 19 "Flor Crombet", para varones; esta casa pertenecía al señor Enrique Hernández, quien se la alquiló al gobierno.

Estas escuelas se regían por un reglamento educacional con el nombre de Asociación de Padres, Vecinos y Maestros del Barrio de Caunao. Se compartían estudios de primero a sexto grados. En los años treinta se habilitó un aula para el Kindergarten en la escuela número 19 de varones. Flor Crombet. A ella asistían niños de ambos sexos con una capacidad de unos 30 niños.

Esta escuela era de madera y tejas criollas, contaba con seis habitaciones y todas fueron empleadas como aulas, tenía ventanas anchas de dos hojas que habrían hacia fuera, el piso tenía unos mosaicos realmente bellos (hoy en día la casa construida en ese lugar conserva en dos de sus habitaciones dichos mosaicos) (Anexo 3) y al frente un portal a todo lo largo (Anexo 1).

El aula del kindergarten se ubicaba en la primera habitación por ser la más grande y espaciosa, estaba dividida en dos partes: el salón de juegos el cual tenía un horcón de jiquí en el medio que sostenía el techo, los niños colocaban sus sillitas alrededor de este para realizar sus actividades musicales donde la auxiliar tocaba el piano que se encontraba en este local. En la otra parte estaban las mesas y las sillitas ambas pintadas de blanco, el casillero donde colocaban la javita de la merienda y un filtro de agua.

En esta época no existía un uniforme como tal, pero se buscó cierta uniformidad en el vestuario, los varones pantalón oscuro y camisa blanca con una corbata y las hembras con baticas o zayitas según la situación de los padres.

El horario docente era en distintas secciones por la mañana de 8.00 am a 12.00 pm y por la tarde de 1.00 pm a 4.00 pm. Cuando los niños llegaban con sus padres formaban

en el patio y entraban al aula en fila las niñas primero, después los varones. Los viernes se realizaba un acto en el que se cantaba el Himno Nacional frente a la bandera, se nombraban los alumnos destacados de la semana y se recitaban poesías. Una vez dentro del aula formaban un círculo y realizaban el saludo acompañados al piano por la auxiliar, al igual que en la despedida.

Dentro de las actividades docentes para el lenguaje realizaban conversaciones sobre diferentes temas, por ejemplo: las ocupaciones y el trabajo de los padres, la alimentación, la familia, la naturaleza y cómo comportarse en el hogar, además narraban cuentos sobre el eje temático de la semana. Se realizaban trabajos manuales de recortes, dibujo en los cuadernos con los lápices de colores, todos estos materiales los suministraba el gobierno municipal.

En las actividades individuales cada niño seleccionaba el material con el que iba a jugar, por ejemplo: material de construcción, chapitas, cajas, carreteles, la mesa con arena, muchos niños traían juguetes de sus casas; la auxiliar velaba por la disciplina, orden y los modales correctos y el respeto.

En el patio de la escuela se realizaban las actividades festivas de disfraces, se hacían rifas de juguetes y también se seleccionaba él y la rey y la reina del curso (Anexo 2).

La ardua labor de la enseñanza es una de las más difíciles y sacrificadas de las profesiones y al hablar de la historia de la Educación Preescolar en nuestro consejo antes de 1959 se hace imprescindible recordar muchos de los maestros (casi todos fallecidos) que hicieron historia en el desarrollo educacional de la zona. De esto da fe la memoria popular de los habitantes de este lugar quienes recuerdan con entrañable cariño a quienes fueron sus maestros.

Testimonios

Osvaldo Sánchez 85 años

En la calle Villalón se encontraba la escuela de varones exactamente frente al actual policlínico donde radicaba un señor llamado Enrique Hernández quien alquiló el local. En esta escuela radicaba un aula para el Kindergarten donde asistían tanto niños como niñas de 5 a 6 años. Cuando por cualquier eventualidad alguna maestra se ausentaba (enfermedad, etc.) La Junta Municipal de Educación enviaba una maestra suplente. Este era el Organismo Rector Municipal que dirigía un presidente.

También existían el Hogar Cienfuegos donde cuidaban y educaban niños varones huérfanos este asilo estaba en la

esquina de la calle Villalón donde hoy se encuentran las oficinas de Cultivos Varios.

La construcción de la escuela No.19 era de madera y teja, contaba con varias habitaciones grandes. El salón de Kindergarten estaba en la primera habitación. Estas dos escuelas públicas desarrollaron una importante labor en la educación de nuestros abuelos muchos de ellos no pudieron continuar sus estudios de secundaria y bachiller por la situación económica.

Josefina Castro 69 años (alumna de Kindergarten en la escuela No. 19 Flor Crombet)

Esta escuela era pública y gratuita sino yo no hubiera podido asistir porque mis padres eran muy pobres. Recuerdo que en el aula había un piano muy grande y nos cantaban canciones de saludo y otra de despedida. En el aula había aproximadamente como 25 niños pero nunca asistían todos.

Se realizaban trabajitos manuales de recorte con unas tijeritas pequeñas de muchos colores también teníamos un cuaderno y lápices de colores. La auxiliar se llamaba Rosalina Pitt.

María García Pérez 84 años (conserje) Nació el 6 de julio de 1928

Siempre existieron dos escuelas una para hembras No. 18 y otra para varones No.19, el Kindergarten radicaba en la escuela de varones. Recuerdo que la campana de salida de la escuela No.18 la tocaban 15 minutos antes que la de los varones para que no se relacionaran por el camino.

Los niños tenían sus mesitas y se sentaban por dúos, varones con varones y hembras con hembras, las sillitas al igual que las mesas eran de color blanco. El uniforme era pantalón oscuro y camisa blanca con una corbata para los niños y las niñas blusa y saya según las posibilidades de cada cual porque en esa época la casi totalidad de los padres de los niños eran pobres.

La auxiliar del Kindergarten se llamaba Rosalina Pitt cuando se retiró ocupó su lugar Haydee Pitt su sobrina. El salario era poquito pero yo no tenía estudio y tenía que trabajar para ayudar a mis padres, mi hermana también era conserje.

Santa Evangelina García Pérez 81 años (conserje) Nació el 3 de abril de 1931

Laboré como conserje durante muchos años, mi mamá y mi hermana también trabajaban en la escuela. La escuela estaba ubicada donde es hoy la casa de mi hermano menor aún se conserva un pedazo del piso de la escuela, son unos mosaicos muy lindos.

El desayuno escolar lo elaboraba Anita en la escuela de varones y nosotros las conserjes lo repartíamos a las niñas en nuestra escuela, siempre había chocolate y galletas, este desayuno era gratuito lo ofertaba el gobierno.

La conserje de los niños pequeños siempre fue Bella cuando ella terminaba sus labores prestaba ayuda con las demás aulas, también manteníamos limpio el patio del fondo donde se hacían las fiestas

Esperanza García Pérez 76 años (alumna)

Cómo no me voy acordar del Kindergarten cuando yo fui seleccionada Reina, estas actividades eran organizadas por las maestras y seleccionaban a la Reina y el Rey los cuales eran escogidos por la participación activa en las aulas y su disciplina mantenida durante el mes.

Amparo Alejo 69 años (alumna)

Existía solamente un aula para niños pequeños es decir de 5 a 6 años era el Kindergarten allí asistían hembras y varones pero éramos poquitos nos divertíamos mucho con las fiestas de disfraces, también recuerdo un piano grande que la auxiliar o maestras lo tocaba y cantaba canciones muy bonitas, los niños nos sentábamos en un círculo al final del aula.

Mi maestra del Kindergarten se llamaba María Sarmiento y tenía una mesa grande a un lado del aula, las mesas de los niños eran pequeñas y estaban pintadas de blanco. También es importante mencionar el Hogar Cienfuegos el cual fue muy beneficioso para los niños huérfanos a los cuales encamino en la vida social y laboral, ya que todos terminaban con un oficio aprendido en el hogar.

Evelia Calderin Sánchez 95 años (Bella)

“Recordar es volver a vivir” Recuerdo que yo siempre trabajaba con niños pequeños y con varias maestras porque eran mayores y se enfermaban o se morían, yo tenía que limpiar temprano antes que llegara la maestra y los niños todo tenía que estar organizando.

Trabajé muchos años hasta que cerraron la escuela. Cuando triunfó la Revolución me trasladé para la escuela nueva. Además de limpiar que era lo mío también llevaba los niños al servicio y a la hora del receso después que merendaban en sus mesitas las limpiaba con un paño húmedo les daba agua filtrada en los jarritos que ellos traían de sus casas, también los ayudaba a pelar los platanitos.

Al triunfo de la Revolución existía en Caunao un aula de Kindergarten con una matrícula de unos 30 niños. Todos los que participaron en esta investigación refiriéndose a

la maestra, coinciden en que le decían cariñosamente la abuela Nena.

En 1961, con la Ley de la Reforma Integral de la Enseñanza, se implanta la coeducación, las aulas de Kindergarten cambiaron el nombre y se convirtieron en aulas de preescolar, a finales de ese mismo año.

Es en este momento en que se comienza en Caunao la construcción de un nuevo centro escolar en el terreno donado por el señor Guillermo Ramírez; al frente de esa obra social estaba la compañera Dulce María López Roble, en la cual el gobierno confió para desempeñar esa responsabilidad. Con lo anterior, sumado al apoyo incondicional de los habitantes de Caunao y las organizaciones de masa, destacándose en estas últimas las mujeres milicianas y la Federación de Mujeres Cubanas, fue terminada la construcción de la escuela en ocho meses. (Anexo 3)

Este centro mantiene actualmente la misma estructura inicial, muy funcional y práctica; es de mampostería y placa, las aulas son grandes con amplias persianas de madera. Cada aula tenía un local detrás, en el cual había una meseta con un fregadero y los maestros podían guardar sus estantes, archivos, etc., con toda la documentación y material escolar. Mantiene todavía los amplios jardines y el patio.

En 1962 queda inaugurado el primer centro escolar de Caunao, donde funcionaban las dos Escuelas Públicas # 18 y 19, en sesiones contrarias, con su dirección y claustro independientes. La directora de la sesión de la mañana era Estela Tarancón, mientras que Haydee Sarmiento era la de por la tarde.

En 1966 se produjo el proceso de unificación de ambas escuelas, quedando solamente una con el nombre de Escuela Unificada José Martí, bajo la dirección de Migdalia López, la cual estuvo en el cargo durante varios años, hasta que pasó a ocupar cargos en la Dirección Municipal de Educación. Posteriormente fue directora Mercedes Vázquez y en la década de los años 70, dirigió el centro Hilda Álvarez.

El aula de preescolar formaba parte de la propia institución con características diferente a las demás, muy amplia, sin divisiones, estaba pensada para un grupo de actividades diferentes a las de los alumnos con edad escolar. Poseía un área para las clases, con pizarra y mesas, y otra con un piano para las actividades lúdicas. Tenía un área exterior para las actividades de juego y los recesos, con piso de cemento y rodeada de un muro que delimitaba el espacio de los alumnos de preescolar. Los participantes en esta investigación que se han referido a esta aula, recuerdan cómo se sentaban en semicírculo los

niños a cantar y jugar mientras la maestra Nena tocaba el piano. Esta maestra estuvo hasta el año 1970.

A partir de ese año comenzaron a trabajar en este grado las maestras María Magdalena Rabasa (a la que todos llamaban cariñosamente Cusi) en la sesión de la mañana, y Victoria Martell en la sesión de la tarde.

Durante las décadas de 1960 y 1970 el claustro de maestro alcanzó un gran prestigio entre los habitantes de Caunao. Cada maestro(a) tenía su grado fijo y se puede afirmar que sus discípulos no se han olvidado de ello(a)s.

A continuación se hace imprescindible mencionar muchos de esos maestros que hicieron historia en el desarrollo educacional de Caunao: (Anexo 3)

Preescolar: Nena, Marta Elena, María Magdalena Rabasa, Victoria Martell.

1er grado: Manuela, Fidelia Hernández, María Caridad Martínez (Itis), Xiomara Mena.

2do grado: Geraldina López, Flora Denis.

3er grado: Flora Serapión Rumbaut, Gladys Denys, Mercedes Vázquez.

4to grado: María Antonia, Marta García, Flora Cadalzo, Zoraima Acción, Hilda Álvarez.

5to grado: Carmen Pérez Chepe, Rafaela Chang.

6to grado: Dagoberto Sueira, Marta Bastida, Celia Quesada.

Varios fueron los logros alcanzados en este centro en cuanto a la participación en eventos, pero se deben destacar la banda rítmica dirigida por Ismael Varela y la labor realizada por Madres Combatientes bajo la guía de la subdirectora María Caridad Martínez (Itis). Por esto último la escuela mantuvo la categoría de Centro Jardín durante varios años (Anexo 4).

El uniforme escolar era el mismo desde preescolar hasta sexto grado: para las hembras, saya de tachones de color azul oscuro, blusa de mangas cortas de color azul claro, mientras que el de los varones era short azul oscuro y camisa de mangas cortas de color azul claro. La pañoleta, que se entregaba a partir de primer grado era de color azul y blanco (Anexo 4).

El horario docente se dividía en dos sesiones: por la mañana, de 8.00 am a 12.30 pm y por la tarde, de la 1.00 pm hasta las 5.00 pm. Hasta la década del 80 la Educación Preescolar se atendía por la vía institucional en los grados preescolares de la escuela primaria. Las madres trabajadoras no tenían la posibilidad de tener sus hijos en un círculo infantil cerca de sus viviendas, los tenían que llevar a

los círculos de la ciudad, restando esto menos cobertura de atención por esta vía y tener que buscar otras alternativas con la familia o cuidadoras de niños.

En esta época se lleva a cabo el perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación perfilando con mayor precisión para todos los subsistemas y también para el de Educación Preescolar, la necesaria correspondencia entre el fin de la educación y la concepción del tipo de educación y de sus planes y programas. Se introduce el nuevo uniforme escolar de color rojo utilizado también para los niños de edad preescolar. Las niñas blusa blanca y saya roja de tirantes cruzados en la espalda y los niños chales rojos y camisa blanca, actual uniforme escolar de la enseñanza preescolar y primaria hasta 6to grado. Fue creciendo la población infantil en esta localidad y hubo necesidad de abrir otra escuela primaria, ya existía hacinamiento en las aulas de la escuela José Martí se aprueba por dirección del gobierno y del consejo popular tomar el local de la antigua escuela de superación laboral para trabajadores, se adecua las condiciones de institución docente y abre sus puertas a brindar servicios a la docencia el 28 de enero de 1995 bajo la dirección de Manuel Armas Bousa actual director con una matrícula de 370 alumnos. Incluye todos los grados desde preescolar a 6to grado, asociada a la UNESCO.

Creación del Círculo Infantil.

En la década del 80 fue designado al presupuesto del municipio la construcción del círculo infantil solicitado reiteradas veces por la población del consejo, la necesidad de acercar los niños y no tener que viajar tan lejos con ellos en horas pico de transporte, la FMC jugó un importante papel en la construcción del mismo dando su apoyo incondicional a la brigada de la construcción y a los trabajadores que desarrollarían la ardua labor. Esta organización femenina organizó trabajos voluntarios, muchos de ellos nocturnos y fines de semana en recogida de escombros, limpieza de locales, elaboración de meriendas con recursos propios y otras actividades. Las federadas se encargaban, además, del cuidado y embellecimiento de los jardines.

Se llevaron a cabo largas jornadas de trabajo voluntario, tanto diurno como nocturno, para poder abrir las puertas de la instalación en enero de 1989. El Círculo fue inaugurado por el entonces Primer Secretario del Partido Provincial, Humberto Miguel Fernández y se nombró *Sueños de Martí*.

Su construcción es de modelo Girón V; consta de cinco salones cada uno con baño, acondicionados para realizar el aseo y dos tazas sanitarias, además, una sala de

lactantes, un gabinete metodológico, la dirección y la cocina-comedor. Tiene otras dependencias, así como jardines y áreas exteriores para el juego u otras actividades.

El primer grupo de trabajadores de este círculo fue el siguiente: directora, Ángela Brunet; subdirectora, Raquel Iznaga; administradora, Marisol Díaz; cocinera, María Rodríguez; personal de servicio Migdalia Pérez y María Chávez. Entre las educadoras fundadoras se encuentra Berta Jaramillo y entre las auxiliares pedagógicas Antonia Díaz, Lázara San José, Marileisi Seijo y Alina Díaz.

Con una capacidad para 194 niños y una matrícula de 36 niños por salón, desde el 1er año de vida hasta el 6to año de vida. Luego en la década del 90 se elimina la sala de 1er año de vida, sala de lactante y en el caso del grado preescolar se abren dos aulas con una matrícula de 25 niños cada una a partir del año 2003.

La directora actual es Miriam Pérez Romero, la subdirectora Yamila Casales, la administradora Marilín Jiménez que junto a todo el personal que labora en estos momentos en la institución han hecho realidad los sueños martianos que nos legaron la dicha de hoy.

Dentro de las actividades recreativas y culturales que disfrutan en el círculo infantil podemos mencionar. La banda rítmica, Los cumpleaños colectivos, galas culturales, festival de disfraces, exposiciones de plástica

En 1992 en el Consejo Popular Caunao las trabajadoras del Círculo Infantil Sueños de Martí comenzaron la experiencia del Programa Educa a tu Hijo con el objetivo de dar atención a los niños y niñas de las madres que no trabajaban, estos niños eran atendidos dos veces por semana en el horario de la mañana, en 1994 se selecciona el personal capacitado para que trabajara con madres voluntarias. Una vez más la Federación de Mujeres Cubanas dio su paso al frente funcionaba en este entonces y hasta la actualidad en el local que ocupa la Casa de Cultura de la Comunidad: Luis Gómez Martínez.

En la investigación se asume la posición que reafirma el papel decisivo que tienen las condiciones de vida y educación en todo el desarrollo de la personalidad del niño en general y muy específicamente, en la etapa de cero a seis años; es decir, de cómo se eduque al niño, del sistema de enseñanza y educación desde sus primeros años de vida, ya sea en las condiciones de vida familiar o en una institución educativa- teniendo en cuenta sus particularidades anatomo-fisiológicas dependerá, en gran medida, la formación de todo una personalidad armónica e integralmente desarrollada.

CONCLUSIONES

La investigación realizada demostró que los datos sobre el surgimiento y desarrollo de la Educación Preescolar antes de 1959 y en el período revolucionario en el consejo popular objeto de investigación han sido muy difíciles de localizar, ya que no se encuentra archivado en ningún sitio, solo en archivos personales.

Se rescató información, documentos importantes, materiales docentes y fotos, gracias a la cooperación de vecinos de la localidad que asistieron al Kindergarten y otros que laboraron en el mismo, así como en la creación del círculo infantil.

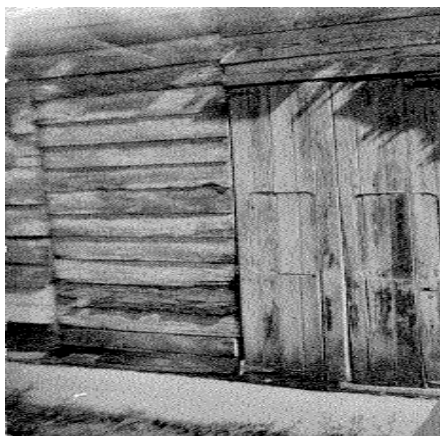
La información obtenida se utilizará en la formación del profesional como material de consulta, cumpliendo con los requisitos del programa de la asignatura Historia de la Educación donde los estudios históricos parten de lo nacional, regional, local y permitirá reafirmar la motivación hacia esta carrera.

BIBLIOGRAFÍA

- Bustamante & Fernández, L. J. (1948). *Enciclopedia Popular Cubana*. La Habana: Cultural: Pueblo y Educación.
- Castellón León, G. (s.f.). *Desarrollo y evolución de la Educación Preescolar*. Recuperado de <http://conrado.revistas.rimed.cu>
- Cuellar Cartaya, M. E. (2000)(s.f.). *La Educación Preescolar en Cuba y el territorio cienfueguero antes de 1959*. Recuperado de <http://conrado.revistas.rimed.cu>
- Feijóo, S. (1965). Los pueblos pequeños. Caonao. En: El Mundo del Domingo. La Habana; Sept. 19, 1965. p. 4 y 5. Ilus.
- Martí, J. (1975). *Obras Completas*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Martínez Fortún, C. A. (1921). Genealogía de los Martínez- Fortún "El Siglo XX". *La Habana*.s.n
- Plasencia, A. (1985). *Métodos y metódicas de investigación histórica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ramírez, T. (1995). *Investigación documental*. Caracas: Universidad Nacional de Venezuela.
- Tiana Ferrer, A. (1998). *La investigación histórico-educativa actual: Enfoque y Métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.

ANEXOS

Anexo 1. Escuela No. 19 Flor Crombet donde se habilitó un aula de Kindergarten



Anexo 2. Actividades festivas en el patio de la escuela



Anexo 3. Escuela José Martí recién construido y claustro de maestros de la década del 60 y 70.



Anexo 4. Madres combatientes curso escolar 1972 – 1973 y Uniforme escolar a principios del periodo revolucionario.



24

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS. SU VINCULACIÓN CON LA PREPARACIÓN MILITAR

THE RESOLUTION OF ARITHMETICAL PROBLEMS. HIS ENTAIL WITH THE MILITARY PREPARATION

Lic. Yamilys María Bagué Luna¹

E-mail: mluna@ucf.edu.cu

Dra. C. María de Lourdes Bravo Estévez¹

E-mail: lbravo@ucf.edu.cu

MSc. Dagmara Rodríguez Figueras¹

E-mail: dcrodriguez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Bagué Luna, Y. M., Bravo Estévez, M. L., & Rodríguez Figueras, D. (2016). La resolución de problemas aritméticos. Su vinculación con la preparación militar. Revista Conrado [seriada en línea], 12(54). pp.155-160. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La resolución de problemas se considera el centro de la enseñanza de la Matemática en la época actual, pero subsisten dificultades para conseguir la independencia de los estudiantes para resolver problemas. En tal sentido, constituye una exigencia que los docentes se replanteen formas para perfeccionar su labor y lograr que sus discípulos consoliden tal destreza teniendo en cuenta sus necesidades y potencialidades. El presente trabajo puede contribuir a ello desde la perspectiva de vincular la resolución de problemas aritméticos con la preparación militar considerando la preparación previa de los estudiantes ante cada problema. El mismo está sustentado en una importante búsqueda bibliográfica, se basa en métodos de investigación pedagógica que asegura su cientificidad y demostró mediante la práctica educativa que es pertinente de aplicación y que su generalización puede favorecer el trabajo con la resolución de problemas aritméticos y el desarrollo de la habilidad.

Palabras clave:

Habilidad, problemas aritméticos, preparación militar.

ABSTRACT

Local historical studies about education in Cuba are a source of useful for the development of educational research and pedagogical knowledge, so that since 1992 such studies are performed in the city of Cienfuegos. This historical research was conducted in the People Caunao Council concerning the preschool education as it was found that there is failure to consult the literature that limits the quality of the educational process for students in training for their independent studies on the subject "History Early Childhood Education and reaffirm their professional motivation. theoretical and empirical methods among which are were applied: synthetic analytical, induction, deduction, comparison, generalization, historical logic, and interviews to corroborate the issues raised in order to collect information related to preschool education in that People's Council and disclose the same for the self training of educators and staff interested in the topic.

Keywords:

Preschool Education, People's Council Caunao.

INTRODUCCIÓN

En todas las épocas han existido grandes hombres de ciencias con grandes conocimientos matemáticos que adquirieron generalmente en la escuela con los programas y textos de cada época. Si se valora la enseñanza de la Matemática por estas válidas consideraciones se llega a la conclusión que todos los planes de estudio han sido adecuados, por lo menos para la enseñanza de la Matemática (Palacio, 2003). Sin embargo, ciertas problemáticas demandan la implementación, con carácter intencional de estrategias para lograr aprendizajes más sólidos que al propio tiempo contribuyen al cumplimiento de los diferentes planes de estudio de Matemática con mayor eficiencia.

Esta asignatura da tratamiento a diferentes contenidos desde las primeras enseñanzas que aportan a la formación del hombre y al desarrollo de habilidades y destrezas, entre las que resalta la resolución de problemas, un punto muy discutido en el mundo pues se considera una actividad de gran importancia en la enseñanza; esta caracteriza a una de las conductas más inteligentes del hombre y es considerada la que más utilidad práctica tiene, ya que la vida misma obliga a resolver problemas continuamente.

En Cuba esta problemática se abordó en el Cuarto Seminario Nacional del Ministerio de Educación (MINED), celebrado en 1985. Desde entonces se habla de formalismo en la enseñanza de la Matemática. Ya en los finales de los 80, en el siglo XX, es donde este problema toma mayor fuerza, y en los inicios de los 90 se aprecian dificultades muy marcadas en los alumnos al resolver ejercicios no repetitivos con un nivel de aplicación superior.

En informes del estudio diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de la Matemática, desarrollado por el MINED en el curso 1991/1992 se destaca como aspecto preocupante, entre otros, el razonamiento de problemas, situación que desde entonces no ha cambiado en su totalidad, todavía en las distintas educaciones persisten estas dificultades.

La temática ha sido estudiada desde tiempos remotos por filósofos, psicólogos y matemáticos, fuera y dentro del país, entre los que se destacan Polya (1945); Labarrere. (1987); Torres (1999, 2010). Todos, de una forma u otra coinciden en las dificultades que presenta este contenido y afrontan diferentes técnicas para su resolución. Así se destacan los investigadores Rizo & Campistrous (1999), con propuestas para la resolución de problemas aritméticos, que se ubican entre la enseñanza problémica, la enseñanza por problemas, la basada en problemas y la

enseñanza de la resolución de problemas propiamente dicha.

Replantear la concepción para enseñar a resolver problemas en la escuela actual considerando las dificultades que aún persisten es un reto para los profesores, quienes deben intensificar su preparación por diversas vías y centrar su atención en la necesidad de promover problemas que contribuyan a resolver la contradicción que existe entre la manera en que se enseña y se aprende, con las demandas de los cambios educativos, las características de los alumnos y los contextos en que los mismos se desempeñan.

Para lograrlo y atender este reclamo con el rigor necesario, se precisa estructurar la intervención desde los fundamentos con que se concibe la clase que el profesor prepara para sus estudiantes. En relación a la enseñanza de las Matemáticas, Polya (1982), expresa que *“el primer deber de un profesor de esta materia es desarrollar en sus estudiantes la habilidad de resolver problemas, es necesario influir con métodos de enseñanza favorables, propiciando una mejor comprensión de las operaciones típicamente útiles en su solución”*.

Tal es el caso de la relación de la Matemática con ella misma y con otras asignaturas y los nexos y relaciones entre ellas, por las ventajas que aporta al aprendizaje y a la sistematización de conocimientos y habilidades, *“el no vincular los contenidos de la ciencia Matemática, al ser enseñados, demostrando sus relaciones, hace más difícil su comprensión a los estudiantes y por tanto el poder fijarlos”*. (Jiménez & Milián, 2007)

En tal sentido las autoras reconocen y asumen que una propuesta de problemas adopta formas dinámicas y personalizadas si se selecciona sobre la base de la vinculación de dos asignaturas, articulando los diferentes espacios donde estas interactúan, lo que demanda la implicación personal y recíproca de ambos profesores y el interés de potenciar el conocimiento y el desarrollo de hábitos, habilidades y actitudes.

DESARROLLO

Normalmente la historia proporciona una magnífica guía para enmarcar diferentes temas. Los problemas de los que han surgido los conceptos importantes de la materia, dan luces para entender la razón que ha conducido al hombre ocuparse de ellos con interés.

En tal sentido se reconoce el carácter práctico de la Matemática, pues es aplicada en distintas esferas de la vida, desde las más sencillas hasta las que exige mayor dominio de conocimientos, los que surgen de

necesidades prácticas del hombre y son aplicados luego para resolver problemas del quehacer social mediante un largo proceso de abstracción.

La elaboración y resolución de problemas es considerada por la generalidad de los autores como una vía muy efectiva para el aprendizaje. La contradicción que el problema encierra para el alumno, entre lo que conoce y lo que le falta por conocer, implica la movilización de sus recursos intelectuales, la adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje, la motivación que pudiera tener la búsqueda de una solución acertada, así como la satisfacción que puede propiciar la posibilidad del éxito (Zilberstein & Silvestre, 2004).

La resolución de problemas tiene como basamento la concepción marxista – leninista y como método general el dialéctico materialista. La proyección de su enseñanza establece las premisas metodológicas a través de la asignatura Matemática que permiten su comprensión en el propio proceso de enseñanza aprendizaje y tiene en cuenta las características, posibilidades e intereses de los alumnos de cada uno de los grados y los niveles de enseñanzas.

Los profesores deben conocer formas efectivas de explotar al máximo las posibilidades que estos brindan para contribuir al desarrollo del pensamiento y a la educación ideológica de los alumnos y al mantenimiento y desarrollo de habilidades y hábitos (Álvarez, 2001).

Diferentes autores se refieren al término habilidad, desde diferentes perspectivas. Se asume en este trabajo la propuesta por Álvarez de Zayas (1989), *“el sistema de acciones y operaciones dominado que responde a un objetivo”*. Amplía, además, que *“al igual que los conocimientos, las habilidades más generales se tienen que formar y desarrollar mediante la actuación conjunta de todas las disciplinas que forman parte del plan de estudio”*.

En tal sentido el desarrollo de la habilidad “resolver problemas” y en particular “resolver problemas aritméticos”, forman parte del sistema de habilidades a desarrollar en la Enseñanza Preuniversitaria, con el objetivo que el futuro bachiller pueda ejecutar determinadas acciones y funciones con éxitos a partir de las destrezas que alcancen, ya sea en el momento en que transita por la enseñanza como en los estudios posteriores y vida futura.

Por ello el trabajo que se realiza en la escuela responde a fines y propósitos que se logran a través de la resolución de problemas desde la educación primaria; pero aún en el preuniversitario no se consolida la habilidad, son apreciables las dificultades que tienen muchos estudiantes

para resolver problemas durante su tránsito por las diferentes educaciones.

Proyección desde la práctica: situación y propuesta

Tal situación repercute en los estudiantes de 9no grado que ingresan en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos (EMCC), en Cienfuegos, aspecto que incide en el desempeño posterior del “Camilito” en el aprendizaje de la Matemática, motivo por el cual se presenta una propuesta para transformar tal situación y lograr favorecer el desarrollo de la habilidad resolver problemas en los estudiantes de 10mo grado de dicha escuela.

Este tipo de centro, propicia por su naturaleza, la formación de rasgos de la personalidad socialista en los jóvenes y contribuye a modelar el carácter de estos, intencionando una cultura general integral que posibilita aplicar y articular lo aprendido en su vida futura y articular los aprendizajes generales con la preparación militar.

Sobre esta base y según las premisas manifiestas en este propio documento, se incursiona en una propuesta donde se vinculan los contenidos matemáticos con los de preparación militar a través de la resolución de problemas aritméticos en 10mo grado, teniendo en cuenta los principios de la educación en valores de nuestra sociedad socialista y las concepciones de un aprendizaje con mayor calidad. Estas resultan las teorías de base que sustentan la propuesta.

De acuerdo con el estudio teórico realizado al respecto, afloraron que los problemas aritméticos con los que cuenta el Libro de Texto de Matemática de Décimo Grado responden a la formación del estudiante de la EMCC como bachilleres, pero al propio tiempo no contienen aspectos esenciales para contribuir a la preparación de estos como futuros alumnos de los Centros de Enseñanzas de las FAR, se adoptaron decisiones que desde el punto de vista científico y metodológico, indicó la orientación al cambio que se concretó en una propuesta de problemas aritméticos vinculados con la Preparación Militar.

Como parte de la fundamentación de la propuesta nos parece oportuno enfatizar las palabras de Capote Castillo (2005), *“una de las formas de emplear los problemas como motivación en las clases donde se imparten los contenidos por primera vez para el estudiante, es la utilización de ejercicios portadores de información (consisten en aquellos que una vez resueltos, el alumno adquiere un nuevo conocimiento, tanto de la Matemática como de otra disciplina) y con esto, si tienen forma de problemas, se contribuye a la necesaria relaciones intermaterias con un alto componente motivacional”*.

También es oportuno como parte de la fundamentación atender lo planteado por Martínez Martínez Casanova (2010), cuando afirma que *“para promover el ascenso gradual de los estudiantes a niveles superiores intentando mantener un aprendizaje problémico, advierte la necesidad de una constante retroalimentación ciencia – sociedad, y en el caso de la enseñanza la movilidad de los objetos matemáticos produce intercambio y renovación en la institución escolar, siempre que la asignatura se nutra de esos cambios e inserte en las prácticas sociales”*.

La propuesta

Tomando como base la propuesta realizada por Bagué (2010), en la tesis en opción al grado de Licenciatura en Educación, se realiza la presente dirigida a los alumnos de nuevo ingreso de la EMCC de Cienfuegos. Consiste en 20 problemas aritméticos variados en los que se vinculan contenidos matemáticos con los de preparación militar que responden al Objetivo de estos centros en la formación del Camilito como bachiller y los objetivos de la Asignatura Matemática en el nivel Medio Superior, en el Décimo Grado y en la Unidad

1.-Aritmética y Trabajo con Variables. Ecuaciones.

- » Tiene carácter intencional y no espontáneo. Su puesta en práctica se planificó a través del desarrollo de la Unidad I del programa de Matemática de 10mo grado.
- » Tiene carácter objetivo. Se concretaron los contenidos procedentes para la vinculación de ambas asignaturas en correspondencia con el modelo de la EMCC partiendo de la caracterización psicopedagógica de los estudiantes de este nivel, los resultados alcanzados en los exámenes de culminación de estudios de noveno grado y los exámenes de ingreso al centro antes mencionado. Inmerso en este proceso, el estudiante se acerca al conocimiento desde una perspectiva matizada por sus vivencias.

Aunque los problemas se relacionan estrechamente, la propuesta no responde a una estructura sistémica.

El estudio teórico realizado por las autoras sobre esta problemática y la propia práctica educativa de una de ellas en la EMCC, mostraron algunas barreras que impiden a los estudiantes desarrollar la habilidad “resolver problemas”, entre las que pueden relacionarse las siguientes:

- » Sobrecarga de problemas del mismo tipo, lo que no propicia producción intelectual, pues se repite una y otra vez la forma de solucionarlo, creando esquemas que pueden convertirse en un modelo que no se ajusta para resolverlos todos.

- » No se enfatiza la esencia de la vía de solución tanto por parte de los profesores como de los estudiantes, lo que provoca falta de concreción e influye y de solucionar muchos de los propuestos.
- » No se tiene en cuenta el diagnóstico personalizado. Generalmente no se corresponde la propuesta de los problemas que se proponen con los conocimientos, motivaciones, gustos, necesidades y potencialidades de los estudiantes.
- » Falta de estimulación a los que sienten afinidad por esta actividad o logran encaminarse en ella.
- » No se plantean por lo general problemas que aportan o necesitan conocimientos de otras materias, estos pueden resultar más atractivos y comprensibles para los estudiantes.
- » No se potencia el desarrollo de la habilidad a través de la actividad. Recordemos que algunas de las bases psicopedagógicas para estimular la resolución de problemas matemáticos en el proceso enseñanza-aprendizaje, se encuentran en la teoría psicológica de la actividad, desarrollada por Vigotsky (1987); Rubinstein (1979); Leontiev (1981). En esta teoría se parte de la premisa general que el conocimiento es posible gracias a la actividad y fundamentan que todas las cualidades psíquicas del hombre se desarrollan a partir de la interacción del sujeto con objetos y fenómenos de la realidad objetiva.
- » “... las relacionadas con la metodología de su tratamiento, por lo general, los procedimientos metodológicos que se dan están dirigidos a acciones que debe realizar el maestro, es decir, es una metodología de enseñanza y no está dirigida a la búsqueda de procedimientos de actuación para el alumno (Campistrous & Rizo Cabrera, 1996).

Los análisis derivados de las barreras aquí explícitas y los estudios realizados sobre el tema, permitieron concretar los objetivos que guiaron la elaboración de la propuesta:

- » Profundizar el estudio de la literatura referida a la resolución de problemas aritméticos y las concepciones de la escuela socio histórico – cultural de Vigotsky (1987) y sus seguidores.
- » Estudiar los resultados de las diferentes investigaciones relacionadas con el tema que se aborda.
- » Precisar la metodología empleada para el trabajo con los problemas aritméticos en enseñanzas anteriores al décimo grado.
- » Analizar y concretar los contenidos para relacionar las dos asignaturas.
- » Tiene los siguientes principios:

- » _ El centro de todo proceso lo constituye el alumno. Lograr el protagonismo de los estudiantes ante la propuesta de cada problema a resolver.
- » _ El docente desempeña un papel rector. Lograr la orientación precisa y oportuna del docente. Prestar los niveles de ayuda necesarios y estimular la independencia y el progreso de los estudiantes.
- » _ La atención a la diversidad. Potenciar las posibilidades de resolver problemas a partir de las particularidades de cada estudiante.
- » _ La vinculación entre las asignaturas. Potenciar las relaciones intermaterias para lograr nuevos conocimientos y para integrar los conocidos y las habilidades de forma interesante y oportuna.

Elementos que integran la propuesta: acciones previas a la resolución de los problemas

- » Las acciones previas van dirigidas a facilitar la comprensión del texto y la vía de solución del problema, con lo cual se enfatiza las etapas propuesta por Polya (1982): Comprender el problema, Analizar el problema, Solucionar el problema, Evaluar la solución del problema.
- » Las acciones consisten en la búsqueda de información general de datos sobre contenidos de aritméticas y conocimientos relacionados con la Preparación Militar, que deben emprender los estudiantes antes de resolver cada problema utilizando diferentes vías (bibliografía orientada, conversación con el profesor de Preparación Militar, Precadetes y otras que se considere oportuna). Con esto se persigue principalmente la motivación de los estudiantes y que reciban niveles de ayuda necesarios para que les resulte más factible la resolución de cada problema que se les presentará posteriormente y con ello su interés por resolverlo.

Los problemas

- » Se disponen con cierta relación, pero sin que prevalezca una sucesión de problemas del mismo tipo. Cada uno trata una nueva situación, cuya vía de solución es alguna de las conocidas pero no es exactamente la utilizada en el problema que antecede.
- » Se contextualizan con situaciones prácticas que suceden en la EMCC, con énfasis en aspectos de preparación militar, cuya vía de solución prevé la necesaria relación con la matemática y reconocer la importancia de la misma para enfrentar la vida.

Resultados de la puesta en práctica de la propuesta

Los estudiantes involucrados mostraron motivación y buenos resultados en las comprobaciones sistemáticas

realizadas. Tal efecto estimuló la incorporación de otros grupos de estudiantes que no estaban concebidos en la muestra, lo que propició:

1. Ambientes de aprendizaje favorables. Incorporación de estudiantes para interactuar con ese tipo de actividad y socialización de dudas, necesidades y satisfacciones.
2. Organización espontánea de grupos de estudio que se relacionan entre sí, aportando al desarrollo de los demás y compartiendo saberes.
3. Mayor conocimiento de la relación que puede establecerse entre la Matemática y los contenidos de la preparación militar y su utilidad
4. La experiencia del aprendizaje cooperativo favoreció la atención a los estudiantes que necesitaban ayuda para resolver los problemas, la cortesía, y el respeto mutuo para lograr entre todos el éxito.
5. La propuesta puede utilizarse para el trabajo en equipos, así como en actividades de preparación previa para clases de otras unidades del programa o como tareas de mantenimiento.

CONCLUSIONES

La solución de problemas está valorada como la primera área o línea de investigación en educación matemática, sin embargo existen dificultades para que los estudiantes desarrollen la habilidad “resolver problemas” desde la primaria hasta el preuniversitario.

Los problemas constituyen recursos importantes para todas las ciencias. Resultan efectivos para promover y fortalecer el conocimiento científico y el proceso de enseñanza aprendizaje no solo en la asignatura Matemática.

La experiencia en la aplicación de la propuesta advierte la posibilidad de trabajar la resolución de problemas aritméticos vinculados con los contenidos de otras asignaturas y de intentar mantener un aprendizaje problémico para promover el ascenso gradual de los estudiantes a los niveles superiores.

El papel de la motivación al relacionar la resolución de problemas aritméticos con contenidos de preparación militar es una condición significativa para el éxito de la propuesta aplicada en la EMCC de Cienfuegos.

La propuesta es pertinente de aplicación siempre que se ajuste su contenido a los contextos, potencialidades y necesidades de los estudiantes y se potencie el desarrollo mediante la actividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior cubana. La Habana: MES.
- Álvarez, A. (2001). Metodología de la enseñanza de la Matemática II. Tratamiento de ejercicios de aplicación y de ejercicios con texto La Habana: **Pueblo y Educación**.
- Bagué Luna, Y. M. (2010). Propuesta de problemas aritméticos vinculados con la profesión militar para los estudiantes de nuevo ingreso de la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Cienfuegos. Tesis en opción al grado de Licenciatura en Educación. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García.
- Campistrous Pérez, L., & Rizo Cabrera, C. (1996). Aprender a resolver problemas aritméticos. La Habana: Pueblo y Educación.
- Capote Castillo, M. (2005). La etapa de Orientación en la solución de Problemas Aritméticos. La Habana: Pueblo y Educación.
- Capote Castillo, M. (2009). Las funciones de los problemas aritméticos en la enseñanza de la Matemática. Pinar del Río: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive".
- Jiménez Milián, M. (2007). Proyecto de Innovación Tecnológica Aplicación de una propuesta metodológica que propicie un aprendizaje desarrollador de la Matemática en el nivel medio en Ciudad Escolar Libertad". La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Labarrere, A. (1987). Bases psicopedagógicas de la enseñanza de la solución de problemas matemáticos en la escuela primaria. La Habana: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1981). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez Casanova, L. (2010). Modelo didáctico para la aplicabilidad matemática en el segundo ciclo de la Educación Primaria. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Cienfuegos: Universidad Cienfuegos.
- Palacio Peña, J. (2003). Colección de Problemas Matemáticos para la vida. La Habana: Pueblo y Educación.
- Polya, G. (1945). How to solve it. Universidad de Princeton.
- Polya, G. (1982). Cómo plantear y resolver problemas. México: Trillas, S. A.
- Rubinstein, S. L. (1979). El ser y la conciencia. La Habana: Pueblo y Educación.
- Torres Fernández, P. (1999). Métodos problémicos en la enseñanza de la Matemática. La Habana: Academia.
- Torres Fernández, P. (2010). La matemática y su enseñanza en Cuba, según los estudios de Evaluación Educativa. Ciencias Pedagógicas: Revista electrónica del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1.
- Vigotski L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones Psíquicas Superiores. La Habana: Científico Técnica
- Zilberstein Toruncha, J., & Silvestre Oramas, M. (2004). Hacia una Didáctica desarrolladora. La Habana: Pueblo y Educación.



25

ASPECTOS SOCIOPSICOLÓGICOS DEL MEDIO LABORAL ASOCIADOS A LA AUTOESTIMA DE PERSONAS QUE VIVEN CON VIH

SOCIO PSYCHOLOGICAL WORK ENVIRONMENT ASSOCIATED WITH SELF-ESTEEM OF PEOPLE LIVING WITH HIV

Lic. Nielvis de la Caridad Senra Pérez¹

E-mail: nsenra@ucf.edu.cu

MSc. Mailé Contrera Betarte¹

E-mail: mcontrera@ucf.edu.cu

MSc. Yexenia Martín Chávez¹

E-mail: ymartin@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Senra Pérez, N. C., Contrera Betarte, M., & Martín Chávez, Y. (2016). Aspectos sociopsicológicos del medio laboral asociados a la autoestima de personas que viven con VIH. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (54). pp.161-166. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La presente investigación consiste en un estudio cuali-cuantitativo, no experimental, que comienza siendo descriptivo y continúa siendo correlacional, describiendo y relacionando las variables: autoestima, apoyo social y conocimiento que poseen los directivos y trabajadores sobre el Virus de Inmunodeficiencia Humana. Persiguiendo como objetivo determinar la posible asociación entre los aspectos sociopsicológicos del medio laboral con la autoestima de las personas que viven con el virus. Para la realización del mismo se emplean métodos del nivel teórico, empírico y estadístico. La selección de la muestra se hace coincidir con el universo (todas las personas de Rodas que viven con el Virus de Inmunodeficiencia Humana, que se encuentran laborando) por ser este uno de los municipios que más casos aporta en la provincia de Cienfuegos. Se emplean diferentes técnicas para la recogida de datos como son: entrevista en profundidad, semiestructurada, observación participante, cuestionario de apoyo social e inventario de autoestima de Coopersmith. Los resultados se muestran en tablas y figuras, así como se hace un análisis porcentual y se realiza la valoración estadística mediante la correlación de Spearman.

Palabras clave:

Aspectos sociopsicológicos, medio laboral, autoestima, Virus de Inmunodeficiencia Humana.

ABSTRACT

The current research consists of a qualitative-quantitative, non-experimental study that begins being descriptive and continuous being correlational, describing and relating the variables: self-esteem, social support and knowledge the executives and co-workers have about Human Immunodeficiency virus. The object of study is the working environment of the people living with Human Immunodeficiency virus. Theoretical, empiric and statistics research methods were applied. The selection of the sample corresponds with the universe (every worker in Rodas living with the virus, since this is one of municipalities where there are more people living with Human Immunodeficiency virus in Cienfuegos province). Different techniques for data gathering are used, such as: semi-structured interview, participating observation, social questionnaire and Coopersmith's self-esteem inventory. The results are showed in tables and figures, and a percentage analysis is developed along with a statistic evaluation though the Spearman correlation.

Keywords:

Socio-psychological aspects, working environment, self-esteem, Human Immunodeficiency virus

INTRODUCCIÓN

El surgimiento del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida conmueve la atención de disímiles especialistas de la comunidad científica en general. Estudiosos de las ciencias médicas, psicológicas y sociológicas atribuyen su aparición al resultado de fenómenos sociales relacionados con esta enfermedad, tales como la sexualidad, la drogadicción y la pobreza, donde el factor cultural ejerce un papel preponderante.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) definió la cultura, en su sentido amplio, como *“el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales e intelectuales que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además del arte y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”*.

El Virus de Inmunodeficiencia Humana se descubre en la primavera de 1981 en la ciudad de Los Ángeles en los Estados Unidos, con los 5 primeros casos en jóvenes homosexuales masculinos.

La Organización Mundial de la Salud considera, por la rápida propagación en el orbe al Virus de Inmunodeficiencia Humana como una pandemia, que de no hacer todo lo que esté a nuestro alcance, en unos pocos años cegará la vida de miles de personas en el mundo OPS/OMS (2000).

Cuba no escapa a ello, no obstante, aunque se lleva a cabo el Programa de Atención y Prevención del Virus de Inmunodeficiencia Humana, donde en la vida del programa palpita la voluntad política del Estado, la responsabilidad y compromiso de un sistema de salud que tiene como meta el mejor estado de salud posible de la población cubana la interrogante a la que hay que encontrar respuesta es: cómo estos esfuerzos se traducen en las personas, en los grupos más vulnerables al Virus de Inmunodeficiencia Humana (Pérez, 2012), ya que, a pesar de que se realizan diversas acciones para detener el avance, aumenta el número de personas seropositivas.

La provincia de Cienfuegos es en una de las que va en ascenso el número de personas seropositivas al Virus de Inmunodeficiencia Humana. El municipio de Rodas cuenta con una cifra considerable de personas que viven con el Virus de Inmunodeficiencia Humana, los cuales están debidamente controlados según la legislación vigente. Centro Nacional de Prevención de Infecciones de Transmisión Sexual/Virus de Inmunodeficiencia Humana/Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida.

Derivado de este aumento se hace mayor el número de personas, que en el plano del medio laboral, discriminan y no siempre expresan *comprensión* para con las personas que contraen la infección del Virus de Inmunodeficiencia Humana y conviven con ella, pues a veces, por desconocimiento o por prejuicios, los enfermos son estigmatizados y discriminados, lo cual genera consecuencias devastadoras en su autoestima y, lo que es más grave aún, predispone su cooperación a la hora de tomar las medidas necesarias para protegerse a sí mismos y a los demás, aumentando el riesgo de contagio en otras personas. Sobre todo cuando lo primero que debemos entender, según expresan Albear & Lugo (2011), *“es que esta persona necesita seguir siendo independiente para mantener adecuada su autoestima y determinar con autonomía el curso de su vida”*.

Cada ser humano tiene creencias acerca de la realidad, de sí mismo y de los demás. Ellas se conforman desde tres núcleos de determinación: socio histórico o cultural, grupales y comunitarios particulares, individual (Calviño, 2002).

En este sentido, la determinación social y grupal es importante para el enfermo con el Virus de Inmunodeficiencia Humana ya que mucha gente lo ve alejado, ajeno, y se preguntan qué relación puede haber entre el virus y la plomería, la música, la gastronomía o el magisterio, por ejemplo. Lo cierto es que algunos trabajadores pueden estar infectados con el Virus de Inmunodeficiencia Humana/Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (VIH/SIDA), o encontrarse dentro de lo que consideramos como grupos vulnerables por sus comportamientos sexuales o por su actitud ante este fenómeno. Es decir, sí tiene que ver. Por eso hay que llevar ese convencimiento a los directivos, a los sindicatos, a los especialistas de recursos humanos, que tienen que velar por el cumplimiento de esa política, ya que si se incrementa el número de casos en todos los sectores puede tener implicaciones en la economía.

Otras veces al no dejar que realice las labores habituales, le estamos reforzando la diferencia, disminuyendo su autoestima y el único que lo puede impedir es el médico. Es decir, no dar ni más ni menos, dar justo lo que está establecido por esta condición de salud. Pero esta labor se hace bien difícil para los profesionales de la salud si no se realiza *“prevención con educación”* directamente en las comunidades, los centros y puestos de trabajo.

Para ello es importante la labor que realizan nuestras universidades a través de la extensión universitaria y la prevención del Virus de Inmunodeficiencia Humana en el marco de los procesos de educación de la personalidad y su esfera sexual, pero fundamentalmente en el área de la práctica laboral investigativa donde a través de la experiencia educativa que nuestros profesionales en formación van adquiriendo,

son capaces de convertirse en educadores de las comunidades y de la sociedad en sentido general.

Sin embargo, es evidente lo complejo de realizar un estudio acerca de la influencia del medio laboral en la autoestima de las personas que viven con el Virus de Inmunodeficiencia Humana, máxime cuando se tiene en cuenta que muchas de las veces pasan como portadores anónimos ante nuestros ojos.

No es posible aislar las condiciones de la actividad laboral de otras condiciones de vida del individuo para determinar su peso y su papel en el mantenimiento y elevación de la autoestima positiva, al respecto estudiosos del tema señalan que los factores que inciden son: las propias particularidades psicológicas del individuo al iniciarse la actividad laboral; el tipo de actividad que realiza en su tiempo libre, la preparación de la escuela y la familia, así como del fortalecimiento de los intereses en esa área y consecuentemente, su permanencia.

En el ambiente laboral el trabajador realiza su actividad, se relaciona con su objeto de trabajo, los instrumentos de producción, el puesto de trabajo, la zona de trabajo y los elementos del medio físico o natural que intervienen en el proceso laboral, entre los que se encuentran los factores objetivos y subjetivos, que pueden generar estados psicológicos desfavorables (Rubio, 2010).

También los factores culturales inciden de manera determinante en la generación de determinados estados psicológicos. La cultura no es *accesoria de la vida del hombre*, del ser humano diverso (hombre y mujer en condiciones de equidad), está comprometida con el destino de cada persona y de la humanidad, al sintetizar todos los elementos necesarios para la gestación grupal y social.

DESARROLLO

Este estudio surge dada la intervención de los especialistas de la Psicología en los equipos multidisciplinarios que atienden a las personas que viven con el Virus de Inmunodeficiencia Humana en Rodas, en unión con los estudiantes de la carrera de Psicología; se detecta como regularidad en los pacientes: niveles bajos de autoestima, entidad personológica de vital importancia para vivir con calidad de vida, estando presente en mayor número en las personas que se encuentra laborando.

Teniendo en cuenta lo anterior aparece la necesidad de conocer la influencia que ejerce el medio laboral en la autoestima de las personas que viven con el Virus de Inmunodeficiencia Humana en el municipio Rodas, teniendo en cuenta que de esta forma contribuimos a brindar una atención más completa e integral a estas personas por parte de los profesionales del equipo de salud

y los profesionales de la educación, con el consecuente logro de resultados en el plano laboral.

La investigación se inserta dentro de los estudios que se desarrollan en el municipio de Rodas, (provincia de Cienfuegos), como parte del trabajo del Programa de Prevención de las Infecciones de Transmisión Sexual/Virus de Inmunodeficiencia Humana/Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida, considerando que la misma aportará resultados aplicables y abordará un tema poco tratado a pesar de su importancia en el territorio que consiste en cómo probar si existe relación entre los aspectos sociopsicológico del medio laboral y la autoestima de las personas que viven con el Virus de Inmunodeficiencia Humana en el municipio de Rodas.

Al considerar todo lo abordado anteriormente se abre un apasionante espectro de investigación en el cual Cuba trabaja intensamente, dando muestras con muchos y diversos logros, de ahí la *contribución* de los resultados que se exhiben, por lo que esta investigación será uno de los pasos considerados pertinentes, importantes y de marcado nivel de aplicabilidad en la determinación de los factores sociopsicológicos del medio laboral que inciden en la autoestima de pacientes que conviven con el Virus de Inmunodeficiencia Humana.

El desarrollo adecuado de la autoestima es fundamental, en tanto determina, y a su vez, es el resultado de la forma en que una persona se siente, se percibe, se valora como persona de bien para sí y para las otras personas con las que se relaciona en su medio grupal y social en general. Este importante proceso de diferenciación está asociado a la autoconciencia y autovaloración de sí mismo/a como ser humano y forma parte fundamental de la identidad del ser humano, la cual se va formando desde que nacemos en las interrelaciones con las personas que nos rodean, a través de las influencias educativas y socializadoras recibidas por parte de la familia, en los vínculos con los grupos de pares, con maestros/as, amigos y amigas, vecinos/as y colegas de la escuela y el centro de trabajo, es decir, con todas las personas allegadas.

La autoestima como parte fundamental de la identidad del ser humano y de calidad de vida en personas portadoras o que viven con el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA).

Los términos de *concepto de sí mismo*, y de *autoestima* precisan del desarrollo efectivo de un conjunto de conceptos, valores y actitudes del individuo hacia sí mismo y hacia las personas de su sexo y el otro, de forma objetiva, justa y enriquecedora lo que posibilita la conformación de una percepción evaluativa de uno mismo acorde a las cualidades, potencialidades reales como ser humano, que tiene como centro el amor, la justicia y la aceptación de nuestra persona y, a la vez, de los otros y otras en un medio de armonía, equidad y desarrollo mutuo.

Es muy importante asumir actitudes y comportamientos responsables y humanistas, libres de mitos, prejuicios y falsos conceptos sobre las personas de uno y otro sexo o grupos humanos que son portadores o viven con esta enfermedad a fin de establecer con ellos o ellas vínculos de relación sustentados en la equidad, el respeto y la aceptación y, de esta forma, contribuir al ejercicio de sus derechos y, a la vez, a que disfruten, por muchos años si es posible, de una vida social enriquecedora de ellos mismos y de los demás con los que se relacionan en los diversos contextos de actuación.

La autoestima, como parte fundamental de la identidad (núcleo de la personalidad) de cada ser humano, deberá ser desarrollada y sentida como la esencia interna de sí mismo/a, como la condición de hombre o mujer integral y autónomo/a. De este modo constituye la valoración u opinión negativa o positiva, real o distorsionada, que se tiene de uno mismo, lo que determina que esta se convierta, según el grado de su adecuación a las cualidades y particularidades reales del individuo, en fuente de crecimiento permanente o de conflictos y trastornos que afectan su salud y calidad de vida.

Importancia de una autoestima justa y positiva en personas que viven con el Virus de Inmunodeficiencia Humana, para el bien propio y el bien social

La autoestima positiva, justa acorde a los rasgos y potencialidades reales de la persona, ya sea hombre o mujer, es el requisito fundamental para lograr una vida libre, sana, plena y responsable que favorezca las formas de desarrollo y de relaciones sociales armónicas, equitativas y enriquecedoras para el individuo y para aquellos con los que se relaciona. Una persona con una alta autoestima adecuada, se quiere se valora, se respeta, y a su vez, se da a respetar, contribuye a hacerse querer, valorar y apreciar de forma justa por los demás. Así se desarrollan al máximo las potencialidades y posibilidades personales a partir del aprecio a sí mismo y del reconocimiento y la valoración justa que provoca en los otros/as, a pesar, o superando, alguna limitación de su quehacer cotidiano.

El tener en cuenta, conocer y saber demostrar sus valores, actitudes, capacidades y las habilidades personales reales, le permite a la persona que vive con el virus lograr, por sí mismo/a el reconocimiento de sus fortalezas y las limitaciones para potenciar las primeras y superar las segundas, así como desarrollar la capacidad de asumir retos, problemas, de reconocer sus errores o deficiencias y, fundamentalmente, de crecer ante las dificultades de su vida cotidiana, cualidades estas que constituyen la mayor fuerza para asumir con éxito nuestros proyectos que reafirmen su valía como ser humano, hombre o mujer, en los diversos contextos de actuación personal o social-grupal.

Una autoestima justa, adecuada o positiva, permite a toda persona, con independencia de su edad, sexo, raza, origen sociocultural u otra condición, poder lograr formas de conducta y desempeño personales y sociales que favorezca los vínculos de interacción con las personas de su sexo y el otro sobre bases de amistad, cooperación, respeto, equidad, fuente de alegría, bienestar, libertad, responsabilidad y solidaridad compartida, recíproca.

En este sentido, las formas de educación y socialización que propician la atención, el amor, la responsabilidad, el respeto, la equidad, la justicia, las expresiones de cariño, el reconocimiento a las cualidades por parte de cada uno de los miembros de los diferentes grupos sociales y la sociedad en general constituyen la vía fundamental que contribuye a que la persona hembra o varón de todas las edades y contextos, se sienta segura y confiada.

Una investigación del medio laboral de personas que viven con el virus en asociación con su autoestima.

En la investigación de tipo descriptivo-correlacional nos centramos en analizar el estado de la variable autoestima de las personas que viven con el virus y cuál es la asociación que pueda existir con un conjunto de variables como el medio laboral y aspectos sociopsicológicos del medio laboral, en personas que viven con el virus y que laboran en diferentes organismos, en el período del 1ero de marzo del 2013 al 30 de mayo del 2014.

Se resuelve el estudio aplicando diferentes métodos del nivel empírico: *entrevista en profundidad* para obtener información sobre los conocimientos en materia de esta enfermedad que poseen las personas tanto del centro laboral como las implicadas en la investigación, así como una *entrevista semiestructurada*, para obtener información sobre las categorías o áreas generales de exploración a través de familiares, compañeros de labor y directivos y con la aplicación del *inventario de autoestima de Copersmith* poder conocer el nivel de autoestima de los individuos implicados en la investigación así como la valoración de la misma. Se realiza además una *encuesta a la población laboral*, la cual se empleó con el fin de conocer los criterios que tiene la población laboral sobre el virus y su relación en el centro con los infectados.

Se emplean los *métodos del nivel matemático* en el procesamiento estadístico de los datos, se llevó a cabo a través del Paquete Estadístico SPSS versión 15.0 para Windows. Para el análisis e interpretación de los datos que resultaron de los instrumentos aplicados, se utilizó el análisis porcentual y la correlación de Spearman.

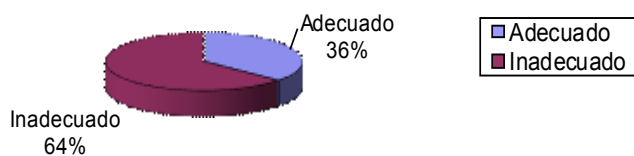


Figura 1. Nivel de conocimiento de trabajadores y directivos del centro laboral.

Fuente: Entrevista.

Como se aprecia en la figura anterior, predomina un nivel inadecuado de conocimientos, medido teniendo en cuenta la efectividad de respuestas positivas emitidas por los participantes en el cuestionario aplicado. Existen muy pocos espacios que proporcionan a los trabajadores dentro de la organización laboral la aprehensión de los conocimientos necesarios para laborar con las personas que viven con este virus, partiendo de la desinformación de los directivos quienes no conocen la política laboral existente a favor de estas personas y se encuentran en su centro como parte del personal potencialmente necesario para el cumplimiento del objeto social de cada entidad del estudio. De forma particular se destaca cómo en el sector de la salud, como abanderado en la prevención del virus aún no se alcanzan los niveles necesarios de conocimientos para convivir en el centro con la persona contagiada, pues tabúes y creencias falsas hacen que las relaciones laborales sean frías y poco profundas sobre la base de la compenetración laboral. Si se parte de la importancia del nivel de conocimientos para el desarrollo de la autoestima se puede identificar como lo más afectado en el estudio.

Al emplear el método de correlación de Spearman se aprecia que el coeficiente de correlación es de 1.000×1.000 , evidenciándose bilateralidad, o sea el nivel de conocimiento de las personas del centro laboral acerca de la etiología, contagio, emociones, sentimientos, prevención y apoyo socioemocional, condiciona de forma directa el nivel de autoestima de la persona que está viviendo con esta enfermedad en la organización laboral. Se pudo constatar mediante la observación participante que en muchos momentos los sujetos se calificaban como *poco capaces* para resolver tareas del medio laboral, se apreció *tartamudeo* a la hora de responder las preguntas y dar respuesta a cuestiones prácticas de su contenido de trabajo. En muchas ocasiones los directivos y demás trabajadores evadían el contacto comunicativo con estas personas.

Sin lugar a dudas un nivel bajo de conocimientos sobre el virus afecta el nivel de autoestima de las personas que poseen esta condición biológica permanente y que se desarrollan en el centro laboral.

El Apoyo Social a las personas que viven con el virus en y desde el centro laboral constituye uno de los eslabones fundamentales para determinar la influencia de los factores psicosociales en el nivel de autoestima de estas personas. La figura ilustra que existe apoyo social a estas personas, pero se destaca el apoyo social instrumental, seguido del apoyo emocional. Cuando se analiza la influencia del apoyo social en la autoestima de estas personas aparecen determinantes fundamentales que marcan la relación directa, pues no solo proporcionar dieta diferenciada, estimulación, ropa, medios de protección a los trabajadores con el virus sirve de apoyo, sino la necesidad de un estrechón de manos, una conversación sin prejuicios, la preocupación por su salud, su familia, sus relaciones sociales se ubican en la cima del podio para el logro de apoyo social, quien a su vez condiciona de forma directa el nivel de autoestima, como se valida en la prueba de correlación de Spearman. El nivel de significación es bilateral lo que explica la relación directa entre el apoyo social y la autoestima y se destaca en la prueba no paramétrica Chi – cuadrado que el apoyo social emocional constituye el más necesitado por estas personas en su centro laboral, trascendiendo lo meramente superficial del apoyo social instrumental.

El nivel de conocimientos de trabajadores y directivos de los centros laborales de la muestra, así como el apoyo social que reciben las personas que viven con el virus por parte de sus compañeros condiciona directamente el nivel de autoestima, pues en la medida que se sienta más socializado en la organización laboral, comprendido, aceptado, apoyado y en igualdad de oportunidades sus deseos de luchar por la vida aumentarán, revirtiendo su posición en el autocuidado y en mejoras en las acciones, que como trabajador, desarrolla en el centro. Se hace positiva la percepción que tienen de ellos mismos para de esa forma llevar a la vida laboral sus experiencias, saberes, creencias, actitudes y valores.

Desde el punto de vista laboral esta misma persona puede servir de emisor de conocimientos en el centro laboral con el objetivo de preparar a los demás trabajadores, pues en muchos de los casos son considerados los *mejores educadores para la salud* pues desde su experiencia y posición, en un ambiente de apoyo emocional y aceptación laboral contribuirán a la detención del contagio de la pandemia.

CONCLUSIONES

El presente estudio arroja como resultados fundamentales que existe asociación de los aspectos sociopsicológicos del medio laboral y la autoestima de las personas que viven con el Virus de Inmunodeficiencia Humana.

El nivel de conocimiento de las personas del centro laboral acerca de la etiología, contagio, emociones, sentimientos,

prevención y apoyo socioemocional, condiciona de forma directa el nivel de autoestima de la persona que está viviendo con el virus en la organización laboral.

Se recoge como dato relevante que no existe un conocimiento adecuado sobre el virus por parte de los trabajadores y directivos de las empresas, especialmente los directivos no conocen la política laboral existente para las personas que viven con el virus. Existen muy pocos espacios que proporcionan a los trabajadores dentro de la organización laboral la aprehensión de los conocimientos necesarios para laborar con las personas que viven con el virus.

El apoyo social emocional constituye la necesidad fundamental para estas personas en su centro laboral, trascendiendo lo meramente superficial del apoyo social instrumental.

En las personas que viven con la enfermedad predominan niveles bajos de autoestima, lo cual está en correspondencia con las hipótesis de la investigación donde se evidencia la relación existente entre el nivel de autoestima y el nivel de conocimiento en el medio laboral acerca de la enfermedad y los aspectos sociopsicológicos de las personas que viven con el virus.

BIBLIOGRAFÍA

- Albear, O., & Lugo, I. (2011). Conviviendo con VIH. De la serie: Viviendo, conviviendo, conociendo el VIH. Línea de apoyo a PVVIH.
- Calviño, M. (2002). Análisis Dinámico del comportamiento. La Habana: Félix Varela
- Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S XXI. Compendio, Ediciones UNESCO.
- Horruitinier, P. (2006). La Universidad Cubana: el modelo de formación. La Habana: Félix Varela.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). Promoción de la salud sexual: Recomendaciones para la acción, Antigua, Guatemala.
- Pérez, J. (2012). Sida: nuevas confesiones a un médico. La Habana: Abril.
- República de Cuba. Centro Nacional de Prevención de Infecciones de Transmisión Sexual. (2008). Virus de Inmunodeficiencia Humana/Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida. La Habana.
- Roca, A. (2012). La educación de la sexualidad desde los enfoques de género, de derechos y sociocultural en la promoción de la salud sexual y reproductiva.
- Rubio, M. (2010). Investigación y análisis de la realidad de ciencias sociales. En Metodología de la investigación social I. Selección de lecturas pp. 90-107. La Habana: Felix Varela.
- UNESCO. (2008). Recomendaciones de la UNESCO sobre la terminología y la redacción del material relativo al VIH y al SIDA.

¡BASTA YA!

Estoy cansado de vivir
Sintiéndome aislado
Temido
Ignorado
Groseramente insultado
Mal visto
Abandonemos el juego de la culpa, vergüenza y prejuicios
Vivamos
Informados y sin miedo
Hoy recuerda:
Soy una persona, no un virus.

26

ACERCA DE LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN: REFLEXIONES, INTERROGANTES Y PROPUESTAS

ABOUT THE PROCESSES OF SELF-ASSESSMENT, EVALUATION AND ACCREDITATION: REFLECTIONS, QUESTIONS AND PROPOSALS

MSc. Regla Caridad Díaz Macías¹

E-mail: rdiaz@ucf.edu.cu

Dr. C. José Carlos Pérez González¹

E-mail: jcperez@ucf.edu.cu

MSc. Teresa Caridad Velázquez Martín¹

E-mail: tvelazquez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Díaz Macías, R. C., Pérez González, J. C., & Velázquez Martín, T.C. (2016). Acerca de los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación: Reflexiones, interrogantes y propuestas. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (54). pp. 167-174. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

La calidad en las instituciones de la Educación Superior requiere del diseño de un sistema de gestión y autoevaluación mediante los instrumentos del Sistema Universitario de Programas de Acreditación. El sistema de evaluación y acreditación establecido por este Ministerio, dígase maestrías, doctorados, carreras, instituciones parte de la autoevaluación respectiva y transita hacia la evaluación externa, la valoración final por la Junta de Acreditación Nacional y la divulgación de sus resultados. Para satisfacer tales demandas resulta necesario trabajar porque los procesos que se llevan a cabo en la institución respondan al patrón de calidad instaurado. En los documentos establecidos se plantea la necesidad de gestionar tales procesos. En el presente trabajo, se defiende la tesis de que no basta con gestionarlos, se hace necesario liderarlos y se ofrece un punto de vista al respecto, unido a una propuesta para conseguirlo.

Palabras clave:

Autoevaluación, evaluación, acreditación, gestión, liderazgo.

ABSTRACT

The quality at the High Education Institutions requires the design of self-evaluation and management system using the instruments of the University System of Accreditation Programs. The evaluation and accreditation system established by this Ministry (masteries, PhD, majors, university careers, institutions) starts from the respective self-evaluation and goes to the extern evaluation, the final assessment by the National Accreditation Board and the disclosure of the results. In order to supply these needs, the processes have to be carried out in those institutions that respond to the established quality. It is expressed in those established documents the importance of administer those processes. In this project, it is upheld the thesis that it is not enough the fact of administer them, but also lead them. Here, it is offered a viewpoint along with a suggestion to achieve this objective.

Keywords:

Self-evaluation, evaluation, accreditation, management, leadership.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual impone a las instituciones educacionales la necesidad de transformarse para responder con éxito al panorama mundial del siglo XXI, pleno de complejidades y contradicciones que exigen la urgencia de contar con la preparación del capital humano encargado de afrontar los cambios que imponen el desarrollo científico técnico cada vez más acelerado.

En tal sentido, existe un amplio consenso de que las condiciones del mundo actual y sus retos futuros demandan una nueva visión de la educación superior, caracterizada por la búsqueda constante de tres aspectos básicos: pertinencia, calidad e internacionalización. La respuesta para ello debe ser flexible, diversificada y consecuente con esos retos.

Acerca del papel de las universidades ya desde el siglo XIX, José Martí apuntaba: *“debe ajustarse un programa nuevo de educación, que empiece en la escuela de primeras letras y acabe en una Universidad brillante, útil, en acuerdo con los tiempos, estado y aspiraciones de los países en que enseña”*. (Martí, 1997, p.17)

En esa búsqueda constante de una mejor Universidad, la Educación Superior Cubana se ha propuesto elevar sus estándares de calidad, lo que, más que una demanda, constituye un imperativo para garantizar la inserción de sus egresados en un mercado laboral cada vez más exigente y competitivo.

Más, esa búsqueda de la calidad no puede estar al margen de una educación basada en el sistema de valores de la Revolución Cubana, sino que debe apuntar hacia la formación de profesionales que, además de contar con una elevada competencia profesional, sean portadores de las más altruistas convicciones revolucionarias.

El desarrollo de la educación en Cuba ha creado condiciones que lo privilegian para enfrentar esos retos y en ello el papel de las universidades es decisivo pues en ellas se forman a los profesionales que enfrentan y enfrentarán los cambios a los que está abocado el mundo hoy.

En correspondencia con el legado martiano y para cumplir con la responsabilidad asignada a la educación en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba al dejar expresado en el lineamiento 145 *“Continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente educativo”* (República de Cuba. Partido Comunista de Cuba, 2011), es que la formación que transcurre en las universidades—intra y extramuros—requiere que, de manera sistemática, sean revisados los procesos que transcurren tanto en las carreras para las cuales se forman, como

a nivel institucional; de manera que tales procesos se traduzcan en formas de pensar y actuar, frente a los problemas concretos a los que están abocados tanto durante la práctica laboral como una vez graduados.

Encaminar la formación de este profesional a que sea reflexivo, competente, crítico y renovador siempre de su práctica, exige a su vez desarrollar en los profesores que lo forman una definida vocación docente, un preocupación extrema por su actualización académica y científica y una buena dosis de creatividad para mantener la motivación de los estudiantes por la profesión escogida.

Para valorar la calidad de esta formación y la de los procesos que la hacen posible, resulta imprescindible contar con el diseño de un sistema gestión de la calidad que, a partir de los instrumentos del Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), permita detectar las fortalezas y debilidades y en consecuencia elaborar el plan de mejora encaminado al sostenimiento de las primeras y minimizar las segundas.

Todo lo anterior requiere de que los principales cuadros y directivos en cualesquiera de los niveles organizativos de que se trate, reconozcan su liderazgo en tales procesos, que resulta obvio señalar no se dan de manera espontánea y que sus resultados son el fruto del grado de implicación y compromiso que logren impregnar en sus seguidores.

DESARROLLO

Acerca de los procesos de autoevaluación y acreditación: marco legal y consideraciones teóricas

Asegurar la calidad en las instituciones de la Educación Superior requiere del diseño de un sistema de gestión y autoevaluación mediante los instrumentos del Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), cuyo objetivo fundamental es promover la mejora de la gestión en las instituciones de educación superior de la República de Cuba y para ello cuenta con el respaldo legal que le ofrece la Resolución 24/2014. En su concepción más general plantea que *“la evaluación externa y la acreditación constituyen etapas de un sistema integral que se reconoce como la gestión para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior y de certificación pública de niveles de calidad: nacional e internacional”* (República de Cuba. Junta Nacional de Acreditación, 2014a). El sistema de evaluación y acreditación establecido por el Ministerio de Educación Superior (MES), ya sea para maestrías, doctorados, carreras o instituciones, comienza con la respectiva autoevaluación y transita hacia la evaluación externa, la valoración final por la Junta

de Acreditación Nacional (JAN) y la divulgación de sus resultados.

Los resultados de los procesos de autoevaluación y evaluación externa deben propiciar análisis integradores que posibiliten detectar aquellas debilidades sistematizadas en diferentes procesos y establecer acciones con vistas a su erradicación. De igual manera debe procederse con las fortalezas para su generalización. Y es aquí donde el plan de mejora resulta el componente dinamizador de ambos procesos.

A partir de la aprobación del SUPRA por el MES los sistemas que lo componen han estado sujetos a un proceso de perfeccionamiento continuo, que se ha ampliado no solo al marco legal que lo sustenta, sino también a la propia integración entre dichos sistemas.

Este sistema, a partir de las demandas del contexto internacional ha establecido en el Manual de implementación del Sistema de Evaluación y Acreditación de carreras universitarias SEA-CU (enero 2014) *“las metodologías, métodos y procedimientos empleados para crear una cultura de calidad en la comunidad universitaria, a partir del fortalecimiento de la autoevaluación y evaluación externa con vistas a la acreditación de programas e instituciones, y preparar a la organización para enfrentar los nuevos retos del presente siglo”*. (República de Cuba. Junta Nacional de Acreditación, 2014b)

Para satisfacer tales demandas resulta necesario trabajar porque los procesos que se llevan a cabo en la institución respondan al patrón de calidad establecido, entendido este como *“el conjunto de estándares que, de acuerdo con la teoría y la práctica de la evaluación académica internacional, así como la experiencia cubana en el campo de la formación de profesionales, deben ser satisfechos para garantizar la acreditación nacional de una carrera universitaria”*. (República de Cuba. Junta Nacional de Acreditación, 2014b)

Pero, cómo conocer si tales procesos se acercan o no a ese patrón. La respuesta a tal interrogante será satisfecha si de manera continua se examinan y valoran; y si, en definitiva, se evalúan en correspondencia con los estándares establecidos.

Llegado a este punto, aunque pareciera innecesario, cabe reflexionar acerca de algunos criterios referidos a la evaluación por cuanto es un término ampliamente utilizado en el sector educacional, pero que cobra características particulares cuando de sus resultados depende una condición a alcanzar, en este caso a la acreditación de una carrera o una institución.

En tal sentido la definición de Gil Álvarez (2004), en cuanto a que *“la evaluación es un elemento y proceso fundamental en la práctica profesional (...) que permite (...) conocer las características de los procesos y no solo sus resultados (...) y (...) proporciona la determinación de juicios y decisiones”* se aviene a las características que deben identificar este proceso y, de manera particular, el de autoevaluación como paso previo a la evaluación externa.

Sin subestimar ninguno de los procesos que conforman el SUPRA, la autoevaluación deberá enfatizar en aquellos aspectos esenciales que deciden la mejora de una carrera universitaria. Por su carácter endógeno, permanente y continuo debe prestársele sumo interés e involucrar en ella a directivos, docentes, trabajadores y estudiantes.

Como resultado de ella debe quedar un ambiente favorable tendente al autoanálisis, la autorreflexión y el mejoramiento y elevación de la calidad de los procesos sustantivos que se ejecutan al interior de la institución.

Más, cómo lograr el compromiso, el entusiasmo y la participación de todos los factores. Indiscutiblemente, estos resultados no se logran de manera espontánea y es responsabilidad, en primera instancia de los cuadros y directivos lograrlo.

¿Gestionar o liderar los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación? Un punto de vista al respecto

Ha sido declarado desde el Manual de implementación del Sistema de Evaluación y Acreditación de carreras universitarias (SEA-CU) de febrero 2009 que está llamado a convertirse en *“un eficiente y eficaz instrumento de gestión cotidiana y sistemática para el aseguramiento y mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales de cada rama y, por lo tanto, constituye el contenido fundamental del trabajo de los principales actores universitarios, a partir de la autoevaluación de las carreras y del evidente seguimiento del Plan de Mejora”*. (República de Cuba. Junta Nacional de Acreditación, 2014b)

Por otra parte se declara igualmente en el XIII Seminario Nacional para Educadores (Curso 2013 – 2014) que *“la gestión institucional -planificar, organizar, regular y controlar- se proyecta en forma de sistema a partir de lo legal, lo estratégico y los recursos disponibles”*. (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2013)

Al respecto del término gestión, su significado más elemental en el Diccionario Enciclopédico Grijalbo (1997, p.819) se refiere a la *“acción y efecto de gestionar”*. y por su parte define gestionar como *“tramitar las diligencias pertinentes para la consecución de un negocio o*

de cualquier otro asunto". Sin embargo, para profundizar en su empleo para el tema objeto de este trabajo, otros autores consultados aportaron que "... es el proceso mediante el cual se obtiene, despliega o utiliza una variedad de recursos básicos para apoyar los objetivos de la organización" (Ponjuán, 1998) y que "...gestión es la acción y efecto de realizar tareas-con cuidado, esfuerzo y eficacia-que conduzcan a una finalidad". (Chiavenato, 2004)

Pero, no basta con señalar el objetivo o finalidad. Es necesario también echar a andar el sistema, impulsarlo hacia el objetivo definido y evitar que las influencias del medio externo e interno, puedan desviarlo de la meta propuesta, para lo cual se requiere del ejercicio de una influencia consciente y sistemática sobre el colectivo de personas y la persona individualmente.

Desde esta perspectiva, entonces, gestión es más que planificar y realizar determinadas tareas. Gestión es también liderar los procesos. Pero, quién los gestiona y lidera.

Ha quedado claro desde el marco legal que ampara el SUPRA, que los procesos que contiene tienen que ser guiados por los cuadros y directivos de los niveles involucrados en ello. Por esa razón es que estos, más que jefes responsabilizados con una tarea, deben erigirse en líderes que convoquen, persuadan y logren el compromiso y la motivación de profesores, estudiantes y trabajadores en general en el éxito del fin propuesto.

No basta, por tanto que un cuadro o directivo reúna los requisitos necesarios para el cargo, ni acumule una larga experiencia docente y de dirección. Tampoco basta con que se lo proponga, lo que desee, se esfuerce y se esmere para lograrlo.

Conseguir esta transformación transita por los caminos de lo cultural y lo actitudinal. En lo cultural, un curso, la autopreparación sistemática, el autodidactismo de la mano de un método, un entrenamiento adecuado y tiempo pueden favorecer el aprendizaje y puesta en práctica de los principios del liderazgo; porque el liderazgo no es un don que tienen unos pocos, sino un arte que puede ser aprendido por muchos.

Lo actitudinal, aunque mucho más complejo, no es imposible. Las personas deben aprender a conocerse, a analizar su carácter, temperamento y relaciones para poder tomar decisiones de cambio que le ayuden a una convivencia más armoniosa, satisfactoria y sana en lo personal y en las relaciones con los demás. Y no sería ocioso que los programas de preparación y superación a ellos dirigidos contemplaran el cambio de aptitudes dentro de sus objetivos.

Pero, aún no es suficiente haber alcanzado lo anterior, se requiere también, y resulta condición indiscutible, que el grupo le adjudique ese rol, reconozca que es capaz de generar un ambiente que multiplique el compromiso, el estímulo y la búsqueda de las mejores soluciones, lo que puede lograrse en la misma medida en que su estilo de dirección, formado y desarrollado en el complejo sistema de actividades, influencias e interacciones se lo permita.

Visto desde esta perspectiva, entonces gestión y liderazgo no son términos ni procesos antagónicos. Gestionar y liderar son elementos que se deben combinar para el logro de un fin común. En tal caso, la persona que los asuma debe ser capaz de orientar, dirigir, tomar decisiones, lograr objetivos y al mismo tiempo tener un patrón de criterios y una filosofía clara de la administración, de la concepción del hombre y una ideología del trabajo, que le permitan ganar apoyo efectivo y afectivo de sus colaboradores, comprometidos con una misión cuyo alcance y resultado merezcan trabajar por ella; por cuanto, en la actualidad, las posibilidades de éxito encuentran sus bases en la capacidad del dirigente de afincarse en los mejores valores humanos y proyectarlos al futuro, con el apoyo de lo más avanzado en la dirección científica que ha alcanzado, mientras transcurre el proceso que representa su formación.

La gestión de los procesos de autoevaluación y evaluación en la Universidad de Cienfuegos: resultados y experiencias

El resultado de las visitas efectuadas a facultades y carreras en la Universidad de Cienfuegos con el objetivo de constatar el grado de correspondencia entre los informes de autoevaluación en estos niveles de dirección y los resultados que, como consecuencia de la aplicación de instrumentos, entrevistas, revisión de documentos y evidencias acerca del trabajo desarrollado, emitieron los expertos, permitieron obtener una visión global acerca de la marcha de estos procesos tanto a nivel institucional como de carreras, determinar las fortalezas y debilidades en las diferentes variables; así como rediseñar las acciones del diseño estratégico.

Si bien se puso de manifiesto en las visitas la seriedad y el esfuerzo de los implicados en el proceso, la importancia ofrecida a la autoevaluación y el empeño por confeccionar un plan de mejora para perfeccionar la labor desarrollada y continuarla en función de la gestión de la calidad en las carreras; en este trabajo se centrará la atención en aquellos aspectos que

desde la dirección no facilitaron mejores resultados y frenaron la gestión del proceso.

En tal sentido la planificación, como función de dirección, fue la más afectada. Ha constituido una regularidad a nivel institucional la falta de coherencia entre los planes anuales, mensuales e individuales en los diferentes niveles organizativos y de dirección a partir del diseño estratégico y el plan de trabajo anual.

Tal situación exige una planeación estratégica que integre los objetivos del MES y las variables de los patrones de calidad, con criterios de medida que favorezcan el cumplimiento y desarrollo de los objetivos propuestos. Y pasa, indefectiblemente, porque la misión esté orientada hacia la mejora continua de la calidad.

De igual forma, los planes de desarrollo individual requieren perfeccionamiento en los plazos y tipos de tareas de preparación y superación. Esta dificultad no logra impulsar el proceso de acceso a las categorías superiores de Profesor Titular y Profesor Auxiliar en todas las áreas por igual y afecta también el cumplimiento de las defensas doctorales por años de los aspirantes, lo que compromete los niveles de profesionalización que deben alcanzarse con vistas a la acreditación, dígame carrera o institución. Situación similar sucede con el número de publicaciones en revistas indexadas, arbitradas y de impacto, que es limitado y por tanto tiene iguales consecuencias.

La referencia a algunas de las debilidades detectadas y apuntadas anteriormente evidencia que, además, falló el control a lo planificado, cuyo propósito inmediato es medir, cualitativa y cuantitativamente, la ejecución en relación con los patrones de actuación y calidad establecidos, y como resultado de esta comparación, determinar si es necesario tomar acciones correctivas que encaucen la ejecución, en línea con las normas correspondientes.

Desde luego, el cumplimiento de las funciones de dirección como parte de la gestión de calidad, no puede estar al margen de la misión, por cuanto si esta es entendida como la razón de ser de la organización, debe ser compartida por todos y ser capaz de movilizar sus energías y capacidades. De ser así, entonces pueden esperarse resultados favorables en términos de calidad.

Pero, es en este aspecto que el papel del cuadro y directivo se muestra con atisbos o no de líder. La misión no puede convertirse en una mera consigna producto de la inspiración del jefe: hay que elaborarla y compartirla con los seguidores.

Y si bien en la Variable I. Contexto institucional del SEA-CU se establece evaluar el cumplimiento de la misión en función de favorecer la gestión por la calidad en los procesos de formación del profesional, no puede estar ajena en el resto de las variables.

Los aspectos señalados han sido objeto de análisis en el departamento de Dirección y Desarrollo Local de la Universidad de Cienfuegos, al formar parte sus profesores del grupo de especialistas seleccionados para las visitas a Facultades y carreras, y ser consecuentes con las funciones establecidas para este departamento, específicamente en las relacionadas con la preparación y superación de cuadros y reservas; todo lo cual conllevó a reflexionar acerca de una propuesta para cuadros y directivos, que desde la dirección, les permita afrontar los procesos de autoevaluación y evaluación de las carreras y a nivel institucional.

La dirección de los procesos de autoevaluación y acreditación. Una propuesta

A cuadros y directivos en general se les exige por la implementación de la dirección científica en su desempeño; sin embargo la práctica refleja cierto nivel de improvisación en este sentido, muy a pesar de que hayan recibido, por años, determinados niveles de preparación y superación.

La situación actual requiere de la sistematización práctica de un modo de actuar de los dirigentes principales que se revierta en un ambiente organizacional favorable que impulse a sus seguidores a una actuación comprometida.

La claridad de objetivos y tareas, la flexibilidad acerca de cómo actuar; el liderazgo compartido en el análisis de problemas y en la búsqueda de soluciones; la demostración científico y metodológica de lo que se quiere; la identificación de comportamientos favorables en el trabajo; la legalización del sistema de ayudas internas y externas y la disposición estratégica de los recursos pueden constituirse en medios para hacer que todos los miembros de la organización se muestren prestos a participar, ayudar, corregir conductas y, sobre todo, reproducir en otros espacios donde interactúan la satisfacción, el respeto, la consideración y la disposición hacia la dirección.

Es en tal sentido en que se basa la propuesta siguiente y cuyo objetivo no es más que ofrecer aquellos elementos que, desde la perspectiva de la dirección, pueden contribuir a viabilizar a que los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación se gestionen y lideren.

Tabla 1. Elementos a tener en cuenta para la gestión y el liderazgo en los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación.

La visión	Constituye punto de partida en la dirección de todo proceso de dirección. Es la expresión de lo que se aspira en un futuro no lejano. Es formulada por el líder, pero compartida por sus seguidores. Debe ser positiva y alentadora.
La misión	Es la razón de ser de la organización, su aporte más significativo a la sociedad. Tiene que ser creíble, orientada al futuro y revisada constantemente. Al igual que la visión debe ser compartida por todos y en su formulación haber tomado parte todos los implicados.
Las estrategias maestras	La visión y la misión generalmente son contentivas de aspectos que no pueden atenderse todos a la vez. Por eso es necesario determinar las áreas de resultado clave (ARC) que inciden en la calidad de los procesos y sobre esa base determinar qué aspectos serán atendidos prioritariamente. Concebir y desarrollar estrategias que se distingan de las demás por la activa participación en este proceso.
Las metas generales	Para determinarlas es necesario analizar: <ul style="list-style-type: none"> • los objetivos estatales y el patrón de calidad establecido en el SUPRA. • el comportamiento de los indicadores de eficiencia. • el nivel de profesionalización del claustro. Una vez determinadas, las metas se convierten en punto de mira para su revisión constante y deben ser del conocimiento de todos.
Proceso de planificación	La planificación es el instrumento para concretar las metas en acciones prácticas. Planificar qué objetivos específicos llevan a conseguir la meta general definida, quién es el responsable de su cumplimiento, el tiempo, los recursos y su evaluación y control. La relación entre plan anual, mensual e individual del cuadro o directivo resulta imprescindible para que el plan de desarrollo individual del docente y su planificación particular personalice las metas trazadas y logre el compromiso por alcanzarlas.
Condiciones necesarias para la viabilidad del plan	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Calidad</i>: todo el proceso debe estar encaminado hacia el logro de los estándares de calidad establecidos. • <i>Importancia de los objetivos</i>: los objetivos deben satisfacer los criterios de importancia y asequibilidad, retadores, pero alcanzables. • <i>Participación</i>: tanto cuadros, directivos, profesores, estudiantes, trabajadores en general deben sentirse implicados en el proceso de ejecución del plan, formar parte y comprometerse. • <i>Control</i>: debe existir un sistema de control que contraste periódicamente lo realizado con lo planificado, detectar las desviaciones para producir los reajustes necesarios. • <i>Gestión y liderazgo</i>: gestionar es planificar de acuerdo con un proyecto y un presupuesto; es organizar, ejecutar y controlar. Es una parte importante de la dirección; pero no suficiente. La calidad en la dirección exige el liderazgo transformador.

Fuente: Adaptado de: Autoevaluación y Transformación Institucional. Aportes para su implementación (Asteggiano, Cocca & Guerrero, 1998).

De manera esquemática tales elementos se desarrollarían de la siguiente forma:



Figura 1. Pasos para desarrollar los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación.

Fuente: Elaboración propia.

En correspondencia con esa secuenciación, y sin que constituya un modelo rígido de actuación, se infieren los momentos por los cuales transitar:

- Un primer momento en que se determine la visión y la misión institucional. En él se prueba o no si quien dirige es más que el jefe, es el líder que orienta, motiva, persuade, inspira y compromete en hacer realidad en los diferentes niveles organizativos los fines propuestos.
- Un segundo momento en que se operacionalizan las funciones generales de dirección, al concretar en las estrategias los objetivos estatales e institucionales de acuerdo con el patrón de calidad establecido en los documentos rectores del SUPRA que a su vez encuentran mayor nivel de especificidad en el proceso de planificación que a corto plazo–anual, mensual–anticipan el desempeño esperado. En este momento también se necesita que más que se ejecuten determinadas funciones propias de la dirección, afloren las condiciones de liderazgo.

Ahora bien, ¿cómo lograr que cuadros y directivos de los diferentes niveles organizativos pongan en práctica las cuestiones anteriores, de manera que contribuyan al desarrollo exitoso de los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación?

El conocimiento de los principales documentos que norman estos procesos constituye una premisa que no puede obviarse. Es por ello que la preparación (individual y colectiva) deviene en condición indispensable y tarea de máxima prioridad.

Un complemento de los elementos anteriores es el comportamiento de cuadros y directivos en su accionar diario, que los caracterice por:

- la concepción estratégica para enfrentar el cambio, concebir y desarrollar estrategias que se distingan de las demás por la activa participación en este proceso.
- capacidad de proyectar, tanto a corto como a largo plazo pasar de las formas clásicas de control, a la supervisión, la ayuda, la asesoría, y en general la cooperación para fortalecer los puntos débiles de sus colaboradores y multiplicar los fuertes.
- desarrollar la capacidad de escuchar.
- dirección participativa, donde el clima socio psicológico propicie un ambiente favorable al desarrollo de realizaciones personales superiores y prime la ética, el respeto, la moral y la motivación.

CONCLUSIONES

Los procesos de autoevaluación, evaluación externa y la elaboración del plan de mejora que de ellos emerge encuentran en el Sistema Universitario de Programas de Acreditación el marco legal propicio para llevarlos a cabo. Pero, tal condición no basta. Resulta indispensable el establecimiento de un clima favorable de autoanálisis y reflexión que genere compromiso y participación de profesores, estudiantes y personal auxiliar.

En este empeño, además de gestionar los procesos, se necesita liderarlos. Más que planificar, organizar, ejecutar y controlar; se requiere que quienes están al frente de cualquiera de los niveles de dirección, sea un estratega, organizador y líder proactivo. Para poder organizar necesita saber hacia dónde va, cómo va a organizarse, y en cada etapa saber ser líder. En tal sentido ambos roles se complementan.

Enfocar tales procesos desde la perspectiva de la dirección, requiere entonces claridad en la determinación de

la visión y la misión institucional, las que deben ser compartidas por todos y revisadas con sistematicidad; establecer las estrategias maestras y las metas generales a partir de su contrastación con los objetivos estatales, los resultados del diagnóstico de estudiantes y docentes y los estándares de calidad concebidos nacional e internacionalmente; planificar los procesos y establecer las vías que permitan organizarlos, ejecutarlos y controlarlos, siempre en busca de la necesaria unidad en la diversidad de criterios, conductas y actuaciones de los colaboradores para lo cual necesita ser más que un administrador un líder. Y el liderazgo no es innato, es susceptible de ser aprendido si hay empeño en ello.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández, F. (2009). El proceso de evaluación del impacto del postgrado en programas de amplio acceso. La maestría en ciencias de la educación. La Habana: MINED.
- Asteggiano, D., & Cocca J, G. R. (1998). Autoevaluación y transformación institucional. Apuntes para su implementación. Capítulo 2: Dos modelos de instituciones. Rosario: UNR.
- Chiavenato, I. (2004). Introducción a la teoría general de la administración. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Codina Jiménez, A. (2012). Inteligencia emocional para el trabajo directivo y las relaciones interpersonales. Actitudes y herramientas. La Habana: Ciencias Sociales
- Colectivo de autores: (2008). El ingeniero industrial en la concepción de los sistemas informativos empresariales. Félix Varela.
- Gil Álvarez, J. (2004). Sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesorado: un estudio de campo en la carrera Licenciatura en Educación primaria. *Tesis doctoral*. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Grijalbo. (1997). Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Barcelona: Océano.
- Martí, J. (1997). Ideario Pedagógico. La Habana: Pueblo y Educación
- Ponjuán, G. (1998). Gestión de la información en las organizaciones La Habana
- República de Cuba. Ministerio de Educación (2013). XIII Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Ministerio de Educación.
- República de Cuba. Junta Nacional de Acreditación. (2014a). Manual de implementación del Sistema de Evaluación y Acreditación de carreras universitarias (SEA-CU). La Habana: JAN.
- República de Cuba. Junta Nacional de Acreditación. (2014b). Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior (SEA-IES). Resolución Ministerial 24/2014. La Habana: JAN.
- República de Cuba. Partido Comunista de Cuba. (2011). Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución. La Habana: Consejo de Estado.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los trabajos se entregarán en soporte digital (en formato de Microsoft Word), a partir de la plataforma de publicación de la Revista, cuya dirección web es la siguiente:

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

EXTENSIÓN Y ASPECTOS FORMALES

Para ser publicados en la revista los artículos no deben haber sido editados, ni estar en proceso de valoración para otra publicación; tampoco se publicarán investigaciones completas, sino sus resultados en forma de artículo científico. Los trabajos a publicar deben cumplir con los requisitos siguientes:

- Contarán con una extensión entre 5 y 12 páginas (tipo carta).
- El tipo de fuente a utilizar será Verdana, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.
- En su estructura, cada trabajo estará conformado por: título, nombre del autor/es, correo electrónico y su filiación institucional. A continuación un resumen, (en español y en inglés de no más de 200 palabras), palabras clave (en español y en inglés), introducción (en la que se excluya el diseño metodológico de la investigación), desarrollo, conclusiones, la bibliografía utilizada y anexos (si fueran necesarios).
- Las páginas deben enumerarse en la esquina inferior derecha.
- Al resaltarse elementos del texto se utilizará cursiva, nunca "comillas", negrita, versales o mayúsculas. Solo se utilizarán comillas en las citas textuales con menos de 40 palabras.
- Los gráficos e ilustraciones (en formato .JPG, con tamaño no mayor al de 10 X 10 cm) deberán estar insertados en su lugar correspondiente; y enumerados, según su orden de aparición.
- Las tablas nunca serán insertadas como imagen, contarán con interlineado sencillo y serán enumeradas consecutivamente.
- Las abreviaturas se definirán la primera vez que se mencionen, no se conjugarán en plural y solo se aceptarán aquellas universalmente aprobadas.
- Los subtítulos se destacarán en negrita.
- Las notas se localizarán al pie de página con un puntaje inferior, nunca al final del artículo. Se evitarán aquellas que contengan citas y referencias bibliográficas.
- La bibliografía se confeccionará según la norma APA sexta edición, que aparece en Microsoft Office del 2007 en adelante ó con un gestor bibliográfico.

Nota:

El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios que considere pertinentes para mejorar la calidad del artículo.

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.



ISSN: 1990-8644



Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8644

Síguenos en:

<https://universosur.ucf.edu.cu/index.php>

<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/RCr>



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km
3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430

ISSN: 1990-8644



EDITORIAL



UNIVERSO
SUR

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