

ISSN: 1990-8644

“Universidad y diversidad científica”

Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos
Volumen 13 • Número 57 • Enero-Marzo 2017

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





Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1020-6044

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

Dra. C. Yailén Monzón Bruguera
Dr. C. José Carlos Pérez González
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 Muñóz

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
Dr. C. Enrique Espinoza Freire
Dra. Cs. Fátima Addine Fernández
Dr. Cs. Gilberto García Batista

Correctores (as) de estilos:

MSc. Alicia Martínez León
MSc. Dolores Pérez Dueñas

Traducción y redacción en Inglés

MSc. Clara Esther Gómez Gonzalvo

Diseñadora

D.I. Yunisley Bruno Díaz

Soporte Informático

Ing. Greter Torres Vázquez
Tec. Jesús Gioser Medina Varens

CONTENIDOS

Editorial	5
El taller como forma de evaluación de la expresión oral MSc. Ana Fermina Vázquez Cedeño, MSc. Miladys Álvarez Migueles, MSc. María del Carmen Cabrera Castro	6
Las ideas pedagógicas martianas y su vigencia en el sistema educacional cubano Dra. C. Noharis Sochi Alzuri Barrueta, MSc. María Caridad Rodríguez Agriell, Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey	14
Competencias culturales y dominación simbólica Lic. Carlos Lázaro Nodals García	19
Educación inclusiva y construcción del poder estudiantil. Resultados de la alianza entre universidades Dr. C. José Luis Gil Álvarez, MSc. Mabel Morales Cruz, MSc. Estefanía Melisa Rodríguez Santos.....	27
La interdisciplinariedad en la producción de conocimiento: propuestas desde la formación posgraduada Dra. C. Coralía Juana Pérez Maya, Dra. C. María Cruz Chong Barreiro, Dra. C. Lidia Mercedes Lara Díaz.....	33
La integración de contenidos lingüísticos y no lingüísticos: una propuesta de clases integradoras Lic. Mayda Miranda Molina, Dra. C. Ania Mercedes Carballosa González, Dra. C. Maritza Arcia Chávez.....	38
Educación Física 1 para las carreras pedagógicas en el Plan E. Propuesta de programa MSc. Claudio Chavarri Marrero	43
La enseñanza de Lenguas Extranjeras: corrientes psicológicas y factores que interfieren en la Escuela Secundaria cubana MSc. Miladys Álvarez Migueles, MSc. Giraldo Pérez Calderón, MSc. Leonor Margot Suárez Rodríguez	48
Comportamiento del estudio independiente en estudiantes de primer semestre de la Facultad piloto de Odontología de la Universidad de Guayaquil MSc. Patricia Pinos Robalino, MSc. Idalia Murillo Sevillano, Dra. Cecilia Rosero Armijos	58
Las potencialidades del pensamiento de Fidel Castro para el reforzamiento de los valores morales de los cuadros políticos en el sistema de escuelas del Partido MSc. Idania Tejera Delgado, MSc. Elieder Núñez García	67
La excursión docente y el estudio de la localidad. Propuesta para Geografía 10 ^{mo} grado MSc. Rolando Ramos Miranda, MSc. Onelio Castillo Barrios, MSc. Yaité Pérez Lence	73
La interdisciplinariedad para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Odontología MSc. Patricia Segovia Palma, MSc. Patricia Pinos Robalino, MSc. Idalia Murillo Sevillano	82
El desarrollo de la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria MSc. Serafina C. Pérez Lameira, MSc. Dalia Aleida González González	91
La Educación en valores desde la práctica profesional MSc. María Mercedes Consuegra Cheng, MSc. Marianela Utrera Alonso, Dr. C. Hugo Freddy Torres Maya	98
Concepción de CTS de la formación práctico-docente en la Licenciatura en Educación Carrera Lenguas Extranjeras MSc. Reinaldo Guerra Pérez, MSc. Eusebio Jesús Lara Valdespino, MSc. Isabel Josefa Berdeal Vega	104
Propuesta de una clase metodológica instructiva de Histología General y Dentaria para la orientación del estudio independiente MSc. Cecilia Rosero Armijos, MSc. Patricia Pinos Robalino, MSc. Patricia Segovia Palma	114
Sunderstanding International students' community service experiences in the United States and their impacts Ed. D. Elaine Hozdik	120
La incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones al currículum MSc. Lisbet López Saavedra, MSc. Mercedes Manuela Ferrer García, MSc. Ileanys Mena Fernández	126

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Su importancia y utilización en la Carrera Marxismo-Leninismo e Historia MSc. Dayamí Valdivié Mena, MSc. Tania Sánchez Arbolay, MSc Miriam Echevarría Sánchez	133
La formación de conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sistemas de gestión de bases de datos MSc. Luis Jacinto López de la Teja, Dra. C. Ángela Sarría Stuart, Dr. C. Denis Fernández Álvarez	139
Relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza aprendizaje, un reto para la inclusión educativa Lic. Adelino Salvador Tchitau	146
Hacia nuevas vías de comunicación en la educación de los niños de la Primera Infancia Lic. Georgina Cecilia Heredia Rodríguez, MSc. Yennis Alfonso Amaro	151
La evaluación del aprendizaje: un reto con las nuevas tendencias para el profesor de la carrera de Odontología MSc. Idalia Murillo Sevillano, MSc. Patricia Segovia Palma, MSc. Cecilia Rosero Armijos	160
Empleo del software Geogebra como medio auxiliar heurístico para el tratamiento de funciones en el Instituto Superior de Ciencias Policiales y Criminal de la República de Angola Lic. Manuel Toto, Dr. C. Raúl López Fernández, Dr. C. Tomás Crespo Borges	169
Vinculación de los contenidos de la asignatura Análisis Químico y Preparación para la Defensa Dr. C. Anel Hernández-Garces, MSc. Elizabeth Avilés Rodríguez	174
Actividades en la lengua inglesa basadas en técnicas para desarrollar el vocabulario de los estudiantes de 10mo grado en el Instituto Preuniversitario Martin Dihigo Lic. Neisy Chappotin Lavín, MSc. Yanelly Peñate Ramírez, MSc. Kenia González López-Trigo	178
El uso de acertijos matemáticos como recurso motivacional en la educación superior Lic. Bárbaro Fernández Suárez, MSc. Maricela de los Ángeles León Capote, Dra. C. Alina Carlota García Puerto	185
Educación para la identidad, una aproximación desde el currículo escolar Dr. C. Orlando José González Sáez, Dr. C. Hugo Freddy Torres Maya	193
Los valores de la profesión pedagógica. Conceptualización y contextualización MSc. Betsi Celia Medero Llanes, Dra. C. Silvia Isabel Vázquez Cedeño, MSc. Bárbara Acevedo Pastrana	199
Etología humana y educación. El nexo teórico omitido Dr. C. Reinaldo Requeiro Almeida, MSc. Yumila Pupo Cejas, MSc. María del Carmen Franco Gómez	205
Apuntes críticos de la Educación sexual en adolescentes y jóvenes estudiantes del Consejo Popular La Sierpe MSc. José Sánchez Díaz, Lic. Osvel García Riverón, Lic. Belkis Pérez Torres	213
Normas de publicación	217

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana¹

E-mail: ecmora@ucf.edu.cu

¹Directora de la revista. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

La Revista "Conrado" continúa su camino llegando hasta nuestros lectores con nuevos y variados temas. Comenzamos este 2017 deseándoles un próspero año y esperando seguir contando con ustedes como lectores, exhortando a todos los científicos, investigadores, especialistas docentes y estudiantes a publicar los resultados y experiencias investigativas. Agradecemos la colaboración brindada por nuestro Consejo Científico Asesor y al Consejo Editorial que tienen la responsabilidad de que la información publicada tenga el rigor científico y editorial del que nuestros lectores son merecedores.

Se destacan algunos de los temas que presenta el No. 57 que esperamos como siempre resulte de su interés y ofrezca información relevante para la solución de problemas acorde con las necesidades de nuestros lectores. Entre estos podrán encontrar el taller como forma de evaluación de la expresión oral, el uso de acertijos matemáticos como recurso motivacional en la educación superior; competencias culturales y dominación simbólica; las potencialidades del pensamiento de Fidel Castro para el reforzamiento de los valores morales de los cuadros políticos en el sistema de escuelas del partido; la interdisciplinariedad en la producción de conocimiento: propuestas desde la formación posgraduada; la efectividad en la continuidad técnico táctica de la lucha grecorromana; entre otros.

Ellos son muestra del conocimiento de los investigadores que se desempeñan en las distintas áreas del saber de las Universidades y de otras Instituciones para conocer cuánto se está haciendo para dar solución a los problemas que se presentan en la vida cotidiana en Cuba y en el mundo. Esperamos que resulten de interés la lectura de cada uno de los artículos que se publican.

Atentamente,

Directora de la Revista

01

EL TALLER COMO FORMA DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

THE WORKSHOP AS A WAY TO ASSESS SPEAKING

MSc. Ana Fermina Vázquez Cedeño¹

E-mail: avazquez@ucf.edu.cu

MSc. Miladys Álvarez Migueles¹

E-mail: malvarezm@ucf.edu.cu

MSc. María del Carmen Cabrera Castro¹

E-mail: mcabrerac@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Vázquez Cedeño, A. F., Álvarez Migueles, M., & Cabrera Castro, M. C. (2017). El taller como forma de evaluación de la expresión oral. *Revista Conrado*, 13(57), 6-13. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La actividad comunicativa constituye la base fundamental para el establecimiento de la relación entre los hombres que les permite transmitir sus conocimientos y valoraciones sobre la realidad objetiva. Una de las formas de desarrollar la comunicación en los estudiantes es el taller. En el mismo, ellos exponen y discuten sus experiencias, así como intercambian, socializan informaciones, aceptan y enfrentan las observaciones en un espíritu de cooperación para propiciar el desarrollo a partir de los análisis que se realizan y de la toma de posiciones sobre algún particular. El objetivo del presente trabajo es socializar el taller como forma de evaluación de la expresión oral en idioma inglés.

Palabras clave:

Comunicación, taller, expresión oral.

ABSTRACT

Communication constitutes the main way to establish the relationship among men. It allows them to transmit their knowledge and opinions about the objective reality. The workshop is one of the effective forms to develop communication. In the workshops, the students discuss, express their opinions, and also socialize information, accept and face other people ideas in a cooperative manner. The objective of this paper is to socialize the workshop as a way to assess speaking in English.

Keywords:

Communication, workshop, speaking.

INTRODUCCIÓN

A través de la comunicación, el hombre actúa en reciprocidad con el resto de los hombres, lo que lleva implícito una forma de autoconocimiento ya que al poner el sujeto de manifiesto su modo de ser con sus semejantes a la vez se refleja en el mismo, de ahí la interrelación dialéctica sujeto-sujeto e intrasujeto y su extraordinario valor teórico, práctico, gnoseológico y metodológico en el proceso de la comunicación.

La actividad comunicativa posee gran importancia no sólo por ser un medio eficaz de influir sobre los sujetos y su psicología, sino porque ella constituye la base fundamental para el establecimiento de la relación sujeto-sujeto, posibilitando que varios sujetos se incorporen a la actividad práctica y de esta forma transmitan sus conocimientos y valoraciones sobre la realidad objetiva.

Este tipo de interacción es posible por la existencia de un modelo, el cual permite que los sujetos den a conocer sus ideas por medio de la actividad lingüística (concebida como el proceso de utilización del lenguaje por el sujeto con el fin de transmitir la experiencia histórico-social, para establecer comunicación o efectuar la planificación de sus actos.)

DESARROLLO

La clase es considerada como la célula del proceso docente educativo. En la clase se presentan, íntimamente relacionados, todos los elementos de la enseñanza: objetivos, contenidos, medios y métodos de enseñanza, además de la relación profesor-alumno a través de la cual cobran vida los elementos expresados y de la que depende el éxito de la enseñanza. La Resolución. 210/07, al respecto, establece que la clase *“es una de las formas organizativas del proceso docente educativo, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades de carácter esencialmente académico”*. (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007)

El taller como forma de organización de la docencia puede tomar elementos de otros tipos de clases ya conocidas (conferencias, clase práctica, seminarios, consulta, etcétera) pero las trasciende en un proceso de hibridación donde el equilibrio y el tono lo aportan los objetivos, actividades, métodos seleccionados, niveles de asimilación y estructura metodológica, que es siempre flexible y abierta.

Según se ha podido apreciar por los especialistas en las valoraciones que se realizan al respecto, se destaca

al taller como: el modo de existencia, de proceder en la organización de un tipo de actividad del proceso pedagógico en la cual se integran todos los componentes de este en una relación dinámica entre contenido y forma que asegura el logro de los objetivos propuestos, la reflexión colectiva sobre una problemática y la proyección de alternativas de solución (Calzado, 1998, citado por Frías, 2005, p.25).

En el desarrollo del trabajo del taller, los propios estudiantes exponen y discuten los resultados alcanzados a partir de sus propias experiencias con el ánimo de intercambiar, socializar la información, aceptar y enfrentar las observaciones en un espíritu de cooperación para propiciar el desarrollo a partir de los análisis que se realizan y de la toma de posiciones sobre el particular.

El taller como producción de grupo articula la teoría y permite la toma de conciencia en aras de lograr la transformación del estudiante, el mismo fomenta las relaciones personales y no personales, activa la generación de ideas y la comunicación (Arroyaves, 1999, citado por Garriga, 2002).

Es una actividad cuyo objetivo es ejercitar y consolidar habilidades prácticas e investigativas a partir de la ejecución de determinadas tareas con determinada complejidad que requieran el apoyo del profesor, el análisis y evaluación de resultados. El profesor responsable del taller debe cuidar que se cumplan las funciones establecidas en el orden docente como máximo coordinador de la actividad en lo que respecta a la orientación, ejecución y control del trabajo. Dicho de otro modo, debe indicar cómo se desarrollará el trabajo y qué objetivos persigue para organizar las acciones a ejecutar en función de su cumplimiento lo cual deberá controlar adecuadamente. En este caso, se recomienda propiciar actividades de autocontrol, autoevaluación, autorregulación y autodesarrollo con el ánimo de colaborar al mejor desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

En la *INTRODUCCIÓN* se ofrece una breve información de la tarea a desarrollar, el objetivo del programa al cual se orienta y la metódica a desarrollar en la actividad como pasos fundamentales.

En el *DESARROLLO* se ofrece una presentación del tema que es objeto de estudio y se procede a la ejecución de la actividad donde los estudiantes realizan determinadas tareas prácticas con apoyo de herramientas. Se produce el debate, la evaluación de los resultados individuales y grupales, se responden dudas y se fijan o amplían sobre conceptos, principios y leyes identificados en la

actividad de preparación de los estudiantes. Se hacen recomendaciones.

En las *CONCLUSIONES* lo importante es precisamente hacer las mismas con un carácter orientador para el estudiante en la formación de los fundamentos teóricos y metodológicos de un determinado objeto de estudio y /o de las herramientas que le pueden facilitar la investigación o el desempeño laboral en su relación con dicho objeto u otros en su actuación profesional.

Funciones de la clase taller.

1. *Cognoscitiva:* En la sistematización de los conocimientos adquiridos durante el aprendizaje, en su actualización y en la creación y consolidación.
2. *Metodológica:* Cada taller deviene modelo de actuación pedagógica para el futuro profesional y debe revelar métodos de apropiación y exposición del contenido científico que luego debe adecuar a los requerimientos de la asignatura.
3. *Educativa:* En el estrecho contacto *profesor - alumno, alumno - alumno, alumno - grupo, grupo - profesor* en un ámbito que trasciende el formalismo y se expande más allá en la labor extra docente donde se abren espacios para el análisis, la búsqueda de respeto a la opinión ajena, la aplicación de métodos de discusión adecuados, el reconocimiento al mérito ajeno y la cooperación en la construcción de los aprendizajes y valores que tipifican al modelo de hombre socialista.
4. *Control:* En el diagnóstico del nivel de conocimiento y habilidades de los estudiantes y su desarrollo progresivo para alcanzar los objetivos propuestos, ya que el taller es vía idónea para que la evaluación cumpla con su función formativa y el estudiante ejerza el autocontrol de su aprendizaje.

Es necesaria la conciliación de los componentes teóricos, cognoscitivos y prácticos profesionales, con la formación de valores en el ámbito de la pedagogía contemporánea, se privilegia el aprendizaje participativo, aprender haciendo, resolviendo problemas profesionales, preparando al hombre para la vida.

Es función del claustro docente contribuir a la formación humanística de nuestros educandos en cualquiera de las Formas Organizativas Docentes utilizadas, no obstante el Taller permite en un sentido más abarcador cumplir con esta función.

El valor epistemológico de la clase taller, favorece a que el estudiante se enfrente en su formación a la lógica de cada ciencia, a su secuencia en el orden gnoseológico y didáctico, así podrá trabajar de una manera libre y creativa con ese arreglo didáctico que es la asignatura.

De igual forma el alumno percibirá el valor Cognitivo Desarrollador del Taller, evidenciándose que el conocimiento es infinito y ningún currículo podrá abarcarlo nunca.

El análisis de los aspectos tratados que contribuye a que el profesor conduzca los Talleres como escenarios docentes donde pueda lograr la independencia cognoscitiva bajo el prisma de la labor humanística propicia proponer las siguientes metas:

- Promover *“la autorrealización”*, o sea, se debe estimular las potencialidades de los individuos para que lleguen a la altura máxima que la especie humana puede alcanzar. La educación debe ayudar a que las personas logren lo mejor de lo que son capaces.
- Ayudar a los individuos a vivir en un mundo en perpetuo cambio, donde lo más importante no es adquirir conocimientos sino aprender a aprender.
- Hacer énfasis en los aspectos éticos y morales convirtiendo a las personas en seres altruistas, generosos, creativos con una fuerte conciencia social, respetuosos de las necesidades, derechos e intereses de los demás.
- Postular la función del profesor en facilitar el aprendizaje del estudiante a través de proporcionarle las condiciones para que este acto no se de en forma autónoma. Se deben convertir los escenarios docentes en Comunidades de Aprendizaje, donde la obtención de nuevos conocimientos recupere su sentido lúdico y placentero.
- Crear una atmósfera de total respeto y apoyo a la curiosidad, la duda, valorar la búsqueda personalizada de los conocimientos, donde todas las cosas se vuelven objeto de estudio y exploración.
- No propiciar al profesor, la dirección absoluta de estas comunidades, sino que participe como un facilitador e integrante más del grupo. Por ello es importante que estimule y propicie la cooperación y apoyo entre compañeros.
- Se hace necesario un cambio de las actitudes y creencias de los profesores en la validez del Taller, los efectos de cualquier innovación didáctica serán sólo de corto plazo o inexistentes. Se deben modificar las actitudes de los maestros para que desempeñen en forma radicalmente distinta su trabajo, aceptando nuevas formas de enseñanza.
- Existen tres condiciones esenciales para que el profesor facilite el aprendizaje en una clase taller.
 - Mostrarse ante los estudiantes tal como es, manifestando sus sentimientos.
 - Crear un clima de aceptación, estima y confianza en el escenario docente, existiendo un mutuo respeto entre alumno y profesor. Donde todos sientan

que son importantes y que no se les va a estar enjuiciando, criticando o burlando.

- Comprensión empática, es decir ponerse en el lugar de los alumnos. El profesor debe tratar de comprender sus reacciones íntimas, para de esta forma ayudarlos a superar las dificultades y de ahí convertir estas experiencias en un crecimiento personal.
- De lo anterior planteado sobre los talleres, es criterio de la autora de esta investigación que los talleres deben poseer diferentes tareas básicas donde se debe hablar de la problematización, de la fundamentación, de la actualización, de la profesionalización, de la contextualización, de la investigación, de la reflexión y de la optimización.

Sugerencias metodológicas para la enseñanza taller.

Por su importancia y necesidad de conocer por parte del claustro docente, sobre los talleres, exponemos un conjunto de sugerencias encaminadas a su implementación metodológica de esta Forma Organizativa Docente:

- *Trabajar con problemas percibidos como reales:* Poner al educando en contacto directo con los intereses, las inquietudes y los problemas importantes de su existencia. Relacionarlo en lo posible con el tema del contenido a aprender y su perfil profesional.
- *Trabajo en equipo:* Permite al estudiante la libertad para participar y comprometerse en las actividades grupales.
- *Orientación del Estudio Independiente:* Orientar tareas y acciones que respondan a una lógica pedagógica y didáctica, cuya contribución repercuta en el logro de la independencia cognoscitiva del estudiante.
- *Favorece la creatividad:* Crear un escenario docente, donde el ambiente interno y externo de la clase favorezcan la iniciativa, imaginación, propuesta y solución de problemas en aras de cumplimentar los objetivos propuestos.
- *Motivación del proceso docente:* Enfatiza la necesidad que tiene el estudiante de vivir experiencias, de sentirse útil y en comunicación con los demás. Canalizando estos deseos es como surgirá un óptimo aprendizaje.
- *Evaluación flexible y diversificada:* Puede medirse mediante la autoevaluación del alumno, o por medio de pruebas objetivas de rendimiento. Realizar entre estudiante y profesor un análisis mutuo acerca de los logros y las deficiencias a subsanar, comparar como estaba el alumno antes de iniciar el curso y observar cual es el rendimiento en ese momento.
- *Desarrollar cualidades personales:* Útiles en su vida profesional cuando formen parte de un equipo. Los estudiantes desarrollan la interpretación, discusión y reflexión, caracterizan el conocimiento individual, lo

enriquecen, permitiéndole la creación colectiva del conocimiento.

Los profesores desde la actividad conjunta con sus estudiantes enseñan a pensar, a resolver problemas, a interpretar los resultados, argumentar, diagnosticar, etc. De esta manera se está apoyando a la formación de las habilidades intelectuales de los estudiantes, las que no solamente son necesarias para la vida profesional, si no para la vida integral del hombre, ya que ellas ayudan a la cimentación de la personalidad.

Descripción de las actividades para el desarrollo de los talleres.

La tendencia democratizadora ha llegado a la escuela como un ideal a alcanzar, el cual supone vencer múltiples obstáculos de diversa índole: sociales, institucionales y personales. Ante este reto muchos educadores se preguntan si realmente sus alumnos están preparados para asumir esa libertad que implica también la asunción consecuente de una mayor responsabilidad que la que exige del alumno la pedagogía tradicional.

Las actividades en los talleres transitan de lo más sencillo a lo más complejo y están interrelacionadas puesto que el alumno necesita de los elementos de las actividades iniciales para llegar a resolver eficientemente el resto de las mismas. El hecho de estar ajustadas al programa de estudio significa que cada taller se ajusta a los contenidos gramaticales y a las funciones comunicativas de cada unidad, siendo así que se van empleando contenidos y vocabulario precedentes a medida que avanzan las unidades.

Conceptos claves para el desarrollo de una dinámica grupal dentro de los talleres.

Existen dos formas en las que el profesor puede agrupar a los alumnos en el aula. La primera es cuando se eligen patrones particulares de interacción para los estudiantes, es decir, formas en que los estudiantes trabajen juntos y con el profesor en clase. Se incluyen clases abiertas, trabajo en grupo, trabajo en parejas y trabajo personal, y el profesor con el estudiante (s) y estudiante (s) con el profesor.

La segunda forma en que los profesores agrupan a los estudiantes es cuando se decide que los alumnos trabajen en parejas, grupos o equipos. El profesor considera el nivel que poseen los alumnos, los estilos de aprendizaje, necesidades de los estudiantes, personalidades y relaciones con los demás en la clase antes de pedir a los estudiantes trabajar juntos. El profesor tiene que pensar cuales estudiantes trabajarán mejor juntos para aprender mejor.

Al decidir cómo agrupar a los estudiantes, tenemos que considerar una serie de factores diferentes:

- El objetivo de la enseñanza. Es mucho más fácil de elegir cómo agrupar a los estudiantes cuando se haya decidido sobre el objetivo de la lección y el objetivo de cada actividad.
- Los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, algunos estudiantes prefieren trabajar individualmente, otros en grupos. Los estudiantes también tienen personalidades diferentes y les resulta más fácil trabajar con algunos grupos que con otros.
- La personalidad de nuestros alumnos. La mayoría de las veces los estudiantes trabajarán bien juntos, pero a veces hay estudiantes que no trabajan juntos de manera positiva, por ejemplo, cuando un estudiante es tímido y el otro es bastante dominante (es decir, siempre está hablando y detiene a otros de participar). Tenemos que pensar cuidadosamente acerca de cómo agrupar a estos estudiantes.
- El tamaño de las clases. Con una clase de entre 20 y 30 estudiantes, podemos manejar parejas y el trabajo en grupo con bastante facilidad. Con clases de más de 30 estudiantes, parejas y grupos de trabajo son posibles, pero necesitan una planificación más cuidadosa.
- La experiencia previa de los estudiantes. Cuando los estudiantes no están acostumbrados a trabajar en parejas y grupales tenemos que planificar cómo introducir esta forma de trabajar. Podemos empezar por hacer las actividades pequeños trabajos de pareja e introducir gradualmente la agrupación más larga y más variada.
- El saldo de los patrones de interacción en una lección. Una lección donde los estudiantes están haciendo trabajo de parejas en toda la lección probablemente no tenga éxito: los alumnos se aburrirán y puede haber problemas de disciplina. Una lección que los alumnos están haciendo un trabajo individual toda la lección probablemente no será exitosa o bien: los alumnos perderán la concentración y se aburren. Del mismo modo, una lección que es totalmente dirigida por el maestro es poco probable que tenga éxito: los estudiantes necesitan un equilibrio de los patrones de interacción diferente en cada lección.
- La dinámica de grupo de la clase, es decir, las relaciones entre los alumnos y cómo los estudiantes se comportan entre sí.
- Las actividades que hemos elegido. Por ejemplo, una actividad de discusión se puede hacer en grupos, un juego de rol se puede hacer de dos en dos. Pero también podemos optar por realizar estas actividades de manera diferente, dependiendo de las necesidades del grupo y los objetivos de la lección. Así, por

ejemplo, una actividad de discusión se puede hacer en pareja o con toda la clase, y un juego de rol se puede hacer en grupos.

Tipos de interacción oral.

Estructurada, aquella que es preparada y generalmente es definida previamente como discursos o conferencias. Cotidiana, espontánea, la mayoría de las conversaciones ocasionales, también se pueden tomar en cuenta algunos programas en vivo, de la radio o televisión.

Conversación

Una conversación es un diálogo entre dos o más personas. Se establece una comunicación a través del lenguaje hablado (por teléfono, por ejemplo) o escrito (en una sala de chat). Es una interacción en la cual los interlocutores contribuyen a la construcción de un texto, a diferencia del monólogo, donde el control de la construcción lo tiene sólo uno. Por eso se señala su carácter dialogar. Pero, no lo hacen al mismo tiempo sino que cada cual tiene su turno de habla. La conversación puede girar en torno a uno o muchos temas y está condicionada por el contexto. En una situación informal éstos pueden variar con facilidad y sin previa organización. Los dialogantes pueden expresar su punto de vista y discutir. En cambio en otros, las posibilidades mencionadas pueden estar limitadas para uno o ambos actores.

La conversación contiene diferentes atributos que deben ser tomadas en cuenta:

Características

Como ocurre en cualquier otra actividad compartida, el primer requisito es que dos o más personas quieran conversar.

Los saludos: Constituyen en sí, un intercambio oral mínimo.

Las preguntas: Es otro recurso habitual muy utilizado para iniciar una conversación. Enunciado interrogativo.

Las exclamaciones: Son otras expresiones que utilizamos para iniciar una conversación.

Para mantener la conversación los participantes deben cooperar para que la interacción se desarrolle con éxito. Esto significa, que deberán estar de acuerdo en: Mantener, o, cambiar, el tema, el tono, las finalidades del discurso, etc. Acabar la conversación es una **tarea** delicada, una buena parte del éxito de una conversación radica en que tenga buen final. Los cierres convencionales suelen constar de cuatro partes:

Ofrecimiento de cierre
Aceptación del ofrecimiento
Despedida
Despedida y cierre.

Requisitos

Es imprescindible regirse por el principio de cooperación, el cual se desglosa en cuatro máximas:

De cantidad: Haz que tu contribución sea tan informativa como sea necesario.

De cualidad: Haz que tu contribución sea verdadera.

De relación: Sé pertinente, no digas algo que no viene al caso.

De manera: Sé claro, evita la ambigüedad, sé breve, sé ordenado

Simulación

Es una técnica que consiste en hacer creer algo que no es verdad. Todos, alguna vez, hemos tenido la necesidad de fingir o disimular (ocultar), a través de palabras, gestos o acciones, algún hecho o uso.

Simular es representar alguna situación fingiendo o imitando a algún personaje. Al simular, se deja de ser uno mismo para convertirse en el personaje que se esté presentando. De esta manera, se aprende a ponerse en el lugar de otro y a intercambiar role. En el desempeño de los roles, las personas expresan los sentimientos y las preocupaciones de los demás, lo cual ayuda a fortalecer los lazos de entendimiento y de amistad entre la gente.

Hay momentos en que las palabras no son suficientes para dar a conocer una situación difícil o para transmitir un mensaje; en esos casos es necesario apoyarse en los gestos, como por ejemplo: hacer silencio, ponerse a llorar, reír a carcajadas, estremecerse de frío.

En la discusión los tiempos verbales que se utilizan son el presente y el pasado. Se redacta en presente los conocimientos ya preestablecidos y en pasado los resultados obtenidos por el autor durante el trabajo de investigación. Existen trabajos en los que la discusión se realiza junto con las conclusiones como un solo punto (discusión y conclusiones).

Técnicas grupales

Foro: Son un tipo de reunión donde distintas personas conversan en torno a un tema de interés común. Es, esencialmente, una técnica de comunicación oral, realizada

en grupos, con base en un contenido de interés general que genere una “discusión”.

Técnica de dinámica de grupos que consiste en una reunión de personas donde se aborda de manera informal un tema de actualidad ante un auditorio que, a menudo, puede intervenir en la discusión. Normalmente la discusión es dirigida por un moderador. El objetivo del foro es conocer las opiniones sobre un tema concreto.

Características:

Libre expresión de ideas y opiniones de los integrantes.

Permite la discusión de cualquier tema.

Es informal (no siempre).

Generalmente se realiza el foro a continuación de una actividad de interés general: una presentación teatral, una conferencia, un experimento.

Puede constituir también la parte final de una mesa redonda, simposio, etc.

De acuerdo con la actividad anterior, la técnica se llamará foro-debate, cine foro, disco - foro, etc.

Formula una pregunta concreta y estimulante referida al tema.

Distribuye el uso de la palabra.

Limita el tiempo de las exposiciones.

Controla la participación espontánea, imprevisible y heterogénea de un público numeroso y desconocido.

Mesa redonda

Generalidades

La mesa redonda está constituida por un grupo de personas que se reúnen para estudiar un asunto o problema determinado. El estudio de ese asunto se realiza exclusivamente mediante la discusión. Esta actividad está basada integralmente en la discusión. No se trata entonces de que cada uno de los integrantes del grupo pronuncie un discurso, sino de que escuche los puntos de vista de los demás y los discuta hasta ponerse de acuerdo en algo positivo, para deducir unas recomendaciones o acuerdos.

Preparación: Entre todos escogen un tema teniendo en cuenta que:

- Pueda prestarse a discusión
- Pueda tener interés para todos los participantes
- Trate, en lo posible, de un asunto de importancia actual

- Este adecuado al nivel mental de los participantes. Posea fuentes de información de rápida y fácil consulta.
- a. Debe nombrarse un presidente llamado también “moderador”.
- b. El presidente nombra un relator.
- c. El presidente y el relator nombran una comisión de tres estudiantes y entre todos determinan el tiempo que se va a emplear.
- d. El presidente, el relator y la comisión se reúnen y elaboran una agenda teniendo en cuenta este procedimiento:
 - Intercambiar ideas sobre el tema, basándose en las fuentes de información que puedan conseguir.
 - Van anotando las ideas a medida que las vayan estudiando. Y las organizan siguiendo un orden determinado.
 - Anotan ya, en limpio, esas ideas, teniendo en cuenta que cada una sea de la misma importancia y como un desarrollo de tema.
 - Es importante que la agenda sea distribuida con anticipación con el fin de que en el momento de la realización de la mesa redonda no se pierda el momento por falta de preparación de ideas.

Evaluación de las Exposiciones: Toda exposición, de cualquier naturaleza que ella sea, debe ser evaluada por el profesor y los alumnos. En cuanto al desempeño individual:

- a. la posición del cuerpo
- b. el movimiento de las manos
- c. la expresión del rostro
- d. la expresión de los ojos
- e. la respiración correcta y adecuada
- f. los movimientos en general

En cuanto al manejo del tema:

- a. Documentación adecuada
- b. Organización de ideas
- c. Presentación de hechos para sustentar las ideas
- d. Tema y punto de llegada. Adecuación o acomodación a los oyentes.

En cuanto a la relación expositora - publico

- a. En las preguntas y mesura, prudencia, cordura
- b. Rectitud de juicios
- c. Actitud -respuestas.

El debate

Es un acto propio de la comunicación humana que consiste en la discusión acerca de un tema polémico —llamado premisa o moción— entre dos o más grupos de personas. Es de carácter argumentativo, y es guiado por un moderador. Los debates no los gana necesariamente quien tiene la razón, sino quien sabe sostener mejor sus ideas.

Objetivos

- Dar a conocer y defender las opiniones sobre algún tema en específico.
 - Sustentar y dar elementos de juicio claro en la exposición, para facilitar la toma de decisiones sobre algún tema en específico.
 - Ejercitar la expresión oral, la capacidad de escuchar y la participación activa de los debates.
- Defender tus opiniones justificándolas.

Recomendaciones para debatir

En toda actividad oral, tanto el emisor como el receptor deben tener presente lo siguiente:

Imponer el punto de vista personal.

Escuchar al otro antes de responder.

Ponerse en el lugar del otro. Ser breve y concreto al hablar. Ser tolerante respecto a las diferencias.

No subestimar al otro.

No hablar en exceso para así dejar intervenir a los demás, evitando la tendencia al monólogo y la monotonía.

No burlarse de la intervención de nadie.

Evitar los gritos para acallar al interlocutor.

Hablar con seguridad y libertad, sin temor a la crítica.

Acompañar las críticas con propuestas.

Criticar para construir.

Oír atentamente al interlocutor para responder en forma adecuada.

Articular correctamente los sonidos, empleando un tono de voz adecuado a la situación concreta de entonación y al contenido del mensaje (interrogación, exclamación, sonidos indicativos de fin de enunciación, pausas, etc).

Panel

Es una reunión de un grupo para abordar un tema determinado. Los expositores proporcionan distintos ángulos del tema. El público tiene derecho a realizar preguntas.

Cuando los expositores debaten entre sí diferentes puntos de vista sobre el tema en cuestión, se convierte el panel en una Mesa Redonda. Lo único que en la mesa redonda todo el mundo está al mismo nivel en un panel no, pues existen expertos que son más especializados que los observadores. Luego entonces la mesa redonda inevitablemente incluye discusiones y polémicas. **Formato básico:** Generalmente, el Panel suele tener de 4 a 6 integrantes y una duración entre 1 y 2 horas, con 10 o 15 minutos. Para cada presentación. El moderador resume al final en 1 o 2 minutos, integrando las diferentes ponencias, pero no actualiza ni hace otra presentación en la misma.

Personajes

Un coordinador que se encarga de dirigir el panel. Un secretario relator que debe hacer el resumen de todo lo expuesto

Preparación

1. El equipo elige el tema que quiere tratar. Se selecciona a los participantes del panel y el coordinador.
2. Hace una reunión con los expositores y el coordinador para explicarles el tema que quiere que sea desarrollado y asignar el tema que le corresponde a cada uno de los expositores.
3. En esta también se puede acondicionar el local con láminas, recortes de periódicos, afiches etc.

Los talleres contienen además un instrumento para que los estudiantes sean capaces de autoevaluarse teniendo en cuenta su desempeño en cada taller (Self-assessment students´sheet), una escala para evaluar la comunicación oral de sus estudiantes y que a su vez los estudiantes la pueden utilizar para su autoevaluación y una tabla que aparece al final de la propuesta para la corrección de los diferentes errores auxiliándose de diferentes técnicas de corrección.

CONCLUSIONES

El taller es una forma de desarrollar la expresión oral en idioma inglés en los estudiantes. En esta forma de organización docente, los alumnos son capaces de presentar y discutir sus experiencias, así como intercambiar, socializar informaciones, aceptar y enfrentar las ideas de sus compañeros en un espíritu de cooperación guiados por su profesor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antich de León, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. La Habana: Pueblo y Educación.

Bécquer, M (2011) Propuesta de talleres evaluativos de la expresión oral basados en la autoevaluación para la Escuela de Idiomas "William Shakespeare" de Cienfuegos (Tesis de maestría). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Calzado Lahera, D. (1998). *El taller: una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación profesional del educador* (Tesis de Maestría). La Habana: ISP Enrique José Varona.

Frías, C. Y. (2005). *Un modelo para la ejecución del proceso educativo distancia asistida* (Tesis de Maestría). Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.

Garriga, Maria E. (2002). *De la evaluación tradicional a la evaluación alternativa*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos20/evaluacion-estudiantes/evaluacion-estudiantes.shtml>

02

LAS IDEAS PEDAGÓGICAS MARTIANAS Y SU VIGENCIA EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CUBANO

JOSE MARTI'S PEDAGOGICAL IDEAS AND THEIR VALIDITY IN THE CUBAN EDUCATIONAL SYSTEM

Dra. C. Noharis Sochi Alzuri Barrueta¹

E-mail: nalzuri@ucf.edu.cu

MSc. María Caridad Rodríguez Agriél¹

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey¹

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Alzuri Barrueta, N. S., Rodríguez Agriél, M. C., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2017). Las ideas pedagógicas martianas y su vigencia en el sistema educacional cubano. *Revista Conrado*, 13(57), 14-18. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La importancia de la problemática educativa y la necesidad de emplear el pensamiento martiano en las diferentes esferas de actuación del estudiantado cubano motivó la realización de esta revisión bibliográfica sobre las ideas pedagógicas martianas, conjuntamente con la valoración y la materialización en el sistema educacional cubano de cada una de ellas. Entre los resultados más importantes se destacan la información que se brinda sobre el proyecto educativo martiano, la dimensión político-social de la educación martiana y sus características esenciales.

Palabras clave:

José Martí, pedagogía, educación.

ABSTRACT

The importance of educational problems and the need of using Martí's thought within different acting scenarios of Cuban students motivated the realization of this bibliographical review on Martí's pedagogical ideas, so as the evaluation and materialization of each of them in the Cuban Educational System. The information provided about Martí's Educative Project, its socio-political dimension and its main characteristic are among the most outstanding results.

Keywords:

José Martí, education, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

La obra de José Julián Martí y Pérez contiene un sólido pensamiento pedagógico, que tiene vigencia a partir del triunfo de la Revolución Cubana. El apóstol fue un observador extraordinario y analítico de los problemas educativos; para los cuales planteaba soluciones.

Esta investigación encierra sus ideas sobre la educación, las cuales constituyen una pieza clave de su estrategia político-cultural global. La pedagogía martiana tiene como centro, la defensa de la cultura de los pueblos. Se proyecta como arma de lucha para el logro de la unidad; forma parte del pensamiento, cuyo estudio no estaría completo sino analizamos su modelo educativo.

Concibe la educación como la vía idónea para preparar al hombre para la vida social, lo que revela la esencia antiimperialista de su pensamiento: *“El tigre espera, detrás de cada árbol, acurrucado en cada esquina. Morirá, con los zarpas al aire, echando llamas por los ojos”*. (Martí, 1965, p. 19). *“En él es una constante el optimismo y la confianza absoluta en la capacidad del hombre para la lucha. Esta constituyó su intención pedagógica más marcada, proclama que América unida vencerá sola al imperialismo y su misión política es la de preparar para ello a las nuevas generaciones”*. (Martí, 1965, p. 22) *“el deber urgente de nuestra América es enseñarse como es, una en alma e intento, vencedora veloz de un pasado sofocante, manchada solo con la sangre de abono que arranca a las manos la pelea con las ruinas, [...] El desdén del vecino formidable, que no la conoce, es el peligro mayor de nuestra América; y urge, porque el día de la visita está próximo, que el vecino la conozca, la conozca pronto, para que no la desdeñe. Por ignorancia llegaría, tal vez, a poner en ella la codicia. Por el respeto, luego que la conociese, sacaría de ella las manos”*. (Martí, 1965, p. 353)

Martí concebía la educación como un derecho del ser humano. Era un pedagogo innato, que tenía fe profunda en la educación, sobre todo en aquella que prepara realmente para la vida.

Atribuía gran importancia a los sistemas educativos, planes de estudio, programas, métodos y actividades, es decir; al conjunto armónico que conlleva a la formación de un hombre nuevo lo que permite comprender la importancia del estudio de la concepción pedagógica martiana.

Para el tratamiento de esta problemática se realizó la revisión bibliográfica y búsqueda de información. Los resultados fueron positivos pues las experiencias teóricas responden a los elementos que brindan conocimientos generales sobre el pensamiento pedagógico martiano. Se revisaron las obras completas de José Martí, su

ideario pedagógico, la Constitución de la República de Cuba, discursos y reflexiones de Fidel Castro Ruz.

Entre los antecedentes de esta investigación le corresponde un lugar destacado a Herminio Almendros por su contribución al desarrollo de la pedagogía en Cuba. Él escribió el Ideario Pedagógico y dio prueba de su respeto hacia la tradición pedagógica cubana y latinoamericana, de cuyas raíces José Martí fue heredero y, un creador de futuro. Se encuentran además los estudios de diferentes investigadores, entre ellos los del profesor Reinaldo Acosta Medina con su trabajo *Algunas ideas de Martí y la pedagogía revolucionaria de hoy*; a Pedro Deschamps Chapeaux investigador del Archivo Nacional y de la Academia de Ciencias con su investigación *José Martí, maestro de obreros*, a Justo Chávez Rodríguez, investigador titular del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas con su ponencia *Acercamiento necesario al pensamiento pedagógico de José Martí*.

La información sobre la dimensión político-social de la educación martiana, sus características esenciales, constituyen los aportes teóricos. La utilidad práctica consiste en su empleo como material de consulta para divulgar la vigencia de la su concepción educativa.

Esta investigación satisface necesidades pedagógicas y de carácter social por estar dirigida a ampliar el nivel cultural de los educandos y educadores sobre el proyecto educativo martiano. Su objetivo general es analizar la vigencia de las ideas pedagógicas martianas en el sistema educacional cubano.

DESARROLLO

El análisis de las concepciones pedagógicas de José Martí es necesario hacerlo en su integralidad. Adaptar dichas concepciones a las condiciones histórico-concretas, y vincularlas a las características del sistema educacional cubano. Martí siempre contó entre sus propósitos lograr la independencia de Cuba y, propiciar las transformaciones necesarias, en todas las esferas de la sociedad, en el resto de las repúblicas latinoamericanas.

Su afán era lograr una América unida. La integración solo sería posible si se lograba una comunidad de intereses culturales.

La educación en América Latina era autoritaria, memorística y además, llegaba solo a una minoría de la población, dejando un saldo enorme de analfabetismo y de ignorancia en los pueblos. Por eso, Martí criticó ese tipo de educación.

En la mayoría de estos países existían proyectos educativos, que por sus concepciones y resultados obstaculizaban los

propósitos martianos de liberación. Su divisa era cambiar la educación como una condición necesaria del progreso social ya que El problema de la independencia no era el cambio de forma, sino el cambio de espíritu. Solo un proyecto educativo nuevo podría contribuir eficazmente a ello. La educación nueva que propugnó, tenía que desarraigarse de las influencias extrañas, nacer de las condiciones propias de la cultura latinoamericana y sobre todo ajustarse a la época.

En reiteradas ocasiones planteó un criterio de profundo sentido dialéctico: Se está cometiendo en el sistema de educación en la América Latina un error gravísimo: en pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa exclusivamente a los hombres para la vida urbana, y no se les prepara para la vida campesina. La educación nueva hacía surgir al hombre nuevo del cual América Latina estaba necesitada: Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, eso han de hacer las escuelas, que ahora no hacen eso. Es evidente que un hombre formado integralmente es el que el apóstol necesita ver surgir en las escuelas nuevas de América Latina.

La educación martiana tiene una dimensión político- social y esta debe ser la que se derive de la legítima cultura latinoamericana, la que forme al hombre latinoamericano y sobre todo, la que posibilite que los hijos de este continente se puedan educar en ella, por lo menos durante su infancia hasta adquirir la formación básica. "No parece natural que se saque a los jóvenes de nuestra tierra de América bajo el ala paterna, a correr calles, desamar la patria, y habituarse a vivir sin ella en la ajena, que no lo ama ni prohija.

El apóstol considera el acceso a la educación sin distinción de clases sociales, razas, ni sexos. Se plantea la necesidad de educar desde las edades tempranas. Lo cual evidencia la esencia humanista del proyecto educativo martiano. Abogó por la educación de la mujer, del indio y expresó la necesidad de enseñar a los impedidos físicos.

En lo referente a la educación de la mujer opinó: "*Ni es verdad, a lo que dicen maestros y observadores, que sea cosa probada la flaqueza de la mente femenil para llevar en sí hondas cosas de artes, leyes, y ciencia*". (Marti, 1965)

En cuanto a la enseñanza de los sordomudos afirmó: "*Nacidos como cadáveres, el amor los transforma porque la enseñanza a los sordomudos es una sublime profesión de amor. Se abusa de esta palabra sublime; pero toda ternura es sublimidad, y el sordomudo enseñado es la obra tenaz de lo tierno*". (Marti, 1965)

En estas concepciones está la presencia de ideas humanistas relacionadas con la sensibilidad, amor y respeto a todos los hombres.

Expresó que la educación debe ser obligatoria, libre y estatal. Le confirió un sentido estatal a la enseñanza cuando expresó: "*Un proyecto de instrucción pública es una cementera de ideas*". (Marti, 1965)

Al precisar el fin de la educación reveló la dimensión política de esta. "*La educación tiene un deber ineludible para con el hombre, no cumplirlo es crimen, conformarle a su tiempo- sin desviarlo de la grandiosa y final tendencia humana*". (Marti, 1965)

Características de la educación martiana:

- Científica, natural, integral, desarrolladora, para la vida y con un elevado sentido práctico:
- "*Educar es depositar en cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá; salir a flote; es preparar al hombre para la vida*". (Marti, 1965)
- Esta concepción está centrada en el interés de que, como resultado del proceso educativo, el hombre llegue a comprender su época y posea el dinamismo y la creatividad necesarios para no ser aplastado por las circunstancias ni quedar neutralizado en el medio social en que vive.
- La enseñanza debe ser científica: "*Que la enseñanza científica vaya, como la savia en los árboles, de la raíz al tope de la enseñanza pública. Que la enseñanza elemental sea ya elementalmente científica: que en vez de la historia de Josué, se enseñe la de la formación de la tierra*". (Marti, 1965)
- La educación debe ser natural: "*Esta educación natural, quisiéramos para todos los países nuevos de la América y en los campos como en ciudades, urge sustituir al conocimiento indirecto y estéril de los libros, el conocimiento directo y fecundo de la naturaleza*". (Marti, 1965)
- La naturaleza desempeña su función en el proceso del aprendizaje pero lo decisivo para el desarrollo del hombre está en manos del hombre mismo, de esta manera, le otorga a la educación un sentido independiente y desarrollador.
- Considera que la formación del hombre debe tener un carácter integral: Lograr en el estudiante la unidad dinámica entre los conocimientos útiles, el desarrollo del pensamiento creador, la responsabilidad de actuar para transformar el medio natural y social que lo rodea y la formación de valores morales.
- Concibe el alcance de esos objetivos a partir de la relación dialéctica entre: conocer-pensar, y en el actuar y formar valores.
- La esencia de la concepción educativa martiana se afirmaba en el criterio que al enseñar al hombre a percibir estéticamente la naturaleza y la realidad social y

a valorar las obras de arte, le daba a su vida una especial dimensión que lo haría más multifacético.

- El propósito de Martí estaba encaminado a poner en un primer plano del proceso del aprendizaje el interés por elevar en el estudiante la cultura de las emociones, para así enriquecer, el mundo interior del hombre, y que este pudiera identificarse con los grandes problemas sociales y políticos a los cuales debía enfrentarse.
- En el carácter integral de la enseñanza confería un papel primordial a la cultura física en la formación del hombre: *En estos tiempos de ansiedad de espíritu, urge fortalecer el cuerpo que ha de mantenerlo. A los niños, sobre todo, es preciso robustecer el cuerpo a medida que se le robustece el espíritu.*
- El valor educativo del trabajo en la pedagogía martiana, resulta de vital importancia para la formación del hombre, así como su sabia vinculación con el estudio.
- Ventajas físicas, mentales y morales vienen del trabajo manual. *“El hombre crece con el trabajo que sale de sus manos”.* (Martí, 1965)

A partir del triunfo de la Revolución el estado socialista, con la participación y respaldo de las organizaciones políticas y de masas, estructuró un sistema orientado al desarrollo de la educación de las nuevas generaciones y destinado a formar al nuevo trabajador, al hombre nuevo, en un proceso docente educativo único, continuo y dinámico, en constante desarrollo.

Cuba inició y lleva adelante una profunda revolución cultural. Como resultado de este empeño, se elevan extraordinariamente los niveles educacionales de la población. La política educacional del Partido Comunista de Cuba se fundamenta en la concepción marxista leninista y en los principios martianos acerca de la formación de las nuevas generaciones. La Revolución ha garantizado, el derecho de los ciudadanos a la educación.

Lo cual se expresa en el amplio y gratuito sistema de escuelas (seminternados, internados) y becas en todas las formas y niveles de enseñanza, y en la gratuidad del material escolar, lo que proporciona a cada niño y joven, cualquiera que sea la situación económica de su familia, la oportunidad de cursar estudios de acuerdo con sus aptitudes, las exigencias sociales y las necesidades del desarrollo económico sociales.

La política educacional cubana tiene como fin formar las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo. Esto se logra a través de la educación intelectual, científico- técnica, político- ideológico, físico, moral, estético, politécnico, laboral y patriótico militar como elementos indispensables de la formación integral de la personalidad. Logros más significativos en el sistema docente- educativo:

- La nacionalización de la enseñanza y su carácter gratuito. La campaña de alfabetización de 1961 Año de la educación y de la gran Victoria de Girón. La educación Obrera y Campesina y el seguimiento, que culminó en el establecimiento del subsistema de educación de Adultos. La expansión de las escuelas primarias a todos los rincones del país y la elevación del nivel de escolaridad. El establecimiento del sistema de becas con régimen del internado y la creación del régimen de seminternado para los alumnos de la Enseñanza General. La creación de la carrera profesoral de la Enseñanza Media, la red de escuelas para maestros y el sistema de superación del personal docente. El establecimiento de la red de centros de enseñanza técnica y profesional para la formación de obreros calificados y técnicos medios. La generalización, en los niveles medio y superior de la enseñanza, del principio marxista y martiano que combina el estudio y el trabajo. Las transformaciones revolucionarias de la enseñanza superior iniciada desde la reforma universitaria en 1962; la incorporación de los trabajadores a los estudios superiores y la creación de filiales, y sedes universitarias y la posibilidad de estudio para el adulto mayor. El establecimiento de los Círculos Infantiles, importante modalidad de la educación, que tiene doble finalidad: sentar las bases de la vida colectiva infantil y la atención de los niños de las madres trabajadoras.
- La creación del subsistema de educación especial para los que presentan limitaciones físicas o mentales: escuelas para niños con retardo en el desarrollo psíquico, retraso mental, síndrome de Down, problemas de conducta, limitaciones físico- motoras, además de las escuelas para sordos, ciegos y débiles visuales.
- Se inició en el curso 1977- 78 el plan de perfeccionamiento de la educación especial y el desarrollo de diferentes equipos de video-voz, y los de Medicid, Neurónica, el Audic.

El impacto de los programas de la Revolución en la educación especial es inmenso ya que se han aplicado las experiencias de las programaciones audiovisuales, de libros, de informática. Los mismos permiten desarrollar una educación personificada, que toma en cuenta las características individuales de cada alumno.

Para los jóvenes desde los 16 años se han creado nuevas oportunidades con las escuelas de Trabajadores Sociales y los Cursos de Superación Integral para aquellos que no estaban incorporados ni al estudio ni al trabajo; y les ha permitido el acceso a la enseñanza universitaria.

Cuba desarrolla una educación superior universalizada que contribuye a la democratización del conocimiento. En este sentido, las ideas, el pensamiento y el liderazgo de Fidel Castro, han sido esenciales para que por más de medio siglo se encaminen los esfuerzos a la aproximación a esta aspiración.

La universalización de la educación superior caracteriza el sistemático proceso de transformaciones, al dar lugar al surgimiento de distintas modalidades de estudio: los cursos regulares diurnos, los cursos regulares para trabajadores y la educación a distancia. A estas modalidades se une a partir del curso 2001- 2002, la denominada Continuidad de Estudio, en respuesta a los diferentes programas sociales que se desarrollan en el país. Esta modalidad ofrece nuevas y mayores perspectivas de ampliación del acceso a la educación superior. Esto contribuye a la formación de una cultura general integral de la población, y a un incremento paulatino de los niveles de equidad y justicia social.

El pensamiento pedagógico martiano representó el resumen de lo más positivo de la herencia anterior: José Agustín Caballero, Félix Varela Morales, José de la Luz y Caballero, Enrique José Varona y Pera. Sin embargo, el apóstol enriqueció lo más progresista del ideario pedagógico cubano. Fidel Castro enfatiza en la necesidad de la educación para todo el pueblo y la función social del maestro, con lo que da continuidad y cumplimiento a las ideas más nobles del pensamiento pedagógico cubano y, en especial, a las de José Martí. En el discurso de clausura del Cuarto Congreso de Educación Superior Fidel Castro expresó: *“La aplicación del principio del estudio universal solo puede existir en la realidad en la medida en que se universalice también el trabajo”*. (Castro Ruz, 1981)

“La aspiración de la educación universal solo es posible con la universalización del trabajo. Si nosotros tenemos una masa creciente, cada vez más cientos de miles de jóvenes, en la enseñanza media, en las secundarias básicas, en los preuniversitarios, en las escuelas politécnicas, en los institutos tecnológicos, marginados de la producción, nuestro país de ninguna forma podría materialmente aplicar el principio de la educación universal. Para nosotros, aparte de un principio de orden moral, de un principio de orden teórico es, además, una imperiosa necesidad material”. (Castro Ruz, 1981)

En la tesis sobre Política Educacional se hace referencia a la aplicación del principio del estudio y trabajo en los diversos niveles educacionales a través de los huertos escolares donde se sientan las bases del mismo, y, particularmente en las modalidades de la escuela al campo y en el campo, así como en la enseñanza Técnica y Profesional y la Enseñanza Superior, aúna dos objetivos para la educación; uno formativo; otro, trabajo productivo y social. El propósito formativo busca desarrollar una conciencia de productor de bienes sociales; ir creando las condiciones para eliminar los prejuicios que se derivan de la división entre el trabajo manual y el intelectual, eliminar el intelectualismo en la enseñanza y fomentar el interés por la investigación del mundo circundante.

El propósito económico se propone integrar a la producción y al trabajo social la fuerza de trabajo de miles de escolares que pueden formarse multilateral y armónicamente. La educación cubana actual aspira a que el hombre sea educado en el trabajo y para el trabajo. Como ha señalado Fidel Castro: *“Al hombre lo hace su medio ambiente, al hombre lo hace su propia vida, su propia actividad, y aprendemos a respetar lo que crea el trabajo, creando. Enseñamos a respetar esos bienes, enseñándolo a crear esos bienes y no hay otro camino”*. (Castro Ruz, 1981)

CONCLUSIONES.

La concepción pedagógica martiana tiene un fundamento humanista y una dimensión político-social al estar estrechamente relacionada con la legítima cultura latinoamericana. Las ideas pedagógicas martianas tuvieron poca repercusión en su tiempo, pero las nuevas generaciones las retomaron como arma de lucha para el progreso social y constituyen en la actualidad un sólido pilar de la educación revolucionaria.

El proyecto educativo que concibe Martí para América Latina en la segunda mitad del siglo XIX tiene una óptica de futuro y se ha materializado en el sistema educativo cubano, a través de la obra de la Revolución.

La política educacional cubana se fundamenta en el pensamiento pedagógico martiano, el cual ocupa un lugar central en el proceso educativo cubano, al contribuir a la formación integral del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almendros, H. (1961). *Ideario pedagógico de José Martí*. La Habana: Imprenta Nacional.
- Castro Ruz, F. (1981). *Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”*. La Habana: Política.
- Chávez, J. (2001). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro Ruz, F. Discurso pronunciado en el Acto Nacional de inicio del curso escolar. (Enero de 2002). Discurso pronunciado en el Acto de inauguración de la escuela especial de niños autistas Dora Alonso. . *Periódico Granma.*, pág. 4.
- Martí. J. (1965). *Obras Completas. T 6*. La Habana: Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1966). *Obras Completas . t 7*. La Habana: Nacional de Cuba.

Fecha de presentación: diciembre, 2016 Fecha de aceptación: febrero, 2017 Fecha de publicación: marzo, 2017

03

COMPETENCIAS CULTURALES Y DOMINACIÓN SIMBÓLICA

CULTURAL SKILLS AND SYMBOLIC DOMINATION

Lic. Carlos Lázaro Nodals García¹

E-mail: carlos.nodals@accs.co.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Nodals García, C. L. (2017). Competencias culturales y dominación simbólica. *Revista Conrado*, 13(57), 19-26. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo aborda cómo la evolución de la industria cultural deriva en la actual producción industrial de productos culturales para ocupar el tiempo libre de las personas. Se tratan los conceptos de capital y competencias culturales, la importancia de los mismos y la necesidad de fomentarlos para contribuir a que las personas ejerzan en sus respectivos campos culturales, consumos críticos. Cómo se comportan el capital y las competencias culturales en los jóvenes universitarios, se recomiendan las posiciones que deben ser asumidas para contrarrestar los efectos de los productos de la industria cultural y cómo se insertan los derechos culturales en estas acciones.

Palabras clave:

Capital cultural, competencia cultural, industria cultural, dominación simbólica.

ABSTRACT

The paper approaches how the cultural industry evolution originates the current industrial production of cultural products to occupy people's free time. Two concepts are discussed, capital and cultural competences, their importance and the need to promote them to help people to exercise in their respective cultural fields, critical consumption. How do capital and cultural competences in university students behave, the positions that should be assumed to counteract the effects of the cultural industry products are recommended and how cultural rights are inserted in these actions.

Keywords:

Cultural, capital, cultural competence, cultural industry, symbolic dominance.

INTRODUCCIÓN

El siglo XIX es el de las noticias, la información instantánea se torna en requisito fundamental de todo órgano de prensa. Entre 1830 y 1850 se crean las grandes agencias, a partir de 1875 se forman los grupos de prensa. Hacen su aparición los primeros géneros escritos de la producción cultural masiva, las industrias de la música y del cine revelan sus poderes. Las agencias de noticias cubrían el planeta con sus redes de corresponsales que estaban presentes en todas partes acopiando información. Se impone un modelo de periodismo en el que primaba el interés humano, desacralizado, se maneja una información rápida, concreta, tipo mensaje, útil, y en esos momentos, con primacía de la objetividad. Se instaura un modelo profesional de donde viene la actual norteamericanización.

Los primeros géneros de la cultura de masas fueron la literatura en serie, que adopta su forma definitiva en Francia entre 1830 y 1840. En coincidencia, en los Estados Unidos estaban en su apogeo las tiras cómicas, tipo de dibujo seriado que aparece en los suplementos dominicales de los diarios junto con otros materiales, como artículos, reportajes, juegos y crucigramas. La tira cómica es una forma de narrar en imágenes con secuencias gráficas, que puede considerarse el antecedente impreso de lo que sería después en el cine el género de los dibujos animados. En 1877 Thomas Alba Edison estrena el fonógrafo, surge el disco de 78 revoluciones por minuto, y con él la industria de la música. En 1895, los hermanos Lumiere proyectan el primer filme, y nace la industria cinematográfica.

La sociedad se divide en públicos que se distinguen por su afinidad religiosa, económica, estética, política, en corporaciones, sectas, escuelas, partidos. Producto de la internacionalización, esas nuevas modalidades de agrupamiento social comienzan a complejizarse. En 1930, Freud se preguntaba sobre la significación de la fotografía y el disco como materialización de la facultad que poseía el hombre de recordar, o sea, de la memoria. Comenzaba a hablarse de una crisis del intelecto, causada por la pérdida del capital cultural de las personas que sabían leer, releer, y analizar.

DESARROLLO

El concepto sociológico de capital, fue acuñado por Bourdieu (1997), quien lo define como *“la acumulación de cultura propia de una clase, heredada o adquirida mediante la socialización, con mayor peso en lo simbólico cultural, mientras más alta sea la clase social de su portador”*. El concepto es multifacético y puede analizarse desde diversas perspectivas. El autor plantea que el

capital cultural son las formas de conocimiento, educación, habilidades, y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto en la sociedad. En principio, los padres proveen al niño de cierto capital cultural, transmitiéndole actitudes y conocimientos necesarios para desarrollarse en el sistema educativo. Es lo que diferencia a una sociedad de otras, en ella se encuentran las características que comparten sus miembros, tradiciones, formas de gobierno, religiones, entre otras. Y el cual se adquiere y refleja en el seno familiar y se refuerza en las escuelas y la vida diaria.

También habló del capital simbólico, como una serie de propiedades intangibles inherentes al sujeto, que sólo pueden existir en la medida en que sean reconocidas por los demás. Se adquiere después que otros capitales (económico, social). Es el prestigio o poder acumulado por medio del reconocimiento de los agentes del campo. La combinación entre los distintos tipos de capital es lo que caracteriza su estructura. Todos ellos son transformables en otros tipos de capital. Del mismo autor proviene la Teoría del Capital Cultural. De acuerdo a ésta, las prácticas culturales de las personas están influidas o son producto de la interiorización de esquemas cognitivos, afectivos y de valores. Eso significa que las personas con mayor educación formal, más recursos económicos y un origen social más elevado, tendrán un comportamiento cultural que se puede catalogar como más sofisticado, refinado y apto para insertarse en la dinámica social.

Tener cierto capital cultural arma al sujeto con determinada aptitud para lograr una determinada posición en el sistema de la reproducción social, y no una posición económica, sino una capacidad para crearse una concepción del sistema mundo que lo capacita para lograr actuar como un ser social más autónomo, en el sentido de no ser dominado o manipulado desde el punto de vista simbólico. En este aspecto ocurre una paradoja, en el momento histórico actual, todas las personas sucumben en diferentes grados ante la industria del entretenimiento que ha internacionalizado la globalización cultural de corte norteamericano, pero el portador de un capital cultural sólido, se entrega a ella en condiciones de saber a qué se enfrenta, o tiene la posibilidad de ponerse en contacto con otros productos de esa industria con un elevado nivel de factura y con mensajes que no son del todo enajenantes, embrutecedores o idiotizantes. En este punto ya se está hablando de tener competencia cultural.

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas parte del patrimonio de los pueblos. Es disponer de habilidades y actitudes de pensamiento,

perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético, que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. Implica poner en juego destrezas de pensamiento divergente y convergente, es reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, en el ámbito personal o académico. Es una competencia que facilita expresarse y comunicarse, percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones de la cultura (Giráldez, 2007).

Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final, conocer la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas. Incorpora el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Supone identificar las relaciones entre esas manifestaciones y la sociedad, o con la persona o colectividad que las crea. También tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos desempeñan en la vida cotidiana de la persona y las sociedades.

Es apreciar la creatividad en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos (música, literatura, artes plásticas y escénicas, artes populares). Es valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas. La competencia cultural se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; es un conocimiento básico de las manifestaciones culturales y artísticas, tener una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad cultural, cultivar la propia capacidad estética y creadora, y participar en la vida cultural, contribuyendo a la conservación del patrimonio cultural propio y de los otros. Son **actitudes y comportamientos congruentes que se integran en un sistema, entidad o entre profesionales, que permiten una labor efectiva en situaciones interculturales** (Martínez, Martínez & Calzado, 2006).

En siglo XXI, cada día crece más el consenso de que el concepto competencia cultural se sustituya por competencia intercultural. Así, la competencia cultural devendría requisito básico para el éxito profesional de las personas y en su desenvolvimiento como actor social. Este concepto de competencia intercultural, más abarcador y teóricamente más completo, se define indistintamente en la literatura desde diversos ángulos: como capacidad profesional, cualificación, atribución, incumbencia y suficiencia. Hay autores que relacionan el constructo con el grado de preparación de la persona y desde ese punto ubica los conocimientos y la pericia como un saber hacer, que permite funcionar y cumplir con la tarea. De acuerdo a esta definición, una persona que tenga competencia intercultural sería capaz de llevar a cabo su tarea, quehacer o cometido de manera funcional y sin desconfigurarse como persona en un contexto profesional (Aeneas, 2003).

Así como existe el analfabetismo funcional, considerado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos como la incompetencia en las funciones básicas tales como la lectura, la escritura y las matemáticas, existe el analfabetismo cultural. De acuerdo con Hirsch (1987), ser culturalmente alfabetizado es poseer la información básica que se necesita para prosperar en el mundo moderno. Como lo explica Bennett (1987), el ser culturalmente alfabetizado es edificar un cuerpo de conocimientos que nos capacita para tener sentido de los hechos, nombres y alusiones citadas por un autor. En la actualidad las universidades deben confrontar a un cuerpo de estudiantes ignorantes de la evidencia y de los argumentos que subyacen y apoyan muchas de nuestras prácticas tradicionales.

Los jóvenes ocupan posiciones subordinadas en el campo social y son receptores de una cultura heredada desde sus familias y contextos sociales de origen. La infancia y la juventud son etapas de socialización cruciales en el desarrollo de las disposiciones estéticas, de expectativas futuras, o concernientes a las prácticas que ordenan la cotidianeidad de las personas. Los jóvenes entran en las disputas propias del campo cultural desde posiciones de relegamiento y son vistos como novatos (Bourdieu, 2005). Carecen de una historia en el campo. Entran en el mismo y tienen que ganar legitimidad, y lo hacen desde abajo, mostrando la mayoría del tiempo pautas culturales que no encajan con el gusto generalmente aceptado. El asentamiento y permanencia en el tiempo de sus gustos, tiene que superar el rechazo y/o incompreensión de las generaciones mayores, las cuales ocupan las posiciones dominantes y de reconocimiento en el campo cultural.

La edad influye en los gustos y prácticas culturales pero también la clase o grupo social a la que se pertenece. El uso de las tecnologías marca a los jóvenes, que ahora

nacen dentro de un mundo tecnológico y mediático, se insertan en la vida cotidiana utilizando lectores y grabadores de música, plataformas de juego, internet. La música tiene una fuerza particular para nuclear grupos de personas en torno a un ritual de vida, crear estilos de modas, formas de pensar y la ocupación habitual de lugares, cuyo ejemplo antonómico en Cuba es el Parque G en La Habana. Las tecnologías, en especial la música y los audiovisuales, conforman un perfil, un prototipo que ilustra a la mayoría de los jóvenes, unido a la natural tendencia de todas las personas a ser en esta etapa de la vida, contestatarios, apasionados, románticos, irreflexivos, tecnológicos y entregados a lo novedoso.

Industria cultural, dominación simbólica, derechos culturales.

Esta es una de las causas (histórico-genética) de que los jóvenes sean un público vulnerable para ser dominados en el área simbólica. Las industrias del entretenimiento propalan más que productos, estilos de vida, formas de pensar, sumisiones políticas y pertenencias. Castells (1998), asegura que el poder radica hoy, en las redes de intercambio de información y manipulación de símbolos que relacionan a los actores sociales, las instituciones y los movimientos culturales. Los medios de comunicación, como protagonistas en la socialización de símbolos funcionales a la reproducción ideológica, ocupan un lugar estratégico en las batallas por el poder. Constituyéndose en fuentes de definición e interpretación de la realidad, privilegian algunos temas y silencian otros, otorgan fama y reconocimiento social a actores culturales y políticos, reflejan patrones útiles para la construcción y reconstrucción de las identidades individuales y colectivas. Los medios ejercen la dominación simbólica en todos los espacios de la vida.

Que se le conceda al poder simbólico tanta centralidad hoy, es precisamente una evidencia confirmadora de la conclusión anterior, sobre todo dentro de un contexto donde ese poder se revela cada vez más habilidoso para presentarse como algo natural, ocultando o disfrazando su condición intrínsecamente opresiva. Stuart Hall, reconoce la importancia de estos para la producción y reproducción cultural y por extensión ideológica en la actualidad: *“en el capitalismo avanzado del siglo XX, los medios de comunicación han establecido un liderazgo decisivo y fundamental en la esfera cultural. Simplemente en términos de recursos económicos, técnicos, sociales y culturales los medios de comunicación de masas se llevan una tajada cualitativamente mayor que los canales culturales supervivientes antiguos y más tradicionales”*. Hall, (1988, p. 384)

Pero, ¿cómo el capitalismo transnacional logra infiltrarse de forma suave y acumulativa en las mentes de los dominados, sin que éstos perciban que están obedeciendo a un amo? La industria cultural reduce a los hombres al estado de una masa acrítica de individuos no emancipados, incapaces de discernir y decidir libremente, con una pseudoautonomía y una pasividad involutiva. Para los cerebros de la industria cultural, los consumidores de sus productos desean fascinarse y evadirse momentáneamente del complejo mundo que tienen que vivir, por lo que utilizan las más sofisticadas técnicas de persuasión y manipulación de masas para poner en el mercado un producto cultural que se ajuste a las ansias de la mayoría, con un nivel de realización técnica generalmente exquisito, pero con una calidad estética, artística y moral execrables.

Cuentan con profesionales que aplican los criterios culturales necesarios para sus fines, los mecanismos psico-sociológicos precisos, para saber con anticipación la aceptación o rating que tendrán sus producciones en los circuitos de mercado. Tanto es así, que para muchos estudiosos, denunciar la industria cultural, o industria pseudocultural cabría decir, es contraproducente. Lo califican de ingenuo, de quijotesco, en el sentido de que esos megaproducidos son incontestables, y los hay que sostienen que es inaceptable. Todas estas posiciones teóricas coinciden en que el individuo postmoderno tendría que privarse de prácticas culturales sin las cuales ya no se puede vivir en el mundo de manera normal, como el entretenimiento, la forma de vestir, de comer, la gestualidad, el lenguaje, y que son en última instancia la forma de vida natural del hombre actual.

Los que defienden estas posiciones, no tienen en cuenta que la industria cultural ha creado individuos transculturales, mixtos, un mundo en que cada día es más difícil hablar de identidades puras, desde las identidades nacionales hasta las culturales. Las culturas más auténticas y las tradiciones más genuinamente populares se enfrentan a procesos lentos pero fuertes, de extinción y de ruptura de sus mecanismos de transmisión. Las diferencias sociales se manifiestan y reproducen en las distinciones simbólicas que separan a los consumidores (Canclini, 2006). No se puede ignorar que el uso de una técnica nunca es neutral, siempre está asociada directa o indirectamente a una intención, a un programa, a la obtención de un resultado que no siempre es económico sino también del orden de producir o posibilitar cambios en la sociedad, en fin, están cargadas de ideología.

Pero no solo la amenaza se cierne sobre el ámbito de lo consuetudinario, los medios tradicionales también son víctimas, Internet es una amenaza para ellos, en la

medida en que constituye una plataforma que integra cada vez más a la televisión, el cine, la edición, la música, los juegos, la información, el deporte, los depósitos bancarios, la bolsa de valores, la compra de boletas para los espectáculos, las agencias de viajes, la mensajería, el clima mundial, la documentación, los trámites personales, y otros. Internet se ha convertido en una organización integrada que ofrece servicios a toda hora, sin pausas, sin horarios de receso, sin días de balance. En la red se accede a informaciones, conocimientos, distracciones, y pasatiempos, de forma permanente (Ramonet, 2004).

Se plantea que las tres funciones de Internet son vigilar, anunciar y vender. Vigilar porque al navegar se dejan trazas que permiten a los operadores de los nodos conformar un retrato del usuario, y a partir de esos rastros que deja en sus accesos, basándose en los sitios que visita, se conocen sus consumos musicales y visuales, sus contactos personales y grupales. Al estilo de los interrogadores policiales se puede saber quién es la persona, cuál es su ideología, sus preferencias políticas, todos sus consumos, qué lee, escucha, come, qué medicinas necesita; y en base a esto se le puede potencialmente manipular y controlar. Dotada de una enorme velocidad de cambio, la tecnología controla el mercado y desde allí sólo necesita avanzar un buen paso para multiplicar su impacto en la cultura; la interactividad asume peligrosas proporciones (Moneta, 2004).

La función de anunciar es consustancial a la red, Internet es de índole publicitaria, su acceso universal y gratuito se debe a que los anunciantes cargan con los costos del sistema. En este sentido la red de redes es deudora del sistema de prensa anglosajón de fines del siglo XIX y comienzos del XX, cuando prensa plana y anunciantes se fundieron hasta el punto que desde entonces la prensa no puede existir sin los anunciantes. En lo económico, el objetivo central de Internet es vender, se puede comprar directamente al acceder a la publicidad más sofisticada, anuncios, fashion films, spots, y otros. El internauta elige, pide a través de la red misma, paga on-line y recibe el producto o el servicio en el momento en que él mismo lo solicita. Inclusive, ya se habla de flotillas de drones que se dedicarán en el futuro cercano a hacer entregas de solicitudes hechas vía internet, y en lo cual ya se han realizado ensayos piloto.

Los colonizadores culturales saben que la relación de dominación que han instaurado es de nuevo tipo y que no se basa en el uso de la fuerza bruta, sino en estrategias que permiten controlar las mentes, sin que el conquistado sea consciente de ello. Ahora el agente invasor se instala pacíficamente en la cabeza de todos y los seduce, a partir del eje central de esta estrategia, el ejercicio

de una hegemonía en el campo cultural e ideológico, la posesión del control de lo simbólico para lograr una dominación carismática. Este control simbólico es total: control del vocabulario, de los conceptos y los significados. Los problemas, las teorías, los paradigmas, las nuevas disciplinas, los problemas raigales de cualquier ámbito de la existencia humana se enuncian desde sus centros de pensamiento, desde sus universidades, sus centros de investigación, que crean las palabras, los discursos, los universalizan y los imponen. Hacen que se resuelvan los desafíos humanos con sus códigos y sus organigramas (Mattelart, 2004).

Según este mismo autor, para ello disponen de innumerables instituciones de investigación y centros generadores de ideas, donde analistas expertos producen información sobre todas las cuestiones, en una perspectiva favorable a las tesis neoliberales, a la mundialización y a los sectores de negocios. Esta producción de ideas es difundida a escala mundial. Algunas de ellas son el Manhattan Institute, la Brookings Institution, la Heritage Foundation, la American Enterprise Institute, la Cato Institute. Convocan reuniones, eventos, congresos e invitan a líderes de opinión: profesores universitarios, periodistas, funcionarios, políticos, científicos, empresarios y comunicadores sociales, para que sean los portadores de las ideas que allí se engendran y las irradian después en el universo académico.

Las industrias culturales crean un imaginario global, inventan sueños, héroes fílmicos, ídolos, estrellas del espectáculo, superproducciones taquilleras, dibujos animados, videos clips, cartoons, tendencias en la moda y en la alimentación, logos, canciones, imágenes de marca, objetos, pósteres, fiestas, formas de entretenimiento; apoyados en una publicidad bien calculada, omnipresente, que en la actualidad ya no vende marcas sino identidades. Se propone a las masas entretenimiento para escoger, distracciones, se abandonó la técnica de la sumisión por la fuerza y ahora se practica la conquista a través del embaucamiento, con el propio consentimiento de los conquistados, sin amenazas de castigo ni invasiones, sino satisfaciendo la sed de placeres de las personas, implantando ideas que les son propias, de una forma solapada, para someter, dominar y domesticar.

Los medios de comunicación hegemónicos desprestigian las ideas emancipadoras, las califican como utopías, proyectos románticos supervivientes de la modernidad. Devalúan a los teóricos, pensadores, políticos y ciudadanos; que optan por corrientes alternativas, con otras formas de pensar y actuar, no en función de logros personales, de bienestar económico, de poder, sino en pos de proyectos sociales humanistas apegados a la ética y

la justicia, que rescate el arsenal teórico de las personalidades que construyeron metarrelatos para la construcción de un mundo multipolar en todos los ámbitos. Estas corrientes de ideas son minimizadas en los medios, calumniadas, parodiadas y destruidas a través de una propaganda imperceptible, invisible para el ojo y la mente no entrenados.

¿Cómo evitar la dominación simbólica, la conquista de las mentes? El autor de este trabajo sostiene que una confrontación directa para evitarla, es un sin sentido. Oponerle nuestra propia "industria verdaderamente cultural" es iluso, desde el punto de vista técnico, financiero y logístico. Entonces, ¿le queda a las personas el papel de espectadores pasivos? La batalla está en el terreno de la educación estética y artística, en la formación de competencias culturales desde la infancia temprana, desde la familia y la escuela. La educación estética tiene que empezar desde lo curricular en la enseñanza primaria. Las competencias culturales se tienen que crear desde esa etapa, integrarse de forma orgánica a la formación del niño que va aprehendiendo la sociedad. Cuando se llega a la universidad los docentes tienen ante sí jóvenes con un capital cultura ya formado.

El concepto de cultura que opera en nuestras universidades es eurocéntrico, la difusión cultural y el extensionismo que se programan tienen esa perspectiva, cultura como tesoro a legar, como patrimonio. Las instituciones de nivel superior en Cuba no utilizan lo cultural para que los alumnos forjen un sentido de la vida. Frei Betto ha planteado que a las jóvenes generaciones le faltan instituciones productoras de sentido. Los que eran veinteañeros en los años 60 tenían como productores de sentido a las iglesias, los movimientos sociales y las organizaciones políticas. Y se pregunta ¿cuáles son hoy esas instituciones?, ¿Dónde se puede adquirir una visión del mundo que desentone del neoliberalismo centrado en el mercado? ¿Por qué el arte es considerado una mera mercancía, tanto en su producción como en su consumo, y no como creación capaz de suscitar en la subjetividad valores éticos, perspectiva crítica y apetito estético? (Betto, 2012).

Plantea también, que las tecnologías de la comunicación provocan el surgimiento de redes sociales virtuales que ahogan a las redes verdaderamente sociales como sindicatos, gremios, asociaciones, grupos políticos; que aproximan, crean complicidad y reúnen a las personas, fomentan militancia y pertenencia. Unido a esto, la cultura que se produce dentro de las universidades y que irradian al exterior de la institución, se hace sin que los decisores se pregunten qué quieren los alumnos, cuáles son sus intereses, y lo más importante, cuál es su capital y competencia cultural, cómo tienen formado (o

deformado) el gusto estético. La oferta cultural se hace de manera formal, no sistémica. Por eso a los estudiantes no les interesa y consumen culturalmente de las fuentes alternativas o no oficiales.

El capital cultural con que arriban los estudiantes a la universidad es crucial para su posterior enriquecimiento en ese nivel. Consumen poca oferta cultural de la institución porque su capital de base es limitado. Los hay que provienen de núcleos familiares donde han adquirido un capital aceptable, aunque son los menos. Los que proceden de hogares donde se consume poca oferta cultural; carecen del capital que los capacite para el consumo responsable. Las acciones culturales de la universidad generalmente no toman en cuenta esta situación, y diseñan servicios culturales dando por seguro que el público objetivo tiene las habilidades y los conocimientos previos necesarios (dígase competencia cultural) para acceder adecuadamente a dicho consumo.

Tampoco el colocar en las escuelas las tecnológicas necesarias para la docencia se traduce automáticamente en enriquecimiento del capital cultural. El equipamiento instalado y las ofertas culturales mal concebidas no propician un consumo crítico; hay que diagnosticar los consumos y capacitar para el consumo. Con este sistema los decapitalizados culturales y los incompetentes culturales se eternizan en sus aptitudes. Varios estudios cubanos, entre ellos uno del Centro Juan Marinello (2010), han arrojado que los estudiantes universitarios prácticamente no realizan actividades artísticas, y casi todo su consumo cultural es no formal, adolecen de expresión sensible y valoración estética, desconocen el lenguaje simbólico de las expresiones artísticas y su paso por la universidad se centra en lo académico. Para hacer frente a esta situación se adoptan estrategias desde lo curricular y lo extensionista, que van desde la programación cultural interna, la conexión con las instituciones culturales y el enfrentamiento directo a la industria cultural (pseudocultural enajenante).

Aunque es incuestionable que las estrategias de educación estética en la enseñanza superior dan resultados satisfactorios según Roque, Nodals & Garcés (2014), se considera que enfrentar la dominación simbólica por la vía de la confrontación abierta y directa, o de la censura y la prohibición/penalización, es un error que puede en largo plazo provocar que se consuman con más apetito sus productos. Los proteccionismos nacionales, hoy inútiles y contraproducentes para la defensa de la cultura en un mercado globalizado, son un error político (Prieto, 2015). El asesor del presidente cubano recuerda a Alfredo Guevara, fundador del Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematográficas (ICAIC), quien dijo que no

creía en las élites pero sí en las vanguardias, y destacaba el hecho de que el fundador del ICAIC, la persona que dirigió la gestación de un cine nacional, dirigido a las masas, sí, pero con alto valor artístico, no perdió de vista que había un componente industrial en esa creación.

No se debe acorralar a aquellos que se sumergen en Facebook ni a los que adoran la industria cultural y las tecnologías de la información. Ellas están ahí, y no puede aspirarse a que su uso sea únicamente crítico, responsable, de crecimiento cultural, en pos del mejoramiento humano. Al contrario, hay que utilizar esos soportes para hacer activismo cultural, humanista, solidario, proponer nuevos foros, temas, debates, con esas mismas tecnologías instaurar redes sociales fuera del control de los nodos hegemónicos. Hablar de responsabilidad en la ciencia, de los problemas globales, de la deshumanización del hombre ante los avances que está teniendo la ingeniería genética, de la robotización de los ejércitos de las potencias militares. Hay que atraer a los fanáticos no responsables del ciberespacio, de ese mundo enajenante, embrutecedor, frívolo e irrelevante, a otra realidad, aunque sea, virtual, no importa, pero donde esa persona se exponga a nuevas motivaciones y valoraciones.

En un libro de 2008, Geert plantea que el caudal inabarcable de información ha hecho que la comunicación agreda a la mente. Por eso no se puede descuidar la subjetividad. Cuba vive bajo la influencia de la industria cultural estadounidense, y de la europea debido al flujo anual de turismo procedente de ese continente, unido a los viajes de la comunidad cubana residente en América del Norte, básicamente en el Estado norteamericano de Florida. Precisamente en el plano cultural fue donde trabajó con más fuerza la táctica occidental de desmontar desde dentro al campo socialista. Cuba no puede aislarse del mundo para evitar los efectos de la industria cultural (si eso fuese posible). Hay que crear capital y competencias culturales y garantizar derechos culturales en el marco de la soberanía, la identidad nacional, la ética y la responsabilidad tecno-científica.

En la Conferencia Internacional *Nuevos Escenarios de la Comunicación Política en el Ámbito Digital (2015)*, celebrada en La Habana, Alejandro González, Director General de Prensa, Comunicación e Imagen del Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba, hizo una intervención en la que relacionó el acceso a la red, con los derechos culturales. Explicó que la brecha digital es un tema que no debe ser postergado, reflejo de las desigualdades en lo económico, lo político y lo social, que no deja de aumentar. Alertó de la tendencia de evaluarla teniendo en cuenta el número de tecnología y no su uso en función de las necesidades de los países. Que las tecnologías

de la información y la comunicación deben aumentar el conocimiento de los pueblos y su capital humano, en función de la sostenibilidad económica, cultural y política. Deben estar más representadas en la Agenda Post 2015, generar contenidos autóctonos, promover del acervo y el intercambio cultural entre los países. La sociedad civil debe participar en la toma de decisiones en estos temas y defender la soberanía tecnológica con plataformas colaborativas para la producción de contenidos propios.

Hay que estrechar la cooperación internacional en contra de los usos nocivos de internet: ciberterrorismo, ciberdelito, xenofobia, racismo, entre otros. Garantizar la soberanía en el ciberespacio y oponerse a la hegemonía del mismo, es inaceptable la casi total ausencia de regulaciones internacionales sobre internet y ciberseguridad, se debe elaborar un código internacional de conducta, aprobado y reconocido por los Estados, denunciar el uso de las tecnologías con fines subversivos, políticos, militares y delictivos. El ciberespacio e internet deben ser considerados como bienes comunes de la humanidad, deben tener una gobernanza internacional, democrática y participativa, basada en la Carta de la ONU, el Derecho Internacional y el multilateralismo. En el ámbito individual debe contribuir a la creación de capital cultural y que cada persona tenga una cultura general integral, que le dote de competencias culturales, esa la principal manera de interactuar con la industria que aspira a la dominación simbólica.

CONCLUSIONES

Las competencias culturales, como manifestación del capital cultural, dan a las personas la capacidad de realizar consumos culturales de variadas fuentes y tipologías, de valorar consciente y de manera crítica las intencionalidades de los mismos. Al poseer cierto grado de dominio del lenguaje artístico, estético y simbólico, pueden hacer uso del tiempo libre sin resultar enajenados o dominados mentalmente.

Existe una correlación entre las competencias culturales y el riesgo de que una persona sea víctima de la dominación simbólica, en tanto ésta apela a los mecanismos psicológicos básicos, a través de productos aparentemente inocuos. La industria cultural y del entretenimiento es un arma ideológica de los centros de poder hegemónico.

Contrarrestar los efectos de la dominación simbólica es una tarea que demanda el fomento de competencias culturales, en el principio de la garantía de los derechos culturales de los pueblos, del desarrollo de sus culturas propias y del disfrute de otras, con soberanía, crecimiento personal y sin hegemonismos colonizadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bennett, W. (1987). *Alfabetismo moral y la formación del carácter. Diálogo de la Facultad*, Número Ocho.
- Bourdieu, P. (1997) *Las formas del Capital. En Poder, Derecho y clases sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2005) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (1986). *El malestar de la Cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (2006). *Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores*. México: Grijalbo.
- Geert, L. (2008). *La sociedad de la consulta: la googlización de nuestras vidas*. Recuperado de <http://docplayer.es/11611476-La-sociedad-de-la-consulta.html>
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Hall, S. (1988). *La cultura, los medios de comunicación y el efecto ideológico. En: Sociedad y Comunicación de masas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hirsh, E. D. (1987). *Alfabetismo cultural: Lo que todo americano necesita saber*. Boston: Houghton Mifflin.
- Martínez, M., Martínez, J., & Calzado, V. (2006). *La competencia cultural como referente de la diversidad humana en la prestación de servicios y la intervención social. Intervención Psicosocial*.15 (3), 331-350.
- Mattelart, A. (2004). *La industria de la información: la fábrica cultural. En: Nuevo Cine Latinoamericano*. Sevilla: Escandón Impresores.
- Moneta, C. (2004). *El laberinto electrónico: nuevos medios y arte. Concepciones y prácticas. En: Nuevo Cine Latinoamericano*. Sevilla: Escandón Impresores.
- Ramonet, I. (2004). *Globalización e imperialismo cultural: Los Estados Unidos y la dominación de las mentes. En: Nuevo Cine Latinoamericano*. Sevilla: Escandón Impresores.
- Roque, L., Nodals, C., & Garcés B. (2014). *Algunas consideraciones acerca de cómo concebir estrategias de educación estética en la Educación Médica Superior. MEDISUR*, 12(6), 881-888. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1800/180033035009.pdf>

04

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CONSTRUCCIÓN DEL PODER ESTUDIANTIL. RESULTADOS DE LA ALIANZA ENTRE UNIVERSIDADES

INCLUSIVE EDUCATION AND BUILDING STUDENT POWER. RESULTS OF THE ALLIANCE BETWEEN UNIVERSITIES

Dr. C. José Luis Gil Álvarez¹

E-mail: jluis8962@gmail.com

MSc. Mabel Morales Cruz²

E-mail: mmorales@ucf.cfg.edu.cu

MSc. Estefanía Melisa Rodríguez Santos¹

E-mail: mrodriguez@umet.edu.ec

¹Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Gil Álvarez, J. L., Morales Cruz, M., & Rodríguez Santos, E. M. (2017). Educación inclusiva y construcción del poder estudiantil. Resultados de la alianza entre universidades. *Revista Conrado*, 13(57), 27-32. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La educación inclusiva significa la actividad de enseñar y aprender con la participación de todos y cada uno independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. A la universidad le corresponde sustentar la actividad pedagógica con este enfoque educativo. El trabajo refleja prácticas pedagógicas que se desarrollan en diferentes contextos universitarios, la Universidad de Cienfuegos, Cuba y la Universidad Metropolitana del Ecuador, como parte de un intercambio académico. Se toma como referente este enfoque educativo, a partir de la construcción del poder estudiantil desde la práctica laboral como espacio emancipador de formación. El eje central lo instituye la solución de problemas, sobre la base de la relación práctica laboral - actividad académica - práctica laboral, donde se despliega el acto de enseñar y aprender de todos: los docentes, los estudiantes, las familias y todas las personas en general, en el medio laboral y social en que se desenvuelven.

Palabras clave:

Educación inclusiva, poder estudiantil, alianza entre universidades.

ABSTRACT

Inclusive education means teaching and learning with the participation of each and every one regardless of their personal, social or cultural conditions. The university is supposed to sustain its pedagogical activity with this educational approach. The paper shows pedagogical practices developed in different university contexts, the Cienfuegos University, Cuba and the Metropolitan University of Ecuador, as part of an academic exchange. This educational approach is taken as a reference, starting from the construction of student power from the working practice as emancipating space of formation. The central axis is the solution of problems, based on the relationship between working practice - academic activity and work practice, where the act of teaching and learning is unfolded: teachers, students, families and all the people in general, in the labor and social environment in which they operate.

Keywords:

Inclusive education, student power, alliance between universities.

INTRODUCCIÓN

Está más que demostrada la indisoluble relación existente entre identidad y diversidad humana. Los seres humanos, tenemos particularidades que nos identifican en común, pero a la vez cada uno difiere de los demás.

A la educación le corresponde el desarrollo de cada individuo a plenitud, desde el punto de vista físico, intelectual y espiritual. Todos, en mayor o menor medida, según las particularidades individuales, a partir de lo que se brinda y se recibe en las diferentes etapas de formación, debemos sentirnos útiles y saber que se puede hacer mucho en los diferentes momentos y realidades de la vida.

Los problemas actuales existentes en el plano económico, en los países y regiones, en no muchas ocasiones inclinan la balanza a la competencia, donde se genera la energía de la individualidad a partir de posibilidades y potencialidades. He aquí entonces el papel de la educación, de integrar a todos y cada uno en proyectos educativos emancipadores, en escenarios donde prevalezca la paridad y donde se genere la cooperación como fuerzas motrices de desarrollo individual y colectivo. Entonces, todo esto, refleja las realidades de la inclusión social sobre la base de la educación inclusiva. Parecería un juego de palabras, pero no, no basta con relacionarnos con individuos de cualquier raza, etnia o grupo, e incluso compartir con ellos en las aulas, se trata del valor, la importancia y el poder que tiene cada cual para generar los cambios. En todos los procesos de desarrollo en la sociedad se crean nuevas necesidades, contradicciones y conflictos y a todo esto hay que buscarles soluciones.

A la universidad le corresponde propiciar una preparación para la actividad profesional, de forma tal que favorezca una mejor adaptación de las personas, familias y grupos en el medio social en que viven, que desarrolle el sentido del deber, del decoro y de la responsabilidad de los individuos, donde se hace un llamado a la capacidad de las personas, a la preparación, a las relaciones interpersonales y a la utilización de los recursos de la comunidad en general.

Es entonces que los estudiantes universitarios, desde que inician sus estudios deben preguntarse:

- ¿Quién soy?
- ¿Qué anhelo ser?
- ¿Cuál son mis futuras esferas de actuación profesional?
- ¿En qué en qué contexto histórico-social y bajo qué condiciones ejerceré?
- ¿Cómo lograré ser eficiente y responder a las demandas de la sociedad?

Las apreciaciones anteriores tienen que ver aún en la actualidad a profundas reflexiones de José Martí, un cubano de influencia internacional, que rebasó los límites de la época en que vivió, quien declaró: *“los hombres son todavía máquinas de comer y relicario de preocupaciones. Es necesario hacer de cada hombre una antorcha”*. (Martí, 1963, p. 290)

Se precisa también declarar una premisa fundamental en este estudio: la alianza estratégica entre universidades. Esto posibilita que se penetren las fronteras de países y regiones y las universidades desarrollen de forma conjunta los procesos sustantivos de docencia, investigación y extensión, para que se ofrezcan soluciones a partir de las mejores prácticas conjuntas donde esté reflejada la responsabilidad de la universalización del conocimiento.

Sin lugar a dudas es vital construir el poder estudiantil desde la academia universitaria, centrado en la autogestión del conocimiento y basado en la educación inclusiva. Es el propósito de este trabajo demostrar las experiencias de prácticas pedagógicas que se desarrollan en diferentes contextos universitarios, la Universidad de Cienfuegos, Cuba y la Universidad Metropolitana del Ecuador, como parte de un intercambio académico que refleja la alianza entre universidades, independientemente de sus particularidades.

DESARROLLO

En muchas ocasiones se establece una estrecha relación en la interpretación de la educación inclusiva con la calidad de la enseñanza y la educación. Por citar ejemplos, la calidad de la enseñanza puede ser considerada como proceso de planificación, proporción y evaluación del currículo óptimo para cada alumno en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden (Wilson, 1992, p.34). Por su parte, la calidad de la educación es vista en gran medida comparando los sistemas educativos nacionales en determinados aspectos que signifiquen resultados alcanzados. Dentro del propio sistema educativo se refiere a cómo transcurren los procesos y los resultados que se obtienen en los diferentes niveles educacionales donde se consideran los cambios curriculares que se hacen para satisfacer las exigencias y demandas sociales (Gil, 2004, p. 21,22).

La educación inclusiva implica el aprendizaje de todos de manera conjunta libremente de condiciones personales, sociales o culturales por lo que es innegable que si hay una educación inclusiva hay altos niveles de calidad de la enseñanza y calidad de la educación. Es una perspectiva educativa basada en la valoración de la diversidad como

componente enriquecedor del progreso humano. Cabe entonces preguntarse:

¿Cómo la universidad responde a las exigencias sociales de una educación inclusiva?

Sin lugar a dudas la primera respuesta está dada en la igualdad de oportunidades y posibilidades en cuanto al acceso a estas, algo que en el contexto mundial no se considera o interpreta de la misma forma. Una cuestión son las exigencias que se establecen para su ingreso y que genera la calidad de esta variable y otra cosa es el valor añadido con la privatización de estas. Una universidad gratuita pone de manifiesto la igualdad de oportunidades y posibilidades para acceder a ellas. La otra parte está en el encargo social que concibe su misión independientemente de sus particularidades, condiciones y perfiles profesionales y que su obligación está en la inclusión social a partir del desarrollo de sus procesos sustantivos, para generar el progreso y el bienestar colectivo.

La construcción del poder estudiantil desde la academia universitaria, para la educación inclusiva, significa: el acompañamiento del docente para desarrollar un aprendizaje productivo y creativo en los estudiantes además de inculcar la participación de todos, representa que los estudiantes reciben ese acompañamiento para poder desarrollar la autogestión del conocimiento, hacer referencia a metas comunes y tener una plena participación en la vida y el trabajo social.

Al referirse a la construcción de poder hay que parafrasear la obra de Paulo Freire que concebía una práctica educativa progresista, donde se procuraba al enseñar los contenidos, buscar la razón de ser de aquellos problemas, para inquietar a los educandos, desafiándolos, para que de esta forma percibieran que el mundo puede ser cambiado, transformado y reinventado (Freire, 2005, p. 95).

El poder estudiantil en las universidades está dado por:

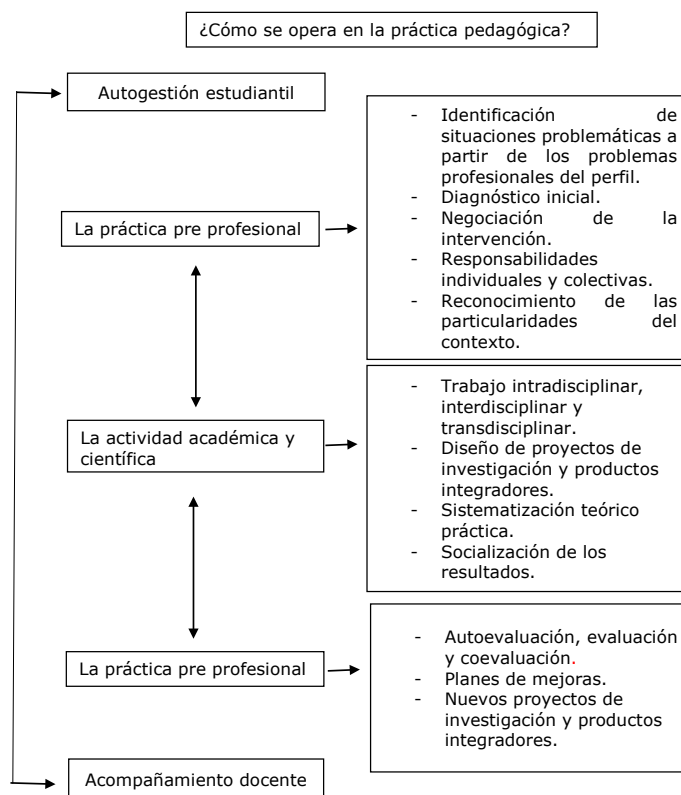
- La autogestión del conocimiento.
- La autodirección.
- La autovaloración.
- La capacidad de involucrarse e involucrar a todos y cada uno para desarrollar y transformar la sociedad.

La operacionalización de la práctica pedagógica para alcanzar la educación inclusiva sobre la base de la construcción del poder estudiantil universitario.

Hay que partir del arte de educar a un profesional en estrecha vinculación con sus espacios de actuación, que alcance durante su preparación, las habilidades profesionales que le permitan resolver los problemas de su

quehacer, para ello debe aprender a resolver problemas profesionales durante toda su formación, bajo el acompañamiento de los docentes, los que deben transmitir conocimientos así como también un pensamiento y actuación creativos lo que es imprescindible para ejercer a plenitud toda profesión.

Por otra parte, es necesaria propiciar la formación humanista, su retroalimentación permanente en la propia sociedad, donde hay tradiciones, costumbres y que deben conocer, de forma tal que permitan el desarrollo pleno de la diversidad. Entonces, todo esto se sintetiza a través del siguiente esquema:



La vinculación de la teoría y la práctica, debe llevar la vida universitaria a las realidades sociales, donde se incluyan no sólo los aspectos técnico - profesionales sino además se tenga una dimensión cultural y humana. Se apoye firmemente las relaciones e interdependencias entre todos, las posibilidades de transformación y el cambio necesario.

Experiencias como resultados de las prácticas pedagógicas. Alianza estratégica entre universidades de Cuba y Ecuador.

Al adentrarse en los resultados de las prácticas pedagógicas, es importante hacer énfasis en el valor de las alianzas estratégicas entre universidades. Se unen recursos y

experiencias para desarrollar la actividad académica y científica, para el crecimiento propio de ellas y para el desarrollo y el bienestar tanto internamente en la nación cuando se trata de universidades de un mismo país así como en la región cuando se trata entre universidades de diferentes países, como en este caso, a partir de un convenio de intercambio académico y científico entre la Universidad Metropolitana del Ecuador y la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

El convenio ha permitido el enriquecimiento, la materialización y la influencia directa en el desarrollo de ambas universidades y en general en diferentes sectores de la sociedad, vista las experiencias pedagógicas como se ha planteado con anterioridad, desde diferentes contextos así como universidades con distintas condiciones, pero con un mismo fin, la educación inclusiva a través de la construcción del poder estudiantil universitario. Obsérvense algunos ejemplos de las prácticas pedagógicas en diferentes Carreras de Facultades y Escuelas, en ambas universidades:

- Universidad de Cienfuegos, Cuba.
1. Facultad de Ingeniería, Carrera Licenciatura en Educación Especialidad, Química Industrial:

La Carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Química Industrial, prepara los estudiantes para ejercer como docentes en los Institutos Politécnicos, Escuelas de Oficios u otras instituciones educativas del Ministerio de Educación en Cuba, así como en entidades económicas, para la coordinación, desarrollo y control de actividades docentes, laborales e investigativas (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2010).

Una Disciplina importante dentro de su plan de estudio la constituye, Procesos Tecnológicos Químicos, que se trabaja del 2.º al 5.º años de la Carrera. En ella se encuentran las asignaturas Tecnología de la Química I y II, que constituyen la aplicación de los fundamentos de Química: inorgánicos, orgánicos, bioquímicos, y químico-físicos del perfil técnico profesional, y se imparten en el 4.º y 5.º años de la Carrera. En el tema sobre ingeniería ambiental, como parte de la preparación, se desarrolló un taller con los estudiantes (figura 1), y sobre la base de la autogestión del conocimiento, se ejemplifican las siguientes actividades debatidas:

- La ingeniería ambiental ha tenido un papel preponderante en modelar planes de manejo de desechos peligrosos:
 - a. Investigue las industrias vinculadas a su comunidad.
 - b. Indague en ellas los beneficios y riesgos que reportan.
 - c. ¿Cómo usted pudiera contribuir al control y manejo de los desechos peligrosos que se manifiestan en ella involucrando a todos los habitantes de la comunidad?

También se estudió la experiencia ecuatoriana desde el punto de vista de la ingeniería ambiental.



Figura 1. Taller de Tecnología de la Química. Estudiantes de 4.º Año. Sesión de preparación.

2. Facultad de Ciencias de la Educación. Carreras Licenciatura en Educación, Especialidades, Logopedia y Educación Especial:

Como se declara en el modelo del profesional, plan de estudio "D" de la carrera Licenciatura en Educación Especial, el docente de egresado de esta especialidad se dirige a la formación integral de la personalidad de niños, adolescentes, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidades para lograr su transformación positiva y la máxima integración posible a la vida escolar, familiar, comunitaria y laboral. Por su parte, como también se hace referencia en su modelo del profesional, plan de estudio "D" de la Carrera, el docente de la Especialidad de Logopedia se dirige a la atención logopédica integral, la prevención, diagnóstico, corrección y/o compensación de las dificultades y trastornos del lenguaje y de la comunicación, así como la potenciación del desarrollo de la lengua materna en los niños, adolescentes, jóvenes y adultos (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2010).

En los planes de estudios de ambas Carreras, está la Disciplina Formación Pedagógica General, que fundamenta el modo de actuación del profesional de la educación en todas las Carreras de Educación, con un carácter integrador de 1.º a 5.º años. En esta Disciplina se encuentran las asignaturas Metodología de la Investigación Educativa I a la IV, que se trabajan de 3.º a 5.º años, para que se implemente un enfoque investigativo a las actividades/tareas docentes y laborales; esto significa asumir como método de enseñanza el método de la investigación. En el caso del 3.º año hay que lograr la familiarización del estudiante con la investigación en el ámbito educacional; por lo que debe estar preparados para la identificación de problemas en el contexto educacional y así explorar la realidad educativa.

Para ejemplificar el trabajo realizado, en el 2016 se trabajó con 20 estudiantes de ambas Carreras. El acompañamiento estuvo dirigido a la orientación y la búsqueda permanente en diferentes fuentes de información y al intercambio en los centros educativos y comunidades. Obsérvese algunos ejemplos de actividades:

- Indague a través de diferentes fuentes de información tales como: diccionarios, enciclopedias, libros de MIE entre otras, acerca de las definiciones de los términos: Ciencia, Tecnología e Investigación Científica.
 - a. Analice cada una de las definiciones.
 - b. Valore la relación que existe entre Ciencia e Investigación científica.
- Estudie en el libro Selección de Lecturas de Metodología de la Investigación, las etapas de la investigación educativa:
 - a. Describa la lógica del proceso investigativo a partir del modelo teórico funcional del método científico.
- Indague en la práctica laboral y con tus profesores acerca de la función investigativa del docente, en particular las habilidades y tareas que ella incluye.

En la asignatura se desarrollaron talleres de preparación y discusión de trabajos investigativos a partir del trabajo de exploración inicial de la práctica educativa (figuras 2 y 3).



Figuras 2 y 3. Talleres de preparación y discusión de trabajos investigativos. Metodología de la Investigación Educativa. Estudiantes de 3. Año.

En la actualidad, algunos de los trabajos investigativos que se ya se desarrollan en este tercer año, son los siguientes:

- Premisas para garantizar la educación inclusiva de niños(as) sordociegos.
- La atención a la familia de los escolares con discapacidad auditiva.
- El Desarrollo de la comunicación en escolares con diagnóstico de discapacidad auditiva.
- La atención especializada a niños con Síndrome de Levy Hollister o LADD: Desarrollo del lenguaje.
- Influencia de la familia en la estimulación del lenguaje del niño/a desde el embarazo hasta el tercer año de vida, entre otros.

En varios de ellos se profundiza en el estudio de la experiencia ecuatoriana a partir de sus manifestaciones.

Universidad Metropolitana, Sede La Coruña, Ciudad de Quito, Ecuador.

1. Escuela de Desarrollo del Talento Infantil, Carrera Educación Inicial:

Esta Carrera, como indica el nombre de la Escuela, prepara los futuros docentes universitarios de la Educación Inicial, y ejemplos del protagonismo estudiantil basado en la educación inclusiva, es el siguiente:

- Desde las asignaturas del plan de estudio, en trabajo conjunto, se orienta la búsqueda y solución a problemas de las instituciones educativas y comunidades. En este caso se ejemplifica con un proyecto integrador desarrollado en el mes de octubre de 2015, orientado desde la asignatura Psicolingüística, como exigencia de la evaluación final. Este abordaba el desarrollo de la expresión oral en niñas y niños de educación inicial, a partir de la narración de cuentos ilustrados (figura 4). Se profundizó en el estudio de la experiencia cubana en la temática. Al trabajo con el grupo antecedió un taller de intercambio con los familiares sobre el desarrollo de la comunicación en estas edades y el valor de la dramatización de cuentos infantiles.



Figura 4. Proyecto integrador: Desarrollo de la comunicación en niñas y niños de educación inicial. Sesión de trabajo.

2. Escuela de Gestión de Empresas Turísticas y Hoteleras, Carrera Gestión de Empresas Turísticas y Hoteleras:

Esta carrera, como también lo indica el nombre de su escuela, prepara a los futuros gestores universitarios de empresas turísticas y hoteleras en Ecuador y para el mundo. Una forma de demostrar de cómo se involucran en el desarrollo social es el siguiente:

- Diseño conjunto entre docentes cubanos y ecuatorianos de un macro proyecto de investigación que inició a finales del 2014 y que se extiende hasta el 2017. Este lo coordina la directora de la escuela, y aborda el estudio del patrimonio natural y cultural como elementos turísticos. En él se involucran todo los estudiantes y docentes de la escuela. En esencia está proyectado para concebir el turismo desde lo social, lo económico, lo cultural y ambiental, donde se propicie la integración de las comunidades receptora, turística y visitante, donde se genera una cultura ambiental y de desarrollo sostenible a través de la programación de eventos de recreación y manejo del tiempo libre así como permite incrementar el conocimiento histórico, arqueológico, artístico o antropológico aplicado a la conservación, obtenido éste a través de tareas de investigación interdisciplinar.

Son palpables los resultados obtenidos hasta la fecha, manifiesta ser un proyecto, ecológicamente sostenible, socioculturalmente de gran aceptación y que proporciona un alto grado de satisfacción al turista y por consiguiente permite mejorar la calidad de vida de la población local, de los residentes que viven y trabajan en el destino turístico así como mantiene la calidad del medio ambiente natural y cultural del que dependen la población local y los turistas (muestras de resultados figuras 5 y 6).



Sin lugar a dudas se podrían ilustrarse otras tantas experiencias sustentadas en el trabajo conjunto y el intercambio académico y científico. Estas prácticas pedagógicas han sido presentadas y discutidas en ambas universidades, además de ser socializadas en eventos territoriales e internacionales, lo que ha permitido el enriquecimiento de la teoría y la práctica, la participación y el desarrollo profesional y en particular el enriquecimiento espiritual y la influencia en el desarrollo social. Esto es en realidad inclusión social con la intervención de la comunidad universitaria.

CONCLUSIONES

La educación inclusiva debe ser considerada en las universidades a partir de la orientación de las políticas y las prácticas educativas con mayor participación en los aprendizajes y las culturas en general **en un proceso de doble dirección, la universidad y la sociedad y viceversa.**

La universidad necesita formar profesionales con alto sentido de la responsabilidad social, consecuentes con sus modos de actuación, donde aprecien cómo todos los que les rodean producen y contribuyen al desarrollo de la universidad.

La alianza entre las universidades constituye una opción estratégica de gran envergadura para el crecimiento no solo de las universidades sino de la sociedad en general y sobre todo cuando esta se proyecta sobre la base de la educación inclusiva y la construcción del poder estudiantil en la academia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. (2005). La educación en la ciudad. México: Siglo XXI editores.

Gil Álvarez, J. L. (2004). Sistema de evaluación de la calidad de la formación inicial del profesional: Un estudio de campo en la carrera Licenciatura en Educación Especialidad de Educación Primara (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Martí, J. (1963). Maestros ambulantes La América, mayo 1884. Obras Completas. Tomo 8. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2010). Plan de Estudio "D". Carrera Licenciatura en Educación Técnica y Profesional. Especialidad Química Industrial. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación. (2010). Plan de Estudio "D". Carrera Licenciatura en Educación Logopedia. La Habana: MINED.

Wilson, J. D. (1992). Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Barcelona: Paidés.

05

LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: PROPUESTAS DESDE LA FORMACIÓN POSGRADUADA

INTERDISCIPLINARITY IN KNOWLEDGE PRODUCTION: PROPOSALS FROM POSTGRADUATE FORMATION

Dra. C. Coralia Juana Pérez Maya¹

Dra. C María Cruz Chong Barreiro¹

Dra. C Lidia Mercedes Lara Díaz²

E-mail: lilara@ucf.edu.cu

¹Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez Maya, C. J., Chong Barreiro, M. C., & Lara Díaz, L. M. (2017). La interdisciplinarietà en la producción de conocimiento: propuestas desde la formación posgraduada. *Revista Conrado*, 13(57), 33-37. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En la historia se muestra que la ciencia transforma su forma de producir conocimiento, ello conlleva a plantear importantes retos para la orientación de los postgrados y el aprendizaje a lograr. Este artículo presenta las innovaciones en los rediseños curriculares de los postgrados para la producción de conocimientos interdisciplinarios en el Área Académica de Ciencias de la Educación, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. El fundamento central es que la producción de conocimiento y la formación de capital humano de postgrado, en el ámbito de las ciencias de la educación, requiere un carácter interdisciplinario para responder a las problemáticas educativas. La interdisciplinarietà se entiende como un conjunto de disciplinas que estudian, describen, analizan y explican los problemas educativos en sus múltiples aspectos. Entre los factores que intervienen para lograr la interdisciplinarietà en los rediseños curriculares de postgrados están: a) definición de Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento, b) trabajo acordado de los cuerpos académicos y las comisiones revisoras, c) desarrollo sistemático de las tutorías y asesorías, d) desarrollo de asignaturas en seminarios interdisciplinarios, e) movilidad estudiantil en instituciones educativas nacionales o internacionales, f) selección de tutores externos de instituciones educativas nacionales o internacionales, g) trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes en la presentación de los avances de tesis o proyectos. La ciencia verdadera, la que se desarrolla en los postgrados, se desvía cada vez más del modo académico establecido, se demanda otra propuesta de formación en los postgrados.

Palabras clave:

Producción de conocimientos, diseño de programas de postgrado, interdisciplinarietà.

ABSTRACT

In history it is demonstrated that science transforms its way of producing knowledge, this leads to pose important challenges for the orientation of postgraduate and learning to achieve. This article presents the innovations in the postgraduate courses curricular redesigns for the production of interdisciplinary knowledge in the Academic Area of Educational Sciences of the Institute of Social Sciences and Humanities at the Autonomous University of Hidalgo State, Mexico. The central foundation is that knowledge production and the formation of postgraduate human resources, in the field of educational sciences, requires an interdisciplinary character to respond to the educational problems. Interdisciplinarietà is understood as a set of disciplines which study, describe, analyze and explain educational problems in its multiple aspects. Among the factors involved in achieving interdisciplinarietà in postgraduate curriculum redesign are: a) definition of Lines of Generation and Application of Knowledge, b) agreed work of the academic bodies and review commissions, c) systematic development of tutorials and counseling D) development of subjects in interdisciplinary seminars, e) student mobility in national or international educational institutions, f) selection of external tutors from national or international educational institutions, g) collaborative work between students and teachers in the presentation of the advances of theses or projects. True science, which is developed in postgraduate courses, is increasingly diverted from the established academic mode; another proposal for training in postgraduate courses is demanded.

Keywords:

Production of knowledge, design of postgraduate programs, interdisciplinarietà.

INTRODUCCIÓN

Los estudios de postgrado son aquellos que se conciben después de haber obtenido el título de estudios de licenciatura o de estudios profesionales. Desde una concepción limitada y restringida el postgrado comprende solamente los programas de estudios donde se obtienen los grados académicos de maestría y de doctorado; en una concepción amplia, el postgrado incluye también los estudios de actualización o de superación permanente de los profesionales y los programas estructurados como diplomados o especializaciones.

Uno de los retos actuales en los postgrados a partir del desarrollo de las ciencias es lograr la interdisciplinariedad en la producción de conocimiento de estudiantes y académicos, por ello se incluyen los ejemplos de los rediseños en los postgrados del Área Académica de Ciencias de la Educación.

DESARROLLO

El postgrado se constituye como la plataforma de formación profesional de mayor calidad de recursos humanos competentes, igualmente, en su interior se genera conocimiento que en este escenario parece enfrentarse a una disyuntiva; en el plano de la investigación se atienden y satisfacen los intereses del mercado a través de la empresa privada; o se da preferencia a proyectos encaminados al fortalecimiento y desarrollo científico, económico y social (Pérez Rivera, Arredondo Galván & Martiniano, 2006).

Colocar la sociedad en el centro de las políticas de postgrado significa, tratar de conectar el postgrado a los esfuerzos por el desarrollo social, que en las circunstancias contemporáneas, es fuertemente dependiente del conocimiento (Núñez Jover, 2006).

Rueda (2011), considera que la investigación educativa puede impulsar aún más su crecimiento, si las acciones previstas en los programas de formación profesional de los estudiantes de postgrado se vinculan con los problemas o temas prioritarios del sector educativo.

Los trabajos de Colina (2008); Pacheco (2010); y Adalid y Diez de Urdanivia (2011), coinciden en que el postgrado en México es sin lugar a dudas, el ciclo de estudios del más alto nivel de formación del sistema educativo; siendo el espacio donde confluyen la investigación y la docencia, pero particularmente donde se forma a los investigadores.

En el enfoque de los postgrados persiste la tendencia a una visión disciplinaria desde el diseño del currículum

escolar o una visión interdisciplinaria; pero en la confluencia de disciplinas en el ámbito de una misma área del conocimiento. Es necesario avanzar hacia la interdisciplinariedad y a lo que podría denominarse transdisciplinariedad en los postgrados orientados a formar investigadores que den solución o explicación a problemas socioeconómicos relevantes (Carvajal Escobar, 2010).

Existen variadas interpretaciones sobre la definición de la interdisciplinariedad y cada una de ellas tiene sus especificidades a partir de dónde se genera.

Desde los currículos escolares, *la interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento* Van del Linde (2007, p. 167). En los rediseños de los programas educativos del Área Académica de Ciencias de la Educación se tiene en cuenta esta propuesta desde las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC).

Posada (2004), define la interdisciplinariedad como:

El segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la aportación entre disciplinas conlleva interacciones reales, en los cuales las diferentes disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras como resultado se obtiene, un enriquecimiento mutuo entre las disciplinas. Por lo cual, se alcanza una transformación de conceptos, metodologías de investigación y de enseñanza, la elaboración de marcos conceptuales más generales; que flexibiliza y amplía los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes.

“La interdisciplinariedad puede introducirse en los programas disciplinarios tradicionales, pero esto ocurre más por interacciones directas entre profesores de diferentes disciplinas, que a través de una iniciativa estructurada de las autoridades universitarias”. (Bustamante, 2008)

Introducir la interdisciplinariedad en la Universidad y en la investigación se posibilita a través de la docencia, en la movilidad estudiantil, en las estancias de académicos en distintos programas universitarios, en la conformación de redes y alianzas. Además permiten romper el aislamiento, socializar la información, acelerar la producción del conocimiento y equilibrar la transferencia de los mismos (Moreno, 2011).

De acuerdo con Carvajal Escobar (2010); y Casas (2010):

La interdisciplinariedad contribuye a generar pensamiento flexible, desarrolla y mejora habilidades de aprendizaje, facilita el entendimiento, incrementa la habilidad de

acceder al conocimiento adquirido y mejora habilidades para integrar contextos disímiles. Así mismo, contribuye a afianzar valores en profesores y estudiantes, tales como: flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia los demás y a aprender a moverse en la diversidad, entre otros.

Por todo lo anterior se genera la producción de conocimiento, la que Gibbons, et al. (1997), consideraron de tipo II y que para mayores datos es no sólo inter- y multidisciplinar, sino también transdisciplinar, que se organiza en redes heterogéneas de investigación o de conocimiento, que mantiene un engarce entre acción y teoría, y que no se apega a procesos lineales de investigación.

En los procesos formativos de estudiantes y de los propios investigadores en ejercicio se requiere de prácticas de investigación y aprendizajes interdisciplinarios.

En el Rediseño del Doctorado en Ciencias de la Educación, (Cruz Chong, Cuevas Ramírez & Mirando López, 2013), presentan los elementos que contribuyen a la interdisciplinariedad en la producción de conocimiento de doctorantes y docentes.

Para lograr la interdisciplinariedad en la producción de conocimientos en el curriculum del programa se recupera las cinco LGAC del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) del Área Académica de Ciencias de la Educación como base para el rediseño del programa, considerando la línea de Estudios Comparados en Educación como eje transversal y articulador en el desarrollo de los proyectos de Investigación.

Por lo cual se pretende:

- Formar investigadores con carácter interdisciplinario, con capacidades para emprender tareas de innovación y desarrollo educativo que puedan contribuir a mejorar la calidad de la docencia y la investigación de la propia institución, del sistema educativo del estado y del país (Rediseño del Doctorado en Ciencias de la Educación, 2013).

En el rediseño de la Especialidad en Docencia se plantea por Pérez Maya & Lara Villanueva (2015):

Las asignaturas que integran el plan de estudios de la Especialidad en Docencia se relacionan entre sí, tanto por los objetivos y contenidos que abordan como por el carácter sistémico que tiene el programa, agrupándose en tres áreas de formación en correspondencia con los objetivos propuestos en cada una de ellas, lo que justifica las relaciones horizontales y verticales que se establecen entre las asignaturas. Asimismo, entre los ejes se establecen relaciones verticales que garantizan el cumplimiento de los objetivos curriculares del programa.

La secuencia en que aparecen las asignaturas en las diferentes áreas, concebidas en el programa, obedece a una relación interdisciplinaria y una estrategia que posibilite la adquisición de contenidos para abordar la complejidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje y de investigación de los estudiantes, sin que esto implique seriación alguna.

En el programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, Zúñiga (2015), señala:

- Se pretende reforzar sustancialmente la investigación como objetivo central de la formación de los estudiantes las cuatro áreas de aprendizaje se definen en función de sus aportes a la formación de los alumnos para la investigación.
- El programa de la Maestría en Ciencias de la Educación estará integrado por 4 áreas de formación curricular:
- Formación Interdisciplinaria.
- Formación Instrumental.
- Formación Práctica de la Investigación (aspectos metodológicos).
- Formación Tutorial.
- Y una complementarias: Actividades cocurriculares.

El Área de Formación Interdisciplinaria:

- Tiene como finalidad, dotar a los alumnos de los distintos marcos de análisis, ya sean teóricos, históricos, institucionales, epistemológicos y pedagógicos, entre otros, para que adquieran una formación integral que les permita realizar investigaciones con alta calidad.

Esta área, es un espacio idóneo para el conocimiento y la aplicación de diversas metodologías de distintas disciplinas y así posibilitar investigaciones interdisciplinarias más potentes que permitan a la educación alimentarse de marcos generados en otras áreas.

No solo implica profundización en los diferentes conocimientos disciplinares pertinentes a las ciencias de la educación, sino que, involucra esfuerzos consistentes de articulación interdisciplinaria para construir campos de estudio y abordar problemáticas educativas. Para así establecer marcos analíticos de explicación, comprensión e interpretación de los mismos.

Es eje transversal que sugiere el desarrollo de habilidades digitales como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), equidad, género e interculturalidad.

Sustento de la interdisciplinariedad en los postgrados del Área Académica de Ciencias de la Educación:

La planta académica del programa está constituida por profesores investigadores de tiempo completo, dedicados

a los programas educativos, además de profesores invitados. Las áreas de formación de los docentes que integran el programa son diversas, ubicándose en el campo de las ciencias sociales, las ciencias pedagógicas y las humanidades; condición necesaria, para el logro de la interdisciplinariedad en el aprendizaje de sus estudiantes y en la producción de conocimiento. Es necesario destacar que el Área Académica de Ciencias de la Educación cuenta con dos cuerpos académicos donde se integran las LGAC del CINCIDE que sustentan la producción de conocimiento interdisciplinar. Además contribuye la pertenencia e intercambio con diversas redes y cuerpos académicos tanto nacionales como internacionales que ofrecen posibilidades para el aprendizaje interdisciplinar.

Otro aspecto que favorece la interdisciplinariedad es la formación permanente de la planta académica y el intercambio con profesores externos al programa, también la posibilidad de realizar estancias académicas nacionales e internacionales de docentes y estudiantes; situación que promueve el intercambio académico, el enriquecimiento de enfoques diferentes y la convivencia con investigadores de otras instituciones con los cuales se interactúa en la participación de proyectos de investigación, publicaciones y una amplia diversificación de actividades que fomentan el intercambio de experiencias de trabajo y de vida. El Área Académica de Ciencias de la Educación cuenta con dos cuerpos académicos consolidados, situación que le permite el intercambio con profesores investigadores de otras instituciones a nivel nacional e internacional.

Los programas contemplan estrategias de conocimiento que en el marco de la interdisciplinariedad educativa y del concepto de educación como objeto-sistema complejo, esperan introducir a los estudiantes en los temas y campos de indagación propios de la línea donde se ubica su proyecto de investigación. Plantea dos espacios de estudio e indagación para cada línea de investigación: a) Estados del conocimiento y estructuración del campo y b) Tendencias, problemas principales y propuestas teóricas contemporáneas (Chong, et al., 2013).

CONCLUSIONES

Dadas las nuevas tendencias a nivel internacional en la forma de producir conocimiento y la necesidad que tiene México en formar posgraduados que puedan atender las necesidades sociales, tanto analíticamente como para generar planteamientos de política sobre un conjunto relevante de problemas que aquejan a la sociedad; se requiere la transformación en la formación postgraduada para generar programas de postgrado inter y transdisciplinarios que permitan preparar capital humano con esta perspectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adalid y Diez de Urdanivia, C. M. (2011). CONACYT y el postgrado: políticas de evaluación y calidad. Recuperado de <http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/2972/conacyt-y-el-posgrado-politicas-de-evaluacion-y-calidad.pdf?sequence=1>
- Bustamante, M. (2008). Challenges of interdisciplinarity in universities. In IAI Newsletter, 2. Recuperado de http://www.iai.int/files/communications/newsletter/2008/issue_2_2008.pdf
- Carvajal Escobar, Y. (2010) .interdisciplinariedad: desafío para la Educación Superior y la investigación Revista Luna Azul, 31. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Casas, R. (2010). Las nuevas formas de producción de conocimiento: reflexiones en torno a la interdisciplina en las ciencias sociales. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/>
- Chong, M., Cuevas Ramírez, L. & Miranda López, F. (2013). Rediseño Curricular del Doctorado en Ciencias de la Educación. Pachuca de Soto: UAEH.
- Colina, A. (2008). Abriendo puertas y saltando obstáculos: La construcción de la identidad del investigador en educación en México. Revista Electrónica SINÉCTICA, 31. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99812248004>
- Gibbons, M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman Simon S., & Trow M. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. España: Ediciones Pomares-Corredor S.A.
- Moreno, M. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 50 (2), 59-78.
- Núñez Jover, J. (2006). Posgrado, Gestión del conocimiento y desarrollo social: Nuevas Oportunidades. Recuperado de www.auiop.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine
- Pérez Maya, C., & Lara Villanueva, S. (2015). Rediseño de la Especialidad en Docencia. Pachuca de Soto: UAEH.
- Pérez Rivera, G., Arredondo Galván, V., & Martiniano, P. (2006). Políticas del posgrado en México: Reencuentro. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>

Rueda, Beltrán M. (2011). La investigación educativa y las decisiones interactivas en las aulas. *Perfiles Educativos*, 33(132). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200001

Van del Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la Educación Superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 11-13.

Zúniga, M. (2015). Rediseño de la Maestría en Ciencias de la Educación. Pachuca de Soto: UAEH.

06

LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS Y NO LINGÜÍSTICOS: UNA PROPUESTA DE CLASES INTEGRADORAS

INTEGRATION OF LINGUISTIC AND NON-LINGUISTIC CONTENTS: A PROPOSAL OF INTEGRATED LESSONS

Lic. Mayda Miranda Molina¹

E-mail: idioma5213@ucm.cfg.sld.cu

Dra. C. Ania Mercedes Carballosa González²

E-mail: acarballosa@ucf.edu.cu

Dra. C. Maritza Arcia Chávez²

E-mail: marcia@cuenpetrol.cu

¹Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. Cuba.

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Miranda Molina, M., Carballosa González, A. M., & Arcia Chávez, M. (2017). La integración de contenidos lingüísticos y no lingüísticos: una propuesta de clases integradoras. *Revista Conrado*, 13(57), 38-42. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En la didáctica, la integración de contenidos lingüísticos y no lingüísticos favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza basada en contenidos ofrece una base cognitiva y motivacional en la enseñanza de una lengua, haciéndola significativa, cautivadora e interesante al aprendiz, y al mismo tiempo facilitando el conocimiento de ambos: la lengua y el contenido específico. La base teórica de esta investigación se soporta en la integración de contenidos y lengua, centrándose en el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos con la Lengua Extranjera), la enseñanza basada en contenidos, la enseñanza cros-curricular y la enseñanza bilingüe. El objetivo de la investigación es diseñar una propuesta de clases integradoras para enseñar los contenidos del inglés junto a los contenidos de la asignatura Cultura Latinoamericana y Caribeña I en la carrera Estudios Socioculturales en la Universidad de Cienfuegos. Constituye una forma muy efectiva de motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés y darle respuesta a la tan mencionada Estrategia del Idioma.

Palabras clave:

Integración, instrucción, AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos con la Lengua Extranjera), enseñanza basada en contenidos, enseñanza cros-curricular, enseñanza bilingüe.

ABSTRACT

Within didactics, the integration of linguistic and non-linguistic contents favours the teaching-learning process. Content-based instruction provides a cognitive and motivational basis for language learning by making it meaningful, captivating and interesting to learners; at the same time facilitating the construction of knowledge on both, the language and the specific content. The theoretical foundation of this research is based on the integration of content and language, focusing on the principles of Content and Language Integrated Learning (CLIL), Content-Based Instruction (CBI), cross-curricular teaching and bilingual teaching. Thus, the objective of the current research is to design a proposal of integrated lessons to teach the English along with the contents of Latin American and Caribbean Culture I in Socio-Cultural Studies Specialty at the University of Cienfuegos. It constitutes a way to motivate students towards the English language, as well as to provide a way to apply the Language Strategy.

Keywords:

Integration, instruction, Content and Language Integrated Learning (CLIL), Content-Based Instruction (CBI), cross-curricular teaching, bilingual teaching.

INTRODUCCIÓN

Se dice que las habilidades del idioma se aprenden con más facilidad en un contexto dado y emergen más naturalmente a través del estudio interdisciplinario. La integración de contenidos lingüísticos y no lingüísticos se ha convertido en un tema muy controversial entre los profesores de idioma. Sin embargo, la mayoría de las asignaturas se enseñan por separado y muchos profesores enfrentan dificultades para integrarlas, sin saber que la integración es una de las mejores formas de favorecer el aprendizaje y el conocimiento de los estudiantes.

El Aprendizaje Integrado de Contenidos con la Lengua Extranjera (AICLE) es un enfoque que plantea que cuando la enseñanza de un idioma es integrada con un contenido académico es más efectiva que enseñar el idioma por sí solo. Debido a su importancia dentro de este tema, sus principios se toman como un modelo para desarrollar esta investigación.

Como antecedentes de esta investigación se pueden nombrar autores como Pumerantz & Galanto (1972), que plantean que la integración les permite a los estudiantes *ir a un paso acorde con sus intereses, habilidades y experiencias*. Otros autores destacados en el tema son Krashen (1984); Jacobs (1989), que presentó un enfoque basado en cuatro fases para la integración curricular. En Cuba, tenemos los trabajos de Fuentes (1995); De la Rúa Batistapau (2000), que se refieren a modelos de actividades interdisciplinarias en el área de las ciencias sociales. En nuestra universidad hay también trabajos muy significativos, como el de De la Rosa Ferrer (2004) y Carballosa González (2007), que es tomado como un antecedente de esta investigación, ya que presenta una propuesta para Estudios Socioculturales basada en la interdisciplinariedad.

El Modelo del Profesional para Estudios Socioculturales se refiere a la importancia de la integración del inglés con la actividad académica y profesional de los estudiantes. Como resultado de discusiones grupales y entrevistas llevadas a cabo con estudiantes y profesores de esta carrera, fue posible notar que existe una falta de motivación hacia el aprendizaje del inglés en la mayoría de los estudiantes. Su falta de motivación está relacionada con los contenidos específicos que se estudian en la universidad, ya que están mayormente basados en la gramática, y según ellos, no tienen mucha diferencia con lo que ya aprendieron en el pre-universitario. Además, no existe relación con los contenidos de la carrera.

De esta forma, se entiende la necesidad de buscar alternativas pedagógicas que permitan lograr la integración

de los contenidos del inglés con los contenidos de otras asignaturas en la carrera Estudios Socioculturales en aras de que resulte, una herramienta didáctica que facilite el desarrollo de acciones y operaciones integradoras que contribuyan al desarrollo de habilidades comunicativas tanto lingüísticas como las relacionadas con contenidos de la carrera.

DESARROLLO

La integración de contenidos y lengua toma en consideración la incorporación de materiales de contenido en las clases de idioma o viceversa. Muchos lingüistas se refieren a la integración como *la lengua a través del currículum* y esta se ha hecho muy popular como un medio para desarrollar las habilidades lingüísticas. El contenido académico motiva al estudiante, ya que esta relacionado con su especialidad y se le hace interesante, además de tener cierto valor para él. La integración interdisciplinaria se usa como una forma en que los más elevados niveles del idioma pueden ser perfeccionados a través de asignaturas de contenido.

La integración fue definida por Klein (1990) *como una síntesis de dos o más disciplinas, estableciendo un nivel más avanzado del idioma y la asimilación de contenidos*.

Principios de la integración:

- Cada profesor enseña el idioma y cada profesor enseña el contenido.
- Los profesores buscan oportunidades para el aprendizaje del idioma en todos los contenidos.
- El uso de la lengua nativa de los estudiantes es aceptada positivamente y usada como un recurso de aprendizaje.
- La forma predominante de instrucción es el aprendizaje colaborativo, de manera que los estudiantes tengan múltiples oportunidades de interacción entre ellos usando el discurso oral para debatir sobre el contenido.

En cuanto al AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos con la Lengua Extranjera) es definido como *cualquier contexto educativo con un doble enfoque, en el que una lengua adicional es impartida, integrándola con contenidos no lingüísticos* (Marsh, 2001). Este enfoque es muy abarcador, y tiene en cuenta aspectos de otros enfoques didácticos como *la enseñanza basada en contenidos, la enseñanza bilingüe y la enseñanza cros-curricular*.

- **La enseñanza basada en contenidos**, de una forma muy general, es un enfoque significativo en la adquisición de un segundo idioma que ofrece instrucción en un contenido específico integrado con ese idioma.

- La *enseñanza bilingüe* toma en cuenta la instrucción de un contenido académico en dos idiomas (la lengua natal y una segunda lengua), usando cantidades variables de cada idioma de acuerdo con el programa de enseñanza específico.
- La *enseñanza cros-curricular* significa enseñar a través del currículum, involucrando formas significativas de aprendizaje, en las que los contenidos aprendidos en un contexto son usados como una base en otros contextos.

Principios del enfoque AICLE:

- El conocimiento del idioma constituye el medio para aprender el contenido.
- La lengua es integrada con otros contenidos curriculares.
- Efectividad del aprendizaje a través del aumento de la motivación.
- El estudio del idioma es visto en un determinado contexto y en situaciones reales, favoreciendo el aprendizaje.
- Se centra en la adquisición del idioma y no en el aprendizaje forzado.
- Significa aprendizaje a largo plazo, ya que los verdaderos resultados se logran en cinco o siete años después de su implementación.
- La fluidez es más importante que la precisión y los errores son una parte natural del aprendizaje del idioma.
- La habilidad de lectura es la más significativa en su metodología.

La propuesta de clases integradoras se basa en los principios metodológicos de los enfoques mencionados anteriormente, principalmente el enfoque AICLE.

Descripción de la propuesta:

Esta propuesta de clases integradoras está diseñada para integrar los contenidos de la signatura Inglés IV con Cultura Latinoamericana y Caribeña I en el segundo año de la carrera Estudios Socioculturales. Durante el segundo semestre de ese año académico, los estudiantes reciben el inglés con Fines Profesionales (inglés relacionado con su especialidad). Por esa razón la inserción de esta asignatura de contenido académico es muy apropiada en ese momento.

La asignatura Cultura Latinoamericana y Caribeña I es parte de la disciplina Historia y Cultura y comprende el estudio de la cultura latinoamericana y caribeña desde sus orígenes hasta el siglo XIX. Después de analizar el programa de la carrera, se pudo evidenciar que Cultura Latinoamericana y Caribeña es la asignatura más apropiada para ser integrada con el inglés en el segundo semestre de acuerdo con el nuevo plan de estudio (Plan D).

Para cumplir con la Estrategia del Idioma, y al mismo tiempo motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés, la propuesta se enfoca en las habilidades de lectura, teniendo en cuenta el nivel de conocimiento de la lengua que tienen estos estudiantes. Los estudiantes de segundo año ya estudiaron el Inglés con Fines Generales en At Your Pace I y II. Estos programas se centran en los aspectos básicos y más generales del idioma a través de la enseñanza basada fundamentalmente en la gramática. Por esa razón, y siguiendo además los principios de la metodología del AICLE y la integración, las clases no enfatizan en la gramática, o al menos, la gramática no es el punto central. Los estudiantes la usan para entender los materiales de lectura, por ejemplo, y también para poder comunicarse, pero no aprenden el idioma a través de ella. No obstante, cada una de las clases integradoras siempre incluye algún ejercicio relacionado con temas lingüísticos y el tratamiento del vocabulario.

Uno de los aspectos más importantes de estas clases integradoras es que están basadas en el trabajo metodológico coordinado del profesor de inglés y el profesor de Cultura Latinoamericana y Caribeña I. Para la realización práctica de las clases es necesaria la presencia de ambos profesores y cada uno juega un papel importante dentro de esta, ya que además de integrar lengua y contenido hay también dos idiomas involucrados (enseñanza bilingüe).

La propuesta constituye un recurso para motivar a los estudiantes hacia la lengua, integrándola con temas relacionados con su especialidad, dándole respuesta a la Estrategia del Idioma. Todas las clases integradoras comparten la misma meta: que los estudiantes adquieran conocimiento tanto en el idioma como en el contenido específico a través de su integración.

Fases de la propuesta:

La propuesta de clases integradoras consta de cuatro fases que constituyen la base o los prerrequisitos para el diseño de cada clase y su implementación. Estas son explicadas a continuación.

Fase 1: El trabajo metodológico coordinado para la preparación de la clase integradora.

Objetivo: Planificar la clase de una forma coordinada.

Esta fase consiste en el trabajo de mesa de ambos profesores, el de idioma y el de Cultura Latinoamericana y Caribeña I, para coordinar y planificar aspectos muy importantes que serán esenciales para el futuro desarrollo de la clase integradora, tales como:

- La selección del tema (selección de los temas más apropiados para integrar los contenidos).
- Los objetivos (planteo de los objetivos de manera integradora, combinando los objetivos de ambas asignaturas).
- Los contenidos a tratar (selección del contenido específico dentro de un tema).
- Los materiales a usar (el profesor de contenido puede tener muchos materiales a los que el profesor de inglés tendrá que buscarle equivalentes en ese idioma y dar sus ideas para explotar estos materiales y adaptarlos a las necesidades lingüísticas de los estudiantes).
- La organización del proceso (cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje va a ser estructurado y desarrollado).
- El tipo de evaluación (selección de la evaluación más apropiada de acuerdo con las características específicas de cada clase).

Fase 2: La preparación desde la clase de inglés.

Objetivo: Preparar a los estudiantes para la futura clase integradora desde la clase de inglés.

Esta fase se basa en el entrenamiento de los estudiantes desde la clase de inglés a través de la inserción de vocabulario relacionado con el tema que se va a tratar en la clase integradora. Se hace mientras que los estudiantes estén recibiendo el contenido de la clase integradora en Cultura Latinoamericana y Caribeña I. La inserción de vocabulario tiene lugar a través de:

- Oraciones relacionadas con el tema.
- Actividades auditivas.
- Tratamiento gramatical.
- Lecturas breves.

Fase 3: Implementación de la clase integradora.

Objetivo: Poner en práctica la clase integradora.

Esta fase constituye la realización práctica de todo el trabajo hecho previamente. Las clases integradoras tienen lugar en los turnos de inglés, ya que con fines profesionales se incluye la inserción de contenidos relacionados con la especialidad de los estudiantes y es apropiada en ese momento. Las clases siguen los principios del enfoque AICLE y la integración e incluyen:

- La presencia de los profesores de inglés y Cultura Latinoamericana y Caribeña (Las clases son dadas por ambos profesores. Ellos juntos establecen los objetivos del curso, diseñan y preparan los planes de clase, imparten las clases y evalúan los resultados).
- Enseñanza bilingüe (El español y el inglés son usados como un instrumento para favorecer el aprendizaje de los contenidos lingüísticos y no lingüísticos).

- Enseñanza basada en contenidos (les da a los aprendices de un segundo idioma instrucción en el contenido y la lengua).
- Enseñanza cros-curricular (la lengua es integrada con otra asignatura curricular).

El trabajo integrador requiere de la dedicación y el esfuerzo del profesor de inglés y el profesor de contenido a través del trabajo metodológico coordinado para tener resultados favorables en la implementación de las clases integradoras. Se necesita de mucho tiempo para el planeamiento de estas clases y los papeles de ambos profesores son ampliados:

- El profesor de inglés debe aprender a explotar materiales de contenido y adaptarlos a los objetivos lingüísticos, así como estudiar y aprender los contenidos que va a enseñar mediante el trabajo integrador.
- El profesor de contenido debe aprender cómo trabajar con las habilidades de lectura en inglés, además de familiarizarse con el idioma y sensibilizarse con las necesidades lingüísticas de los estudiantes.
- Ambos profesores deben tener en cuenta el nivel de los estudiantes para seleccionar el tipo de contenido que será más apropiado para la instrucción. Ambos deben trabajar en una relación muy cercana para la preparación y control de sus actividades.

Fase 4: Evaluación de la clase integradora.

Objetivo: Evaluar el éxito de la clase integradora.

La evaluación es, por supuesto, integradora. No solo revela el nivel de asimilación y comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes, sino que resume el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación demuestra si los objetivos fueron realmente cumplidos o no y constituye una fuente de retroalimentación y mejora del trabajo integrador. Como es realizada por más de un profesor, es más completa y balanceada que la evaluación que podría hacer uno solo de ellos.

CONCLUSIONES

La integración de contenidos lingüísticos y no lingüísticos está emergiendo y expandiéndose rápidamente en la Educación Superior, especialmente en Europa.

La metodología del AICLE crea un ambiente de aprendizaje multifacético, el cual les permite a los estudiantes aprender a *pensar* en más de un idioma, desarrollando además un número de habilidades y estrategias de aprendizaje.

Los profesores involucrados en actividades integradoras deben mejorar su nivel de reflexión y flexibilidad, ya que deben aprender a planificar, actuar y enseñar de una forma diferente, así como estar dispuestos a ser parte del trabajo colaborativo.

Se ha demostrado que el trabajo integrador no es imposible de poner en práctica y que constituye una manera efectiva de favorecer el aprendizaje y conocimiento de los estudiantes.

Depende del esfuerzo y entrega de los profesores el poder lograr una verdadera integración de lengua y contenido, siendo ésta una forma muy apropiada de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes y la posible aplicación de la Estrategia del Idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes, H. C. (1995). *Conferencias de Diseño Curricular*. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de la Educación Superior.

Carballosa González, A. M. (2007). *La Enseñanza Aprendizaje del Inglés con Fines Profesionales. Una Propuesta Interdisciplinaria para su Contextualización*. Tesis Doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

De la Rosa Ferrer, I. (2004). *Propuesta Metodológica para desarrollar la vinculación del Inglés con el perfil histórico en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos de Cienfuegos*. Tesis de Maestría. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

De la Rúa Batistapau, M. (2000). *La Coordinación Colectiva de Actividades de Aprendizaje*. La Habana: BIP-FAR.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity: history, theory and practice*. Detroit: Wayne State University Press.

Krashen, S.D (1984). Inmersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.

Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

Pumerantz, P., & Galano, R.W. (1972). *Establishing interdisciplinary programs in the middle school*. New York: Parker Publishing Company.

107

EDUCACIÓN FÍSICA 1 PARA LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS EN EL PLAN E. PROPUESTA DE PROGRAMA

PHYSICAL EDUCATION 1 FOR PEDAGOGICAL MAJORS IN PLAN D. PROPOSAL OF A PROGRAM

MSc. Claudio Chavarri Marrero¹

E-mail: cbchavarri@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Chavarri, C. B. (2017). Educación Física 1 para las carreras pedagógicas en el Plan E. Propuesta de programa. Revista Conrado, 13(57), 43-47. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El estudio se llevó a cabo en la Universidad de Cienfuegos por un grupo de profesores del departamento de Didáctica de la Educación Física y tuvo como objetivo preparar un programa que respondiera a las expectativas de los estudiantes de carreras pedagógicas para un mejor desempeño en su práctica laboral. Se utilizaron diferentes métodos empíricos como la entrevista a docentes, la encuesta a estudiantes, la observación de clases, de actividades físico-deportivas-recreativas y la revisión documental. Entre los principales resultados se pretende lograr el desarrollo de habilidades intelectuales y capacidades cognitivas, el desarrollo de habilidades motrices y capacidades físicas, la labor educativa del profesor en las clases, la recreación física y la formación de valores en los alumnos.

Palabras clave:

Formación, recreación, habilidades, capacidades, conocimientos, valores.

ABSTRACT

The study was carried out at the Cienfuegos University by a group of teachers from Physical Education Didactics Department and was aimed at designing a program which responds to the expectations of pedagogical major students for a better performance at their work practice. Empirical methods were used as interview to teachers, survey to students, class observation and physical-sport-recreational activities and documentary review. Among the main results, it is intended to achieve the development of intellectual abilities and cognitive capacities, motor skills and physical capacities, teacher's educative work in class, physical recreation and value formation in students.

Keywords:

Formation, recreation, abilities, capacities, knowledge, values.

INTRODUCCIÓN

La disciplina Educación Física en el plan de estudios de las carreras pedagógicas se imparten en los dos primeros años en cuatro asignaturas. Educación Física 1, 2, 3 y 4. La misma en la actualidad, dado su desarrollo en el campo de las ciencias del movimiento humano y en especial en el campo de las ciencias de la educación se revela como un espacio ideal para generar aprendizajes perdurables para la vida, educar las cualidades de la personalidad y desarrollar los valores humanos, donde el ejercicio físico más que un fin en sí mismo se convierte en un medio para lograr a través del movimiento un efecto más educativo e integral en las personas que la practican (López. Rodríguez, 2006).

Anteriormente la asignatura Educación Física 1 se proyectaba más bien sobre la condición física de los estudiantes para mejorar su salud. Esta propuesta de programa se proyecta no solo sobre la parte física sino también sobre la formación de valores desde lo físico-educativo para la formación integral del futuro profesional, donde el egresado tenga una formación adecuada a las circunstancias actuales de la sociedad y convicciones propias del material humano con que va a trabajar y donde se integran una serie de conocimientos a partir de la relación intermateria de la asignatura con las demás ciencias de la Cultura Física, el deporte y la recreación y los pueda preparar de la mejor manera posible y enfrentar las transformaciones que se operan en la educación cubana y puedan aplicar esos conocimientos en el trabajo con sus alumnos.

DESARROLLO

En el proceso docente-educativo de Educación Física 1 juega un papel fundamental la motivación que el profesor puede brindar en las actividades a realizar, por lo que debe siempre tener presente las formas de organización a utilizar en las clases prácticas, aprovechando el rendimiento físico a lograr en sus alumnos. Y donde los componentes didácticos dentro de este proceso juegan un papel fundamental al estructurar la clase. Por eso es que la reflexión que deben de hacer los docentes en la preparación metodológica a cerca del programa nuevo que estamos proponiendo está la garantía y la clave del éxito. Sin embargo el cumplimiento de los objetivos debe estar orientado a los docentes acerca de cómo emplear los métodos de enseñanza, procedimientos organizativos, los medios y los recursos didácticos que permitan que el proceso docente-educativo con su estructura metodológica se cumplan de manera satisfactoria.

En el caso de los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) y la manera óptima de impartirlos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede observar como una contradicción que existe entre estos contenidos y su orientación metodológica, o sea entre el qué enseñar y el cómo hacerlo con el objetivo de potenciar el aprendizaje creativo e independiente de los estudiantes. Y donde se le debe prestar atención especial a la orientación del estudio independiente y las tareas a cumplir en este proceso.

Objetivos Generales.

Entre los objetivos generales se concreta la intención de contribuir al desarrollo de la cultura física en los estudiantes universitarios de forma organizada orientando en tres direcciones fundamentales que son la formación de valores, los hábitos de la práctica sistemática de ejercicios físicos y el vínculo de la asignatura con la defensa de la Patria.

Objetivos Educativos

1. Potenciar en los estudiantes valores como la voluntad, la dignidad, el colectivismo, la honestidad, la valentía, la responsabilidad-colectiva, la solidaridad, el humanismo, la honradez, la justicia, la disciplina y el patriotismo convirtiéndolos en hábitos de conducta, tomando como base los logros alcanzados por la Revolución en la Cultura Física y el Deporte.
2. Consolidar en los estudiantes los hábitos higiénicos, la práctica sistemática de ejercicios físicos en beneficio de la salud y la calidad de vida, mediante el trabajo individual del estudiante y su participación en actividades físico-recreativas, además en otras actividades docentes y extradocentes.
3. Contribuir a la preparación para la defensa de los estudiantes perfeccionando su desarrollo físico y su capacidad de rendimiento físico.

Objetivos Instructivos

Que los estudiantes:

1. Perfeccionen su condición física de manera que eleven su rendimiento físico e intelectual.
2. Apliquen, a nivel productivo, las habilidades motrices y los conocimientos teóricos de la actividad física y los deportes seleccionados y en la autopreparación y autoejercitación.
3. Adquieran, a través de las actividades físicas, deportivas y recreativas programadas los conocimientos y habilidades que les permitan la solución de los problemas profesionales y la optimización del tiempo laboral útil propiciando el desarrollo de habilidades

motoras y el perfeccionamiento de las capacidades físicas específicas de la profesión, la no aparición y la disminución del estrés laboral, de las enfermedades del trabajo y la no ocurrencia de traumas y lesiones en la actividad laboral.

Sistema de Conocimientos

El sistema de conocimientos abarca diferentes parámetros en la prueba funcional para diagnosticar la condición física. Conocimientos teóricos para la salud: índice de masa corporal, presión arterial, ejercicios físicos y la salud. Estilos de vida, alimentación, el Doping. Acondicionamiento Físico individual: acondicionamiento articular, estiramiento y muscular, características, importancia y dosificación de las cargas físicas. Tipos de ejercicios y sus características. La recuperación, importancia, control del pulso, ejercicios respiratorios y relajación muscular. Enseñanza para la autoejercitación de los trabajos de movilidad, variedad y tensiones físicas: Ejercicios dirigidos hacia el relajamiento y extensión de planos musculares. Enseñanza para la autoejercitación de los trabajos mentales, monótonos y de poca movilidad: complejo de ejercicios con aplicación de carga física, el autocontrol de la intensidad en la ejercitación. El mejoramiento de las capacidades físicas y la prueba funcional final para determinar la condición física alcanzada.

Sistema De Habilidades

- Realizar calentamiento individual
- Realizar recuperación física individual
- Mejorar la condición física
- Comprender conocimientos teóricos vinculados a la salud
- Elaborar y Ejecutar Plan de autoejercitación individual para compensar trabajos mentales y de poca movilidad
- Elaborar y Ejecutar Plan de Autoejercitación individual para trabajos de movilidad y tensiones físicas
- Elaborar un plan de autopreparación para ejecutar los ejercicios físicos

Indicaciones Metodológicas y De Organización.

La asignatura Educación Física 1 se imparte en el primer semestre de primer año para todas las carreras y la misma cuenta con 28 horas clases con dos frecuencias semanales de 50 minutos cada una. Presenta dos temas fundamentales que son el diagnóstico para determinar la condición física del estudiante y el desarrollo de capacidades físicas y actividades deportivas. No obstante proponemos otras actividades incluidas en estos temas que servirán de base para el resto de las asignaturas que se imparten en la disciplina.

Para las carreras de Educación Especial y Logopedia se incorporan además los siguientes objetivos generales:

- Dominar procedimientos y recursos generales de la Cultura Física Terapéutica.
- Contribuir a la corrección y/o compensación de alteraciones de la postura y de otros trastornos físico motoras de sus alumnos.
- Identificar las diferentes deficiencias físico-motoras que presentan sus alumnos.
- Conocer los procedimientos terapéuticos pertinentes para la atención diferenciada a las limitaciones físico-motoras de sus alumnos.
- Aplicar alternativas de solución para lograr la integración de todos sus alumnos a las actividades del proceso docente educativo.
- Dominar técnicas sencillas de masaje que contribuyan a elevar la eficiencia de la capacidad física en el proceso docente educativo.

Sobre los contenidos de la asignatura

Para el desarrollo de los contenidos, el profesor utilizará indistintamente diferentes medios de la Educación Física tales como los juegos deportivos y predeportivos, el trabajo con implementos y sin implementos, las actividades físicas con o sin música (Aerobios, Bailoterapia, Fitness, Sanabanda, etc.), los maratones recreativos y otros. Se propone la aplicación del Sistema para la Autoejercitación Personalizada del Ejercicio Físico (SAPEF). La combinación armónica de estos medios de la Educación Física aplicando a su vez los métodos activos de enseñanza, permitirá el cumplimiento cabal de los objetivos.

El contenido planteado será impartido utilizando los tipos de clases aplicados en la modalidad presencial para garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos, pero en todos los casos la tendencia debe encaminarse a disminuir el tiempo dedicado a la utilización de clases teóricas y al aumento de las actividades prácticas. El carácter eminentemente práctico de la asignatura exige un mayor empleo de métodos de enseñanza y procedimientos organizativos que garanticen el conocimiento en las que además sea transmitida la fundamentación científica de la actividad que se realiza.

Las clases deben ser atractivas y con gran motivación utilizando medios auxiliares que contribuyan a desarrollar los contenidos. Los contenidos permitirán el desarrollo de las formas y funciones del organismo, influirán en la formación de valores y responderán a las necesidades físicas del futuro egresado en lo laboral, investigativo, social y en la defensa del país.

Los procedimientos organizativos y las formas de organización de las clases que se han seleccionado para trabajarla en la preparación metodológica del departamento de Didáctica de la Educación Física responden a las necesidades de los docentes para el trabajo con los estudiantes en las actividades prácticas.

Los medios de enseñanza con que se cuenta garantizan un proceso docente-educativo de calidad con buenas instalaciones deportivas, balones, medios auxiliares, salón de bailoterapia, gimnasio techado, entre otros.

El empleo de medios audiovisuales será de gran utilidad en el proceso pedagógico; tales como: videos, el uso de la computadora, propiciando el análisis de actividades físicas dirigidas a niños atendidos por la vía no institucional (Programa Educa a tu Hijo), así como con aquellos que tienen necesidades educativas especiales, que sirvan como paradigmas para enriquecer la experiencia profesional y otras actividades de concurso realizadas con niños que asisten a las instituciones infantiles y que están vinculados además al proyecto de trabajo comunitario que desarrolla la universidad en las comunidades cienfuegueras.

También se alternará la observación de actividades físicas, deportivas y recreativas que se realicen tanto en la vía institucional como no institucional y las clases prácticas con el propósito de constatar el desarrollo de las habilidades profesionales alcanzadas por las estudiantes, en la planificación y dirección en las diferentes formas de organización del proceso educativo. En los tiempos actuales el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está vinculado a la impartición de todas las asignaturas por contribuir al desarrollo de la enseñanza aprendizaje. La presencia en la red y en la Plataforma Moodle de materiales docentes que respondan a los conocimientos teóricos para la salud y a la autoejercitación del ejercicio físico resultan imprescindibles para facilitar la consulta de los estudiantes y se sugiere la existencia de:

- Bibliografías que respondan a los contenidos del programa.
- Guía de ejercicios Físicos.
- Videos.
- El Software SAPEF.
- Y el acceso al Sistema de evaluación de las asignaturas.

Enseñanza de la autoejercitación.

La autoejercitación es la aplicación planificada de contenidos que garantizan la práctica individual y sistemática del ejercicio físico para potenciar las capacidades del organismo con la finalidad de favorecer la salud y mejorar la

calidad de vida. A la enseñanza de la autoejercitación se dedicará un tiempo del desarrollo de la clase y para enseñar como autoejercitarse se deben romper rasgos de la enseñanza tradicional y eliminar la conducta directiva del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La enseñanza debe ser individualizada en el sentido de permitir a cada cual trabajar con independencia y creatividad a su propio ritmo, pero al mismo tiempo es importante promover la colaboración y el trabajo grupal para establecer mejores relaciones con los demás, se cultiva la iniciativa y se deja al estudiante la oportunidad de escoger como realizar las actividades.

La autoejercitación se apoya además en la enseñanza personalizada que está basada en el reforzamiento según las necesidades personales de los estudiantes. La finalidad es que aprendan a través de la actividad docente y que realicen la autoejercitación sin necesidad de un profesor para ejercitarse.

El profesor en la enseñanza de la autoejercitación juega un papel fundamental en lo educativo y lo instructivo. En lo educativo centra su atención en: desarrollar intereses hacia esta esfera de estudio, a potenciar valores vinculados con la actividad independiente y al desarrollo del hábito de la práctica sistemática del ejercicio físico para el fomento de la salud.

La enseñanza de la autoejercitación del ejercicio físico exige el tránsito obligado por dos niveles de asimilación: nivel reproductivo que se asocia con enseñar a ser independiente y el nivel productivo asociado con aplicar de forma individual lo aprendido.

En el primer nivel: Enseñar a ser Independiente

- El profesor en una etapa inicial enseñará al grupo gran variedad de ejercicios y cada estudiante de forma independiente en las clases va conformando gradualmente su plantilla personalizada de ejercicios por la que será evaluado.
- -El profesor orientará sobre la conformación de las plantillas, realizará las correcciones pertinentes, posibilitará la actividad independiente en la clase y facilitará como adquirir el conocimiento recomendándoles la consulta de materiales docentes.

Lo importante para el profesor es desarrollar la independencia en la ejecución de los ejercicios convirtiéndose en un mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje y su maestría consiste en prestar la ayuda necesaria sin que la actuación del estudiante deje de ser el centro de este proceso independiente. Después de la enseñanza de los ejercicios que incluye la actuación independiente de los estudiantes se pasa al segundo nivel

Segundo nivel: Aplicar de forma individual lo aprendido.

- -El profesor: organiza la distribución de los estudiantes por el área para la ejecución personalizada de los ejercicios, corrige errores de ejecución, y orienta el contenido que correspondería realizar individualmente en la próxima clase.
- Para facilitar a los estudiantes la ejecución de su planilla personal de ejercicios en la clase o al ser evaluados se les permitirá guiarse para realizarlos, pueden traerlos copiados en formato digital: celulares, tablets, laptop, o dibujados en papel con la explicación, o traerlos memorizados. La finalidad es que el estudiante muestre dominio de su trabajo de forma individual.

Las clases de Educación Física por lo general se realizan en espacios abiertos y al aire libre donde influyen grandemente el medio ambiente y las condiciones climáticas, por lo que estas deben desarrollarse en horarios apropiados donde no se produzcan afectaciones al estado y a la salud de los estudiantes. Las exposiciones a los rayos solares en el horario comprendido entre las once de la mañana y las tres de la tarde influyen negativamente en el mejor desempeño los participantes, por lo que debe evitarse planificar clases en estos horarios.

Sistema De Evaluación

Para la evaluación de la asignatura se propone tener en cuenta los elementos siguientes: el cumplimiento de los indicadores para la prueba de la condición física tanto en el diagnóstico inicial como en el final; el dominio de las habilidades motrices y deportivas y conocimientos teóricos relacionados con la integración intermateria, la participación de los estudiantes en las actividades físico-deportivas y recreativas programadas, los juegos universitarios, también la asistencia es fundamental para la obtención de una nota de calidad. Las evaluaciones se realizarán de forma cualitativa y cuantitativa, aplicando controles frecuentes y parciales para comprobar el objetivo en cada tema. La asignatura no tiene examen final y se propone un trabajo final integrador donde se le compruebe los conocimientos adquiridos a los estudiantes de forma individual posibilitando que el sistema de evaluación propuesto valore el desempeño del estudiante durante el semestre para otorgar la calificación final de la asignatura.

CONCLUSIONES

Con esta propuesta de programa de la asignatura Educación Física 1 los estudiantes universitarios y en específico los que estudian carreras pedagógicas estarán en mejores condiciones de enfrentar la práctica laboral vinculando tanto los componentes académico, laboral e investigativo. Pues a juicio de los especialistas posee

todos los elementos esenciales para su cumplimiento y garantiza si se aplica según lo planificado que los educandos se apropien de los conocimientos teórico-prácticos principales en su vida profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, R. (2003). Juegos cubanos. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (2001). Diseño curricular. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arnold, D. (1991). Educación Física, movimiento y currículo. Madrid: Morata.
- Bermúdez, R. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. (Edición única). La Habana: Pueblo y Educación.
- Cañizares, M. (2008). La Psicología en la actividad física y el deporte. La Habana: Deportes.
- Dobler, E. (1980). Juegos Menores. La Habana: Pueblo y Educación.
- García, G. (2004). La preparación de la clase dentro del trabajo metodológico: En temas de introducción a la formación pedagógica. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, A. (2006). La Educación Física más educación que física. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, M. (1978). La dirección de la actividad cognitiva. La Habana: Pueblo y Educación.
- Méndez, A. (2003). Nueva propuesta lúdica para el desarrollo curricular de la Educación Física. La Habana: Deportes.
- Ruíz, A. (2012). Teoría y Metodología de la Educación Física y el deporte escolar. La Habana: Deportes.
- Sáenz, P. (1998). La Educación Física y su Didáctica: En el manual del profesor de Educación Física. La Habana: Deportes.
- Sánchez, L. (2001). Orientaciones metodológicas para elaborar el programa analítico de las asignaturas. Morelos: Universidad Autónoma, México.
- Santos, M. (2002). Las actividades de la Cultura Física desde la extensión universitaria. Tesis de Maestría. Cienfuegos: Universidad de las Ciencias Pedagógicas "Conrado Benítez García".
- Watson, H. (2008). Teoría y Práctica de los juegos. (Edición única). La Habana: Pueblo y Educación.

08

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: CORRIENTES PSICOLÓGICAS Y FACTORES QUE INTERFIEREN EN LA ESCUELA SECUNDARIA CUBANA

FOREIGN LANGUAGES TEACHING: PSYCHOLOGICAL TRENDS AND FACTORS THAT INTERFERE IN THE CUBAN SENIOR HIGH SCHOOL

MSc. Miladys Álvarez Migueles¹

E-mail: malvarezm@ucf.edu.cu

MSc .Giraldo Pérez Calderón¹

E-mail: gperez@ucf.edu.cu

MSc. Leonor Margot Suárez Rodríguez¹

E-mail: lmsuarez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Álvarez Migueles, M., Pérez Calderón, G., & Suárez Rodríguez, L. M. (2017). La enseñanza de Lenguas Extranjeras: corrientes psicológicas y factores que interfieren en la Escuela Secundaria cubana. *Revista Conrado*, 13(57), 48-57. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este artículo realiza un análisis histórico sobre la enseñanza del Inglés en el Sistema Nacional de Educación en Cuba, trata los elementos teóricos que se relacionan al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de lenguas extranjeras sosteniendo los puntos de vista de las teorías del aprendizaje desde la psicología, que permite entender qué contribuye al desarrollo de la motivación por el aprendizaje de una lengua extranjera y los elementos que pueden interferir en este proceso dadas las características contextuales en que tiene lugar, en este caso, en la Secundaria Básica teniendo en cuenta la situación social del desarrollo de los adolescentes.

Palabras clave:

Aprendizaje, lenguas extranjeras, corrientes psicológicas, motivación, situación social del desarrollo, adolescentes.

ABSTRACT

This article contains a historic analysis of English teaching at the National System of Education in Cuba. It deals with the theoretical elements which are related to the teaching-learning process of foreign languages founded on Psychology learning theories. This analysis allows understanding which aspects promote motivation to learn a foreign language and the elements that can interfere in this process according to the contextual characteristics in which it takes place, considering the developmental social situation of teenagers, in this case junior high school.

Keywords:

Learning, foreign languages, psychological currents, motivation, development social situation, teenagers.

INTRODUCCIÓN

En concordancia con los principios de la pedagogía socialista, en Cuba se han elaborado nuevos materiales a partir de la utilización de cursos audio-orales y audio-visuales para la enseñanza de lenguas extranjeras, de modo que respondan a la concepción psicológica y lingüística y a la teoría del Conocimiento Materialista-Dialéctico y en la enseñanza media debe aplicarse este perfeccionamiento para todos los grados. Con estos métodos se reciben de forma más asequible diferentes temáticas relacionadas a nuestro contexto social, así como a los países cuya lengua se estudia (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2008).

En el Modelo Educativo de Secundaria Básica: el profesor, el cuaderno de trabajo y las tecnologías de la información y las comunicaciones se convierten en piezas claves para su formación; en la que el alumno necesita aprovechar mucho de su tiempo disponible para la incorporación de determinados conocimientos, habilidades, convicciones y actitudes, a fin de conseguir la elevada preparación que la sociedad cubana va a demandar de él (República de Cuba. Ministerio de Educación, 1983).

Atendiendo a esto, está en manos de los educadores velar porque el alumno de este nivel de enseñanza continúe apropiándose de lo mejor y más provechoso del conocimiento (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2002). Es por ello, que en los momentos actuales es objetivo esencial despertar la motivación en la escuela Secundaria Básica, no solo con el uso de los libros a su alcance, sino con todo aquello que sea de su agrado y que les permita ocupar positivamente sus momentos de ocio, interesarlos, actualizar sus conocimientos y mantener o perfeccionar sus habilidades.

Según la llamada situación social del desarrollo planteada por Vigotsky (1987), la adolescencia, como proceso por el que atraviesan los alumnos a este nivel, provoca en ellos una serie de reacciones asociadas a rechazar todo aquello que no les resulte divertido o agradable, por lo que habrá que pensar en un acercamiento a la práctica de la lengua para que además de instruir, recree. El único modo de lograrlo es teniendo en cuenta factores que inciden en el aprendizaje tales como el contexto, intereses y necesidades de los estudiantes a este nivel.

Reseña histórica de la enseñanza del Inglés en el Sistema Nacional de Educación

El inglés ocupa un lugar especial desde su surgimiento, y a partir del siglo XIV se extendió de una manera extraordinaria llegando a ser considerado por muchos como el lenguaje internacional y el idioma más importante del mundo, de esta forma, se ha convertido en un instrumento indispensable de comunicación (Laird, 1987).

Esto explica que sea en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera donde se han producido los mayores adelantos y una proliferación de métodos, enfoques y textos de enseñanza como consecuencia de los cambios en la ciencia, la tecnología, las transformaciones socio-históricas, culturales y económicas que tuvieron una gran influencia en este proceso (Lomas, 1991).

En Cuba podemos describir los métodos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de 1905 hasta 1959, antes del triunfo de la Revolución. Durante estos años, se enseñaba el inglés en séptimo grado. Las escuelas donde se impartía eran en su mayoría privadas. En algunas de esas escuelas (norteamericanas) todas las asignaturas se impartían en inglés.

Tanto los profesores como los programas correspondían al sistema de educación norteamericano. De estas escuelas se conocen, por ejemplo: "Elisa Bowman", en la ciudad de Cienfuegos; "Candle", en Camagüey y otras en algunas ciudades importantes del país.

El hecho de recibir todas las asignaturas en la lengua extranjera favorecía el aprendizaje de la misma. En este período se incluyeron los métodos del Dr. Sorzano Jorrín, quien difundió la enseñanza de inglés a niveles masivos de población por lo que se le considera como el precursor de la enseñanza del inglés en Cuba. Jorrín realizó trabajos de metodología y fonética que alcanzaron reconocimiento nacional e internacional y fue el fundador en 1946 del *Colegio Nacional de Profesores de Inglés*, la primera asociación profesional de la especialidad en Cuba. Sus libros y métodos marcaron una época con su propio sistema de enseñanza, sustentados en el método directo.

Este método fue aplicado en las escuelas de segunda enseñanza, centros especiales de inglés, escuelas de comercio hasta los años 50 y no obstante a que carecía de un fundamento teórico lingüístico, logró hacer masivo el interés por aprender dicha lengua.

En Cuba, el más conocido y extendido de los textos asociados con la enseñanza situacional fue el *New Concept English* de L. G. Alexander, cuyos libros *First Things First*, *Practice and Progress*, *Developing Skills* y *Fluency in English*, fueron y aún son en alguna medida útiles, aunque en nuestro caso su aplicación práctica en el aula ha estado siempre muy mezclada con el método audiovisual al estilo de Lado.

También, aunque no tan extendidos han sido utilizados en Cuba los textos de Webster y Filipovich y The Turners. Por otra parte, los *Kernel* de Robert O'Neill han sido utilizados en algunos lugares como ejemplo o vía de aplicación del enfoque comunicativo.

En una etapa posterior se incorporaron con fuerza las ideas de la teoría cognoscitiva, sobre todo en lo que respecta a la psicología y fundamentalmente a la psicología soviética y se extendió la aplicación de lo que se conoce como método práctico-consciente cuyo fundador fue B. V. Beliavev, quien plantó sus bases en el cognitivismo dialéctico.

En 1974 el equipo de Inglés del Departamento de Planeamiento y Elaboración del Ministerio de Educación comenzó un estudio de diagnóstico, trabajo que abarcó el análisis crítico del plan de estudio de la disciplina, los programas, los métodos, textos de estudio y otros medios de enseñanza en todos los grados de la Educación General.

Este trabajo demostró que la enseñanza del idioma Inglés no cumplía los requerimientos de la enseñanza de una lengua extranjera en una educación Marxista-Leninista, no preparaba adecuadamente a los alumnos para que al finalizar la Educación General fueran capaces de leer textos de carácter científico-técnico, no propiciaba suficientemente el desarrollo de hábitos y habilidades y tampoco contribuía a la adquisición de los conocimientos básicos de la lengua.

Se crearon entonces materiales de estudio con una metodología audiovisual, basados en la teoría materialista dialéctica del conocimiento. A partir de 1976 se ponen en práctica los programas de tránsito de 8º y 9º grados así como los programas para Preuniversitario.

En 1979 se edita el programa para 5º y 6º grados, el cual no se imparte en todos los centros primarios del país por no existir la disponibilidad de profesores y se determina aplicar en 7º grado.

El método práctico-consciente fue aplicado en Cuba a partir de 1980 y aún tiene vigencia; aunque debemos reconocer que en los últimos años ha sufrido una fusión con el enfoque comunicativo. Este pretende objetivos prácticos, educativos y culturales; el desarrollo de las cuatro habilidades fundamentales de la lengua; tiene en cuenta la comprensión como componente básico; se determina el contenido sobre la base de la selección del material lingüístico y la concepción de los conocimientos, hábitos y habilidades que se propone desarrollar en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje (Abbot, 1989).

En los textos elaborados para el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación para todos los grados se presentan temáticas relativas a nuestro contexto social, así como a los países cuya lengua se estudia y los programas de orientaciones metodológicas guían la realización del trabajo para el establecimiento de las bases cognoscitivas a la vez que se realiza la práctica como vía para el aprendizaje consciente y activo.

El inglés en la escuela secundaria

Los logros alcanzados en la práctica educativa en cada subsistema educacional, que ha tenido su extensión hasta la educación para la vida han conllevado a intercambiar experiencias, a debatir ideas y resultados, incluso en los contextos internacionales; lo que demuestra la unidad histórica en el pensamiento pedagógico de vanguardia acerca de la necesidad de una educación de calidad para todos (Antich, 1975).

La enseñanza Secundaria Básica, inmersa en un proceso transformador trata de perfeccionar la obra educacional implementada, partiendo de ideas enteramente nuevas. En el curso 2001-2002 con las transformaciones de la misma, se comienza a impartir el Inglés a través de la Televisión, en clases de "Universidad para todos"; concibiéndose estas para los grados (séptimo, octavo y noveno) por el déficit de maestros especialistas, trayendo todo un vuelco a las antiguas formas de enseñanza e introduciendo cada vez más los medios audiovisuales en ella, considerándose los nuevos estilos como algo que contribuirá a elevar la calidad del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, lo cual dependerá de la preparación del maestro en el uso de estas tecnologías como medios de enseñanza en las clases prácticas o de repaso y para el desarrollo del estudio independiente de nuestros estudiantes.

El inglés en Secundaria Básica está encaminado fundamentalmente al trabajo con las cuatro macro habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir) donde el adolescente debe ser eje central de este proceso, y el maestro debe lograr la interacción entre él y sus alumnos y entre los mismos alumnos.

Para el logro de esta empresa, es necesario tener varias concepciones como: la participación activa de los alumnos, la comunicación de los alumnos con sus propias ideas, el trabajo en parejas o en pequeños grupos, el tratamiento cognoscitivo de la gramática; todo esto teniendo en cuenta el disfrute de ellos en cada actividad dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que les permite además adaptarse a la realidad, transformarla y desarrollar su personalidad (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2010).

Por tanto: los objetivos generales de su enseñanza planteados en su plan de estudio son: formar las nuevas generaciones en la concepción científica del mundo, la del Materialismo Dialéctico e Histórico; desarrollando en toda su plenitud las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar en él, elevados sentimientos y gustos estéticos hasta convertir los principios ideológicos y morales comunistas en convicciones y hábitos personales.

Proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés en noveno grado: algunas consideraciones

En la enseñanza Secundaria Básica lo más importante es que los alumnos aprendan a comunicarse. Ellos aprenden mejor cuando se les estimula a comunicar mensajes significativos e interactuar con otros (Prabhu, 1987).

El profesor debe ser un facilitador del aprendizaje de los estudiantes, el orientador de las actividades en clases y para el estudio independiente, el mayor responsable de establecer situaciones que promuevan la comunicación como un proceso de coparticipación, coproducción y coentendimiento poniendo a un lado la inflexibilidad para que puedan generar ideas, diálogos y compartir sus propias experiencias. El estudiante aprenderá a comunicarse; comunicándose (Davies, et al., 1986).

En noveno grado, el estudiante debe desarrollar conocimientos y habilidades que le permitan aplicar el sistema fonológico de la lengua inglesa del modo más cercano posible a un angloparlante, utilizando la escritura y los ejercicios gramaticales como apoyo para fijar los contenidos y habilidades orales adquiridas.

Los estudiantes aprenderán a formular preguntas y respuestas, sabrán describir, relatar, etc. Se recomienda la familiarización con el Diccionario Bilingüe, el estudio de la correspondencia sonido-grafía y de las principales reglas y estructuras gramaticales. En este grado, el tratamiento metodológico de los fenómenos lingüísticos debe hacerse sobre la base de una presentación temática-situacional comunicativa con temas de la vida cotidiana, lo que determinará la selección del vocabulario y patrones gramaticales a emplear. El papel primordial de la comunicación en la enseñanza de idiomas exige que los objetivos referidos a la expresión oral o escrita se conciben en forma de comunicación (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2010).

Entre los objetivos generales para este grado planteados en el actual programa están el desarrollar en los alumnos hábitos y habilidades que les permitan aplicar y ampliar los conceptos adquiridos acerca de los patrones básicos de las oraciones afirmativas e interrogativas, ampliar el concepto verbal al reconocer y utilizar todos los tiempos simples del modo indicativo y una forma compuesta (The present perfect); formar y emplear los adverbios de modo, distinguir y emplear los usos generales y particulares de las formas que indican posesión, emplear correctamente los pronombres posesivos y familiarizarse con las preposiciones y conjunciones. Al finalizar este, los estudiantes deben participar en conversaciones espontáneas cortas sobre experiencias personales, planes futuros; presentar un reporte oral preparado y algún reporte escrito sobre

temas estudiados, mostrar comprensión de textos orales y escritos sencillos; así como preparar proyectos de trabajo independientes.

De ahí, que el estudiante deba adquirir conocimientos relacionados con las regularidades fonológicas, morfosintácticas y léxicas de la lengua extranjera y utilizarlas como medio de comunicación. El educando podrá discernir la esencia de los fenómenos lingüísticos y su relación entre sí, deberá apreciar el valor del estudio de esta asignatura para su posterior utilización en actividades y prácticas comunicativas; preferentemente orales (Johnson, 2001).

El programa de idioma Inglés para 9no. grado cuenta con un plan temático dividido en 10 unidades:

- Unidad 1: Summer Vacations (Review) -7 h/c.
- Unidad 2: Travel Time -7 h/c
- Unidad 3: The news -11 h/c
- Unidad 4: Hobbies-12 h/c
- Unidad 5: The English Language (Review) -12 h/c
- Unidad 6: Pastimes-12 h/c
- Unidad 7: Important Personalities-12 h/c
- Unidad 8: The Environment-12 h/c
- Unidad 9: A trip around the country-12 h/c
- Unidad 10: All in all (Review)-23 h/c

Para un total de 120 h/c.

A este nivel el estudiante debe exponerse a diferentes tareas educativas que lo motiven y estimulen a utilizar el inglés en contextos reales. El tratamiento de los contenidos se hará sobre la base de la presentación de las diferentes funciones comunicativas, en situaciones que reflejen el significado y el uso de esas funciones, así como las estructuras lingüísticas a través de las cuales ellas se expresan.

Es necesario garantizar la proporción entre el aprendizaje productivo y creativo. Hay que aprovechar el tiempo haciendo actividades que propicien la comunicación oral evitando el aburrimiento. Nuestras clases no pueden ser rígidas ni esquemáticas sino que deben considerar las características individuales de los alumnos y vincularse a aspectos económicos y sociales de la actualidad (González Soca, et al., 2002).

Es importante tener en cuenta la edad, la caracterización y posibilidades de cada uno de los alumnos en este grado terminal. El tratamiento de la asignatura debe tener también presente la consideración de la lengua materna como apoyo para la presentación y sistematización de los contenidos del grado (Hernández, 2000).

En ocasiones los profesores no se percatan del estado emocional de los estudiantes, de los problemas que los afectan, de sus peculiaridades. Los tratan a todos por igual, de un modo frío y distante para resaltar su autoridad en el aula. Esto crea una barrera en la comunicación que afecta el aprendizaje en ellos. Por lo general, temen hacer preguntas, aclarar sus dudas; esto trae consigo la inhibición, la timidez, limitaciones mentales y expresivas que afectan su desarrollo en cuanto al aprendizaje de la lengua, algunos llegan a rechazar al profesor y hasta la asignatura (Yacoliev, 1979).

Por el contrario, para que esto no ocurra el profesor debe ser fuente de información y estimulación en todos los casos y para el logro de este intercambio con mayor espontaneidad, tendrá en cuenta los puntos de vista de las teorías del aprendizaje desde la psicología, lo que permitirá entender por qué y cómo se aprende una lengua extranjera, así como los elementos que interfieren en este proceso.

Al maestro le corresponde una tarea vital: ejercer conscientemente una influencia educativa en la formación de la personalidad, y para ello no le basta dominar los contenidos de la asignatura, sino que le es imprescindible conocer las particularidades psicológicas de sus educandos (Petrovski, 1985).

La Psicología constituye una ciencia indispensable para el trabajo del maestro. Aporta elementos teóricos para la correcta dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje (Talyzina, 1981). Así, por ejemplo, la concepción de Vygotsky sobre la psiquis humana muestra esta como un proceso histórico y culturalmente condicionado; cada fenómeno o proceso solamente puede ser entendido analizándolo en su desarrollo, en el contexto histórico en el que se da y en las condiciones culturales en que se produce.

El estudio de la Psicología permite conocer las leyes que explican el proceso de aprendizaje, la formación de hábitos y habilidades en la actividad de estudio, así como aspectos relativos a la dirección del proceso educativo como: establecer la comunicación de manera tal que ejerza una influencia educativa en la personalidad de los educandos y trabajar con el grupo escolar partiendo de las diferencias individuales (Petrovski, 1988).

La psicología no solo brinda al profesor los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ejercer con efectividad su trabajo, sino también abordar acertadamente a través de la investigación científica, la solución a los problemas que se le presentan, tanto en el orden docente como educativo (González Rey, 1989). Es por ello que a continuación se analizan las particularidades psicológicas y características de los estudiantes en esta etapa.

Particularidades psicológicas y caracterización de los adolescentes Los límites en los períodos evolutivos no son absolutos y varían de forma individual; de manera que el profesor encontrará en un mismo grupo estudiantes que ya manifiestan rasgos de la juventud y otros que aún mantienen un comportamiento típico de un adolescente. Los años de la adolescencia son tiempos de cambios en que los problemas y las decisiones parecen abrumadoras. Es un período de vida en que comienzan a comprender mejor el mundo y en el que adquieren nuevos conocimientos y técnicas que les sirven de modos diferentes (Gessell, 1968).

Las características de estos estudiantes estarán dadas además por las condiciones externas en que haya transcurrido su vida y por los procesos internos de su desarrollo. Las condiciones externas pudieran verse de forma macro social (comunidad en que viven) o de forma micro social (familia, barrio en que viven, grupo escolar) Estos pueden influir en su forma de pensar y de ver las cosas, en su desarrollo intelectual, en lo afectivo, en lo moral y todo ello ayudará en la formación de la personalidad (González Mitjans, 1989).

Según Petrovsky (1985), la situación particular de este período en el desarrollo se denomina de diferentes formas: **de transición, difícil, crítico** pues en este ocurre un cambio físico, intelectual, moral, social; aparecen elementos de madurez como resultado de la reestructuración del organismo, autoconciencia, relación con adultos y compañeros, actividad cognoscitiva y de estudio.

El primer factor que interviene en el desarrollo de su personalidad es su actividad social, dirigida a la asimilación de modelos y valores a fin de dar realización a sus objetivos y tareas.

La tendencia general en el desarrollo del adolescente puede ser de diferentes modos. Por ello es que a este período se le considera difícil y crítico, condicionado por los numerosos cambios cualitativos que se producen en este tiempo.

Raras veces el adolescente se somete a la influencia de los adultos, aparecen diferentes formas de desobediencia, resistencia, protesta, testarudez, grosería, negatividad, rebeldía, carácter reservado.

El adolescente se caracteriza además por un agotamiento intelectual y físico, tensión nerviosa prolongada, afectos y vivencias emocionales fuertes de matiz negativa: miedo, ira, sentimiento de ofensa, humillación, distracción, desajuste del sueño (González Rey, 1985).

Vigotsky (1987), plantea un problema nuevo al estudiar esta edad: la situación social del desarrollo, que en cada edad presenta un sistema inconfundible de relación entre

el niño y el medio, afirmando que la reestructuración de este sistema de relaciones constituye el contenido principal de la crisis de la edad de transición.

Así pues el transcurso de este período está determinado por los círculos sociales concretos de la vida y desarrollo del adolescente y la posición social que ocupa en el mundo de los adultos. El adolescente necesita que se reconozca su madurez por todos los que lo rodean pues aspira a parecerse a los adultos, adquirir sus cualidades, habilidades, derechos y privilegios.

En esta etapa el adolescente se ofende con facilidad si no se toman en cuenta sus intereses y opiniones, si se limita su independencia, por lo que en ocasiones se insubordina.

Según Vigotsky (1987), el adolescente necesita ampliar su independencia y sus derechos y solo en tales circunstancias aprenderá a actuar, pensar, realizar sus tareas; por lo que se requiere de una nueva forma para relacionarse con ellos.

Ahora bien, de acuerdo con Bozhovich (1978), si no se conocen o no se tienen en cuenta las tendencias del desarrollo del adolescente, el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje puede no ser efectivo. Si el profesor no cambia su actitud hacia el adolescente, es este quien inicia el cambio de relación, haciendo resistencia, desobediencia, protesta, se siente incomprendido y el conflicto se prolonga hasta tanto el adulto varíe su actitud hacia él.

A esta edad, la aprobación del grupo es muy importante, se plantea incluso que una de las necesidades y aspiraciones fundamentales en la adolescencia es encontrar un lugar en el grupo de iguales. El bienestar emocional del adolescente se relaciona con la aceptación del grupo. Algunos de estos autores plantean que la causa fundamental de la indisciplina en la escuela es que tratan de buscar el lugar no encontrado en el grupo, de ahí que no adopten en ocasiones las mejores posiciones en sus relaciones, tratando de llamar la atención y estos comportamientos de inadaptación social del adolescente pueden conducir a la aparición de conductas negativas.

En esta etapa varían las motivaciones, comienzan a desempeñar un papel considerable los rasgos psicológicos y morales de la personalidad del compañero; si es voluntarioso, inteligente, honrado, valiente, modesto, sencillo, trabajador, alegre; el trato y la comprensión serán de inapreciable valor entre ellos, el ser aceptados, reconocidos, respetados; por lo que llegan a influir unos en otros con sus vivencias compartidas. Unos a otros se brindarán ayuda y sentirán confianza. Cada uno de ellos se convertirá en modelo y amigo para el otro, de acuerdo

a la llamada zona de desarrollo próximo planteada por Vigotsky (1987).

García Batista (2005), refiere que la fuente de autoridad de un profesor recae en el respeto a la personalidad del adolescente. Según este, el adolescente necesita de estímulo para realizar la actividad de estudio y de motivación para adquirir nuevos conocimientos que pueden satisfacerse por la vía autodidacta.

En el nivel de Secundaria Básica el estudiante comienza a diferenciar los conocimientos en necesarios e innecesarios, importantes o secundarios y en dependencia de ello será el tiempo que se les dedique.

Petrovsky (1988), plantea que debido a la tendencia de sus intereses e intenciones profesionales, el adolescente separa las asignaturas y algunas comienzan a ser innecesarias o secundarias como las del ciclo humanitario; en cambio por encima del programa escolar se asimilan la Física, las Matemáticas pues en la mayoría de los casos tienen para ellos un gran sentido personal (Yacoliev, 1979). El adolescente busca conocimiento, se abre a lo interesante y absorbe como una esponja lo que considera importante o agradable.

Existen diferentes actividades que agradan al adolescente como: la observación de un filme, escuchar música, hacer una excursión y es ahí donde la asimilación mental adelanta a la práctica y se obtienen mejores resultados en el aprendizaje.

El adolescente aprecia al maestro severo, pero justo; benévolo y con tacto, que explica la materia tornándola interesante y comprensible, que sabe atraer a sus alumnos y hace la clase productiva para todos y cada uno de ellos. El adolescente aprecia el maestro que domina la materia que imparte, al que los ayuda a resolver sus problemas cotidianos (Yacoliev, 1979).

El estudiante diferencia las clases en interesantes o no interesantes; influyendo en esto la calidad de lo que se enseña y sus intereses personales. Este puede convertirse en activo si logra interesarse por determinada asignatura y en esto también importan los estímulos que deben ser suficientes y efectivos (Leontiev, 1985).

El problema de atención o inclinación hacia el estudio de una lengua extranjera apunta hacia un problema psicológico del alumno, razón por la que en las siguientes líneas se abordan algunas de las principales corrientes psicológicas que están ligadas estrechamente a este proceso.

Corrientes psicológicas que han influenciado la enseñanza de lenguas extranjeras

Dentro de los diferentes supuestos teóricos relacionados con las lenguas extranjeras podríamos mencionar los estudios filosóficos, lingüísticos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, biológicos y otros. No obstante, en este trabajo, por lo abordado del tema en otras investigaciones y la relación con las características contextuales del ambiente en que se desarrolla el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Inglés en Cuba, nos centraremos en el enfoque lingüístico que entiende la lengua como el instrumento esencial de la comunicación que tiene lugar en la interacción entre dos o varios miembros de una comunidad, lo que implica varias sub-competencias: gramatical, socio-lingüística, estratégica y discursiva o enfoque comunicativo, el cual tiene su principal exponente en Hymes (1972), debido a que el enfoque comunicativo de los estudios lingüísticos se encuentra en una misma línea de pensamiento con el enfoque psicológico del cognitivismo proporcionando grandes aportes a la didáctica de las lenguas extranjeras. Analizaremos entonces sintéticamente los fundamentos del cognitivismo y los factores que influyen en el aprendizaje de lenguas aportados tanto por la psicología como por la antropología.

El pensamiento cognitivista surgió en oposición al conductismo planteado por Skinner, quien veía los procesos de aprendizaje como resultado de la repetición mecánica de un estímulo para producir una respuesta y que a partir de la reiteración se convertía en un hábito. La enseñanza de lenguas consideró de gran importancia el enfoque contrastivo y el tratamiento de los errores como “malos hábitos”.

De acuerdo con la concepción conductista, los viejos hábitos se encuentran en el paso a los nuevos, así el aparato gramatical programado en la lengua materna en las mentes de los estudiantes (de la teoría lingüística generativa), interfiere en la adquisición de la lengua extranjera. Esta idea trajo consigo las nociones de *transferencia* (cuando los hábitos de la lengua materna y los que se esperan adquirir en la extranjera coinciden) e *interferencia* (cuando los hábitos de la lengua materna son diferentes a los de la lengua objeto de estudio e inhiben la formación de los nuevos hábitos en ésta) según Ellis (1991), citado por Arcia (2006), produciéndose así los errores, que son vistos como “malos hábitos”.

Esta interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras condujo al Análisis Contrastivo (AC) y más tarde al Análisis de los Errores (AE) por Lado (1957), en Hymes (1972). Según este enfoque, el profesor que realiza una comparación de la lengua extranjera con la materna de sus estudiantes entenderá mejor cuáles son sus problemas reales y podrá proporcionar a estos una mejor enseñanza.

Es de destacar, sin embargo, que desde el punto de vista pedagógico, estas concepciones han contribuido al cambio de actitud con respecto al papel del error en el aprendizaje de lenguas. A estos supuestos se opuso el cognitivismo representado fundamentalmente por Vigotsky (1979); Ausubel (1982); Bandura (1987); entre otros. Este paradigma psicológico entiende el aprendizaje como un proceso consciente que tiene lugar en la interacción social (relacionado con los estudios lingüísticos planteados por Hymes y sus seguidores) que confiere gran importancia a los procesos del pensamiento y a la influencia del lenguaje en la adquisición de otros conocimientos; no solamente relacionados con la lengua, sino partiendo de esta.

Ahora bien, dentro del cognitivismo se destacan los aportes de Vygotsky (1979), en los diseños de programas con enfoque comunicativo, los que conceden gran importancia tanto al individuo como al grupo y al contexto, así como a los aspectos sociales y psicológicos que intervienen en el aprendizaje. A partir de estos enfoques aparecen en la enseñanza de lenguas los términos cooperación, colaboración y socialización, etc., los que son considerados indispensables para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Dentro de los aportes de Vygotsky (1987), al pensamiento cognitivista está la teoría de la zona de desarrollo próximo que debe estar presente en las tareas que se programan, otorgándole al docente y a los estudiantes más capacitados un papel destacado para ayudar a aquellos más rezagados en el proceso de aprendizaje, no solamente con los conocimientos que aportan, sino además porque establecen indicadores de lo que necesitan los que presentan más dificultades para alcanzar niveles superiores de conocimientos necesarios para establecer los canales de una comunicación con fluidez. Aunque existe una cantidad considerable de teorías y estudios relacionados con los procesos de aprendizaje de lenguas que han contribuido a la didáctica, nos detendremos en los factores que más se relacionan con este trabajo como parte de una investigación.

Factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Criterios de acuerdo al contexto de la investigación

En el aprendizaje de una lengua, de acuerdo a las características de quien la estudia y al entorno en el que se desenvuelve; entran en función diversos factores que pueden tener carácter interno o externo.

Factores externos: Son aquellos que tienen que ver con las condiciones contextuales en las que se desarrolla el estudiante y que influyen en el proceso de forma general,

independientemente de la voluntad individual de las personas que aprenden la lengua. A estas condiciones contextuales según Van Els (1986), en Arcia, (2006) apuntan:

Los factores culturales y sociales: las diferencias lingüísticas en grupos de distintas características socioeconómicas y culturales generalmente devienen en actitudes divergentes hacia la lengua objeto de estudio. De ahí que se tenga en cuenta el aspecto social del conocimiento e interfiera en los estudiantes el nivel cultural de los padres o tutores y su función en la comunidad en que viven.

Factores políticos y económicos: estos influyen en la selección de una lengua u otra en el currículum pues modifican las necesidades de aprendizaje. En este sentido, Stern (1991), en Arcia (2006) relaciona el prestigio de los pueblos hablantes de la lengua objeto de estudio que rige las predisposiciones favorables o desfavorables infundadas con relación a los pueblos hablantes de la lengua. Esta puede constituir una necesidad o no para el desarrollo de una comunidad o de los individuos que la aprenden y favorecer o frenar las posibilidades de empleo y desarrollo profesional de estos. Los estudiantes de Secundaria Básica generalmente desconocen las posibilidades de empleo y desarrollo profesional que les proporciona el aprendizaje de una lengua extranjera (el Inglés en este caso) por lo que no muestran interés en aprenderla; solo les preocupa aprobar la asignatura. Además, de acuerdo a la comunidad en la que se desarrolla la investigación, no constituye una necesidad el aprendizaje del Inglés; las posibilidades de su uso en los diferentes empleos dentro de la comunidad es nula, por lo que no se ve favorecida la motivación hacia esta.

Factores geográficos: están estrechamente relacionados con los anteriores, en tanto la lengua es el factor primordial que facilita los contactos entre comunidades en busca de relaciones sociales, culturales y económicas. Este aspecto aparece como relevante en nuestro contexto, donde la distancia entre el país de origen de la lengua y el que la aprende es muy grande y existen pocas posibilidades de contacto con la misma. La comunidad en la que se desarrolla la investigación es un pequeño poblado situado a más de cuarenta kilómetros de la ciudad donde pudieran tener algún contacto con hablantes de la lengua. Ningún establecimiento posee Internet.

Factores relacionados con el marco educacional e institucional: la enseñanza de lenguas extranjeras está influenciada por la variedad de circunstancias que se producen en el ambiente educacional donde tienen lugar. Dichas circunstancias incluyen políticas educacionales, sistemas educativos, características institucionales, metodologías, niveles de enseñanza de la lengua (primaria, secundaria,

preuniversitario, universidad), la cantidad de horas clases dedicadas a la lengua en diferentes lugares, países y subsistemas de educación; los programas, los materiales y medios, el profesor, la cantidad de alumnos en el grupo y otros, así como el marco comunitario donde se desarrolla dicho proceso. En el nivel objeto de investigación (Secundaria Básica) la cantidad de horas clases dedicadas a la práctica de la lengua ha sido minimizada. Los estudiantes solo poseen tres h/c semanal. Sin contar con que a veces el profesor no es graduado, no se encuentra bien preparado o no cuenta con la calidad de los medios que necesita. Los grupos a este nivel son casi siempre de 30 a 45 estudiantes.

Factores internos: algunos autores como Van Els (1986), establecen una relación estrecha entre los niveles de éxito en el aprendizaje y las características personales de los aprendices. En su análisis, estos autores centran su atención en dos concepciones fundamentales:

- Los niños son mejores aprendices que los mayores.
- Existe un algo especial o talento para el aprendizaje de lenguas; aptitud que no todos poseen al mismo nivel.

Estas concepciones nos llevan al estudio de las diferencias individuales, centrándonos fundamentalmente en la edad, las aptitudes, los estilos cognitivos; las actitudes y la personalidad.

La edad: muchos autores como: Stern (1983); Dulay, Burt & Krashen (1982); Van Els, Bongaerts, Extra, Van Os, & Janssen-Van Dielen (1986), consideran este factor por razones biológicas, cognitivas y de otra naturaleza y que se manifiestan en afirmaciones tales como:

- Los niños desarrollan más rápido la pronunciación que los adultos y con patrones mucho más cercanos a los de los nativos de la lengua objeto de estudio.
- Existe un aspecto neurológico relacionado con la edad o argumento biológico que apunta a la existencia de una propiedad de plasticidad en el cerebro del niño que se pierde con la edad, la cual favorece el aprendizaje de lenguas. Por lo que se piensa que los estudiantes de Secundaria Básica aprenden más fácilmente una lengua extranjera, teniendo en cuenta la edad que poseen al transitar por este nivel.

La aptitud: es la capacidad de emprender una tarea que depende de la combinación de características más o menos perdurables del individuo. En este caso, la aptitud lingüística es la capacidad que involucra una propensión especial para aprender una lengua extranjera, o una habilidad innata, que no difiere grandemente de una persona a otra

La motivación: Dentro de los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, esta constituye un elemento fundamental. La motivación que puede resultar de un factor social (Blanco Pérez, 2001) y se entiende como la combinación de una actitud positiva o deseo de aprender, sumado al esfuerzo que se dedique a ello. Es la que dirige e impulsa al hombre a actuar en busca del objeto que satisfaga su necesidad o lo que excita la necesidad provocada por el objeto, o sea, al no constituir una necesidad para los estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera; no se favorece el aprendizaje de la asignatura en cuestión.

CONCLUSIONES

Según la situación social del desarrollo en los estudiantes de 9no. grado y el estudio bibliográfico sobre el tema, se puede afirmar que el proceso pedagógico de la asignatura Inglés en la Secundaria Básica debe contribuir a la motivación de los alumnos por la lengua extranjera para influir de forma positiva en la calidad de su formación cognitiva y afectiva por lo que las tareas docentes estarán dirigidas a:

- Incidir en el desarrollo de habilidades de comunicación, en cuanto a emitir criterios, juicios, opiniones.
- El tratamiento de temas actuales de interés para los estudiantes y acorde a su edad.

El diagnóstico realizado revela insuficiencia en el aprendizaje del Inglés como expresión del insuficiente tratamiento a estas cuestiones durante el proceso pedagógico de la asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbot, G. (1989). *The teaching of English as an International Language: A practical Guide*. La Habana: Revolucionaria.

Antich de León, R. (1988). *The Teaching of English in the Elementary and Intermediate Levels*. La Habana: Pueblo y Educación.

Arcia, M. (2006). *Manual de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Manual de consulta, Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.

Ausubel, D. (1982). *Psicología educacional: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.

Blanco Pérez, A. (2001). *Introducción a la Sociología Educacional*. La Habana: Pueblo y Educación.

Bozhovich, L. L. (1978). *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Pueblo y Educación.

Davies, P., et al. (1986). *Lengua Extranjera: Su enseñanza en contextos diversos*. México: Macmillan.

Dulay, M., et al. (1982). *Languages*. New York: Oxford University Press.

García Batista, G. (2005). *Adolescencia y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

Gessell, A. (1968). *El adolescente de 10 a 16 años*. La Habana: Instituto del libro.

González Mitjans, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

González Rey, F. (1985). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

González Rey, F. (1989). *Psicología, Principios y Categorías*. La Habana: Ciencia Sociales.

González Soca, A. et al. (2002). *La Dinámica del Proceso de Enseñanza Aprendizaje mediante sus componentes*. La Habana.

Hernández, E. F. (2000). *Hacia una educación*. La Habana: Pueblo y Educación.

Hymes, D. (1972). *Models of the interactive Language and social life. Communicative Competence: Directions in Sociolinguistics*. Rinehart and Winston, New York: Holt.

Janssen-Van Dielen, A. M. (1986). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Eduard Arnold Publishers, Ltd.

Johnson, K. (2001). *An introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Longman: Pearson Education Limited.

Laird, E. (1987). *English in Focus: English in Education*. Canadá: Oxford University Press.

Leontiev, A. N. (1985). *El Hombre y la Cultura en Problemas del Desarrollo de la psiquis*. Moscú: Idea.

Lomas, C. (1991). *Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua*, Signos, 4.

Petrovski, A. V. (1985). *Psicología General*. Moscú: Progreso.

Petrovski, A. V. (1988). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso.

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Canada: Oxford University Press.

- República de Cuba. Ministerio de Educación. (1983). Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de la educación. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2002). Seminario Nacional para personal Docente. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2008). Seminario Nacional para Educadores. Ministerio de Educación. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2010). Programa de Secundaria Básica, noveno grado. La Habana: Pueblo y Educación.
- Talyzina, N. F. (1981). The psychology of learning. Moscú: Progress Publishers.
- Vigotski, L. S. (1979). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico Técnica.
- Yacoliev, N. (1979). Metodología y Técnicas de la Clase. La Habana: Libros para la Educación.

109

COMPORTAMIENTO DEL ESTUDIO INDEPENDIENTE EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA FACULTAD PILOTO DE ODONTOLÓGIA DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

BEHAVIOR OF INDEPENDENT STUDY IN FIRST SEMESTER STUDENTS OF THE FACULTY OF DENTISTRY. GUAYAQUIL UNIVERSITY

MSc. Patricia Pinos Robalino¹

E-mail: ppino@hotmail.com

MSc. Idalia Murillo Sevillano¹

Dra. Cecilia Rosero Armijos¹

¹Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Tejera Delgado, I., & Núñez García, E. (2017). Comportamiento del estudio independiente en estudiantes de primer semestre de la Facultad piloto de Odontología de la Universidad de Guayaquil. *Revista Conrado*, 13(57), 58-66. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el artículo se caracteriza el comportamiento del estudio independiente a partir de los indicadores: uso del tiempo, organización de las condiciones de estudio, concentración y método de estudio, en estudiantes de primer semestre de la Facultad piloto de odontología de la universidad de Guayaquil. Se realizó una investigación pedagógica con enfoque cualitativo, con la participación de 90 estudiantes de primer semestre de un universo de 292 de la Facultad piloto de odontología de la universidad de Guayaquil, durante el periodo mayo-septiembre 2016. El uso del tiempo resultó el componente más afectado dentro de la actividad de estudio independiente por el número de estudiantes evaluados de mal, seguido por el de organización de las condiciones de estudio y concentración, así como el componente de método estudio del estudio independiente en los estudiantes que participaron en la investigación.

Palabras clave:

Estudio independiente, uso del tiempo de estudio, concentración en el estudio, método de estudio, odontología.

ABSTRACT

The article describes the behavior of the independent study based on the indicators: use of time, organization of study conditions, concentration and method of study in first semester students of the Faculty of Dentistry of the University of Guayaquil. A qualitative pedagogical research was carried out with the participation of 90 first semester students from a universe of 292 from the Faculty of Dentistry of the University of Guayaquil during the period May-September 2016. The use of time was the component Most affected within the independent study activity by the number of students assessed poorly, followed by the organization of study and concentration conditions, as well as component study study independent study in the students who participated in the research

Keywords:

Independent study, use of study time, concentration in the study, study method, dentistry.

INTRODUCCIÓN

La educación como categoría general, referido por Labrada & Atucha (2011), propicia el por qué y para qué se educa al hombre; de esta forma, un individuo podrá ser más original cuando más completa sea su asimilación de los contenidos sociales. En la medida que las sociedades se hacen más complejas en su organización social y política, los procesos tradicionales de enseñanza de valores morales y de socialización resultan insuficientes por lo que se precisa de un proceso formal y unificado de formación ciudadana; esta misión es asumida entonces por las instituciones educacionales, para lo cual el estudiante tiene que desarrollar valores que contribuyen a su formación.

La educación en valores como expresaron Oramas (2006); y Ojalvo (2000), es un proceso complejo donde intervienen múltiples factores y una gran diversidad de influencias, pero la escuela siempre se distingue como la principal, porque tiene el encargo social de formar las nuevas generaciones y por ser el maestro, el profesor, la persona de mayor responsabilidad en esta tarea

Franco Pérez & León Granados (2013), refieren que en el estudiante hay que formar sus conocimientos dados en la instrucción, pero que además hay que desarrollar los valores y sentimientos propios del hombre como ser social. Los jóvenes universitarios tienen que apropiarse de determinados valores como parte de su preparación, no basta con una buena instrucción que los prepare científicamente para ejercer su profesión, es necesario además una preparación para la vida a través de la formación y el reforzamiento de los valores. En este sentido, la educación médica se ha ido perfeccionando sistemáticamente hasta hoy, sus planes y programas de estudios han ido mejorando en función de lograr un modelo de profesional de la salud más integral que responda a las demandas de la sociedad.

El desarrollo incesante del conocimiento científico, exige que la enseñanza esté dirigida a que los estudiantes no solo adquieran conocimientos ya acabados, sino también que “aprendan a aprender”, para lo cual la labor del maestro debe estar dirigida a “enseñar a aprender”, es decir, enseñarlos a que se vuelvan autónomos, independientes, lo que implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

De ahí que como expresa González González (2010), que “enseñar a estudiar y enseñar a aprender siguen siendo

reclamos cruciales en el mundo de la información. La labor profesional está llamada a ser cada vez más tutorial, en el mejor sentido de la expresión; es el profesor como mentor de los caminos del saber y muy especialmente del corazón, del mejoramiento humano, de la contribución a ser mejores personas. Ninguna tecnología podrá sustituir nunca esa función que demanda saber orientarse en el complejo universo del ser humano”.

Es de criterio de los autores de la presente investigación que en el proceso enseñanza-aprendizaje los estudiantes se apropian de los fundamentos de la ciencia y desarrollan hábitos y habilidades para expresar con corrección su pensamiento y para estudiar independientemente, además de desarrollar en ellos cualidades morales y formar convicciones.

Según Pidkasi (1986), el trabajo independiente de los estudiantes, es el medio para la inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente y para su organización lógica y psicológica, está claro para este autor el papel del estudiante como sujeto de la actividad no debe ser un papel pasivo y que sin dudas el trabajo independiente como sistema de métodos y procedimientos permite lograr independencia cognoscitiva.

Teniendo en cuenta que en la carrera de Odontología la organización curricular de las disciplinas de las ciencias básicas biomédicas, se realizaba de manera independiente, donde los contenidos de la Anatomía, Histología, Embriología, Fisiología y Bioquímica se imparten de forma independiente es necesario integrar los conocimientos para lograr la formación de profesionales que puedan enfrentar la solución de los problemas de salud de forma integral, lo que significa que el profesor despliegue el desarrollo de un proceso enseñanza aprendizaje centrado en el estudiante, y que propicien el aprender a aprender.

Esto requiere plantearse la necesidad de emprender acciones para el desarrollo del trabajo independiente, considerado método y forma de organización. Klingberg, citado por Castillo Abreus, Carbonell Paneque, Barrios Herrero & Vázquez Naranjo (2010), lo considera un método teniendo en cuenta la clasificación donde el énfasis se ubica en lo externo del enseñar y el aprender, es decir, en este caso el estudiante realiza la tarea de manera independiente, bajo la dirección del profesor. Por otra parte, en la clasificación que se utiliza en los centros de docencia médica, de las formas de organización de la enseñanza ubican al trabajo independiente como una de ellas.

Cuando el propósito específico es aprender y se crean las condiciones y dirigen los esfuerzos a tal fin, ese aprendizaje ya no discurre de modo espontáneo sino orientado, lo que garantiza sus resultados con superior calidad

y eficiencia. Se habla de estudio cuando las acciones de la persona están dirigidas al objetivo consciente de aprender, constituye una actividad específicamente humana y saber estudiar constituye una de las más valiosas capacidades a desarrollar. Albert (2009); y Río Ventura, Vila Rodríguez, Báez Echevarría, Carballo Santí & Santos Díaz (2012), expresaron que el trabajo independiente ha demostrado ser uno de los medios más efectivos para el desarrollo de la actividad cognoscitiva del estudiante, teniendo como base los elementos: actividad, independencia y creatividad.

Es mediante esta forma organizativa de la enseñanza que el estudiante alcanza su nivel de independencia, concientización del proceso y desarrolla habilidades que pueden ser tratadas en el proceso docente, pero que necesitan de su apropiación. Valladares Suárez, Núñez López, Cruz Álvarez, Suárez Aguilar & Pardo Rodríguez (2012), plantearon que el trabajo independiente de los estudiantes, debe ser precedido por una adecuada orientación como medio efectivo para el desarrollo de su actividad cognoscitiva.

Fuentes González, García Céspedes & Rodríguez Fernández (2012), refieren que frente a la orientación del profesor del trabajo independiente se desencadena el proceso de investigación, la cual se planifica y conlleva a la indagación y la propuesta de solución de los problemas planteados acorde a los objetivos del programa de la asignatura.

En consecuencia afirma Fuentes Seisdedos (2007), que es a través de la investigación, insertada en el proceso de formación, con tareas lo que conlleva necesariamente al estudiante a la indagación en textos y prácticas, que estos trascienden a lo informado por el profesor en el contenido de las conferencias y pueden aportar argumentos propios, sin tener que caer necesariamente en el vicio de copiar de documentos de internet o de trabajos ya conocidos, dedicándole en consecuencia más tiempo al estudio.

De esta forma, afirman Franco, et al. (2013), el perfeccionamiento del trabajo independiente es una necesidad fundamental en el desarrollo del proceso docente y favorece el desarrollo de conocimientos sólidos y profundos además de motivar a los estudiantes en su actividad creadora y hábitos de autoperparación.

Afirma que la tarea docente es el núcleo de la actividad independiente del alumno y actúa como punto de partida de la actividad cognoscitiva y como medio pedagógico específico de organización y dirección de esta actividad, por lo que determina en gran medida la calidad del proceso enseñanza aprendizaje.

Estudios realizados por Martínez (2011); y Tonconi (2011) se han centrado en determinar cómo las variables personales (del profesor y del alumno), contextuales (especialmente vinculadas al ámbito familiar o del centro académico) y de la tarea (grado de dificultad) influyen en el rendimiento académico. No obstante, han predominado los proyectos de investigación que han profundizado en las variables personales del estudiante.

Martínez (2011); y Tonconi (2010), plantearon en estudios realizados a los estudiantes que ellos definen dos dificultades primordiales: no saben estudiar y no saben aprender. En el terreno de las habilidades de aprendizaje se localizan dos tipos:

1. Competencias para pensar y comprender vs. Repetir y memorizar en las diversas disciplinas,
2. El conocimiento de técnicas de estudio, que sobre todo apuntan a cómo revisar la bibliografía y comprenderla.

Peguero (2014) expresó que resulta importante considerar la estructuración y eficacia en el estudio, saber estudiar debe constituir una capacidad a desarrollar, pero no solo cuando nos referimos a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los componentes afectivos o motivacionales.

Afirman Núñez Pérez & Peguero Morejón (2010), que en el ámbito educativo, la falta de motivación suele mencionarse cuando algo falla en el proceso de aprendizaje y se consideran la causa de los resultados del proceso de enseñanza- aprendizaje. En tales casos, se suele hacer caso omiso de la capacidad o de los hábitos de estudio que utilizan los alumnos.

No hay que descartar que los estudiantes universitarios, posean particularidades psicológicas propias de esta etapa de la vida. Peguero Morejón & Núñez Pérez (2010), plantean que en la edad juvenil, se arriba a un nivel superior de desarrollo de la personalidad "*donde se despliegan sus potencialidades como sujeto*".

Peguero Morejón (2014), considera que en ese despliegue de la personalidad del joven estudiante universitario, resulta importante para el docente que considere diversos factores como: los conocimientos previos, las aptitudes, los estilos y estrategias de aprendizaje, para dirigir adecuadamente el proceso de perfeccionamiento que vive la universidad en los momentos actuales. De ahí que les debe resultar importante conocer la forma que estudian y le tiempo que le dedican a esta actividad.

Para que el estudio independiente surta el efecto deseado, resulta necesario que los estudiantes obtengan una adecuada planificación del tiempo, alcancen una

concentración en la actividad, así como que se logre utilizar un método de estudio que permita alcanzar las metas y aspiraciones.

El tiempo que un estudiante dedica al estudio, es un concepto en ocasiones difícil de definir, la (falta de planificación para realizar sus actividades) ya que en ocasiones dedica mayor tiempo a una materia o asignatura por considerarla más compleja, pierde el tiempo en otras actividades y deja para el final el estudio para el examen. Le dedica una hora aproximadamente del mismo día antes de presentar su evaluación. Es significativo no sólo el tiempo que se dedica a estudiar, sino cuánto aprende en un tiempo dado, de ahí que deba tratar de maximizar la utilidad de sus horas de estudio (Cruz Núñez, 2011).

Por la importancia que representa orientar correctamente el trabajo independiente en el desarrollo del proceso docente, el presente trabajo tiene como objetivo de reflexionar acerca del trabajo independiente de los alumnos así como la repercusión de su control por parte del profesor propicia el reforzamiento del valor responsabilidad en los estudiantes universitarios desde el currículo.

Por la importancia que representa orientar correctamente el trabajo independiente en el desarrollo del proceso docente educativo, el presente trabajo tiene como objetivo caracterizar e identificar dificultades que se presentan con la orientación del estudio independiente en la Carrera de Odontología.

DESARROLLO

Se realizó una investigación pedagógica con enfoque cualitativo en la carrera de Odontología en la Facultad piloto de odontología de la universidad de Guayaquil, con el objetivo de caracterizar desde mayo - septiembre 2016, ejecutada por profesores de este claustro.

El universo fue de 292 estudiantes matriculados en el primer semestre, con una muestra no probabilística a conveniencia de 90 estudiantes que aceptaron participar de forma voluntaria una vez explicado en cada grupo los objetivos del trabajo y la confidencialidad de la información obtenida. Además se les dejó todo el tiempo que cada estudiante necesitó para cumplimentar el cuestionario.

La variable estudiada fue el estudio independiente. Los componentes evaluados fueron: uso tiempo estudio, organización condiciones estudio y concentración, y método estudio. Se aplicó una encuesta anónima de autovaloración que consta de 35 preguntas cerradas (anexo 1)

En la encuesta aplicada la distribución de preguntas por indicador es la siguiente:

Uso tiempo estudio: 1, 5, 8, 12, 15, 19, 22, 26, 29, 33.

Organización de las condiciones de estudio y concentración: 2, 6, 9, 13, 16, 20, 23, 27, 30, 34.

Método estudio: 3, 4, 7, 10, 11, 14, 17, 18, 21, 24, 25, 28, 31, 32, 35.

Se utilizaron en la interpretación de los resultados los indicadores: muy bien, bien, regular y mal para evaluarlos según la siguiente tabla 1 de interpretación de los resultados.

Tabla 1. Interpretación de los resultados.

Tabla de interpretación de resultados

Uso del tiempo estudio	Organización Condiciones del estudio y concentración	Método de estudio	Resultado total	Interpretación del resultado
10-8	10-8	15-12	35-28	Muy bien
7-6	7-6	11-9	27-21	Bien
5	5	8-7	20-15	Regular
4-0	4-0	6-0	14-0	Mal

Una vez recopilada la información en una hoja de cálculo Excel, se clasificó según los indicadores utilizados, para ello se comenzó a nivel individual de cada estudiantes que participó, luego los totales de estudiantes en cada categoría.

Este proceso tuvo las siguientes etapas:

- A nivel individual, por cada sujeto que participó en el trabajo.
- Por totales de sujetos ubicados en cada categoría en el año académico.

Procesamiento estadístico

Se utilizó el porcentaje como medida resumen.

Tabla 2. Distribución de los estudiantes según componentes del estudio independiente (2016).

Variables	Interpretación del resultado N=90							
	Muy bien		Bien		Regular		Mal	
	No	%	No	%	No	%	No	%
Uso del tiempo de estudio	9	10,0	10	11,1	40	44,4	31	34,5
Método de estudio	15	16,6	28	31,1	36	40,0	12	13,3

Organización, condiciones del estudio y concentración	5	5,6	28	31,1	46	51,1	11	12,2
---	---	-----	----	------	----	------	----	------

En la tabla 1 se evidenció los resultados obtenidos según componentes de la actividad de estudio independiente e interpretación del resultado, donde el componente más afectado fue el de uso tiempo de estudio al tener el 78,9 % (71) de estudiantes evaluados en las categorías de regular y mal, resultados superiores al encontrado Peguero Morejón (2014), en lo referente al componente de método de estudio predominó el regular con un 40,0%,seguido del bien con 31,1%, lo que difiere del autor antes mencionado donde predominaron los muy bien y bien, en cuanto a la concentración y organización en el estudio se evidenció que la evolución de regular fue la más frecuente con 51,1%, seguido de bien con 31,1%, pero en general fue superior los evaluados de regular y mal (63,4%).

Como resultado de la aplicación de la tabla de interpretación de resultados se pudo constatar que a nivel de primer semestre de los 90 estudiantes que participaron del estudio, se encuentran en el indicador de muy bien el 2,2 % (2), de bien el 33,3 % (30), de regular 37,8 % (34), de mal 26,7 % (24).

En general el número de estudiantes evaluados de muy bien fue bajo, existió un predominio de estudiantes en la escala de regular y mal con un 64,4% del total.

Los resultados obtenidos a nivel de año académico muestran un grado de coincidencia notable al definirse como el componente más afectado, el uso de tiempo estudio, dado por la cantidad de estudiantes comprendidos en los indicadores de regular y mal.

La información reunida evidencia que los componentes de la actividad de estudio independiente que están más afectados a nivel grupal, son las de uso del tiempo en primer lugar con el 78,9 % de los estudiantes evaluados de regular y mal, lo que refleja que no se usa de una manera adecuada.

El estudio realizado por Concepción Obregón, Díaz Pacheco, Guerra Pando, Travieso Pérez & Madiedo Camargo (2007), muestra que el 76 % de los estudiantes logra una planificación de su estudio independiente durante sus actividades cotidianas, pues poseen una organización de ellos.

Los resultados indican, que aún existe un porcentaje de estudiantes que realizan una mala organización del tiempo

de estudio, además percibían dificultades en la no orientación para la solución de tareas docentes y en el inadecuado nivel de motivación para su realización, resultados muy similares a los alcanzados por Albert Díaz, González Cordero, Laborí Puentes & Llano Lazo (2011); y Morales Molina, Cañizares Luna, Sarasa Muñoz & Remedios González (2012). Por esta razón debe realizarse por parte del profesor mayor énfasis teniendo en cuenta que son estudiantes del primer semestre de la carrera, los cuales se enfrentan por primera vez a los espacios áulicos universitarios. Esto demuestra la necesidad de realizar un fuerte trabajo metodológico por parte de los claustros de profesores de las asignaturas que aborde esta temática del estudio independiente

Es importante que el profesor desempeñe un rol protagónico al orientar el estudio independiente con una correcta motivación y orientación de este, lo cual requiere de un trabajo sistemático, científico y paciente del profesor, López Pérez, Pérez Pérez de Prado & López Pérez (2013), en un trabajo realizado relacionado con el tema refieren que una correcta motivación propicia la consolidación y aplicación de los conocimientos esenciales, así como el desarrollo de habilidades y hábitos que se ponen en práctica durante la práctica.

Los autores de la presente investigación consideran que por la importancia de las tareas docentes y el papel preponderante que juegan en el desarrollo del pensamiento activo y creador de los estudiantes, es necesario que el profesor realice una adecuada motivación para contribuir a la búsqueda, la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades. González Domínguez & Cornell Pereira (2011); y Guerra Menéndez, Betancourt Gamboa, Méndez Martínez, Fonte Hernández & Rodríguez Ramos (2014), en sus estudios muestran la importancia de las guías didácticas y las tareas, revelando deficiencias en el diseño de estas últimas, ya que sobredimensionan el aspecto instructivo sobre el educativo y desarrollador, con serias deficiencias en su estructuración y exigencias en función de la acción desarrolladora del aprendizaje.

El uso adecuado del tiempo de estudio debe permitir al alumno determinar cuáles son las tareas que tienen más significación personal, calcular el orden y el tiempo que dedicará a las actividades, confeccionar su plan de trabajo y controlar el cumplimiento de lo planificado.

Se reflejan resultados insatisfactorios en la organización de las condiciones de estudio y concentración, con el 63,3% % de estudiantes evaluados de mal y regular, valores muy superiores a los alcanzados por Peguero Morejón (2014). Ambos elementos son factores importantes que inciden negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Los resultados obtenidos coinciden con los alcanzados por Estrada Martín (2011), que revela como la organización y concentración, así como el uso del tiempo juegan un papel significativo. Los estudiantes sufren la experiencia desagradable de tener o querer hacer varias actividades al mismo tiempo, pierden mucho tiempo y dejan un estudio a media para comenzar otro, dudando sobre cuál deberían hacer primero, lo cual, les impide concentrarse. Les preocupa cómo se amontonan las tareas y trabajos por falta de un plan definido para estudiar, lo que es muestra de insuficiencias en la organización del estudio independiente, lo que indica una inadecuada planificación del tiempo de estudio, agravado en este estudio por ser estudiantes de primer semestre que no tienen aún hábitos de estudio sistemático.

Estudio similar fue realizado por Arias Carbonell, Cano Pozo & Torres Leyva (2010), que recomiendan en su trabajo que los participantes de la investigación necesitan aprender a elaborar un plan de trabajo ordenado, realista y con prioridades, previendo y manejando eventuales dificultades y tareas que deben ser hechas contra reloj.

Las variables que operan en la educación son numerosas y no deben escapar del control de los educadores; ejemplo de ello aparece en el trabajo de Martínez (2011), en su estudio al destacar los “conocimientos y procedimientos que los estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permiten enfrentar su aprendizaje de forma eficaz”, hay que considerarlo un fenómeno multidimensional, y se convierten en un elemento importante para conocer, comprender e interpretar la vida en los espacios áulicos y cada uno de los elementos que la constituyen, por lo que es imprescindible su estudio sistemático.

Los docentes han observado que las acciones de los estudiantes en función de la autogestión del conocimiento aún resultaban insuficientes, lo cual influye sobre la pobre motivación y las deficiencias en algunos elementos relacionados con la orientación del trabajo independiente, se necesitan acciones pedagógicas que favorezcan su desarrollo.

Carrasco Fera, Sánchez Fernández, Font Parra, & Cruz Casaus (2007), expresan que el trabajo independiente ha demostrado ser uno de los medios más efectivos para el desarrollo de la actividad cognoscitiva del estudiante, teniendo como base los elementos: actividad, independencia y creatividad, donde el alumno alcanza mayor nivel de profundización científica y desarrolla habilidades generales y profesionales que la docencia no puede darle de forma acabada, además de educar al estudiante en la responsabilidad ante las tareas encomendadas bajo la

guía del profesor, lo prepara para un enfrentamiento activo y creador con la realidad; tanto en su vida estudiantil como en su ejercicio profesional, lo cual es posible únicamente con el trabajo científico y sistemático del docente.

De lo que se trata no es solo de transmitir conocimientos en el aula sino “enseñar a aprender”, es decir, enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes, lo que implica la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende y actuar en consecuencia. El estudio realizado por Mollinedo Nodarse (2010) señala la importancia de la orientación del estudio independiente y del uso de los libros de textos.

Los individuos poseen cada uno su manera peculiar de estudiar, es decir, su propio estilo. Conocer las características de la actividad de estudio que predominan en los espacios áulicos universitarias, posibilita el diseño de métodos de evaluación más apropiados para comprobar el progreso de los alumnos, además de convertirse en una herramienta docente muy útil para adaptar el estilo de enseñanza del profesorado de cara a un mejor rendimiento académico.

CONCLUSIONES

El trabajo independiente constituye una vía importante para organizar metodológicamente el aprendizaje de forma independiente de los educandos transcurriendo por la tarea docente, utilizándose durante la clase y fuera de ella, este estudio permitió conocer las características de este en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Odontología tiene dificultades como son el uso tiempo estudio y la organización de las condiciones de estudio y concentración son los que menos desarrollo presentan en los estudiantes encuestados, entre los métodos de estudio fue el estudio individual el que predominó, basado en estos resultados se hace necesario profundizar en el trabajo pedagógico y metodológico en los colectivos de asignatura para revertir esta situación en los próximos cursos académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albert Díaz, J. F., González Cordero, A., Laborí Puentes, N., & Llano Lazo, M. (2009). Hábitos de aprendizaje y rendimiento académico en la asignatura Morfofisiología-II de la carrera de Estomatología. *Rev Cienc Méd*, 13(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942009000300014&script=sci_arttext

- Arias Carbonell, M. M., Cano Pozo, E., & Torres Leyva, J. E. (2010). Estrategias de aprendizaje de los residentes en Medicina General Integral del Centro Oftalmológico José Martí. *Rev Educ Med Super*, 24(2). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000200010&lng=es&nr_m=iso
- Carrasco Fera, M. A., Sánchez Fernández, M., Font Perra, D., & Cruz Casaus, M. (2007). El trabajo independiente en el Proyecto Policlínica Universitaria y su relación con la educación en el trabajo. *Correo Cient Méd Holguín*, 11(4). Recuperado de <http://www.cocmed.sld.cu/no114/n114rev1.htm>
- Castillo Abreus, D. A., Carbonell Paneque, S.A., Barrios Herrero, L., & Vázquez Naranjo L. (2010). Bases teóricas para la integración de las ciencias básicas biomédicas en una disciplina. *Educ Med Sup*, 24(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000300006&lng=es&nr_m=iso&tlng=es
- Concepción Obregón, T., Díaz Pacheco, C., Guerra Pando, J. A., Travieso Pérez, M., & Madiedo Camargo, J. F. (2007). El estudio independiente, como componente esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Rev. Ciencias Médicas Pinar del Río [Internet]*. 11(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1561-31942007000400001&script=sci_arttext
- Cruz Núñez F. (2011). Hábitos de estudio, actitudes y autoestima relacionados con rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(23). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/23/fcn.htm>
- Estrada Martín, M. (2011). El estudio, un reto importante para los estudiantes del centro universitario municipal de Lajas: una propuesta de actuación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/mem.htm>
- Franco Pérez, M., & León Granados, A. (2013). El trabajo independiente en la educación superior a través de la tarea docente. *EDUMECENTRO*, 1(2), 16-20. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/26/57>.
- Fuentes González, H., García Céspedes, M., & Rodríguez Fernández, Z. (2016). El trabajo independiente: su trascendencia en la formación de los profesionales de la medicina. *MEDISAN*, 20(12). Recuperado de <http://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/1153>
- Fuentes Seisdedos L. (2007). Dinámica de la formación semipresencial en las sedes universitarias municipales. Tesis para optar por el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- González Domínguez, E., & Cornell Pereira I. (2011). La concepción del trabajo independiente: su contribución a la actividad cognoscitiva. *Revista electrónica Educación y Sociedad*, 9(1). Recuperado de <http://www.revis-taedusoc.rimed.cu/index.php/91-art%C3%ADculos/la-concepci%C3%B3n-del-trabajo-independiente>
- González González M., & Ramírez Ramírez I. (2010). Enseñar a aprender un reto para la formación de profesionales universitarios en el nuevo siglo. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 7(14). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/ensenar-aprender-reto-para-formacion-profesionales-universitarios-nuevo-siglo>
- Guerra Menéndez, J., Betancourt Gamboa, K., Méndez Martínez, M. J., Fonte Hernández, T., & Rodríguez Ramos, S. (2014). Intervención pedagógica para la dirección del trabajo independiente en Morfofisiología *Rev EDUMECENTRO*, 6(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742014000100004&script=sci_arttext
- Labrada Ramírez, M. M., & Atucha Rodríguez, H. (2011). Los valores morales responsabilidad y humanismo en la educación preuniversitaria. *Cuad Educ Desarrollo*, 3(27). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/lrar.htm>
- López Pérez, R., Pérez Pérez de Prado, N., & López Pérez, G. (2013). Algunas consideraciones sobre las formas organizativas de enseñanza en la disciplina Morfofisiología Humana. *EDUMECENTRO*, 5(3). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S207728742013000300016&script=sci_arttext&tlng=en
- Martínez González, J. A. (2011). Auto-motivación y rendimiento académico en el espacio europeo de educación superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/jamg.pdf>
- Martínez Viel, Y. (2011). Una estrategia de enseñanza para la promover el uso de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/fcn.htm>

- Mollinedo Nodarse, P. J. (2010) Una ayuda pedagógica viable para el aprendizaje formativo. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2(14). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/14/fcn.htm>
- Morales Molina, X., Cañizares Luna, O., Sarasa Muñoz, N. L., & Remedios González, J. M. (2012). Preparación de los docentes de las ciencias básicas biomédicas para una enseñanza con enfoque integrador. EDUMECENTRO, 4(2). Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/170/341>
- Núñez Pérez, B., & Peguero Morejón, H. (2010). Diagnóstico de la motivación hacia el estudio en jóvenes de la carrera de Estomatología. Rev Educ Méd Super, 24(2). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22_3_08/emssu308.htm
- Ojalvo Mitrany, V. (2000). Estrategias docentes que contribuyan al desarrollo de valores en estudiantes universitarios. La Habana: CEPES.
- Oramas M. (2000). El proceso de enseñanza aprendizaje y la formación de valores. En: García Batista G. Compendio de pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Peguero Morejón, H. (2014). Características de la actividad de estudio independiente en estudiantes de la Facultad de Estomatología "Raúl González Sánchez". *Rev Cubana Estomatol*, 51(3). Recuperado de <http://www.revestomatologia.sld.cu/index.php/est/article/view/325/83>
- Peguero Morejón, H., & Núñez Pérez, B. (2010). La Comunicación Educativa y las NTIC. Una evaluación La Habana: Editorial Universitaria.
- Pidkasisti, P. I. (1986). La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rio Ventura, I. M, Vila Rodríguez, I., Báez Echevarría, N., Carballo Santí, N., & Santos Díaz, Y. (2012). El trabajo independiente en la clase taller: su efectividad en la consolidación de los conocimientos y el reforzamiento de valores en la asignatura Morfofisiología II. Primer Congreso Virtual de Ciencias Morfológicas. Recuperado de <http://www.morfovirtual2012.sld.cu/index.php/morfovirtual/2012/paper/viewPaper/47/118>
- Tonconi Quispe, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNAPUNO, período 2009. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2(11). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>
- Valladares Suárez, B, Núñez López, N., Cruz Álvarez, Y., Suárez Aguilar, A., & Pardo Rodríguez, M. (2012). Perfeccionamiento didáctico-metodológico del tema del Desarrollo Prenatal de la asignatura Morfofisiología Humana I. Primer Congreso Virtual de Ciencias Morfológicas [Internet]. Recuperado de <http://morfovirtual2012.sld.cu/index.php/morfovirtual/2012/paper/viewPaper/325/381>

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta aplicada

Estimado estudiante estamos realizando un trabajo pedagógico para la cual tú participación resulta de vital importancia. Te pedimos contestes lo más sinceramente posible el cuestionario que te presentamos. Responde SI o NO al lado de cada pregunta teniendo en cuenta lo que haces y no lo que piensas deberías hacer.

¿Acostumbra a preparar tus tareas el día antes de la fecha fijada para su presentación o entrega?

¿Estudias frecuentemente acostado?

¿Comienzas a estudiar un libro sin fijarte en los subtítulos, prólogo, introducción, edición y otros datos de presentación del mismo?

¿Se te dificulta generalmente ir a la biblioteca a consultar información?

¿Te sientes con frecuencia demasiado cansado o soñoliento para estudiar con eficiencia?

¿Te resulta difícil ponerte a estudiar?

¿Pasas por alto generalmente las gráficas y tablas cuando lees un libro?

¿Es frecuente que no termines tus tareas a tiempo?

¿Te resulta difícil mantener un lugar fijo para estudiar?

¿Se te dificulta con frecuencia identificar las ideas principales de las temáticas contenidas en un libro?

¿Cuándo estudias tienes problemas para ordenar los temas por su importancia?

¿Dedicas tiempo a ver televisión o conversar cuando necesitas emplearlo en estudiar?

¿Se retrasa frecuentemente tu estudio por no tener a mano los materiales necesarios?

¿Acostumbra a copiar textualmente cuando tomas notas de un libro?

¿Te retrasas con frecuencia en una asignatura por tener que estudiar otra?

¿Te distraes con facilidad durante el estudio?

¿Se te dificulta extraer información de lo que lees en breve tiempo?

¿Desconoces con frecuencia cómo localizar literatura relativa a un tema de interés?

¿Te parece que tu rendimiento es muy bajo con relación a la cantidad de tiempo que dedicas a estudiar?

¿Produce resplandor molesto la iluminación que utilizas donde estudias?

¿Tienes dificultad para estudiar tus notas de clases cuando tratas de leerlas un tiempo después?

¿Tienes con frecuencia períodos en que estudias por debajo de tus posibilidades?

¿Interrumpen tu estudio a menudo otras personas?

¿Tratas normalmente de registrar las palabras exactas del profesor al tomar notas?

¿Acostumbra a no utilizar las revistas especializadas como fuente de información sobre el tema de estudio?

¿Descubres algunas veces, repentinamente, que una tarea debe ser entregada antes de lo que pensaste?

¿Estudias con frecuencia mientras tienes encendido el televisor?

¿Acostumbra a estudiar generalmente sólo por las notas de clases?

¿Te resulta difícil recuperar el tiempo de estudio perdido?

¿Interrumpen con frecuencia tu estudio actividades y ruidos del exterior?

¿Te retrasas con frecuencia al tomar notas porque no puedes escribir con suficiente rapidez?

¿Se te dificulta elaborar resúmenes de los libros o artículos especializados que consultas?

¿Acostumbra a planificar tu tiempo de estudio “en la mente”, sin auxiliarte de algún medio (agenda, plan de trabajo) para ello?

¿Te sorprendes frecuentemente pensando en algo totalmente diferente de lo que estás leyendo?

¿Al tomar notas tiendes a escribir cosas que más tarde resultan innecesarias?

10

LAS POTENCIALIDADES DEL PENSAMIENTO DE FIDEL CASTRO PARA EL REFORZAMIENTO DE LOS VALORES MORALES DE LOS CUADROS POLÍTICOS EN EL SISTEMA DE ESCUELAS DEL PARTIDO

POTENTIALS OF FIDEL CASTRO'S THINKING FOR STRENGTHENING MORAL VALUES OF LEADERS FROM THE SYSTEM OF PARTY SCHOOLS

MSc. Idania Tejera Delgado¹

E-mail: cfgesc01@cf.cc.cu

MSc. Elieder Núñez García¹

E-mail: cfgesc01@cf.cc.cu

¹Escuela Provincial del Partido. Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Tejera Delgado, I., & Núñez García, E. (2017). Las potencialidades del pensamiento de Fidel Castro para el reforzamiento de los valores morales de los cuadros políticos en el sistema de escuelas del Partido. *Revista Conrado*, 13(57), 67-72. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente trabajo aborda las potencialidades del empleo del pensamiento de Fidel Castro Ruz para el reforzamiento de los valores morales en los cuadros políticos y su reserva que transitan por los diferentes niveles del Sistema de Escuelas del Partido de modo sistémico, orgánico e intencionado desde las posibilidades que brinda la conceptualización de los valores morales y sus manifestaciones conductuales que él realiza en sus discursos, para contribuir al desarrollo de la personalidad armónica e integral a que se aspira en las nuevas condiciones históricas de construcción socialista. Se jerarquizan valores que Fidel considera imprescindibles para el hombre nuevo sustentados en los principios fundamentales de la ideología de la Revolución Cubana, donde su pensamiento alcanza dimensiones paradigmáticas y guía conductual que repercutirá en los diferentes escenarios de actuación de los sujetos de dirección.

Palabras clave:

Valores morales, cualidades morales, manifestaciones conductuales.

ABSTRACT

The present work approaches the potentials of using Fidel Castro Ruz's thought for the reinforcement of moral values of political leaders and their reserves who study at different levels of the Party School System in a systemic, organic and intentioned way from the possibilities that the moral values conceptualization and their behavioral manifestations are shown in his speeches. The objective is to contribute developing a harmonic and comprehensive personality as it is aspired under the new historical conditions of socialist construction. Hierarchy values are provided which Fidel considers indispensable for the new man founded in the fundamental principles of the Cuban Revolution ideology, where his thought reaches paradigmatic dimensions and behavioral guideline which will impact the different scenarios of performance of those leaders.

Keywords:

Moral values, moral qualities, behavioral manifestations

INTRODUCCIÓN

La obra y pensamiento de Fidel Castro Ruz como artífice fundamental de la Revolución Cubana constituye un legado de inestimable valor para afianzar la construcción del socialismo en las nuevas condiciones históricas.

Aquilatar su ideario constituye ser consecuentes con su prédica y ejemplo como forjador de voluntades en el empeño de edificar la sociedad socialista, en momentos en que nuestros enemigos cifran sus esperanzas y persisten en la idea de que las nuevas generaciones serán incapaces de conducir los destinos del país.

En la Primera Conferencia Nacional del Partido el Presidente del Consejo de Estado y de Ministros, Raúl Castro Ruz, hizo alusión a la importancia estratégica de los cuadros cuando platea:

“La continuidad de la Revolución radica en nuestra capacidad de erradicar los errores; la improvisación y la falta de previsión y sistematicidad en la aplicación de la política de cuadros (...). Los retos actuales y futuros reclaman, como primera exigencia, articular todos los medios y fuerzas con que contamos para fortalecer la unidad patriótica y moral del pueblo, desarrollar valores y patrones de vida verdaderamente revolucionarios”. (Castro, 2008, p.8)

En este propósito resulta pertinente tomar en consideración las concepciones del Comandante en Jefe sobre algunos de los valores que deben distinguir a los continuadores y conductores de la obra revolucionaria, donde al Sistema de Escuelas del Partido le asiste la significativa misión de preparar, capacitar y superar política, ideológica y culturalmente a los cuadros políticos sobre sólidos preceptos morales.

El pensamiento de Fidel Castro resulta de vital importancia para forjar la conciencia revolucionaria portadora de contenidos éticos conductuales necesarios como condición indispensable para consolidar el socialismo, en correspondencia con los postulados fundamentales de la Revolución.

En este propósito el presente estudio pretende reflexionar sobre las potencialidades del pensamiento de Fidel Castro Ruz para su empleo en el reforzamiento de los valores morales de los cuadros políticos en la docencia del Sistema de Escuelas del Partido.

DESARROLLO

Está estipulado metodológicamente en el Sistema de Escuelas del Partido la utilización del pensamiento de Fidel Castro para fundamentar contenidos, concepciones,

políticas y nociones sobre hechos, procesos y fenómenos objetos de estudio, lo que ha quedado al arbitrio, improvisación o intereses del docente.

En el afán de evitar la dispersión reinante, en el presente estudio se toma en consideración la transversalidad del reforzamiento de los valores como factor esencial para la preparación de los cuadros políticos desde las potencialidades del pensamiento de Fidel Castro.

En su abundante obra discursiva y escrita ha hecho más o menos énfasis en determinado sistema de valores morales, expresando en ellos ideas sobre su contenido, la necesidad de transformarse en cualidades de la personalidad, así como las formas de comportamiento que las deben caracterizar.

Aborda los valores morales como un sistema, sobre todo entre aquellos que guardan determinado grado de interrelación e inclusión, como por ejemplo: Ser revolucionario, Fidelidad a la causa revolucionaria, Patriotismo, Intransigencia, Crítica-Autocrítica, Combatividad, Solidaridad, Internacionalismo, Optimismo, Laboriosidad, Responsabilidad y Disciplina.

Se considera que dentro del sistema de valores morales abordados por el máximo líder, Ser Revolucionario es el que tiene mayor grado de generalización y jerarquización, pues lleva implícito determinado grado de interdependencia con todos los demás. En esta idea insiste cuando afirmó:

“El revolucionario no concibe cosas imposibles, el revolucionario concibe cosas posibles. Pero la voluntad del revolucionario no se detiene jamás ante lo que concibe posible, y es un problema de voluntad, de firmeza, de convicción, de confianza (...).Revolucionarios son aquellos que las conciben con inteligencia y la realizan con la voluntad (...) porque no es revolucionario, el que se proclama así mismo revolucionario, o quien comprende teóricamente un problema, solamente de manera teórica, sino quien es capaz de llevarlo a cabo de una manera práctica, de una manera real”. (Castro, 1964, p.29)

A través de su obra quedan reflejadas de manera implícita las manifestaciones conductuales que deben caracterizar a todos los revolucionarios. Contribuir a la renovación y al progreso de la humanidad, actuar de forma objetiva, buscando las soluciones más adecuadas en cada momento, tener una actitud optimista ante los problemas, dinamismo, espíritu de colaboración ante las dificultades, de solidaridad, disposición de aprender de las lecciones de la vida diaria actuando con sencillez y honradez, ser capaz de llevar a las masas a la lucha; no desvincularse de ellas, pues son en realidad las que hacen la historia, no

desmoralizarse jamás, sacando fuerzas de sus reveses y siguiendo siempre adelante, siendo fiel a la causa revolucionaria, no resignarse jamás al mínimo, sino al máximo, no detenerse en la mitad del camino, siendo abnegado y tenaz, luchar incesantemente contra lo que no esté bien hecho, actuando con honestidad, ser intransigente, crítico y autocrítico, actuar con sentido de responsabilidad, revolucionar no solo la sociedad, no solo la esfera política, lo que incluye el patriotismo.

En correspondencia con estas manifestaciones conductuales sustenta: *“el revolucionario cree en la causa por la que lucha y le es fiel hasta sus últimas consecuencias”*. (González, 1981, p.53)

En sus discursos el Comandante en Jefe, de una manera implícita pone de manifiesto sus ideas acerca de la fidelidad a la causa revolucionaria como valor moral de la personalidad, refiriéndose a algunas manifestaciones conductuales que la deben caracterizar. Ser fiel a la causa revolucionaria significa, ser capaz de: luchar por ver culminados los ideales y aspiraciones, actuar con optimismo ante todas las dificultades, resistir aún con privaciones, lo que implica tenacidad y abnegación, actuar de acuerdo con los principios marxistas-leninistas concibiéndolos como la única ideología de la clase obrera y como única interpretación filosófica verdaderamente revolucionaria de la naturaleza, la sociedad y la historia, consagrarse a la Revolución viviendo y muriendo por ella si fuese necesario, ser indoblegable luchador por la causa revolucionaria.

El revolucionario, además de ser fiel a la causa que defiende, a sus principios, a su ideología, actúa de acuerdo con éstos y es capaz de ser partícipe de los cambios que se puedan operar en la vida socio-política de la sociedad en que vive. Por tanto no se puede ser revolucionario sin ser patriota.

En relación al patriotismo como valor moral de la personalidad hace referencia a los comportamientos morales que lo caracterizan. Ser patriota significa: identificarse con su actuación y su ejemplo con la obra revolucionaria, estar dispuesto a defender la patria con las armas en la mano y a perder la vida por ella si fuese necesario, lo que implica el altruismo, luchar con tenacidad y abnegación en aras de la independencia y soberanía nacional, actuar con valentía, firmeza y dignidad, defendiendo la justeza de los ideales revolucionarios, estar dispuesto a hacer una revolución socialista al precio que fuese necesario, ser fiel a los que cayeron defendiendo las glorias y los intereses de la patria, no dejarse dominar jamás por el imperialismo, estar dispuesto a sacrificarse por nuestro país y por

otros pueblos. El verdadero revolucionario además de ser patriota y fiel a la causa que defiende es intransigente.

En sus discursos se puede constatar que casi siempre que aborda un problema de cualquier índole como el humanismo, la solidaridad, responsabilidad, valentía, disciplina, tenacidad, abnegación, crítica y auto-crítica, el patriotismo de los cubanos y la fidelidad a la causa revolucionaria se ponen de manifiesto rasgos de este valor moral, lo que le imprime un alto grado de jerarquización y de interrelación con los demás valores morales. Sin embargo, estos vínculos de interrelación no significan necesariamente relaciones de inclusión entre ellas, pues un hombre puede ser solidario, disciplinado, honesto, laborioso y no intransigente, y por el contrario el hombre intransigente siempre será combativo y crítico.

En sus discursos la intransigencia como valor moral de la personalidad, solo aparece reflejado implícitamente. Sin embargo si se ha caracterizado por destacar las manifestaciones conductuales que deben caracterizar a un individuo que posea esta cualidad moral. La intransigencia revolucionaria significa ser capaz de:

“Afrontar la lucha con inteligencia y sin vacilación, estar vigilantes, alertas y previsores ante los problemas y vicios que puedan generarse en el seno de la sociedad, enfrentar los errores del socialismo buscándole su mas adecuada solución, combatir el espíritu pequeño burgués en cualquier frente, al burocratismo, al formalismo, la arbitrariedad, el desorden, la anarquía, el despotismo, la demagogia, el crimen, ayudando a dignificar el proceso revolucionario y las relaciones entre hombres, luchar contra el individualismo, llamando incesantemente al compañerismo, la generosidad y solidaridad humana, ser crítico y autocrítico enfrentando las dificultades y problemas tratando de darle la solución oportuna, tomar las medidas que sean necesarias en aras de lograr disciplina laboral, exigir más en la misma medida en que avanza el proceso revolucionario, no abandonar nunca nuestros principios, combatir el imperialismo y todas sus intenciones de destruir el socialismo en nuestro país”. (Castro, 1991, p.24)

Ser intransigente en la medida de un revolucionario aparece inseparable de la crítica, la autocrítica y la combatividad, presuponiendo además la honestidad humana. Para Fidel el hombre honesto nunca puede ser un demagogo, es decir aparentar que es revolucionario y que defiende los intereses de los trabajadores, cuando en realidad cambia ventajas pasajeras por fracasos futuros. El demagogo simula que defiende algo bueno, cuando en realidad es malo, despertando la idea egoísta de resolver los problemas individuales o de un pequeño grupo con olvido del interés general. La intransigencia revolucionaria

presupone así además de la honestidad, la combatividad, la crítica y la autocritica como valores morales de la personalidad.

La crítica para él es combatir con argumentos todo lo mal hecho, discutir y decir la verdad, enfrentarse a los problemas defendiendo sus puntos de vistas y su posición, sobre la base del razonamiento. Se refiere a la necesidad de que los dirigentes exijan, no sean blandos, ni eviten contradicciones ni problemas, sino que siempre se enfrenten con la frente en alto a la verdad.

En entrevista concedida a Jeffrey Elliot & Melvin Dimally expresaba:

“Si hay algún compañero al que tengo que hacer una crítica, lo primero que hago es tratar de protegerlo, evitar que la crítica sea destructiva, que no lo desmoralice, que sirva de ejemplo a los demás y a la vez comprometa y estimule al que se le haga con sumo cuidado”. (Castro, 1979, p.177)

“Ser autocrítico significa ser capaz de hacer un análisis justo de los errores propios, ajustar cuentas con nuestras propias conciencias, no estar nunca conformes con nosotros mismos, porque el hombre que está conforme consigo mismo no es revolucionario. Destaca que como principio siempre será preferible la autocritica a la auto-complacencia, así como que siempre será preferible la autohumillación al autoelogio”. (Castro, 1979)

Así concibe que a través de la crítica, la autocritica y la combatividad deba apelarse a la vergüenza del hombre, a su sentido del honor y su dignidad, pues la vergüenza es una de las semillas de todo ser humano.

La combatividad, de acuerdo con su concepción es la lucha constante contra todo lo que atente contra los principios de la revolución, contra la negligencia y tendencia negativa, por ello destaca cómo la conciencia revolucionaria y la combatividad deben ser las divisas más profundamente enraizadas en el pensamiento de todo revolucionario.

En sus discursos destaca que la demagogia, el formalismo y la deshonestidad deben ser anti-valores sumamente combatidos por todo revolucionario, pues estos se convierten en causantes de la “Doble Moral”, es decir, la doble actitud ante la vida. El demagogo, el formalista y el deshonesto dicen que tienen “moral revolucionaria”, pero en realidad piensan, creen y actúan de acuerdo con otro tipo de moral, no existiendo correspondencia entre su palabra y sus manifestaciones conductuales.

En la crítica consecuente, la autocritica y la combatividad, debe estar implícita la honestidad humana, como

valor moral de la personalidad, que implica: no mentir, ser veraz, no hablar nunca de uno mismo de su dimensión como persona, no luchar por ocupar un pedestal en la historia, sino por hechos objetivos y justos, respetar a los demás, no humillarlos presumiendo de su superioridad, no cometer abusos de poder, tener pureza, rectitud en los principios y los actos, ser honrados y sinceros en sus relaciones con los demás.

Así, la honestidad incluye necesariamente la honradez, la sinceridad y la justeza en las relaciones entre los hombres. La solidaridad humana, valor moral que aparece de manera implícita a través de toda la obra de Fidel, significa la lucha contra el individualismo, el egoísmo y la insensibilidad humana. Es la fraternidad y cooperación tanto nacional como internacional, implica tener confianza y fe en la hermandad entre los pueblos y entre todas las personas honradas, útiles y dignas.

Las manifestaciones conductuales que según el Comandante en Jefe deben caracterizar la solidaridad como valor moral de la personalidad son: ser capaz de aplicar el principio de que los intereses del pueblo están por encima de las consideraciones individuales. Ser generoso con los demás, creer en el hombre, en el sentimiento de bondad que pueda encerrar el corazón humano, eliminar todo lo que nos divida dentro y fuera, luchando ante todo por la unidad de los principios, concebir a toda la América Latina como una sola fuerza, dedicar toda la vida a luchar por los demás, contra el individualismo y el egoísmo, practicar la fraternidad, cooperación y generosidad entre los pueblos, en el seno de su pueblo y con otros individuos, concebir la necesidad de que los pueblos revolucionarios luchen unidos.

Al referirse a este valor moral expresó en el discurso por el XV Aniversario del Asalto al Cuartel Moncada: *“Conciencia comunista significa que el día de mañana las riquezas que hacemos entre todos, las disfrutamos entre todos”.* (Castro, 1968, p.2)

Muy unido a la solidaridad se encuentra el Internacionalismo, valor moral que aparece de forma explícita en una gran variedad de sus discursos. De acuerdo a sus concepciones ser internacionalista es una manifestación de ser revolucionario, pues el internacionalista encarna la idea de la libertad, de la independencia, la justicia y la igualdad entre los hombres. Destaca como antes de la patria debe estar la humanidad y aquel que esté dispuesto, a defender otros pueblos, estará siempre dispuesto a defender a su propio pueblo. Al referirse al internacionalismo destaca:

“El optimismo es un valor moral que debe poseer todo revolucionario. Ser optimista presupone: confiar y creer

en la obra por la que está consagrado, luchar por la construcción del socialismo hasta sus últimas consecuencias, no renunciar jamás a la gloriosa definición de Revolución Socialista, luchar por la perdurabilidad de las ideas marxistas-leninistas y del Partido Comunista, luchar contra el pesimismo y el escepticismo". (Castro, 1968, p.2)

Muy relacionado con el optimismo analiza la abnegación y la tenacidad constante, valores morales que también se reflejan de manera implícita a través de toda su obra y su discurso. El individuo tenaz debe ser capaz de: resistir contantemente y con firmeza ante las intenciones imperialistas, tener espíritu de combate, de trabajo y de lucha frente a las dificultades, no temer a los obstáculos, ni problemas, sino vencerlos con tesón y voluntad. Consideramos que cuando un hombre es patriota, internacionalista, fiel a la causa revolucionaria, intransigente, crítico, auto-crítico y tenaz, demuestra su valentía.

En el discurso por el X Aniversario de la Victoria de Girón, señalaba: *"Serenidad frente al enemigo, ausencia total de pánico o miedo, valor, decisión, réplica enérgica, batallar constante"*. (Castro, 1971, p.3).

Entre las manifestaciones conductuales que deben caracterizar a un individuo valiente, Fidel destaca: *"defender la patria y la humanidad al precio que sea necesario, no desertar, no traicionar, no vacilar, no dudar, no tener debilidades o temores frente a cualquier enemigo"*. (Castro, 1971)

Muy vinculado con la tenacidad y la abnegación se encuentra la Laboriosidad, valor moral que por su amplio grado de generalización tiene una estrecha interrelación con otros valores como: la eficiencia, el ahorro, la disciplina, la responsabilidad y el colectivismo

En la clausura del V Congreso de la UJC en 1987, Fidel decía: *"La juventud tiene que ser laboriosa interesándose por la eficiencia, el ahorro, por la reducción de los costos, por el uso adecuado de los mecanismos que estén a disposición de la administración del país"*. (Castro, 1987, p.3)

La laboriosidad aparece reflejada de forma implícita a través de sus discursos, en ellos se refiere a algunas manifestaciones conductuales que la deben caracterizar. Entre ellas: luchar por elevar la productividad y la eficiencia laboral, mantener una estricta disciplina laboral, ahorrar los recursos materiales y humanos, aprovechar al máximo la jornada laboral, aplicar el multioficio, actuar de manera responsable ante cada tarea que sea asignada, actuar como creadores y no solo como consumidores, ser partícipe activo del trabajo voluntario, elevar la calidad del trabajo sobre la base del conocimiento de los

avances científicos-técnicos, tener hábitos de organización y control. La laboriosidad es opuesta a la pereza, la holgazanería y toda forma de vagancia, también el burocratismo, el formalismo y las fallas de organización ya que esto atenta contra la eficiencia, la productividad, el ahorro y la responsabilidad.

Se constata que el ahorro y la eficiencia como valores morales aparecen de forma implícita en la medida que aborda la laboriosidad.

Al referirse a la responsabilidad no la aborda de manera explícita pues solo da a conocer algunos comportamientos morales que la caracterizan. De esta manera la responsabilidad implica: tener sentido del deber, saber lo que se hace por qué se hace, para qué se hace, cumplir con las tareas que le son asignadas en cada momento histórico, aprovechar óptimamente la jornada de trabajo.

En su discurso en el Acto de Graduación del Destacamento Pedagógico Universitario "Manuel Ascunce Domenech" señaló:

"La disciplina no es un aspecto más del trabajo educativo, sino el resultado de su eficiencia (...) la disciplina consciente (...) es decir, el buen comportamiento y la buena conducta son expresión de principios y convicciones de la moral comunista. La disciplina es la consecuencia de la organización correcta y de la exigencia de las normas establecidas (...) se manifiesta en formas de conducta correctas, en el acatamiento consciente del reglamento, en el cumplimiento de las normas de convivencia social, en el cuidado de la propiedad social y personal. Ser disciplinado implica: poseer sentido del deber, de la organización y la responsabilidad, ser puntual, sentir el estudio como un deber, respetar a la mujer, poseer hábitos de educación formal, cumplir las normas de convivencia social, cuidar estrictamente la propiedad social y personal. El revolucionario debe ser implacable con todos aquellos que violan la disciplina social y atentan contra el prestigio de nuestra sociedad". (Castro, 1982, p.2)

Tener en cuenta este arsenal teórico aportado por Fidel para enriquecer los programas docentes del Sistema de Escuelas del Partido y los programas docentes propios que se elaboran de forma consciente y sistemática aportará un caudal de contenido ético conductual a los cambios políticos de inestimable valor para cumplir su misión de llevar adelante la construcción del Socialismo Próspero y Sostenible al que aspiramos.

CONCLUSIONES

Encauzar la docencia en el Sistema de Escuelas del Partido empleando las potencialidades del pensamiento de Fidel Castro para el reforzamiento de los valores

morales de los cuadros políticos, de modo sistémico, intencional y orgánico significará aportar un caudal inestimable de contenido ético conductual a los continuadores de la obra revolucionaria.

Constituirá un patrón referencial para comprender los fundamentos de una vida apegada a los principios revolucionarios capaz de transformar los modos de sentir, pensar y actuar en el plano individual y soporte educativo de las colectividades.

Representa la implicación consciente de valorizar el pensamiento del Comandante en Jefe como componente de la Ideología de la Revolución Cubana sin sacralizar su personalidad al hacerla accesible, cercana y digna de seguir en la conducta cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro Ruz, F. (1964). La Habana: Editora Revolucionaria.
- Castro Ruz, F. (1968). Discurso por el XV Aniversario del Asalto al Cuartel Moncada. Periódico Granma, p.2.
- Castro Ruz, F. (1971). Discurso por el X Aniversario de la victoria de Playa Girón. Periódico Granma, p.3.
- Castro Ruz, F. (1979). Discursos Tomo I, II, III. La Habana: Ciencias Sociales.
- Castro Ruz, F. (1982). Discurso en el Acto de Graduación del Destacamento Pedagógico Universitario Manuel Ascunce Domenech. Periódico Granma, p.2.
- Castro Ruz, F. (1987). Discurso Clausura del V Congreso de la UJC. Periódico Juventud Rebelde, p.3.
- Castro Ruz, F. (1991). Ideología, conciencia y trabajo político. La Habana: Política.
- Castro Ruz, R. (2012). Documentos del Partido Comunista de Cuba. Discurso Clausura de la I Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba. La Habana: Política.
- González Pacheco, O. (1981). Desarrollo de la personalidad. La Habana: E. Nilo.

11

LA EXCURSIÓN DOCENTE Y EL ESTUDIO DE LA LOCALIDAD. PROPUESTA PARA GEOGRAFÍA 10^{MO} GRADO

LA EXCURSIÓN DOCENTE Y EL ESTUDIO DE LA LOCALIDAD. PROPUESTA PARA GEOGRAFÍA 10^{MO} GRADO

MSc. Rolando Ramos Miranda¹

E-mail: rramos@ucf.edu.cu

MSc. Onelio Castillo Barrios¹

E-mail: ocastillo@ucf.edu.cu

MSc. Yaité Pérez Lence¹

E-mail: yperez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Ramos Miranda, R. F., Castillo Barrios, O., & Pérez Lence, Y. (2017). La excursión docente y el estudio de la localidad. Propuesta para Geografía 10mo grado. Revista Conrado, 13(57), 73-81. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Por el gran valor pedagógico que presenta el estudio de la localidad, por los aportes de amor y cuidado a la naturaleza, por el nivel de sensibilidad que se asume ante las diferentes situaciones ambientales, es que se decide abordar el presente tema. El objetivo está centrado en proponer actividades para fortalecer el estudio de la localidad, las que se sustentan en concepciones didácticas y pedagógicas, que ceden el principal protagonismo a la interrelación dinámica de los métodos de enseñanza y aprendizaje, como vía para elevar la asimilación y cognición consciente de esta problemática. El proceso de enseñanza aprendizaje en condiciones de que los contenidos tratados teóricamente en el aula tengan una continuidad en el desarrollo práctico, favorece la transferencia y la aplicación de los conocimientos adquiridos y contribuye a comprobar algunos contenidos que no son posibles observarlos en estas condiciones.

Palabras clave:

Estudio de la localidad, situaciones ambientales, métodos de enseñanza y aprendizaje, proceso enseñanza aprendizaje, habilidades.

ABSTRACT

The present topic is addressed due to the great pedagogical value of locality study as well as its contributions in terms of environment awareness and the level of sensitivity assumed in different environmental situations. The objective is focused on proposing activities to strengthen the locality study, founded on didactical and pedagogical conceptions which transfer prominence to the dynamic interrelation of teaching- learning methods as a way to enhancing assimilation and conscious cognition of this issue. The teaching- learning process, when contents dealt with theoretically in the classroom have continuity in terms of practical development, fosters the transfer and implementation of the acquired knowledge and contributes to verify some contents which are impossible to observe in such conditions.

Keywords:

Locality study, environmental situations, teaching- learning methods, learning process, abilities.

INTRODUCCIÓN

Las Ciencias Naturales tienen, entre sus propósitos, contribuir a fomentar entre los estudiantes el amor, el cuidado y la protección del medio ambiente, la formación de una concepción científica del mundo, cultivar sentimientos estéticos y el desarrollo pleno de las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo.

Esto puede lograrse mediante las diferentes formas organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje, y dentro de ellas, las excursiones y las acampadas juegan un papel fundamental, en las cuales los estudiantes interactúan directamente con el entorno, convirtiéndose de observadores pasivos en actores activos.

Las mismas se realizan en una locación que reúna los requisitos para lograr los objetivos propuestos y contribuyan a desarrollar en los estudiantes potencialidades para ampliar, profundizar e integrar los conocimientos y las habilidades, los relacione con los objetos y los fenómenos en su medio, logrando interrelacionar objetos, hechos y fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, que les propicie una expresión correcta de sus ideas, tanto de forma oral como escrita, y al desarrollar estas habilidades les permitan auto aprender en contacto con la naturaleza y su entorno, creando conciencia sobre el cuidado y protección de la naturaleza.

Conocer la historia del lugar en que se vive o se ha vivido es aprender a amar la Patria, porque se ama al País a partir del apego que se tiene al terruño, a esa Patria más chica. Desde los primeros años de vida, mientras más pequeño sea el niño más factible resulta que aprenda bien lo suyo y, por supuesto, aprenda a amarlo, a quererlo, y a defenderlo.

Es importante, lo trascendente que resulta para el hombre entender su mundo, su realidad, para situarse en él, activa y transformadoramente, por lo que esta visión de presente es necesario tenerla en cuenta para propiciar la comprensión, porque el conocimiento histórico es una de las imprescindibles armas que tienen nuestros educadores en su noble tarea de forjar patriotismo y mejoramiento humano.

Es la escuela la que tiene el encargo de formar sentimientos de amor hacia lo suyo en los alumnos. La Geografía es una disciplina que propicia el desarrollo del sentimiento patrio, porque conocer bien accidentes geográficos destacados del país natal, produce en el individuo una sensación tal, que al ser recordados en cualquier circunstancia y lugar, contribuye a robustecer y mantener el amor hacia su tierra.

Estudiar con profundidad su geografía, la naturaleza en que vive, es un sendero firme para formar el amor hacia la patria, porque sobre la base de conocimientos sólidos acerca de la tierra natal, se desarrollan valores, sentimientos de amistad y solidaridad.

DESARROLLO

La Geografía es la ciencia que estudia la naturaleza y la sociedad. Es una ciencia que propicia los medios para valorar y transformar la realidad. Tiene a la Tierra como objeto de estudio, la superficie terrestre, las relaciones que se establecen entre los objetos, hechos y fenómenos naturales y sociales, así como las causas que las originan.

Centra su atención en el estudio del país natal. La misma explica el carácter de los lugares y la distribución de la población, los rasgos de los hechos, cómo ocurren y su desarrollo sobre la superficie de la Tierra, establece relación hombre-medio en el contexto de un lugar determinado.

Cuando se conoce la geografía nacional aumentan en las personas profundas convicciones y sentimientos patrióticos hacia la tierra que los vio nacer. Los docentes al impartir las clases deben desarrollar en sus alumnos un sistema de actividades curriculares y extra docentes que contribuya al mejor conocimiento de la localidad donde vive, para recoger información acerca de la naturaleza, la historia local y transformaciones hechas en el lugar.

Al analizar los conceptos investigados sobre localidad, emitidos por Acevedo González, (1985); y Cuellar (1999). El autor de este trabajo asume el dado por Cuétara López, (2004), cuando lo define como *“aquel territorio que permite la realización de observaciones durante las actividades de aprendizaje de los alumnos, ya sea en los alrededores de la escuela, o en un área que posea un radio de un kilómetro, y que tenga como centro de referencia la escuela”*, pues es el que mas correspondencia tiene con el modelo trazado por la escuela cubana en el tratamiento a la localidad.

Antecedentes históricos referentes al estudio de la localidad

En la comunidad primitiva la educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente. Desde el comienzo de la historia humana, empezó a manifestarse el conocimiento del hombre sobre la realidad circundante.

Con la aparición de la propiedad privada, se manifestó la tendencia a separar la formación intelectual de la preparación para las tareas que exigían esfuerzo físico.

En el campo de la enseñanza, la escolástica dio lugar a que los estudiantes se aprendieran de memoria el contenido de conceptos ya elaborados con anterioridad y que usualmente se expresaran en forma de preguntas y respuestas, lo cual eliminaba el desarrollo del pensamiento independiente y de la realidad circundante, limitando el estudio de la localidad en este período histórico.

En el renacimiento alcanzaron un gran desarrollo la Filosofía, la Matemática, la Astronomía, la Mecánica, las Ciencias Naturales y la Geografía.

Durante el desarrollo de las relaciones capitalistas de producción el problema crucial lo constituyó el vínculo de la enseñanza con la vida, la erradicación del dogmatismo y el despotismo en la educación, así como el desarrollo de la actividad de los niños y jóvenes.

En la obra de los destacados pedagogos mencionados en el apartado 1 del presente epígrafe, quedó explícito, de una u otra forma, el estudio de la Geografía Local como base del conocimiento de esta asignatura. Los contenidos de la localidad deberán considerarse como espacios para establecer relaciones entre los componentes físico-geográficos, económico-geográficos e histórico-sociales; para entender primero los procesos, hechos y fenómenos locales y luego los globales; para lograr independencia de los alumnos ante la comprensión y solución de situaciones complejas y nuevas; así como, existe gran coincidencia en el camino a transitar en total correspondencia con planteamientos científicos contemporáneos; en tanto constituye un principio inviolable en la enseñanza de la Geografía.

La excursión docente en el proceso de enseñanza aprendizaje

La excursión docente tiene gran importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje así como las actividades que deben orientarse previamente para que esta se desarrolle con la calidad requerida pues sobre la base de esta realidad objetiva se van formando juicios, y valoraciones, que contribuyen al desarrollo integral de la personalidad de los educandos.

Las excursiones son componentes de la educación que tienen como objetivo contribuir a la instrucción y formación de los alumnos a la par que le sirven de estimulación para el desarrollo de sus potencialidades físico-psíquicas.

Barraque Nicolau (1991), considera que, *“la excursión constituye una forma de organización del proceso docente educativo que se realiza fuera del aula y consume generalmente un período de tiempo mucho mayor que el señalado normalmente en una clase que le permite al alumno arribar a conclusiones objetivas al ponerse en contacto con los objetos fenómenos y procesos del mundo que le rodea”*.

Por su parte, Giral Gutiérrez (1995), plantea que, *“la excursión constituye una forma de organización de la actividad humana con desplazamiento desde un destino y que presenta objetivos específicos”*.

Según él esos objetivos se concentran en tres grandes grupos:

- a. Turísticas recreativas
- b. Docentes
- c. Investigativas

Las docentes tienen tres variantes, ellas son:

- a. Caminata docente
- b. Visita dirigida
- c. Excursión

- La caminata docente se puede realizar alrededores de la escuela.
- La visita dirigida se realiza a un centro de producción agrícola, industrial, de servicios y otras instalaciones.
- La excursión se puede realizar a la naturaleza, museo, jardín botánico o a otras instalaciones.
- La excursión docente es una forma de organización del proceso enseñanza aprendizaje porque:
 - » Con su realización se lleva a cabo un proceso formativo.
 - » Están presentes los diferentes componentes del proceso enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación.
 - » Debe existir un lugar condicionado especialmente para este fin, en este caso en la naturaleza.

Se desarrolla en un tiempo establecido.

- » El docente dirige la actividad cognoscitiva.

Para el logro de la excursión el docente debe tener presente los siguientes requisitos de carácter metodológico y organizativo.

De carácter metodológico:

- a. El análisis y la selección de los objetivos, contenidos (conceptos, habilidades y valores) y las actividades de los programas de estudio.
- b. La búsqueda de información.
- c. Consultas a los comunitarios, especialista y a los alumnos.
- d. Revisión bibliográfica.
- e. Reconocimiento del área para la determinación de los lugares a visitar, conocer sus características, tomar las medidas de seguridad necesarias y diseñar el itinerario a seguir

- f. Elaboración de las guías o tareas para los alumnos
- g. Determinar cómo se comprobarán las tareas realizadas
- h. Selección de los instrumentos y materiales que se van a utilizar

De carácter organizativo:

- Elaborar el cronograma de realización de la excursión.
- Presentar a los alumnos el cronograma de realización de la excursión.
- Discutir las normas de comportamiento y seguridad durante la excursión.
- Nombrar a uno de ellos como responsable.
- Distribuir las tareas y los materiales.
- En el transcurso de estas los alumnos desarrollan y ejercitan distintas habilidades relacionadas con el manejo y aplicación de diversos instrumentos.
- Contribuye a educar a los alumnos en la apreciación estética, tanto de las bellezas naturales como de las producidas por la actividad transformadora del hombre.
- La excursión geográfica es un verdadero sistema didáctico con objetivos específicos cuyos métodos de trabajos fundamentales son: la observación, la descripción, la conversación, la lectura de mapas, la confección de croquis, esquemas, y gráficas.

Según su función didáctica la excursión geográfica puede ser de:

- Introducción.
- Asimilación de nuevos conocimientos y habilidades.
- Aplicación de los conocimientos o habilidades.

La excursión geográfica de introducción se utiliza para la introducción de un nuevo contenido, se organizan para despertar el interés de los alumnos hacia los objetos y fenómenos geográficos.

La excursión de asimilación de nuevos conocimientos y habilidades tiene gran importancia en el desarrollo cognoscitivo, propicia la formación de representaciones y de los conceptos sobre los objetos y fenómenos geográficos.

La excursión de aplicación se utiliza para corroborar en la práctica los conocimientos y habilidades adquiridos. Se organizan y planifican al finalizar una o varias unidades del programa y permite el control o evaluación del aprendizaje geográfico.

Planificación de la excursión docente

Para planificar la excursión docente se debe tener en cuenta 3 etapas.

- a) Preparatoria b) Ejecución c) Conclusiones

La preparatoria requiere de mayor importancia, incluye la planificación, comprende las actividades previas del profesor para organizar el trabajo docente y las que el despliega con los alumnos para crear las condiciones que dan inicio a la excursión.

Las actividades previas son muy importantes pues garantizan los resultados de las etapas siguientes, pues le ofrece al profesor la oportunidad de conocer las posibilidades que dichos lugares poseen para la instrucción y educación de los alumnos. Si las vamos a realizar a un centro de producción entonces resulta indispensable que el docente conozca las características de la empresa y que coordine con la administración y los trabajadores para crear condiciones propicias a la visita. Así el profesor estará en condiciones de precisar con exactitud el tiempo necesario para cada una de las actividades.

El plan de excursión comprende los aspectos siguientes:

1. Tema de la excursión.
2. Objetivos generales.
3. Lugar y fecha.
4. Hora de salida y regreso.
5. Itinerario o ruta, con sus paradas o estaciones.
6. Objetivos y actividades de cada excursión. 7) Números de alumnos y su organización. 8) Evaluación.

En la etapa de ejecución las principales actividades consisten en:

- a. La orientación del mapa sobre el terreno y localización del lugar.
- b. Realización de las tareas planificadas en la guía de aprendizaje.
- c. Observación de fenómenos y objetos geográficos
- d. Anotación de los datos correspondientes
- e. Recolección de muestras de ejemplares correlacionados con el trabajo que se realiza
- f. Comprobación parcial de los resultados obtenidos en cada parada

Es conveniente culminar todo el trabajo con actividades evaluativas, mediante preguntas orales o escritas que permitan la generalización de conocimientos y la comprobación de los resultados de la excursión.

En resumen, la base metodológica de la excursión es la obtención de conocimientos mediante la observación directa, combinada con el trabajo independiente que puedan realizar los escolares en correspondencia con sus características pedagógicas y psicológicas.

El estudio de la localidad. Actividades para el logro de la misma

El estudio de la localidad se realiza mediante diferentes vías en las que se aplican variados métodos que estimulan la actividad cognoscitiva y el pensamiento creador de los escolares.

El método garantiza, en su dinámica, la apropiación del contenido, el logro del objetivo.

Metodología para el estudio de la localidad (Soberats López, et al., 1991)

Entre los métodos más recomendados para desarrollar la caracterización integral de la localidad, se encuentra la observación, que en el aprendizaje de esta disciplina, puede definirse como la percepción atenta, racional, planificada y sistemática de las manifestaciones de los hechos, objetos, fenómenos y procesos geográficos en sus condiciones naturales.

Existen diferentes formas de organización docente para realizar la caracterización integral de la localidad: las clases y la excursión geográfica, ambas se conciben según los objetivos y contenidos de los programas como las principales formas de organización docente para el estudio de la localidad. La excursión geográfica posee tres variantes:

- a. Excursión a la naturaleza o práctica de campo
- b. visita dirigida
- c. caminata docente

La tarea fundamental de las actividades extra docentes en la geografía es satisfacer los intereses de los estudiantes, ayudarlos a conocer por todos los medios posibles, las riquezas y variedades de la naturaleza de la localidad y aumentar su pensamiento y sentimiento de amor hacia ella.

El estudio del paisaje, se realiza a partir del plan tipo siguiente:

- a. Situación geográfica
- b. Tipos de rocas predominantes y relieve.
- c. Clima e hidrografía
- d. Suelos, plantas y animales
- e. Actividad económica que se desarrolla
- f. Transformaciones sociales
- g. Hecho histórico ocurrido en el paisaje
- h. Situación ambiental actual.

Para su estudio se tienen en cuenta los aspectos siguientes:

1. Caracterización físico geográfica de la localidad, incluye situación, límites, extensión, rocas, relieve, costas, (si la posee), observaciones del tiempo, análisis de sus variables, ríos, lagunas, embalses, características de los suelos, las plantas y los animales del área, recursos naturales, principales transformaciones ocurridas después del triunfo revolucionario, situación medioambiental de la localidad.
- Caracterización socio-económico-geográfica de la localidad, incluye características principales de la población y análisis de indicadores como densidad, crecimiento, tasa de natalidad y mortalidad infantil, población, en edad laboral y actividades que realizan servicios de educación y salud que se prestan, vínculo entre la agricultura y la industria, comunicaciones, perspectivas de desarrollo, situación medioambiental de localidad.
- Características histórico, social y cultural de la localidad, incluye reseña histórica social y cultural de la localidad y de los mártires nacidos en esta, análisis del desarrollo social y cultural alcanzado, inventario de las manifestaciones culturales de la localidad situación medioambiental del patrimonio local.

Fundamentación de la propuesta de actividades

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos, y las insuficiencias detectadas en cada uno de los grupos que se decida aplicar este tipo de actividades, se debe diseñar la excursión geográfica como una importante forma de organización docente para el estudio de la geografía local. Las actividades en los centros rurales pueden dirigirse en mayor grado al estudio sistemático de los fenómenos naturales y los objetos geográficos que los rodean. En los centros urbanos se puede encaminar al estudio de sus alrededores, calles que la limitan, centros de producción, prestación de servicios, áreas de recreación, y culturales, monumentos y lugares históricos, además de otros aspectos de interés geográfico e histórico. En los centros semi-urbanos se pueden enlazar los elementos que se proponen para los centros rurales y urbanos. Siempre han de adecuarse a las características de los centros y de los estudiantes involucrados en la misma.

Propuesta de actividades

Actividad # 1

Título: Excursión a la naturaleza.

Objetivo: Estimular las relaciones interdisciplinarias, consolidar el sistema de conocimientos, habilidades y valores estéticos, contribuyendo a la concepción científica

del mundo en la interpretación de procesos naturales y sociales.

Modalidad organizativa: Actividad extra clase

Evaluación: Oral y sistemática en el terreno, al concluir se defenderá el informe escrito.

Materiales: Lápiz, regla, colores, hojas topográficas, Atlas Escolar de Cuba, Atlas XX Aniversario, Nuevo Atlas Nacional de Cuba, papel milimetrado, libretas, brújulas, termómetro etc.

Tiempo de duración: Dos días clases (uno para el terreno y uno para gabinete)

Estructura de la actividad: El profesor orienta la actividad a realizar, exponiendo los objetivos y todos los demás elementos metodológicos y organizativos de la misma, materiales necesarios, vías de evaluación etc., días antes de la salida según la posibilidad.

La salida se hace con la presencia y conducción permanente del(os) profesor(es), según el caso, reafirmando todos los pasos por la guía orientada con antelación.

Luego se realiza el trabajo de gabinete con las mismas características organizativas y expuestas para el trabajo en el terreno, se confecciona el informe y se debate, otorgándose una evaluación final que contenga todas las otorgadas en el terreno y en el gabinete. (En el anexo # 1 del presente artículo, se expone la guía completa)

Actividad # 2

Título: Observación del comportamiento de las variables meteorológicas.

Objetivo: Describir el comportamiento de diferentes variables meteorológicas.

Modalidad organizativa: Actividad independiente extra clase

Evaluación: Oral y escrita

Materiales: Lápiz, regla, cámaras fotográficas, termómetros, papel, libretas, etc.

Tiempo de duración: Una semana

Estructura de la actividad:

Se orientará que durante una semana observen y anoten en sus cuadernos el comportamiento que experimentan las siguientes variables meteorológicas:

- a. Temperatura
- b. Nubosidad
- c. Precipitaciones
- d. Dirección del viento

El comportamiento de la temperatura y el viento lo realizarán tres veces al día, en los horarios de las 7 a.m., 1 y 7 p.m. Por su parte la nubosidad y las precipitaciones durante la mañana, la tarde y la noche, enfatizando en otros momentos que ocurran cambios bruscos, donde se registrará la hora.

Al finalizar este periodo de observación, cada estudiante confeccionará un informe, el que se debatirá en el colectivo y se arribarán a conclusiones.

Para la toma de muestra los estudiantes acudirán a los laboratorios de Física, a los departamentos de pronósticos de las instituciones meteorológicas, a los puntos de recogida de muestras del propio instituto, llamarán por teléfono a estos departamentos o visitaran sitios web relacionados con la materia.

Como cierre se aplicará una evaluación escrita.

CONCLUSIONES

La base metodológica de la excursión es la obtención de conocimientos mediante la observación directa, combinada con el trabajo independiente que puedan realizar los escolares en correspondencia con sus características pedagógicas y psicológicas.

En el grado se carece de actividades prácticas para potenciar en los alumnos el estudio de la localidad desde la Geografía 4.

Esta propuesta se distingue por ser actividades prácticas novedosas que tienen una asequible aplicación ya que desarrolla en los alumnos las habilidades, destrezas y el interés por la investigación, así como el amor por su territorio a través del estudio de la localidad.

La propuesta de actividades posee los atributos de factibilidad que permiten revertir el estado inicial del problema y por tanto sus potencialidades para ser aplicada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo González, M., et al. (1985). *Guías de estudio. Geografía física de Cuba I. Geografía económica de Cuba I. Geografía física de los continentes II*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Barraqué Nicolau, G. (1991). *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cantero, A. A. (1999). *Cuaderno de actividades para el trabajo con mapas: una experiencia en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos*. Tesis en opción al título académico de Master en Ciencias de la Educación. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

- Cuéllar Cantero, A. A. (1999). Cuaderno de actividades para el trabajo con mapas: Una experiencia en la Escuela Militar Camilo Cienfuegos. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Cuétara López, R. (2004). *Hacia una didáctica de la Geografía local*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Espinach, S. C. (2000). *Ciencias Naturales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Giral Gutiérrez, A. (1995). La excursión docente en la Educación Media. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Moscú: Universidad Estatal de Lomonosov
- González, M. A. (1985). *Geografía Física de Cuba I*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gutiérrez, A. G. (1995). La excursión docente en la educación media. *Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Moscú: Universidad Estatal de Lomonosov
- López, R. C. (2004). *Hacia una didáctica de la Geografía local*. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, Y. S. (1991). *Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Naturales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Nicolau, G. B. (1981). *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, J. M. (1984). *Apuntes de Geografía de los paisajes*. La Habana: Imprenta Andre Voisin.
- Soberats López, Y., et al. (1991). Metodología de la enseñanza de las ciencias naturales Licenciatura en Educación Primaria. La Habana: Pueblo y Educación.

ANEXOS

Anexo 1. Plan de excursión docente

ESTRUCTURA:

1. Título: 2. Lugar: 3. Tema: 4. Fecha: 5. Tiempo de ejecución: 6. Participantes.....7.....Objetivos: (Propuesta a seleccionar y/o adecuar, además de excluir, se pueden incluir otros)

- Consolidar, profundizar y aplicar los conocimientos teórico-prácticos de la asignatura.
- Entrenar a los estudiantes en la utilización de los métodos de trabajo de gabinete y de campo.
- Establecer la interrelación de los componentes físico-geográficos y económico-sociales del lugar.
- Clasificar en condiciones de campo y de gabinete, unidades mineralógicas y litológicas vinculadas con los procesos geológicos.

Tareas:

- Seleccionar puntos y marcha -rutas de interés.
- Elaborar perfiles, describirlos y analizarlos.
- Determinar formas de erosión y sus causas, medidas para evitarlas o atenuarlas.
- Establecer la interrelación de los componentes físico-geográficos y económico-sociales.
- Describir las características generales de los componentes físico-geográficos y económico-sociales.

Trabajo de gabinete:

El responsable de la excursión dará una breve información, sobre los aspectos organizativos de la misma, dará a conocer el plan o programa de la excursión y el trabajo o actividades que se desarrollaran en las estaciones o marcha-rutas.

Trabajo en las estaciones o marcha rutas:

- Ubicación geográfica (coordenadas, provincia, municipio, plan, granja, UBPC, destino-dirección, hoja topográfica, etc.).
- Rocas y relieve (tipos de acuerdo a la morfología y la génesis).
- Clima (temperatura, precipitaciones, dirección del viento, etc.).
- Hidrografía (tipo de drenaje existente, características, carácter de la corriente, fuente de alimentación, meandros, área de la sección transversal, desembocadura,

nivel freático, gusto, utilización y potencialidades, etc.).

- Vegetación, plantas y animales (tipo existente y su relación con los demás factores naturales, estado de las mismas, representantes, distribución, adaptación).
- Suelos (tipos, coloración, textura, estructura, porosidad, utilización, estado, conservación).
- Población (asentamientos, número de habitantes, tradiciones, principales ocupaciones, enfermedades, servicios que presta, consumo).
- Análisis de los recursos y su utilización.
- Vínculo entre las actividades económicas que desarrolla.
- Perspectivas de desarrollo económico y la lucha contra la contaminación ambiental.

Posibles actividades de apoyo a desarrollar en las estaciones o marcha -rutas.

- Determine la posición geo matemática del área a estudiar y localice la misma en un mapa de contorno.
 - Determine la distancia que existe entre las diferentes estaciones de observación.
 - Calcule la distancia a recorrer en cada marcha ruta.
 - Auxiliados de un mapa físico: ¿Qué formas de relieve encontramos en el área de estudio? ¿A qué placa de la evolución geológica de Cuba pertenecen? ¿Qué elementos de la hidrografía se representan?
 - ¿Qué tipo de costas encontramos en el área? ¿En qué se diferencian? ¿Qué causas las provocan? ¿Qué utilización se les da a cada una?
 - Seleccione una muestra de roca y determine sus principales características litológicas y estructurales.
 - Compruebe con un termómetro la temperatura ambiente del área. Indague con los habitantes o trabajadores de la zona cómo se han comportado las precipitaciones en los últimos años.
 - ¿Cuál es la dirección de los vientos en cada estación? Arribe a conclusiones.
 - ¿Qué tipo de drenaje predomina en el área?
 - ¿Qué características poseen los ríos? Explique cada una.
 - ¿Qué gusto poseen las aguas? ¿Qué causas lo provoca? ¿Cómo contribuir al mejoramiento de las mismas?
 - Atendiendo a los estratos de vegetación, ¿qué tipo de vegetación predomina? ¿Qué causas lo determina?
- Enumere las principales características de la vegetación y establezca la relación entre la misma y sus adaptaciones al medio.

- ¿Cuál es la utilización que se le da a la vegetación?
- Mencione los animales que ha observado. ¿Que relación poseen con el medio?
- Si se encuentra desorientado en este lugar, ¿qué hacer para ubicarse y saber para dónde dirigirse?
- ¿Cómo valora la acción del hombre sobre estos elementos naturales? ¿Qué hacer para protegerlos?
- Tome una muestra de suelo. ¿De qué color es? ¿Cuál es su textura? ¿Cómo es su permeabilidad? ¿Poseen rastros de la actividad biótica? Argumente.
- ¿Existen formas de erosión en los suelos? ¿Cuáles? ¿Qué medidas tomar para evitar las mismas?
- ¿Qué relación se establece entre los componentes abióticos y bióticos en este lugar? Mencione ejemplos que evidencien esta relación. Argumente las leyes de la envoltura geográfica que se ponen de manifiesto en el mismo.
- ¿Qué actividades económicas se desarrollan en el área? ¿Qué vínculos existen entre las mismas?
- Valore las perspectivas de desarrollo económico de la zona y cómo poder contribuir a la educación ambiental.
- De las esferas que componen la envoltura geográfica, ¿cuáles encontramos presentes en el área? Ejemplifique.
- ¿Se cumplen las leyes de la envoltura geográfica en el área? Argumente.

12

LA INTERDISCIPLINARIEDAD PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE ODONTOLOGÍA

INTERDISCIPLINARITY FOR TEACHING-LEARNING PROCESS IMPROVEMENT IN THE DENTAL MAJOR

MSc. Patricia Segovia Palma¹

E-mail: patriciasegovia@hotmail.com

MSc. Patricia Pinos Robalino¹

MSc. Idalia Murillo Sevillano¹

¹ Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Segovia Palma, P., Pinos Robalino, P., & Murillo Sevillano, I. (2017). La interdisciplinariedad para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Odontología. *Revista Conrado*, 13(57), 82-90. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La interdisciplinariedad constituye una necesidad en el mundo actual dado el carácter complejo de la realidad que implica un abordaje multidimensional no realizable desde disciplinas aisladas y con fragmentación del conocimiento. En las Universidades de Ciencias Médicas el trabajo para lograr la interdisciplinariedad desde el currículo es vital, partiendo del trabajo docente metodológico en los diferentes claustros de la carrera. Desde la teoría existe una serie de conceptualizaciones invariantes imprescindibles para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias, sustento teórico que respalda todo el manejo metodológico dirigido a estos fines. El trabajo que se presenta tiene el objetivo de ofrecer una perspectiva general y actualizada de las bases conceptuales de la interdisciplinariedad para que los profesores puedan aplicar un enfoque interdisciplinario que favorezca la integración de las disciplinas para promover un aprendizaje significativo en los futuros profesionales en la carrera de Odontología

Palabras clave:

Interdisciplinariedad, estudiantes, odontología, escuelas, educación.

ABSTRACT

Interdisciplinarity is a need in today's world due to a complex reality nature which implies a multidimensional approach that can not be carried out from isolated disciplines and with fragmentation of knowledge. In the Universities of Medical Sciences the work to achieve the interdisciplinarity from the curriculum is vital, starting from the methodological teaching work in the different major staffs. From theory there is a series of invariant conceptualizations which are essential for the establishment of inter-disciplinary relations, theoretical basis which supports all the methodological management directed to these aims. The objective of the present work is to offer a general and updated perspective of the conceptual bases of interdisciplinarity so that teachers can apply this approach which favors discipline integration to promote meaningful learning for future professionals in the Dentistry major.

Keywords:

Interdisciplinarity, students, dentistry, schools, education.

INTRODUCCIÓN

Se conoce como interdisciplinariedad a la cualidad de interdisciplinario, es decir, aquello que se lleva a cabo a partir de la puesta en práctica de varias disciplinas. El término, según se cuenta, fue desarrollado por el sociólogo Wirtz y fue oficializado por primera vez en 1937.

La interdisciplinariedad supone la existencia de un grupo de disciplinas relacionadas entre sí y con vínculos previamente establecidos, que evitan que se desarrollen acciones de forma aislada, dispersa o segmentada. Se trata de un proceso dinámico que pretende hallar soluciones a diferentes dificultades de investigación.

La importancia de la interdisciplinariedad aparece con el propio desarrollo científico-técnico, que desembocó en el surgimiento de múltiples ramas científicas. Esta dinámica hizo que la necesidad de integrar situaciones y aspectos para generar conocimientos sea cada vez mayor. Pese a que el primero en mencionar este término fue Wirtz (1937), se postuló una teoría consistente en los años 70, la cual fue expuesta por Smirnov, al desarrollar las bases ontológicas y epistemológicas de este concepto. En dicho estudio determinó la importancia que tenía la integración social, y aseguró que para poder comprenderla realmente era necesario establecer una nueva forma de encarar el conocimiento.

Gracias a la interdisciplinariedad, los objetos de estudio son abordados de modo integral y se promueve el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos para la resolución de problemas.

En otras palabras, puede decirse que la interdisciplinariedad ofrece un marco metodológico que está basado en la exploración sistemática de fusión de las teorías, instrumentos y fórmulas de relevancia científica relacionadas a distintas disciplinas que surge del abordaje multidimensional de cada fenómeno.

Un ejemplo de una ciencia interdisciplinaria es la matemática médica, un campo interdisciplinario de la ciencia en el cual la matemática sirve para explicar fenómenos, procedimientos o hechos relacionados a la medicina o a la biología.

Por otro lado la industrialización de la producción, llevada a cabo en los países europeos a principios del siglo XIX, favoreció la tendencia a diferenciar el conocimiento en múltiples disciplinas, con objetos, métodos y procedimientos específicos, para atender el carácter especializado que requería el sector productivo.

Díaz Barriga (1987), expresó que en el ámbito académico, con una fuerte influencia de la pedagogía pragmática,

originada en Norteamérica, se adoptaron modelos educativos que contribuyeron con la segmentación de los campos profesionales y disciplinarios.

En los currículos tradicionales, el conocimiento se divide en compartimentos disciplinares, que por su grado de especialización, difícilmente permiten la integración disciplinaria, por lo que en consecuencia, se presenta una excesiva fragmentación de la ciencia, que hoy en día, se traduce en innumerables limitaciones para abordar la complejidad de los problemas, que subyacen en los ámbitos social, profesional y científico y que requieren soluciones conjuntas desde varias disciplinas. Se señala por Jantsch (1980), hoy, *“el conocimiento es diferente y se gestiona de modo diferente, el conocimiento no es monodisciplinario, está centrado en el problema y no en la disciplina, se produce en ámbitos más cercanos a su aplicación, agrega que usa intensamente las redes electrónicas para intercambiarse, producirse y para transformarse en tecnología”*. La interdisciplinariedad surge como respuesta a esta problemática, en el sentido que, promueve la *“interacción entre dos o más disciplinas”* (Jantsch, 1980) para abordar el estudio de un objeto específico con un nuevo enfoque, que se establece a partir del diálogo interdisciplinario.

La interdisciplinariedad no desconoce la existencia previa de las disciplinas que interactúan y sus principios no representan en sí mismos, la totalidad del conocimiento. En este sentido, en los currículos de formación profesional se entrelazan saberes disciplinares e interdisciplinares, mediadores entre mundo de la escuela (el currículo) y la realidad y el mundo del trabajo (la profesión). La interdisciplinariedad otorga estructura al currículo, en razón de la integración y la articulación de contenidos disciplinares, promueve el diálogo, la interacción y la complementariedad entre diferentes dominios de la ciencia y moviliza el proceso de formación hacia la solución de problemas complejos de la profesión, mediante la aplicación disciplinaria e interdisciplinaria del método y la lógica de las ciencias. Acelerado de las diferentes disciplinas del conocimiento humano, el presente siglo está llamado a ser el siglo de la incertidumbre.

El papel central que tiene el conocimiento en la sociedad actual pone al mundo de cara a un nuevo paradigma económico - productivo donde la disponibilidad de la información y del conocimiento predominan sobre el uso de los recursos y la mano de obra. El crecimiento acelerado del conocimiento, su mayor complejidad y su rápida pérdida de vigencia ha llevado al incremento del conocimiento disciplinario y, a la par como aparecen nuevas disciplinas, aparecen subdisciplinas y otras de carácter transdisciplinario. Frente a este cambio epistemológico,

es fundamental tener en cuenta las diferencias que se revelan entre la ciencia clásica y la ciencia del siglo XX, donde la primera busca la apropiación de los *“objetos como son en sí mismos y operar con las ideas de orden y conexiones de causalidad y la segunda, considera primordial la construcción de sus objetos y la elaboración de nociones de probabilidad, regularidad, frecuencia”* (Tünnermann Bernheim & De Souza Chaui, 2003)

Esta mayor complejidad en la estructura del conocimiento obliga a la interdisciplinariedad como una forma de acceder y producir el conocimiento: *“la supremacía del conocimiento fragmentado según las disciplinas, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento para aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos”*.

Además, es significativo señalar que hasta hoy no se ha prestado suficiente atención a la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias y quizás menos aún en la preparación y superación de los profesores, para que esta práctica se convierta en una guía efectiva de su modo de actuación durante este proceso.

El objetivo de este trabajo es ofrecer una perspectiva general y actualizada de las bases conceptuales de la interdisciplinariedad para que los profesores puedan aplicar un enfoque interdisciplinario que favorezca la integración de las disciplinas para promover un aprendizaje significativo en los futuros profesionales en formación en la carrera de Odontología.

DESARROLLO

El prefijo inter (entre), indica que entre las disciplinas se va a establecer una relación; determinar el tipo de relación nos conduce a un estudio de los niveles de la interdisciplinariedad.

Desde las primeras universidades y en la enseñanza medieval se estableció la fragmentación de los saberes en diferentes disciplinas por razones prácticas, concepción que ha permanecido hasta nuestros tiempos actuales. Así se acostumbra a dividir y limitar los conocimientos en tres niveles diferentes: intelectualmente, dando lugar a las disciplinas; organizacionalmente en estructuras corporativas y culturalmente mediante comunidades académicas que comparten determinadas premisas fundamentales en relación con esos conocimientos.

Alvarez (2003), expresó que la interdisciplinariedad ha surgido por dos motivos fundamentales; uno académico cuyo objetivo es la reunificación del saber y el logro de

un cuadro conceptual global, un segundo motivo es de naturaleza instrumental con el fin de investigar de manera multidimensional la realidad compleja.

La interdisciplinariedad nace como reacción contra la especialización, contra el reduccionismo científico, o la llamada ciencia en migajas, la cual se presenta en la actualidad como una forma de alienación mental. De la realidad de disciplinas fragmentadas, del objeto de la ciencia desplazado se proyecta un vacío de valores para la ciencia.

La interdisciplinariedad, al contrario, incorpora los resultados de las diversas disciplinas, tomándolas de los diferentes esquemas conceptuales de análisis, sometiéndolas a comparación y enjuiciamiento y, finalmente, integrándolas.

Borrero Cabal (2003), refirió que la interdisciplinariedad se puede plantear que es la connotación de aspectos específicos de la interacción de las disciplinas, dentro del conjunto adquiere un sentido propio o matiz de la disciplinariedad.

La característica central de la interdisciplinariedad se desprende del hecho de incorporar los resultados de varias disciplinas, a partir de esquemas conceptuales de análisis.

El fenómeno interdisciplinario tiene un doble origen: uno interno, que tiene por característica esencial el replanteamiento general del sistema de las ciencias, acompañado de su progreso y su organización externa, caracterizado por la movilización cada vez más extensa del saber, y la multiplicidad creciente de especialistas.

Jáuregui (1999), afirmó que la integración de disciplinas surge como resultado del desarrollo de la ciencia. La complejidad de los temas a los que esta se enfrenta, hizo necesario que en la solución de un problema convergieran los saberes de varias disciplinas. Una mirada en conjunto que desde la visión de un solo enfoque sería insuficiente, motivó el surgimiento de la multi e interdisciplinariedad para solventar problemas que de manera individual estas por sí solas no podían resolver. Los profesionales implicados en una tarea con este enfoque adoptan relaciones de colaboración con objetivos comunes.

Dado los acelerados cambios en los conocimientos, llevan a cuestionar las relaciones de certidumbre del pasado, esquemas globales, simetrías, leyes generales inmutables y, plantear un presente donde según Popper, *“la realidad parece más bien un sistema inestable”*, con múltiples cuestionamientos. En este marco de referencia es imperativo educar en el cambio y en la incertidumbre como se expresa en la Declaración Mundial (UNESCO,

1998). De ahí que, la educación superior debe enfrentar importantes desafíos, involucrarse más en los procesos sociales, económicos y culturales propiciando el uso y la creación del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas. Es decir, una universidad que participe en todos los aspectos de la vida de la sociedad y que lo haga con carácter interdisciplinario y totalizador.

Tünnermann Bernheim, et al. (2003), definen la interdisciplinariedad como un *“conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada implica complementariedad, enriquecimiento mutuo y conjunción de los conocimientos disciplinarios”*.

Por consiguiente, la interdisciplinariedad es un medio que permite, entre otros, la construcción de las ciencias (investigación científica), la enseñanza de las ciencias (docencia) y el ejercicio profesional y, se manifiesta en la necesidad que tiene el hombre de unir e integrar diferentes disciplinas para solucionar problemas en la práctica científica, profesional y social. La interdisciplinariedad se establece en la relación que existe entre las ciencias, las profesiones y la realidad social, en procura por alcanzar la integralidad en los procesos de producción, trasmisión y aplicación del conocimiento.

Referente a la interdisciplinariedad como práctica en salud (2012), se destaca la importancia de la nueva visión de la realidad basada en la comprensión de las relaciones y dependencias recíprocas y esenciales de todos los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Esta visión va más allá de los actuales límites disciplinarios y conceptuales.

Carvajal (2010), expresó que la interdisciplinariedad constituye uno de los aspectos esenciales en el desarrollo científico actual. No se concibe la explicación de los problemas sociales desde una concepción científica sin la interacción de los enfoques afines. Pérez Matos & Setién Quesada (2008), afirman que la forma en que esta se manifiesta es diversa; en ocasiones, los contactos son sencillos y de apoyo metodológico o conceptual, pero en otras, conduce a la aparición de disciplinas nuevas.

Como afirmó Llano Arana (2016), entre las profesiones llamadas a apropiarse de este enfoque de análisis, se encuentra la Enfermería, igual situación se presenta con la Odontología, con su aplicación más allá de los referentes propios y del cuidado individualizado, propicia la identificación de evidencias para la práctica en sus áreas de actuación, por otra parte el desarrollo de investigaciones en sistemas y servicios de salud es otra de las oportunidades que brinda la aplicación de este enfoque interdisciplinar, por tal motivo la educación no puede desatender

este desarrollo, al contrario, debe estar en condiciones de incorporarlo al proceso de enseñanza aprendizaje.

Ander Egg, referenciado por Arias (2016), expresó que tratándose de una *“interacción y cruzamiento de disciplinas”*, un trabajo de naturaleza interdisciplinar exige que cada uno de los que intervienen en esta labor común tenga competencia en su respectiva disciplina y un cierto conocimiento de los contenidos y métodos de las otras. La interdisciplinariedad conlleva complejidad de los saberes y su articulación.

La interdisciplinariedad es un proceso que refiere la conexión de todo lo existente., Para Blanco Aspiazú, Díaz Hernández & Cárdenas Cruz (2011), la interdisciplinariedad es la concatenación de los procesos y fenómenos, lo diverso pero único. En lo académico es un proceso basado en la correlación entre diversas disciplinas que mantienen su independencia, pero se vinculan en las proyecciones para el logro de objetivos docentes y educativos priorizados.

Díaz Quiñones, Valdés Gómez & Boullosa Torrecilla Díaz (2016), plantean que la interdisciplinariedad puede apreciarse como un concepto superior al que están subordinados otros tales como multidisciplinariedad, el propio de interdisciplinariedad y el de transdisciplinariedad, por solo citar algunos.

Actualmente, se asume la multidisciplinariedad como forma de aproximación al conocimiento, que conduce a la cooperación entre disciplinas que tienen algo en común. Existen hechos, fenómenos, procesos, acciones, elementos que son objetos de estudio de diferentes disciplinas y desde cada disciplina hay demarcación, división especialización y cada una actuando presupone la multidisciplinariedad.

Alvarez (2003); y Rivero Amador, López Huertas & Pérez Díaz (2013), coinciden en que la interdisciplinariedad (en sentido estrecho) se refiere a la revelación de algo que se encuentra en la frontera común a varias disciplinas; mientras que la transdisciplinariedad se refiere a la fundamentación o explicación de las disciplinas desde ese algo común.

En la literatura consultada se encuentran diversas formas de abordar la interdisciplinariedad. Según Fiallo Rodríguez (2001), estas formas se pueden dividir en dos grandes grupos, uno sería de forma general y el otro de forma particular.

Referente a las formas generales para lograr la interdisciplinariedad, se destacan las siguientes:

- A partir de las matemáticas.
- A partir de la teoría general de los sistemas.
- Desde la lógica de la complejidad.

Referente a las formas particulares, existen algunos intentos de lograr la interdisciplinariedad:

- Ejes transversales.
- Programas directores.
- Método de Proyectos.
- Líneas directrices.
- El ínter objeto.
- Nodos de articulación interdisciplinarios.

En algunos países como en Cuba, los nodos son intentos realizados en la Educación como una vía de lograr la interdisciplinariedad y en el caso de la Educación Superior, son considerados, según Fernández de Alaiza (2001), como aquellos contenidos de un tema de una disciplina o asignatura, que incluye conocimientos, habilidades y los valores asociados a él y que sirven de base a un proceso de articulación interdisciplinaria en una carrera universitaria dada para lograr la formación más completa del egresado, es decir el futuro profesional.

Refieren Díaz Quiñones, et al. (2016), que otro aspecto conceptual importante es el referido a los llamados nodos interdisciplinarios, nodos cognitivos y nodos principales, de gran utilidad en el desarrollo del trabajo interdisciplinario.

Scrich Vázquez, Cruz Fonseca, Márquez Molina & Infante Delgado (2014), consideran que los nodos cognitivos son puntos donde se acumulan conocimientos (definiciones, leyes, habilidades, principios, modelos, teorías) en torno a un determinado aspecto cognitivo. Los nodos interdisciplinarios son los nodos cognitivos comunes a varias disciplinas y denominados los principales aquellos que se distinguen por su relevancia tanto teórica como práctica. Los tres de gran utilidad en el establecimiento de las relaciones interdisciplinarias.

Otros conceptos de utilidad son el de interrelación que se refiere a la determinación de puntos de encuentro, enlaces de las diferentes disciplinas en el proceso de enseñanza aprendizaje y la cooperación que guía el establecimiento de vínculos en el estudio entre diferentes elementos o componentes didácticos.

A juicio de Llano Arana, Gutiérrez Escobar, Stable Rodríguez, Núñez Martínez, Masó Rivero & Rojas Rivero (2016), se puede incluir dentro de las vías para el establecimiento de la interdisciplinariedad, la determinación de nodos cognitivos interdisciplinarios (NCI), cuando se expresa que los NCI se producen al interpenetrar los sistemas de saberes de las diferentes disciplinas y obtener puntos de contacto, a partir de la lógica interna de cada una de ellas, con lo que se forma una relación dialéctica

capaz de generar conocimientos que van más allá de una disciplina aislada.

Entre los principales aspectos del trabajo metodológico como gestión de la didáctica para la interdisciplinariedad está el trabajo conjunto, de mesa, como afirman Salamo Sobrado & Addine Fernández (2004), a partir de la teoría y con el aporte de la experiencia docente del claustro, esto implica una serie de pasos que se ordenan con fines didácticos, pero como trabajo sistémico, mantienen una interrelación tanto estructural como procesal que no distingue límites precisos y que está dirigida a un fin.

Requiere de:

- Estudio de programas de asignaturas, disciplinas, de estudio de la carrera, modelo del profesional, objetivos de la formación, reglamentos del Ministerio de Educación Superior
- Diagnóstico del contexto que implica determinar características, condiciones reales de la práctica docente que permiten la introducción de la interdisciplinariedad.
- Determinar objetivos prioritarios del trabajo a emprender.
- Determinar contenidos, aspectos conceptuales, procedimentales y axiológicos así como posibles problemas a trabajar.
- Precisar métodos, medios y formas organizativas en que se realizarán las intervenciones planificadas.
- Construir un marco referencial tanto teórico como metodológico.
- Aplicar el modelo didáctico interdisciplinario.
- Evaluar.

Desde el trabajo metodológico de las disciplinas en conjunto y en consenso se define la plataforma conceptual y metodológica, se especifican los principales aspectos que justifican la interrelación y la cooperación a partir de los nodos cognitivos interdisciplinarios identificados y se preparan los profesores mediante todo el trabajo secuencial que conlleva el trabajo docente metodológico (reuniones metodológicas, clase metodológica instructiva y demostrativa, así como la clase abierta) insistiéndose en la necesaria autopreparación y el trabajo científico metodológico para, mediante la acción educativa, la reflexión y la investigación, contribuir al perfeccionamiento del trabajo y socializar los resultados para su discusión y refinamiento.

Para establecer la relación de interdisciplinariedad se deben desarrollar las siguientes acciones:

1. Consulta de los documentos curriculares de la carrera
 - Modelo del egresado.

- Objeto de la profesión.
 - Malla curricular.
 - Los programas de las asignaturas.
2. El trabajo científico metodológico del colectivo de asignatura y disciplina para la determinación del sistema de conocimientos, habilidades y valores que se pueden articular con la otra disciplina.

Caballero Camejo (2001), plantea también que como vía para lograr la interdisciplinariedad se deben tener en cuenta:

1. El análisis de los nodos interdisciplinarios.
2. El análisis de los elementos del conocimiento.

Referente al nodo interdisciplinario este autor lo define como la agrupación del contenido en que convergen elementos de este correspondiente a distintas disciplinas.

Este autor a la vez propone una estructura didáctica interdisciplinaria, que define como la disposición sistémica de etapas que se logra en un proceso permanente de interacción como resultado de reconocer, establecer y desarrollar lo múltiples nexos que pueden existir entre las diferentes disciplinas en todos los componentes del sistema didáctico en un contexto histórico social determinado.

Villar Valdés, Miranda Castellón, Alfonso Águila & León Bermúdez (2011); y Rosabales Quiles, Olivera Hernández, Peña Rubio, García González & Rodríguez López (2014), afirmaron que se deberá un análisis del contenido, para identificar cuáles son los conocimientos y habilidades que pueden servir de base a la identificación en de cada uno de los temas, para así establecer relaciones con otras disciplinas que permita la integración de los contenidos para que el aprendizaje sea duradero y significativo.

Compartimos lo planteado por Morales Molina, Cañazares Luna, Saraza Muñoz & Remedios González (2012), cuando consideran que una estructura didáctica interdisciplinaria, se define como la disposición sistémica de etapas que se logra en un proceso permanente de interacción como resultado de reconocer, establecer y desarrollar lo múltiples nexos que pueden existir entre las diferentes disciplinas en todos los componentes del sistema didáctico en un contexto histórico social determinado.

Para lograr incorporar el tratamiento de los contenidos de forma interdisciplinar se requiere de una adecuada preparación del claustro de profesores , además como plantea Quiñonez (2015), desde la ciencia didáctica general y en particular desde la didáctica especial de las ciencias médicas, para que logre la apropiación por parte del estudiante del sistema conceptual, procedimental, normativo y valorativo establecido por la comunidad científica a partir de los diferentes programas y planes de estudio,

así como del modelo del profesional , requiere del diseño, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje para lograr tales aspiraciones.

En tal sentido, el constante perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje se constituye en una meta esencial a tener en cuenta por quienes dirigen dicho proceso, fundamentando el perfeccionamiento desde concepciones teóricas que sustentan la enseñanza que promueve el desarrollo, pues como señalaba Vygotsky (1927) , las relaciones entre enseñanza y desarrollo no son mecánicas. No toda enseñanza “arrastra” el desarrollo. Para un sistema educativo la enseñanza, y por consiguiente el aprendizaje, a que se aspira es aquella que promueve el desarrollo de los estudiantes.

De igual forma para que se refleja la interdisciplinariedad en el proceso atencional, así para los sistemas organizados (hospitales, centros de salud y otros), el cambio constituye un desafío en la adaptación al entorno y a la pertinencia de la acción concreta que ellos realizan. Por otra parte el rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología hizo inevitable la fragmentación del conocimiento y el surgimiento de la especialización. Es en este contexto que reaparece la necesidad de relacionar, articular e integrar nuevos conocimientos para abordar al ser humano de manera integral. Se ha encontrado en la Interdisciplina, una forma de trascender los análisis especializados o particulares. En la práctica concreta la concepción del trabajo en equipo, propone su aplicación en escenarios complejos con el objetivo de resolver problemas de alcance colectivos que requieren de la intervención de otras disciplinas y de la introducción de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de la base que no es lo mismo desempeñarse interdisciplinariamente en el campo científico (investigación) que en la práctica cotidiana de Atención de la Salud se plantean unos conceptos básicos que hacen a la formación de los profesionales de la salud. La filosofía que fundamenta los mismos está basada en la necesidad de insistir en la aplicación de éstos, a los modelos de atención con miras a construir una nueva cultura, en la que el proceso salud-enfermedad sea considerado dinámico y dialéctico; donde la biología es solo una parte de este. Para ello es necesario el trabajo interdisciplinario que permita una visión integral del mismo, sin olvidar que el eje central de estos modelos son las personas.

El sector salud necesita incorporar a su contexto nuevas disciplinas entre ellas la economía, sociología, comunicación, entre otras y fortalecer las ya existentes. La salud-enfermedad debe concebirse como un proceso donde el saber en el terreno sanitario no sea solo biológico. Esto implica cambios en las prácticas relacionadas con la salud

que conduzcan a la formación de nuevos sujetos sociales. Los modelos que consagran el abordaje de las situaciones a partir de un solo saber han perdido vigencia histórica.

La interdisciplina es la única forma posible para enfrentar retos tan heterogéneos como los problemas de salud actuales de las comunidades. La comprensión del proceso salud-enfermedad solo puede lograrse desde la mirada del equipo como totalidad hacia el hombre o la comunidad. La integración de este equipo y cómo opera será la clave para que los problemas puedan abordarse con certezas y encuentren la vía de solución. Cada profesional de la salud posee una finalidad, una identidad, unos objetos de trabajo y campos de acción que resultan de sus propios desarrollos históricos. Esta actividad de capacitación tiene por finalidad motivar y propiciar el abordaje interdisciplinario en la solución de problemas individuales y colectivos como una estrategia que facilite el trabajo articulado de los 3 socios Comunidad, Centros de Atención (hospitales, centros de salud, oficinas administrativas) y Equipos de atención.

Guanche Martínez (2016), expresó, que en la Educación para la salud se encuentran integradas todos los componentes de la educación para un desarrollo sostenible, como son la Educación Sexual, la Energética, la Ambiental y la Vial, todas ellas orientadas hacia el desarrollo de actitudes que a los seres humanos les permiten asumir conductas responsables y consecuentes hacia el entorno y hacia sí mismos, como forma de garantizar un sistema de relaciones que aseguran la salud individual y colectiva, y que son premisas para el logro de un desarrollo de la sociedad a largo plazo, sin afectar el entorno y sin degradar la naturaleza. Por ello, la Educación para un Desarrollo Sostenible es un buen ejemplo de interdisciplinariedad.

Agregó que la Educación para la Salud es una disciplina formadora de valores, porque su objetivo esencial es el de desarrollar las potencialidades individuales, familiares y grupales, dentro de un conjunto social, para el logro de actitudes y conductas positivas, tendientes a una mejor calidad de vida. En cada una de nuestras escuelas, nuestras aulas, o en cualquier lugar donde se encuentre un maestro o maestra, pueden abrirse un espacio distinto, alternativo, estructurado en el diálogo, la cooperación, la comunicación y la solidaridad.

En la formación de futuros profesionales de la Odontología es necesario que los profesores tengan conciencia de la importancia de la educación para la salud para integrar los conocimientos e incentivar en los estudiantes el enfoque interdisciplinario, para que puedan lograr un buen desempeño profesional.

La Educación para la Salud es un campo especial de las ciencias médicas y de la salud pública, pero lo es

también de la Educación y su objetivo es la transmisión de conocimientos y el desarrollo de una conducta encaminada a la conservación de la salud del individuo, del colectivo y de la sociedad. El propósito es desarrollar generaciones de hombres y mujeres sanos, aptos para transformar positivamente su entorno, y por lo tanto, se puede asumir también la Educación para la Salud como la actividad formativa y educativa, dirigida al desarrollo de una actitud consciente y responsable por parte del ser humano ante el fomento, la conservación y el restablecimiento de la salud y su capacidad de rendimiento.

De Souza Minayo (2008), realizó propuesta metodológica para el área de la salud colectiva con el propósito de posibilitar que epidemiólogos y científicos sociales -reconociendo la especificidad de cada una de las áreas- trabajen juntos y en colaboración interdisciplinaria o en triangulación de métodos consiguiendo construir abordajes y resultados transdisciplinarios, además planteó que cuando focalizamos un tema -cualquiera sea, pero, sobre todo, cuando nos referimos a asuntos relativos al campo de la salud-, observamos que reúne un nivel de complejidad muy grande, exigiéndonos diversas miradas para explicarlo y entenderlo: aspectos históricos (ningún fenómeno está suelto en el mundo), contextuales, dimensiones estructurales, relacionales, regularidades, singularidades y, generalmente, intervenciones de los sujetos y sus interpretaciones en la producción de la realidad. Ahora bien, en tales circunstancias, precisamos generar informaciones cuantitativas y cualitativas de diversos tipos que un abordaje metodológico único no permite contemplar. No hay dudas de que cada disciplina genera conocimientos propios, los cuales son importantes tanto para el avance de la ciencia como para iluminar determinados aspectos de la realidad, pero sería pertinente revalorizar el diálogo, el intercambio y la combinación entre diversos saberes.

En el campo de la Odontología en Argentina planteó Azcona (2016), expresó en su investigación que en el caso de la Odontología Social, Preventiva y Sanitaria convergen sociología, antropología social (analizando pautas culturales, patrones de conducta, el universo simbólico de la cultura, delimitando grupos sociales, las interacciones socioculturales -fundamentalmente entre odontólogos / pacientes-rangos de jerarquía social y valores, entre otros aportes conceptuales, como el análisis institucional-especialmente de las instituciones prestadoras de salud), la ciencia política que contribuye, fundamentalmente, en el tratamiento elaboración y aplicación de políticas en todos los niveles del estado: nacional, provincial y municipal con la práctica odontológica. Afirmó que queda, muy claro que el campo científico de la Odontología Social, Sanitaria y Preventiva se construye como núcleo de interdisciplinariedad en el contexto epistemológico de las ciencias sociales.

CONCLUSIONES

La interdisciplinariedad es resultado del desarrollo de la ciencia y la tecnología, han adquirido una nueva connotación con tendencias a profundizar cada vez más en la formación integral de los estudiantes, como respuesta a la necesidad de integrar el contenido de las diferentes disciplinas. Este tratamiento interdisciplinario contribuye a favorecer el desarrollo de los docentes y estudiantes, al tener en cuenta el trabajo en equipo como forma de organización social y la comunidad de necesidades, intereses e inquietudes en la vida práctica como premisa fundamental para que trabajen en conjunto, de manera productiva y creativa, en los diferentes contextos de actuación.

Las relaciones interdisciplinarias constituyen una vía que posibilita perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje y la formación de profesionales, teniendo en cuenta que el desarrollo científico técnico transita hacia niveles mayores de integración, por lo que se convierte en un imperativo de la pedagogía atemperar estas exigencias de la ciencia con la manera en que se aprehenden los conocimientos en las aulas, así como se llevan a la práctica en los diferentes escenarios docentes.

Desde el ámbito atencional también se está enfocando la solución de los problemas de salud del hombre con un enfoque interdisciplinar, lo que constituye una prioridad para la academia la formación de profesionales con esta visión, por lo que es un reto para los profesores su adecuada preparación científica y metodológica para cumplir eficientemente este encargo social, para así lograr el establecimiento de relaciones interdisciplinarias desde el currículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias C. (2012). El papel del lenguaje en las áreas curriculares. *Revista Q*, 6(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3989803.pdf>
- Azcona, M. S. (2016). Interdisciplinariedad, ciencias sociales y odontología social, preventiva y sanitaria. *Antropol. Soc.*, 32, 21-34. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082016000200002&lng=es&nrm=iso. ISSN 1852-4508
- Blanco Aspiazu, O., Díaz Hernández, L., & Cárdenas Cruz, M. (2011). El método científico y la interdisciplinariedad en el abordaje del análisis de la situación de salud. *Educ Med Super*, 25(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000200003&lng=es
- Borrero Cabal, A. (2003). Simposio permanente sobre la universidad. Conferencia XXXI. Comité Regional de Educación Superior. Medellín. En *La universidad interdisciplinaria*, pág.6
- Caballero Camejo, A. C. (2001) *La interdisciplinariedad de la Biología y la Geografía con la Química: Una estructura didáctica*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Rev Luna Azul*, 31(1). Recuperado de: http://200.21.104.25/lunazul/downloads/Lunazul31_11.pdf
- De Souza Minayo, M. C. (2008). Interdisciplinariedad y pensamiento complejo en el área de la salud. *Salud colectiva*, 4(1). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652008000100001&lng=es&nrm=iso
- Díaz Barriga, A. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 37, 3-15.
- Díaz Quiñones, J., Valdés Gómez, M., & Boullosa Torrecilla, A. (2016). El trabajo interdisciplinario en la carrera de medicina: consideraciones teóricas y metodológicas. *Medisur*, 14(2), 213-223. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3214/2006>
- Fernández de Alaiza, B. (2001). *La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación en la Ingeniería en Automática en la República de Cuba*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Fiallo Rodríguez, J. P. (2001). *La interdisciplinariedad en el currículo. ¿Utopía o realidad educativa?* La Habana: Pueblo y Educación.
- Guanche Martínez A. (2016). Reflexiones en torno a la interdisciplinariedad. La Habana: Comunidad de Educadores para la Cultura Científica. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/cienciayuniversidad/spip.php?article6955>
- Jantsch, E. (1980). Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza. *Revista de la Educación Superior*, 34.

- Jáuregui J. (1999). Urbanismo y Transdisciplinariedad. Intersecciones. Puntuaciones en relación con el abordaje de la articulación de lo formal y lo informal en América Latina. Recuperado de: <http://www.jauregui.arq.br/transdisciplinariedad.html>
- Llano Arana, L., Gutiérrez Escobar, M., Stable Rodríguez, A., Núñez Martínez, M., Masó Rivero, R., & Rojas Rivero, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3289/2080>.
- Morales Molina, X., Cañizares Luna, O., Saraza Muñoz, N. L., & Remedios González, J. M. (2012). Preparación de los docentes de las ciencias básicas biomédicas para una enseñanza con enfoque integrador. *Rev Edumecentro*, 4(2). Recuperado de http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol4%282%29/PDF/Vol4_num2_07.pdf
- Pérez Matos, N. E., & Setién Quesada E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *ACIMED*, 18(4). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revisitas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm
- Rivero Amador, S., López Huertas, M. J., & Pérez Díaz, M. (2013). La interdisciplinariedad de la ciencia y la organización del conocimiento en los sistemas de información curricular. *Rev Cub Inf Cienc Salud*, 24(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132013000300011
- Rosabales Quiles, I., Olivera Hernández, K., Peña Rubio, M., García González, M., & Rodríguez López, R. (2014). Nodos de articulación entre las ciencias básicas biomédicas y el diagnóstico integral del laboratorio. *Rev. Humanidades Médicas*, 14(2). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v14n2/hmc14214.pdf>
- Salamo Sobrado, I., & Addine Fernández, F. (2004) La interdisciplinariedad: reto para las disciplinas del currículo. En F, Addine Fernández, *Didáctica: teoría y práctica* (251-273). La Habana: Pueblo y Educación.
- Scrich Vázquez, A. J., Cruz Fonseca, L. A., Márquez Molina, G., & Infante Delgado, I. (2014). Interdisciplinariedad en la formación académica, laboral e investigativa de los estudiantes de Medicina de Camagüey. *Rev Hum Med*, 14(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202014000100007&script=sci_arttext
- Tünnermann Bernheim, C., & De Souza Chauí, M. (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento*. Paris: UNESCO. Recuperado de http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/planificacion/doc-8-desafios_la_universidad.pdf
- Villar Valdés, M., Miranda Castellón, I., Alfonso Águila, B., & León Bermúdez, L. (2011). Alternativas de interdisciplinariedad para Morfofisiología y Medicina General Integral en el primer año de Medicina. *Rev Edumecentro*. 3 (1). Recuperado de http://edumecentro.vcl.sld.cu/index.php?option=com_content&task=view&id=266&Itemid=288.
- Vygotsky, L. S. (2006). *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.

13

EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA PRIMARIA

DEVELOPMENT OF NATURAL SCIENCES TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

MSc. Serafina C. Pérez Lameira¹

E-mail: scperez@ucf.edu.cu

MSc. Dalia Aleida González González¹

E-mail: dggonzalez@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez Lameira, S. C., & González González, D. A. (2017). El desarrollo de la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria. *Revista Conrado*, 13(57), 91-97. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Con el triunfo de la Revolución surge el perfeccionamiento continuo en el Sistema de Educación, revisando y modificando los objetivos y contenidos de las disciplinas escolares. Una de ellas es la asignatura Ciencias Naturales que se imparte en 5to y 6to grado del nivel primario, por ser una de las que más aporta en el aprendizaje del alumno acerca de los objetos, fenómenos y procesos de la naturaleza y la sociedad. El trabajo tiene como objetivo presentar una periodización del desarrollo de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria después de 1959 al tener en cuenta los cambios por lo que ha atravesado la asignatura, favoreciendo la preparación y orientación a los docentes acorde a las exigencias actuales de nuestro Sistema Nacional de Educación.

Palabras clave:

Ciencia, Ciencias Naturales, cambio, desarrollo, perfeccionamiento.

ABSTRACT

With the triumph of the Revolution, the continuous improvement in the Education System emerges, revising and modifying the objectives and contents of school disciplines. One of them is the subject Natural Sciences that is taught in 5th and 6th grades of the primary level, to be one of those which contributes the most in student's learning about the objects, nature phenomenon and processes and society. The work aims to present a periodization of the development of the Natural Sciences in the Primary School after 1959 taking into account the changes that have gone through the subject, favoring the preparation and guidance to teachers according to the current demands of our National System of Education.

Keywords:

Interdisciplinarity, students, dentistry, schools, education.

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea, muestra ante los ojos de la humanidad, la continuidad del progreso científico técnico alcanzado, especialmente, como resultado de los avances de la ciencia y las innovaciones tecnológicas de la centuria precedente, en la cual la producción y la caducidad de los conocimientos científicos alcanzó un ritmo vertiginoso a la par que se producía una acelerada vinculación entre estos, la innovación tecnológica y la producción material.

Penosamente, el carácter unipolar del mundo actual impide que la inmensa mayoría de hombres y mujeres que lo pueblan, puedan participar en la creación y el disfrute de dicho progreso, pues la pobreza disminuye, sino crece en magnitudes millonarias, mientras los efectos dañinos de los avances de la ciencia y la técnica afectan, en mayor escala, a los desposeídos del Hemisferio Sur.

A pesar de las desigualdades referidas en la tergiversación de la función y de la aplicación de la ciencia, manifiestas en los intereses y otros mecanismos de estructuras económicas-sociales injustas, en el proceso del desarrollo científico sin desconocer la relación inversa, entre estas y aquellas.

La ciencia en su interacción con la sociedad permite comprender qué significa ella en realidad, aunque no se haya logrado a plenitud. La intervención mutua de la vida en la ciencia y de esta en la vida, es un fenómeno permanente que refuerza el carácter cambiante de ambas, su desarrollo y su progreso.

Las ciencias naturales, parte importante del cuerpo científico, han ocupado un lugar cimero en el pensamiento de los sabios de todas las épocas, por el efecto de sus aportaciones a la vida de la humanidad. Baste señalar que, desde momentos tan distantes en el tiempo como es el estadio de pueblos pastores y agricultores, ya resultaban necesarios en el conocimiento astronómico, por elemental que este fuera; el mecánico; la colección de especímenes, hechos y datos en botánica, zoología y anatomía humana; así como con la alquimia en la transmutación los metales, aun cuando no podía hablarse de la manifestación sistemática de una ciencia determinada, pero donde se hallaba el germen de cada uno de ellas.

Desde entonces, a pesar del oscurantismo mostrado en alguna de las etapas, se reconoce una constante ocupación por lograr la comprensión, el perfeccionamiento y la protección de la naturaleza por una gran parte de la comunidad de científicos, cuya aspiración ha sido que la ciencia y la técnica pudieran convertirse en uno de los resortes más poderosos para solucionar los problemas sociales que se plante a la sociedad, sin desconocimiento

de la concordancia necesaria con los cambios estructurales económicos indispensables.

De acuerdo con lo expresado por F. Engels en *Didáctica de la Naturaleza*, en el camino recorrido por la ciencia, y en particular, por las ciencias naturales, la celeridad del desarrollo científico hay que concebirla vinculada al surgimiento y al auge de industria que requiere, en general, de la mecánica y de la física, así como de la química, sirviendo de ejemplo el desarrollo coherente de toda Europa Occidental. Igualmente, los grandes descubrimientos geográficos, por lo que representaron, especialmente en materia de lucro y de producción y en la revelación de todo el acontecer mundial, hasta entonces ignorado, tuvieron también una influencia notable.

F. Engels asimismo reveló, de forma profunda y clara, que el surgimiento en el siglo XVII de las llamadas ciencias naturales contemporáneas, fue una verdadera revolución científica que ejerció una influencia enorme en la historia de la humanidad, sin desconocer que los cimientos del conocimiento surgieron mucho antes que apareciera la ciencia como forma independiente de la conciencia de la actividad humana. La ciencia es obra de la humanidad; el pensamiento, la creación y el conocimiento científico transcurren en el seno de la vida, con la que están indisolublemente ligados y con su propia existencia estimulan manifestaciones activas que son difusoras de este conocimiento.

La importancia de las ciencias naturales en su unidad con la tecnología se incrementa en la contemporaneidad por sus implicaciones sociales, de ahí que la necesidad del conocimiento y de la exploración de las potencialidades de la naturaleza haya sido avizorada por muchos. En tal sentido, Krüpskaya (1917), era del criterio que *“el que quiera darse cuenta de su sitio en la naturaleza y llamarse hijo de la Tierra, debe conocer el origen de nuestro planeta, de la vida, de las plantas, de los animales y del hombre”*.

El estudio de la naturaleza en las instituciones docentes ha tenido, a lo largo de los años, una arraigada tradición desde un punto de vista global, como manifestación fehaciente de la interacción ciencia – vida de la sociedad. Hoy se aboga por una cultura científica y tecnológica con equidad y sin exclusión, para cuyo logro la educación es fundamental, con la participación de todos los ciudadanos, por la utilidad que tiene para todos en el presente y en el futuro.

La ciencia como un polifacético fenómeno social, ha demostrado de modo convincente, que los diversos fenómenos y procesos que se dan en la naturaleza tienen una propiedad que los une: su materialidad. La unidad del mundo significa que todos los objetos, los fenómenos y

los procesos están ligados entre sí de manera que constituyen un todo único material; así por ejemplo, por una parte, la física ha evidenciado que los objetos del universo están constituidos por los mismos elementos de la Tierra; la química ha confirmado la capacidad de transformación recíproca de los elementos químicos; por otra parte, la biología ha patentado que el organismo vivo está constituido por los propios elementos químicos que los minerales, aunque en combinaciones químicas y biológicas más complejas; la geografía, además de posibilitar la ubicación espacial de fenómenos, objetos y procesos, analiza la interacción entre los componentes naturales y los sociales, así mismo, entre el marco natural y el socioeconómico donde se desarrolla el hombre.

Al hacer un análisis de la evolución histórica de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación primaria es necesario tener en cuenta la influencia del desarrollo científico tecnológico en la misma, porque según plantea Núñez Jover (1999) *“el desarrollo tecnológico está alterando todo, desde lo económico y lo político, hasta lo psicosocial”*, está por lo tanto incluido en este fenómeno el proceso educativo de las nuevas generaciones y dentro de este la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Pretendemos por ello ofrecer una panorámica del desarrollo histórico de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación primaria después del triunfo de la Revolución en enero de 1959.

DESARROLLO

Las Ciencias Naturales tienen amplias posibilidades de contribuir al desarrollo del pensamiento en los niños, mediante la asignatura se forman conceptos y se desarrollan habilidades con relación al estudio de la naturaleza y los fenómenos y procesos que en ella ocurren, así como se evidencian las causas de lo que sucede en el medio que rodea al alumno, se demuestra cómo el hombre utiliza y transforma con su trabajo el medio natural, a la vez que permite manifestar la necesidad de proteger la naturaleza.

Los estudios de educación comparada con otros planes, programas y materiales de estudio de otros países, referentes a los contenidos que se abordan en la escuela reflejan que en la actualidad se le brinda gran importancia a la inclusión de las Ciencias Naturales en el currículo.

Después de 1959 unido al cambio radical, dirigido a borrar las huellas de la explotación capitalista y establecer las bases socio-económicas y políticas para asegurar la sociedad del futuro, hay un cambio de la educación en general, comenzó entonces una organización progresiva de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

En los primeros años después del triunfo de la revolución se trabajaban las Ciencias Naturales desde el grado preescolar hasta segundo grado a través de la expresión oral y el estudio de la lengua y a partir de tercer grado Estudios de la Naturaleza, en quinto y sexto grado Botánica y Biología Humana. Todo el contenido de estos programas estaba basado en actividades de observación y experimentos sencillos, donde a través de la expresión oral el niño era capaz de ampliar su vocabulario y aprender nociones elementales de la naturaleza, tratando de desarrollar la capacidad de su pensamiento.

En concordancia con el objetivo de estos primeros planes de estudio de la etapa revolucionaria se da a los niños una formación basada en la concepción científica del mundo y en el desarrollo de capacidades cognoscitivas que permitían una vinculación de la escuela con la vida. Las actividades realizadas en algunos grados no eran suficientes para lograr este objetivo y el volumen de conocimientos era tan alto que no permitían el desarrollo de habilidades con efectividad. Posteriormente a estos planes de estudio se le hacen modificaciones, fundamentalmente desde el punto de vista estructural.

A partir de 1975 se conforma nuevos programas de enseñanza general, se inicia la etapa de perfeccionamiento continuo.

¿Por qué es necesario rectificar el sistema de educación?

Se había hecho completamente evidente la desvinculación existente entre el nivel de la ciencia y la técnica, con las demandas de la economía y por otra parte el nivel de la educación. En el caso de las Ciencias Naturales teniendo en cuenta la situación medio ambiental que enfrentamos no se enfocaban los programas de forma tal que contribuyeran al desarrollo en los niños de hábitos y habilidades relacionadas con las respuestas a estos problemas. Era evidente que para preparar al alumno para la vida, se debían resolver tareas como las siguientes:

- Determinar el mínimo de conocimientos científicos que resulten necesarios para contribuir a la formación de la concepción científica del mundo en los niños.
- Seleccionar el mínimo de los conocimientos científicos y de habilidades prácticas (valor prolongado que le servirá al niño durante toda su existencia).
- Enseñar al niño a utilizar libremente los conocimientos.
- Desarrollar en el niño las habilidades de buscar y adquirir por sí solo los nuevos conocimientos.

El perfeccionamiento de la enseñanza se planteó sobre la base de un diagnóstico y pronóstico de la escuela para una perspectiva de 10 a 15 años, con la utilización de un enfoque dialéctico estructural del sistema ante este

fenómeno y un tránsito por etapas hacia la nueva estructura y el nuevo contenido.

En toda la enseñanza de la etapa revolucionaria, se ha mantenido en la primaria la asignatura Ciencias Naturales, inicialmente en tercero y cuarto grados, hasta 1989, que se ubicó en el quinto y sexto grado.

Se consideró que en la etapa preescolar se debía tratar como área del conocimiento a la naturaleza y a partir del primer grado incluir la asignatura El mundo en que vivimos que se extiende hasta el cuarto grado. Esta trabajaría conocimientos de la naturaleza y la sociedad, se desarrollaría fundamentalmente por actividad práctica y se va ampliando en cada uno de los grados para llegar a promover, el análisis, reflexión, razonamiento de lo que nos rodea. En quinto y sexto grado se incluye la asignatura Ciencias Naturales donde se profundiza más en los hechos, fenómenos y procesos naturales destacando la relación entre los mismos y la necesidad de conocer y amar a la naturaleza, así como la importancia de la utilización racional de sus recursos. Desde el inicio de la década del noventa en los contextos políticos, económicos y sociales a nivel mundial comienzan a desarrollarse nuevos períodos que aglutinan grandes transformaciones, como resultado del derrumbe del campo socialista en los países de Europa Occidental y de la desintegración de la Unión Soviética.

Nuestro país por esta razón se ve afectado, y es necesario aplicar un grupo de alternativas en diferentes esferas principalmente en la economía y los servicios, que hasta entonces no formaban parte de nuestro quehacer diario.

En el sector educacional se reconoce la existencia de una diversidad de demandas que requieren de una transformación de las instituciones para desarrollar un esquema de administración y gestión que brinda mayores grados de autonomía y permite una mayor apertura de la educación a los nuevos requerimientos de la sociedad.

Desde el punto de vista pedagógico se señala la necesidad de una mayor incidencia curricular para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. En resumen la competitividad requerida por los sujetos y la sociedad.

En la reunión nacional de preparación del curso escolar 1993 – 1994 el Ministro de Educación se refirió a lo siguiente: *“En los últimos años se ha venido trabajando para lograr el perfeccionamiento progresivo del proceso docente – educativo que posibilite sentar bases sólidas en la preparación del escolar primario, que le asigne las exigencias previas para su éxito”*.

Considerando las exigencias de esta etapa, en busca de una mayor calidad en este nivel de enseñanza se destaca

concebir una estrategia que permitiera eliminar la rigidez y falta de flexibilidad en el desarrollo del proceso docente educativo, así como la atención al desarrollo del aprendizaje en los escolares primarios.

Las Ciencias Naturales en la enseñanza primaria se enfocan teniendo en cuenta además de los conocimientos básicos de la asignatura, los avances científicos técnicos, la forma de relación hombre – naturaleza, la creatividad del maestro en su labor, así como la aplicación del principio de la localidad.

Según el doctor Zilberstein, en su libro Desarrollo intelectual de las Ciencias Naturales reafirma lo anterior al expresar: *“Las Ciencias Naturales se proponen un acercamiento más profundo al conocimiento del movimiento, de la energía de las propiedades de algunas sustancias, de las características de nuestro planeta y del universo, de la unidad y la diversidad de los seres vivos”*.

Se pretende que la enseñanza de las Ciencias Naturales provoque un aprendizaje desarrollador en el alumno que los estimule a pensar y que permita la formación de valores.

Para analizar cómo se presenta en la actualidad en la escuela primaria la asignatura Ciencias Naturales, es importante revisar los antecedentes que tiene la misma en la Educación Preescolar y en el primer ciclo de la enseñanza primaria.

En la Educación Preescolar el área que estudia el mundo natural está estrechamente interrelacionada con el resto de las áreas del programa. Las vivencias y representaciones obtenidas mediante las observaciones y la acción directa de los niños con la naturaleza, pueden ser aprovechadas en las actividades específicas de todas las áreas.

Las emociones que provocan en los niños el proceso de la experimentación, crean condiciones propicias para el desarrollo de sentimientos de amor a la naturaleza y la formación de una actitud hacia el cuidado y la preservación de esta.

El sistema de representaciones sobre la naturaleza que se forman en los niños al concluir el sexto año de vida, sienta las bases para el posterior enriquecimiento y profundización de este, mediante la asignatura El Mundo en que Vivimos y la experiencia individual directa del niño en el medio.

Al finalizar el grado preescolar o el sexto año de vida el niño deberá:

- Reconocer la importancia del aire, agua, luz y calor para la vida.

- Agrupar los elementos de la naturaleza en vivo u no vivo
- Comparar los seres vivos en cuanto a la forma de nacer, alimentarse y crecer.
- Identificar las partes de las plantas.
- Comparar animales en cuanto a su aspecto exterior y a la manera de trasladarse de un lugar a otro.
- Expresar de manera sencilla cómo el hombre utiliza la naturaleza y la necesidad de preservarla.
- Agrupar elementos de la naturaleza atendiendo características comunes.
- Reconocer los órganos de los sentidos y su importancia.

Los elementos del contenido que serán tratados en el grado de preescolar o sexto año de vida son los siguientes:

NATURALEZ

Lo vivo	Plantas	Lo no vivo	
Animales		Cosas naturales	
Hombre		Cosas hechas por el hombre	

En todos los casos se hace la precisión de su importancia para el hombre y la necesidad de cuidar los elementos naturales.

En el primer ciclo de la educación primaria se estudia la naturaleza mediante la asignatura de El Mundo en que Vivimos en la que se trabajan conceptos de elementos naturales y de la sociedad. Los conceptos que corresponden a elementos naturales son tratados de las siguientes formas:

Primer grado:

- Naturaleza.
- Movimiento.
- Protección de la naturaleza.
- Diversidad de los seres vivos.
- Relación organismo ambiente.
- Alimentación.
- Crecimiento.
- Organismo vegetal.
- Importancia de las plantas en la naturaleza y en el hombre.
- Organismo humano.

Segundo grado: se continúan trabajando con los que se inician en primer grado y se incluyen:

- Respiración.
- Raíz
- Tallo.

- Hoja.
- Flor.
- Fruto.
- Reproducción.
- Sistema digestivo.
- Sistema respiratorio.
- Sistema circulatorio.

Tercer grado: mantiene los conocimientos anteriores e incluyen además:

- Océanos.
- Mares.
- Órganos.
- Absorción.
- Circulación.
- Sistema osteomuscular.
- Sistema genital.

Cuarto grado: se profundiza en los contenidos que se introducen en grados anteriores y se inician los siguientes:

- Continente.
- Isla.
- Organismo unicelular.
- Sistema excretor.

El mundo en que vivimos como asignatura juega un papel fundamental en el currículo de escolar primario del primer ciclo pues, contribuye grandemente a la formación en los niños desde edades tempranas de una concepción clara acerca de las relaciones entre todos los elementos, así como la interrelación hombre-naturaleza y la necesidad de mantener este equilibrio.

En el quinto grado de la escuela primaria comienza a impartirse la asignatura Ciencias Naturales, la cual tiene sus antecedentes, en el primer ciclo, de ahí que el tratamiento metodológico que se da al contenido de enseñanza en este programa es una continuación lógica de las formas de trabajo empleadas con anterioridad. Al concluir el grado en los escolares debe quedar plasmada la idea de que el mundo es un todo único, en el que sus esferas o componentes interactúan y que la alteración de uno de ellos conlleva a la de los restantes, de ahí la necesidad de proteger la naturaleza y así conservarla no sólo para las generaciones presentes sino para las futuras.

Las Ciencias Naturales tienen un enfoque integrador, no constituyen la simple suma de varias asignaturas. En ella se estudian los fenómenos naturales en su interacción dinámica, es decir, tal y como el niño los observa en la realidad, sean tanto de carácter físico, químico, biológico, geográfico o astronómico, todo lo cual les permitirá

confirmar la unidad y diversidad de la naturaleza así como mostrar la influencia transformadora del hombre y su papel en la economía.

Los contenidos que se abordan son:

- El Sistema Solar.
- La Tierra y su satélite la Luna.
- El aire en la naturaleza.
- El agua y su importancia para la vida.
- La parte sólida de nuestro planeta.

Considerando los elementos anteriores se inician conceptos como los siguientes:

- Energía calorífica.
- Energía luminosa.
- Transformaciones de la energía.
- Transpiración.
- Excreción.
- En el sexto grado de la educación primaria se continúa impartiendo las Ciencias Naturales donde se mantiene la misma concepción iniciada en el grado anterior con la inclusión de nuevos conceptos, más generalizadores.

Los contenidos que se abordan son los siguientes:

- El movimiento y la energía en la naturaleza.
- Las tierras y las aguas en el planeta.
- Diversidad y unidad de los seres vivos.
- Las plantas con flores.
- El hombre.

Los conceptos que se introducen son:

- Energía sonora.
- Energía mecánica.
- Energía eléctrica.
- Energía magnética.
- Unidad de los seres vivos.
- Teoría celular.
- Relación organismo medio- ambiente.
- Organismo humano.
- Medidas higiénicas.

A partir del curso 2001- 2002 se desarrolla este programa teniendo en cuenta la introducción del programa de Informática educativa del MINED el cual es un resultado de los adelantos en las técnicas de computación e informática.

Con la utilización de las computadoras en todos los niveles de enseñanza se implementan acciones concretas

para transitar progresivamente hacia un uso masivo de estos recursos como medios de enseñanza, los software educativos se utilizan en todas las áreas del conocimiento, en Ciencias Naturales específicamente se utiliza el software “Misterios de la Naturaleza”, “Mi increíble cuerpo humano”.

El núcleo de los propósitos fundamentales de nuestro Sistema Nacional de Educación es que el individuo posea una cultura general integral, constituyendo requisitos esenciales, saber, saber hacer y saber ser, para poder alcanzar un desarrollo socioeconómico adecuado, porque los avances de la ciencia y la técnica abarcan ya a todas las esferas del quehacer humano. Por estas y otras razones, es que se considera imprescindible revisar y modificar el actual currículo de la Educación Primaria en los objetivos y contenidos de algunas disciplinas. Una de ellas es la asignatura Ciencias Naturales, para que no dejen de ser realidad dos de los principios en los que se sustenta el sistema educacional cubano, ellos son: el perfeccionamiento continuo y el de educar al niño para la época en que le corresponde vivir.

A partir del curso escolar 2004 – 2005 se realizan adecuaciones en las Ciencias Naturales donde se incorporan, amplían o profundizan algunos contenidos.

En quinto grado, en relación con el Dominio de la Tierra se incorporan o profundizan contenidos de carácter astronómicos, físicos y geográficos, ellos son:

- Los conceptos Universo, galaxia nebulosa y constelación, asteroides o planetoides. Ejemplos de satélites naturales (además de la Luna).
- La importancia de las exploraciones cósmicas, principales instrumentos y equipos.
- Datos acerca de las estaciones del año: fechas de inicio y duración aproximada de cada una.
- La influencia de la Luna sobre la vida en la Tierra.
- La estructura general del planeta Tierra.
- La interrelación entre las esferas terrestres.

Dominio seres vivos. Quinto y Sexto grado.

- Concepto de cadena trófica.
- Concepto de célula procariota y concepto de célula eucariota.
- Nociones acerca del desarrollo evolutivo de la vida.
- Clasificación de los seres vivos en cinco reinos.
- La salud como fundamento de un bienestar individual y colectivo.
- Dominio de materia y la energía. Sexto grado.
- La sustancia está constituida por átomos, moléculas y partículas más pequeñas que el átomo.

- Todos los cuerpos están formados por átomos y moléculas.

Dominio de la ciencia, la tecnología y la sociedad. Plantea como objetivos:

- Reconocer conceptos, hechos, objetos, factores relacionados con conocimientos adquiridos acerca de la ciencia, la tecnología y la sociedad.
- Identificar hechos y figuras relevantes de la ciencia.
- Establecer relaciones entre conceptos, figuras relevantes de la ciencia y los descubrimientos o inventos que la identifican, hechos objetos, factores relacionados con conocimientos adquiridos acerca de la ciencia, la tecnología y la sociedad.
- Solucionar problemas simples, relacionados con la vida cotidiana donde apliquen los conocimientos adquiridos acerca de ciencia, la tecnología y la sociedad.
- Interpretar y usar la información adquirida o que se le brinde.
- Argumentar la importancia del trabajo del hombre en la transformación de la naturaleza.
- Continuar el desarrollo de sentimientos de amor y respeto hacia el trabajo y los trabajadores.

La concepción actual de la asignatura Ciencias Naturales posibilita la formación de un individuo conocedor del medio que lo rodea, con una cultura que garantice la protección del mismo, además de provocar un aprendizaje desarrollador que lo estimule a pensar y que permita la formación de valores, considerando la exigencias didácticas planteadas por Zilberstein (2002).

- Aprendizaje a partir de la búsqueda del conocimiento, utilizando en la clase procedimientos que propicien el pensamiento reflexivo, llegar a la esencia y vinculen el contenido con la vida.
- Fortalecimiento de la observación y la descripción en el proceso de búsqueda del conocimiento, como premisas de un pensamiento científico.
- Implicación reflexiva del alumno en la búsqueda del conocimiento, mediante la solución y el planteamiento de problemas, formulación de hipótesis, experimentos y la elaboración de preguntas.
- Que los experimentos permitan vincular la teoría con la práctica.
- Establecimiento de los nexos y las relaciones entre los objetos, los hechos y los fenómenos, estimulando la comparación, la clasificación y la ejemplificación.
- Estas exigencias didácticas constituyen elementos generales que permiten concebir y llevar a la práctica las Ciencias Naturales, dentro de la concepción de una enseñanza desarrolladora, a partir de que esta asignatura tenga un carácter teórico- práctico- experimental.

CONCLUSIONES

Después de triunfo de la revolución se trabaja con los niños en una formación basada en la concepción científica del mundo y en el desarrollo de las capacidades cognitivas, permitiendo la vinculación de la escuela con la vida.

Con el perfeccionamiento continuo se elaboran nuevos planes de estudios y programas, entre ellos el de Ciencias Naturales que incluye un conjunto de conocimientos científicos y habilidades prácticas, que le servirán al alumno para toda la vida.

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria responde al momento histórico de nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colectivo de autores. (2012). Ciencias Naturales: una propuesta para su enseñanza y aprendizaje. Primera parte. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2012). Ciencias Naturales: una propuesta para su enseñanza y aprendizaje. Segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación.
- Krupskaya, N. (1917). Para la juventud. Moscú: Progreso.
- Núñez Jover, J (1999). La ciencia y la tecnología, como procesos sociales. La Habana: Félix Varela.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2001). Orientaciones Metodológicas. Ciencias. Quinto grado. Humanidades. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2001). Orientaciones Metodológicas. Ciencias. Sexto grado. La Habana: Pueblo y Educación.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2005). Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P., et al. (2002). Modelo de la escuela primaria. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zilberstein Toruncha, J. (2002). Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales. La Habana: Pueblo y Educación.

14

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

VALUE EDUCATION FROM PROFESSIONAL PRACTICE

MSc. María Mercedes Consuegra Cheng¹

E-mail: mmconsuegra@ucf.rimed.cu

MSc. Marianela Utrera Alonso¹

E-mail: mutrera@ucf.edu.cu

Dr. C. Hugo Freddy Torres Maya¹

E-mail: hftorres@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Consuegra Cheng, M.M., Utrera Alonso, M., & Torres Maya, H.F. (2017). La Educación en valores desde la práctica profesional. *Revista Conrado*, 13(57), 98-103. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo: valorar el impacto de las actividades extensionistas para potenciar la educación en valores en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. Se aplicaron los métodos empíricos tales como: la observación, la entrevista, la encuesta y el registro anecdótico a estudiantes, profesores, tutores, directores y jefes de ciclo los que permitieron potenciar los valores en la transformación de los modos de actuación. La muestra fue seleccionada intencionalmente y constituida por 13 estudiantes de tercer año de la carrera Educación Primaria. Los resultados se ubicaron en una escala valorativa que consta de tres niveles: nivel profundo, moderado y superficial pues se logró un adecuado desarrollo de estos, desde la visión y la práctica educativa. Se corroboró que los valores se forman en cada etapa del desarrollo humano y su tratamiento no es sólo un problema práctico sino también científico. La validación de la propuesta de actividades pedagógicas, arrojó la necesidad de su elaboración, por cuanto demuestra la viabilidad, pertinencia y factibilidad en la práctica educativa.

Palabras clave:

Valores, práctica pedagógica, estudiantes.

ABSTRACT

This article is aimed at assessing the impact of extension activities to boost value education in the students of the Elementary Education Major Program. Empirical methods such as observation, interview, survey and anecdote record were applied to students, directors and cycle heads which allowed to promote value transformation of modes of behavior. The sample was selected intentionally and was formed by thirteen 3rd year students of the Elementary Education Major. The results were placed in a value scale which is constituted by three levels: Deep, moderate and superficial level because a proper development of them was achieved from the practical educative vision. It was corroborated that the values which are formed in each period of the human development and their treatment is not only a practical problem but also a scientific one. The validation of the pedagogical activities proposal generated the necessity of its elaboration as it demonstrates viability, relevance and feasibility in the educative practice.

Keywords:

Education, values, professional practice, project, knowledge.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se abordan las principales concepciones sobre la educación en valores en el futuro profesional de la educación. Se precisan las perspectivas teóricas desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Laboral para acometer la tarea de la formación en valores en general y en particular con los estudiantes de las universidades pedagógicas. Se consultaron fuentes de Pupo (1990); Fabelo (1996); Llantada (1998); Báxter (1999); y Chacón (2001).

Para esclarecer en la práctica los valores y su proceso de formación, resulta necesario detenerse en su origen, naturaleza, los planos en que se desarrollan así como en las formaciones psicológicas que intervienen en su interiorización. El hombre en su desarrollo como ser consciente se ha cuestionado sobre su existencia, el sentido de su vida, los objetivos a lograr, sus motivaciones, así como los fines y metas que movilizan su actuación y comportamiento. Estas interrogantes entre otras, han acompañado el transcurso de la existencia humana en su actividad práctica y transformadora.

Dichos cuestionamientos propiciaron el interés de los filósofos hacia los problemas axiológicos desde la antigüedad. A pesar de que se considera el inicio de la polémica axiológica prácticamente con el nacimiento de la filosofía, algunos autores ubican su surgimiento como disciplina independiente hacia la segunda mitad del siglo XIX, lo que no es casual, sino es resultado del desarrollo alcanzado por las ciencias.

Aparece en los momentos en que la sociedad capitalista se debatía en profundas contradicciones entre el ser y el deber ser, y entre los intereses por hacer prevalecer sus valores, antes las nuevas exigencias del desarrollo social, contradicciones que se manifiestan con mayor grado de agudización en la actualidad.

En el sentido etimológico el término axiología deviene del griego *axia* (valor) y *logos* (estudio, tratado). Su objeto es el estudio de la naturaleza de los valores. Al respecto, históricamente se han dado distintas posiciones filosóficas entre las que se destacan: la idealista objetiva, la idealista subjetiva y la materialista dialéctica.

Los valores constituyen una función de los fenómenos y objetos, consistentes en la posibilidad de servir de alguna forma a la actividad práctica de los hombres. El problema de la formación de valores, no es nuevo en la sociedad por cuanto es una tarea esencial de la educación. Por su complejidad en el desarrollo de la personalidad está presente en el análisis multidisciplinario de filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos y políticos los cuales están

convocados a su reflexión, esclarecimiento y búsqueda de acciones a la luz de la realidad internacional y en particular de las condiciones históricas concretas de Cuba.

En el caso de Cuba, los valores y la adecuada contribución a su formación ha sido un hilo conductor en la concepción de los planes y programas de estudios en todos los niveles de enseñanza. Su atención priorizada está dada en que se impone profundizar en la labor sistemática que se realiza en el sistema educacional para formar, desarrollar y fortalecer ininterrumpidamente valores esenciales que se incorporen conscientemente a la vida de los educandos.

En la actualidad, constituye una tarea esencial reafirmar y mantener valores que se han formado a lo largo de la historia como son: el independentismo, el patriotismo, el humanismo, el antiimperialismo, la identidad nacional, la justicia social, entre otros y de potenciar aquellos que son básicos también para el desempeño ciudadano tales como: la solidaridad, el espíritu crítico y autocrítico, la laboriosidad, la responsabilidad y la honestidad.

En el sistema educacional, hay que reconocer la importancia clave de la educación en valores transmitida por una amplia gama de instituciones educacionales que incluyen en primerísimo lugar a la familia y a la escuela. A la escuela le corresponde un papel significativo para enfrentar las situaciones que se producen relacionadas con los valores que se deben formar y que a ella le corresponde instrumentar. Esto lleva a considerar que no basta con lograr una sólida instrucción académica en nuestros educandos sino como dijera el maestro José Martí, se debe educar también en los sentimientos.

De ahí que las universidades pedagógicas tienen el encargo social de formar a los maestros y profesores, está encaminada a eliminar la dicotomía entre instrucción en detrimento de la educación y la insuficiente integración en el tratamiento pedagógico de lo cognitivo, con lo afectivo, volitivo, ideológico y actitudinal como dimensiones de la personalidad.

En tal sentido se requiere potenciar los valores esenciales para su desempeño individual y profesional. Mediante observaciones a actividades curriculares y extracurriculares, entrevistas a los docentes y revisiones de sistemas de clases, análisis del producto de la actividad en los estudiantes y modos de actuación demostrados por los estudiantes se verificó que no se han aprovechado suficientemente todos los espacios que brinda la organización universitaria en el nuevo modelo de la universidad y específicamente el proceso de profundización de las transformaciones, para abordar contenidos que propicien la preparación teórico- metodológica de los docentes

respecto al fortalecimiento de los valores en los estudiantes de la Universidad de Cienfuegos sede :Conrado Benítez García de la carrera Educación Primaria.

Por otra parte no han sido suficientes las actividades desarrolladas en la Universidad, desde la concepción del trabajo metodológico dirigido a los profesores para contribuir a su preparación en la educación de los valores en sus estudiantes.

Además han existido fallas en el control para evaluar sistemáticamente el trabajo de los docentes respecto al fortalecimiento del valor laboriosidad en sus estudiantes y sobre esta base, redimensionar el sistema de trabajo en función de las necesidades por lo que se hace necesario potenciar el desarrollo de los valores en estudiantes de la carrera Educación Primaria desde las actividades extensionistas. A partir de lo anterior el presente artículo tiene como objetivo: valorar el impacto de las actividades extensionistas para potenciar la educación en valores en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

DESARROLLO

Al hablar de los valores se debe analizar que son y cuál es su relación con el mundo y la vida humana. Los valores surgen en la relación práctico-objetal y no en el simple conocimiento de las cosas por el hombre. Son el resultado de la actividad práctica humana.

Aunque las necesidades del hombre desempeñan un papel importante en el surgimiento de los valores, no implica que la actividad subjetiva haga que los valores sean también subjetivos pues están determinados por la sociedad y no por un individuo aislado. En valor también pueden convertirse determinadas formaciones espirituales las ideas, las teorías. Pero aún estos fenómenos espirituales siendo subjetivos por su existencia, sólo se convierten en valor en la medida en que se correspondan con las tendencias del desarrollo social.

De tal forma, los valores no existen fuera de las relaciones sociales, de la sociedad y el hombre. El valor es un concepto que por un lado expresa las necesidades cambiantes del hombre y por otro fija la significación positiva de los fenómenos naturales y sociales para la existencia y desarrollo de la sociedad.

Para Pupo (1990), los valores se forman en el proceso de socialización bajo la influencia de diversos factores (familia, escuela, medios masivos de comunicación, organizaciones políticas, sociales, religiosas, etc.).

En la actualidad, a partir de la década del noventa del siglo XX, las condiciones se han transformado, han

cambiado. De ahí que el pensamiento filosófico capte las actuales condiciones, confirmando así el carácter histórico concreto del valor, y ofrezca nuevas tesis. González (1992), considera los valores como las características de la acción humana, encargadas estas de mover la conducta, orientar la vida y marcar la personalidad.

En otro momento García (1996), define este término como *“guías y principios de conducta que dan sentido a la vida hacia la autorrealización, el progreso y el redimensionamiento humano”*.

Fabelo (1996), intentando dar una definición del término valor afirma que *“los valores no son el resultado de una comprensión. No son el resultado de una información pasiva para él el valor se configura a través de la persona que lo desarrolla con su historia personal, su experiencia y su lenguaje.”* El autor centra su definición en la personalidad humana demostrando la importancia que tienen las diferencias individuales para la determinación de este término.

Al referirse al tema Chacón (2001), define los valores morales como *“un elemento de la conciencia (social e individual) expresa la significación social positiva, buena, en contraposición al mal, de un fenómeno (hecho, acto de conducta), en forma de principios, normas o representaciones sobre lo bueno, malo, justo, digno que posibilita la valoración, orientación y regulación de la actitud y conducta de los individuos hacia la reafirmación del progreso moral, el crecimiento del humanismo y el perfeccionamiento humano”*.

Si se analizan las definiciones anteriores se infiere que todas tienen en común los siguientes aspectos:

Los seres humanos establecen relaciones con el medio natural y social en que ellos se desenvuelven. A través de su actividad (productiva, intelectual, artística, deportiva) se ponen en contacto con objetos materiales e ideales (un producto tangible, una cualidad de la personalidad, una concepción, un sentimiento).

En este proceso de la actividad humana, en permanente comunicación social, surgen en el ser humano necesidades materiales y espirituales, que al concretarse en objetos materiales y espirituales que las satisfacen, se convierten en valores.

Cada ser humano interioriza aquello que satisface sus necesidades personales y, sobre esta base posee intereses (los intereses son las necesidades hechas conciencia), forma convicciones, precisa sus aspiraciones futuras y llega a analizar las posibilidades que tiene de alcanzarlas: así se manifiestan los valores.

Dirigen y orientan las acciones humanas de forma consciente y a la vez, como proceso individual, permite diferenciar a unos hombres de otros como entes únicos e irrepetibles.

No son inmutables ni absolutos, su contenido puede modificarse por circunstancias cambiantes y pueden expresarse de manera diferente en condiciones concretas también diferentes.

En la medida en que los seres humanos se socializan y la personalidad se regula de modo consciente, se va estructurando una jerarquía de valores que se va haciendo estable, aunque puede variar en las distintas etapas de desarrollo y situaciones concretas.

Son significaciones sociales que poseen las cosas, las personas, etc. Dicha significación se refiere al grado en que se expresa el progreso y el redimensionamiento humano en cada momento histórico o circunstancia particular.

No sólo son cualidades reales externas e internas que expresan las cosas, personas, fenómenos, etc., sino que también componen la estructura de la personalidad, en tanto, que permiten captar esos significados reales a través de la capacidad de los sentidos en su actividad de valoración o estimación, que permiten asumirlos o no, es decir funcionan a su vez como filtros en el proceso de socialización, incidiendo así en la función reguladora de la conducta y, por tanto, en las actitudes hacia el mundo circundante, actitudes que están dirigidas e intencionadas por motivaciones e intereses, y que expresan una correspondencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace en el plano individual, y que posee una correspondencia con la sociedad.

Al ser la personalidad un sistema de formaciones psicológicas, el valor puede manifestarse en toda su estructura: el carácter, las convicciones, las capacidades, etc., pues se manifiesta en la actuación humana.

Por lo expuesto anteriormente el proceso de formación de valores no puede de ninguna manera ser espontáneo y las nuevas generaciones deben ser dirigidas a mantener las conquistas alcanzadas por la Revolución en el desarrollo de la sociedad cubana actual.

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico y de los muestreos realizados, se conformaron las actividades pedagógicas, laboral, el niño adquiere conciencia del valor económico de su trabajo, conoce el valor y la procedencia de la materia prima empleada en el proceso productivo, el valor de uso del producto elaborado y también el valor monetario de su actividad.

Se tiene en cuenta además, que las actividades pedagógicas se sustentan en fundamentos metodológicos derivados de las ciencias filosóficas y pedagógicas, su científicidad, objetividad, sistematicidad, vínculo teoría – práctica, diversidad de las actividades, unidad entre instrucción y educación; estas para su desarrollo precisan de requisitos didácticos, orientación hacia el objetivo, enfoque sistémico de los contenidos de las actividades, interrelación de todos los componentes de los contenidos: conceptuales, procedimentales, normas y actitudes, participación consciente del estudiante en su propia formación, que él mismo encuentre la significación que para sí tiene cada acción que realiza, comunicación dialógica, desarrollar una relación interpersonal comprometida que se caracterice por el diálogo franco, sin prejuicios, compartiendo vivencias, experiencias y conocimientos de cada uno, confianza y respeto hacia el otro, debe existir la consideración, que los otros son parte de nosotros mismos y de la sociedad donde los valores cobran significación, enseñanza y aprendizaje desarrollador, la motivación por el cumplimiento con calidad de cada acción pedagógica que se realice.

Los métodos que permiten poner en práctica las actividades pedagógicas son variados, se requiere de la persuasión y del vínculo de los métodos reproductivos y productivos. A partir de aquí se precisa que los métodos deben orientarse en dos planos fundamentales:

Los dirigidos a la conciencia

- Propician que los profesores en formación conozcan los modelos concretos del deber ser, y sientan las bases de la formación de ideales en correspondencias con las exigencias sociales.

Los dirigidos a la actividad.

- Tienen como objetivo que los futuros profesionales puedan poner en práctica las formas correctas de actuar en cualquier ámbito en que se encuentren.

Es importante la preparación de los futuros profesionales para lograr orientar con efectividad la labor que deben realizar los estudiantes, de igual modo se debe garantizar la participación sistemática del resto de los profesores del colectivo de año porque se requiere de su apoyo, ya que el esfuerzo unido produce resultados favorables y más cuando se trata de mejorar el componente axiológico en nuestros educandos.

Es de gran importancia el trabajo en grupo; en el proceso de desarrollo de los valores se produce una influencia mutua entre las personas que interactúan y esto influye en la formación individual del valor, la acción positiva que ejerce el grupo como ente activo hace que el alumno tienda a hacer suya las valoraciones colectivas.

Se coincide con las valoraciones de la MSc. Haydee Acosta quien señala que los participantes deben aprender a trabajar en grupos, lo cual significa desarrollar un trabajo cooperativo en la búsqueda de información y su socialización al exponerla, discutirla, criticarla y elaborarla a lo cual se añade que el alumno va logrando la aceptación de la crítica y la autocrítica ante los errores cometidos y en el compromiso por la calidad de las acciones que realiza.

Para facilitar la puesta en práctica de las actividades pedagógicas se instrumentan como procedimientos: utilización de guías para los intercambios., guías para la observación de filmes, preguntas para el debate, lluvia de ideas, realización de dramatizaciones, utilización de frases inacabadas, conversatorio informal con pequeños grupos para determinar su mundo vivencial y experiencias.

Los valores y cualidades están avalados por las tradiciones legadas por el magisterio cubano, donde se han destacado figuras tales como Félix Várela y Morales (1788-1853), José de la luz y caballero (1800-1862), José Martí Pérez (1853-1895), Enrique José Varona (1849-1933), Juan Marinello (1898-1977), Juan Francisco González y García (1939-1998), entre otros exponentes de todos los tiempos. Sin dudas, el pilar de aprender a ser, necesita de otros pilares para que los estudiantes comprendan que también son virtudes del ser, su formación en los niveles de excelencia en el conocer y el hacer, tanto en la vida como en la profesión, así como la comprensión de la individualidad del otro.

Todo esto se logra con una sistemática educación en valores, que indique una orientación conductual, respecto a qué atenerse y cómo comportarse ante las lecciones fundamentales que transmite cada obra de la literatura infantil. El futuro licenciado de las universidades pedagógicas debe tener claridad, de que el maestro tiene que ser un ciudadano ejemplar que todos respeten y admiren; ejemplo de un excelente narrador y orador lo cual se va desarrollando en la medida en que el docente contribuya a fomentar la laboriosidad, como valor, que a nuestro juicio es fundamental.

Por ello, es indispensable contribuir a potenciar en los futuros profesionales de la educación, los valores pero esto no se logra al margen del proceso de enseñanza aprendizaje sino que debe ir insertado con el estudio, la búsqueda y la correcta selección que haga el maestro de las obras que tributan a cada uno de estos valores fundamentales, por tanto el maestro en formación debe ser un ejemplo vivo, un portavoz de estos valores al contar sus historias con sus alumnos.

El reto que nos presenta la formación de valores exige que dicho proceso se perfeccione constantemente en las universidades pedagógicas: orientar la participación del alumno en el proceso de apropiación y reconstrucción de los conocimientos, el desarrollo de sus aprendizajes de vida, aprender en el proceso de construcción y reconstrucción de lo psíquico en el hombre, a través del cual el sujeto se apropia de forma activa y personal de la experiencia histórico-social, crece como persona, se prepara para transformar su entorno y a sí mismo.

Al ser la formación de valores una misión de la sociedad, entre los agentes socializadores que intervienen, está la acción educativa de carácter multifactorial, inciden la familia, la escuela, las organizaciones políticas, de masas y estudiantiles, los medios de comunicación masiva y la comunidad donde los niños y jóvenes se desenvuelven. Se reconoce, el papel primario de la familia y la coherencia que se debe lograr en las acciones que realizan todos los agentes socializadores, no obstante se destaca el lugar que le corresponde a la escuela en la formación de valores, encontrándose entre ellas las universidades pedagógicas, que tienen el encargo social de educar a las nuevas generaciones desde los diferentes programas del currículo.

Todo esto se logra con una sistemática educación en valores, que indique una orientación conductual, respecto a qué atenerse y cómo comportarse ante las lecciones fundamentales que transmite cada obra de la literatura infantil. El futuro licenciado de las universidades pedagógicas debe tener claridad, de que el maestro tiene que ser un ciudadano ejemplar que todos respeten y admiren; ejemplo de un excelente narrador y orador lo cual se va desarrollando en la medida en que el docente contribuya a fomentar la laboriosidad, como valor, que a nuestro juicio es fundamental. Por ello, es indispensable contribuir a potenciar en los futuros profesionales de la educación, la laboriosidad pero esto no se logra al margen del proceso de enseñanza aprendizaje sino que debe ir insertado con el estudio, la búsqueda y la correcta selección que haga el maestro de las obras que tributan a cada uno de estos valores fundamentales, por tanto el maestro en formación debe ser un ejemplo vivo, un portavoz de estos valores al contar sus historias con sus alumnos.

Las instituciones pedagógicas cubanas, al proponerse lograr una educación de calidad, dan respuesta a los pilares básicos de la educación para el siglo XXI, los que se resumen en: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Este análisis se enmarca en el pilar que se refiere a aprender a ser que se corresponde con las virtudes, es decir,

con la ética del ser. Esto indica que el estudiante puede conocerse y valorarse a sí mismo y construir su propia identidad para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio, y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida.

El reto que nos presenta la formación de valores exige que dicho proceso se perfeccione constantemente en las universidades pedagógicas. Según definiciones de María Dolores Córdova, aceptadas en esta investigación, enseñar es posibilitar y orientar la participación del alumno en el proceso de apropiación y reconstrucción de los conocimientos y el desarrollo de sus aprendizajes de vida y aprender es el proceso de construcción y reconstrucción de lo psíquico en el hombre, a través del cual el sujeto se apropia de forma activa y personal de la experiencia histórico-social, crece como persona, se prepara para transformar su entorno y a sí mismo.

La propia esencia bilateral del proceso de enseñanza-aprendizaje evidencia que aún separados en el plano teórico para su estudio y comprensión, estos conceptos se manifiestan como elementos de un proceso único, el cual constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de comportamiento y valores, legados por la humanidad y que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes.

Los valores deben ser formados en el contexto de situaciones de la vida cotidiana, integrados a los contenidos específicos que desde lo académico, lo laboral, y lo investigativo, reciben los profesores en formación en el trabajo con los textos narrativos.

Desde el enfoque didáctico, los componentes esenciales de dicho proceso, (objetivos, métodos, contenidos, medios de enseñanza, formas organizativas y evaluación) cobran especial significado en la formación de valores y en la narración de cuentos infantiles, por lo que éstos son inherentes al proceso.

CONCLUSIONES

Se impone la necesidad de plantear que el diseño de las actividades pedagógicas extensionistas encaminadas a dar continuidad a la formación de valores desde su centro laboral le permiten consolidar los mismos como soporte y modelo de actuación. A partir de los componentes psicológicos de los valores, se logra un nivel adecuado, desde la visión y la práctica lo cual permite, que el futuro profesional integre en su conducta y comportamiento los elementos que los tipifican.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera Hernández, F., et al. (1999). Modelo Pedagógico para la formación de valores. Informe de investigación. Matanzas: Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello.
- Baxter Pérez, E. (1999) La Educación en valores. Papel de la escuela. Pedagogía 99. La Habana: IPLAC.
- Chacón Arteaga, N. (2001). La Ética en la misión del educador. Taller Internacional Sindicalismo y Educación en valores. Matanzas: Universidad Camilo Cienfuegos
- Fabelo Corzo, J. R. (1998). Práctica, conocimiento y valoración: la naturaleza del reflejo valorativo en la realidad. La Habana: Ciencias Sociales.
- Martínez Llantada, M. (1998). Axiología y educación. Curso de Filosofía de la Educación en la maestría en Educación. La Habana: IPLAC.
- Mendoza Portales, L. (2000). La formación de valores un proceso complejo. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Pupo, R. (1990). La actividad como categoría filosófica: La Habana: Ciencias Sociales.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (1998). Lineamientos para fortalecer la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela. La Habana: Ministerio de Educación

15

CONCEPCIÓN DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD DE LA FORMACIÓN PRÁCTICO-DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CARRERA LENGUAS EXTRANJERAS

SCIENCE, TECHNOLOGY AND SOCIETY CONCEPTION OF THE PRACTICUM FOR THE STUDENTS MAJORING IN EDUCATION AS FL TEACHERS-TO-BE

MSc. Reinaldo Guerra Pérez¹

E-mail: rguerra@ucf.edu.cu

MSc. Eusebio Jesús Lara Valdespino¹

E-mail: ejlara@ucf.edu.cu

MSc. Isabel Josefa Berdeal Vega¹

E-mail: ijberdeal@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Guerra Pérez, R., Lara Valdespino, E. J., & Berdeal Vega, I. J. (2017). Concepción de Ciencia, Tecnología y Sociedad de la formación práctico-docente en la Licenciatura en Educación Carrera Lenguas Extranjeras. *Revista Conrado*, 13(57), 104-113. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de las experiencias acumuladas durante casi cuatro décadas acerca de la concepción de la formación práctico-docente en la Licenciatura en Educación carrera Lenguas Extranjeras (Inglés) en su devenir histórico bajo una concepción de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Para conformar su fundamentación teórica, se llevó a cabo la revisión de diversas fuentes bibliográficas y documentos rectores que han sido emitidos para la organización, planificación, ejecución y control de este importante componente del proceso de formación de los futuros profesionales de la docencia del idioma inglés como lengua extranjera. También se realizaron entrevistas a profesores de la especialidad que se graduaron con anterioridad a la década de 1970 y que de una manera u otra han estado vinculados con la realización de esta actividad.

Palabras clave:

Formación práctico-docente, Ciencia, Tecnología y Sociedad.

ABSTRACT

The current article is the result of the accumulated experiences throughout almost four decades concerning the teaching practicum for the students Majoring in Education in English as a Foreign Language (FL) in its process of development under the lights of a Science, Technology and Society (STS) perspective. A large amount of specialized literature and official documents regarding organization, planning, implementation and assessment of this vital component in the formation of English language teachers-to-be were reviewed so as to enrich its theoretical foundation. In-service English language teachers who got their Bachelor of Education before the 1970s, who in one way or another have been in charge of advising English language teachers-to-be while doing their teaching practicum, were also interviewed.

Keywords:

Teaching practicum, Science, Technology and Society.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la ciencia y la tecnología es un factor de gran influencia en la sociedad actual. Los poderes políticos y militares, la gestión empresarial y los medios de comunicación masiva descansan sobre pilares científicos y tecnológicos; así mismo, la vida del hombre como ser social está notablemente influenciada por los avances tecno-científicos.

Los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y su institucionalización creciente en programas e investigaciones en varias universidades, principalmente en los países desarrollados, han demostrado que el estudio y aplicación de la ciencia en beneficio de la sociedad es inminente para lograr un desarrollo sostenible.

En este trabajo se hace un análisis de lo que a nivel mundial, regional y de país se trata sobre este tema, apuntando como principales aspectos los beneficios derivados de la ciencia, su desigual distribución, etc. En fin, las ventajas y desventajas que en el orden de su aplicación pueden o no favorecer al desarrollo humano.

En Cuba, a decir de Núñez Jover, (1999), existe una concepción ético-política del trabajo científico en aras de satisfacer las urgencias del desarrollo social y la satisfacción de las necesidades de los ciudadanos. A pesar de las limitaciones que nos impone el bloqueo, entidades nacionales, empresas y todos los factores inmersos en este proceso luchan y trabajan para lograr este fin.

La interrelación indisoluble que existe entre ciencia, tecnología y sociedad fundamenta lo que a través de este trabajo se pretende presentar, pues el **objetivo** que se precisa es: demostrar la interrelación que ha existido entre el modelo social, el modelo educativo y la formación práctico-docente en la Licenciatura en Educación carrera Lenguas Extranjeras (Inglés) en el transcurso del tiempo, que constituyen innovaciones tecnológicas, en busca del perfeccionamiento de la educación y su papel social.

Los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, o estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad (CTS), constituyen un campo de trabajo en los ámbitos de la investigación académica, la educación y la política pública.

Dichos estudios se originan hace alrededor de tres décadas a partir de nuevas corrientes de investigación en filosofía y sociología de la ciencia, y de un incremento en la sensibilidad social e institucional sobre la necesidad de una regulación democrática del cambio científico-tecnológico. En este campo se trata de entender los aspectos sociales del fenómeno científico-tecnológico, tanto en lo que respecta a sus condicionantes sociales como en lo

que atañe a sus consecuencias sociales y ambientales. El enfoque general es de índole interdisciplinar, concurren en él disciplinas de las ciencias sociales y la investigación académica en humanidades como la filosofía y la historia de la ciencia y la tecnología, la sociología del conocimiento científico, la teoría de la educación y la economía del cambio técnico.

A partir de la segunda mitad del siglo XX y principio del XXI, con el desarrollo de la energía nuclear, la electrónica, la informática, la robótica y la biotecnología, tiene lugar la Revolución Científico-Técnica que marca una etapa importante en la humanidad. En la medida en que se producen estos descubrimientos surge la concepción Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), la cual se inscribe en la década de los sesenta del siglo XX en los Estados Unidos, manifestándose en sus inicios como movimiento público y orientación académica de estudio; también es desarrollada de inmediato en Europa y específicamente en Inglaterra. Otros coinciden en pensar que con su nacimiento se anunció la necesidad de volcar radicalmente el enfoque tradicional de la ciencia y la tecnología, y se atendió el reclamo del sistema educativo para ajustar sus valoraciones a su creciente desarrollo.

La ciencia y la tecnología como objeto de reflexión tiene en el contexto latinoamericano ---por el carácter de de su historia económica, política y social particularidades específicas. Para estos estudios ha sido fundamental el tratamiento teórico sobre los procesos de transferencia de tecnologías y el papel de la innovación para el desarrollo, que han acentuado el abismo entre las economías de los países desarrollados y los países en vías de desarrollo.

En Cuba aparece un acercamiento a algunos de los presupuestos básicos de esa orientación, con el proyecto de investigación sobre estudios de casos iniciado por un grupo de trabajo profesional en la Universidad de La Habana, en los dos últimos años de la década de los ochenta; en un área más tarde identificada como Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Junto a otros factores, su extensión propició un replanteamiento de las disciplinas de ciencias sociales.

A raíz del triunfo de la Revolución Cubana se comenzó a dar cumplimiento a los seis objetivos propuestos por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en su alegato *La Historia me Absolverá* con énfasis en el relacionado con garantizar una educación libre y gratuita para todos los ciudadanos dado los altos índices de analfabetismo existentes en aquel entonces, lo cual facilitaría el cumplimiento del resto de los objetivos.

Con los maestros voluntarios, la Campaña de Alfabetización y otra serie de programas tales como la

Educación Obrero Campesina (EOC), la formación de maestras costureras por medio de los sistemas Roche y Ana Betancourt, la formación de Maestros Makarenkos, entre otros, se da inicio a la Primera Revolución Educativa en 1960 la cual se extendió hasta 1972 fecha en que el propio avance social y el desarrollo científico-técnico impulsó el inicio de la Segunda Revolución Educativa con el surgimiento del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech” y todas las escuelas de nuevo tipo que se construyeron a lo largo y ancho de todo el país incluyendo nuevos centros de Educación Superior dentro de los cuales se encuentran los Institutos Superiores Pedagógicos, devenidos en Universidades de Ciencias Pedagógicas y facultades de ciencias pedagógicas más recientemente.

El vertiginoso avance de las ciencias unido a las alternativas que ha ido buscando el Estado cubano en aras de paliar el impacto del bloqueo norteamericano dio lugar a la Tercera Revolución Educativa con el surgimiento de más de 70 programas de la Revolución coincidiendo precisamente con el inicio del siglo XXI.

La formación de docentes para los diferentes tipos y niveles enseñanzas en Cuba ha atravesado estas tres etapas, en cada una de las cuales se ha ido ajustando a las condiciones histórico-concretas en cada etapa. En todo momento ha primado la aplicación del principio martiano de la vinculación del estudio con el trabajo, de la teoría con la práctica donde el docente en formación se ha incorporado de diversas maneras al sistema de formación práctico-docente; por una parte, para resolver las necesidades de cobertura docente, y por otra, como criterio valorativo de la verdad en su propio proceso de formación.

DESARROLLO

Según Núñez Jover, (1999), la tecnología lo invade todo en el mundo contemporáneo y ello es resultado de varios procesos relevantes condicionados históricamente, que dan la explicación del estatus social actual de la ciencia y la tecnología. La Revolución Científico-Técnica (siglos XVI y XVII) dio origen a la ciencia moderna y desencadenó procesos tales como:

1. La institucionalización y la profesionalización de la práctica científica.
2. Los desarrollos conceptuales y metodológicos que tendrían notables efectos sobre la ciencia y su relación con la sociedad en los siglos posteriores.
3. Las revoluciones industriales y los profundos cambios industriales que las acompañan.

4. El ascenso del Capitalismo y su dominio planetario, afirmado luego de la crisis del socialismo europeo.
5. El surgimiento, afirmación y crisis del sistema socialista mundial.

Para una mayor comprensión del tema, se impone precisar los siguientes conceptos:

¿Qué es la ciencia?

De manera muy sencilla, Bernal (1954), citado por Núñez Jover (1999), comienza diciendo que ciencia es *“aquellos que hacen los científicos”*. Y precisa que *“la ciencia debe ser entendida como: institución, método, tradición acumulativa de conocimiento, factor principal en el mantenimiento y desarrollo de la producción y una de las influencias más poderosas en la construcción de las opiniones respecto al universo y hombre”*.

¿Qué es la tecnología?

Núñez Jover (1999), hace referencia a diversas definiciones dadas por distintos estudiosos del tema, entre las que se encuentran las siguientes:

“Definiremos la tecnología como aquella investigación cuyo producto principal es, no un artículo, sino una máquina, un medicamento, un producto o un proceso de algún tipo.” (Prince, 1980, p. 169, citado por Núñez Jover, 1999)

Para evitar confusión al definir el concepto tecnología, Quintanilla (1991, p. 33) considera pertinente definir qué es *técnica* y qué es *tecnología*. *“Se tiende a reservar el término técnica para las técnicas artesanales pre-científicas, el de tecnología para las técnicas industriales vinculadas al conocimiento científico”*.

Este mismo autor (Quintanilla, 1991, p. 42), formula un concepto que en su esencia concibe las tecnologías como algo que surge por una necesidad objetiva concreta y que a su vez, genera nuevos cambios en el desarrollo posterior: *“Las tecnologías son complejos técnicos promovidos por las necesidades de organización de la producción industrial, que promueven a su vez nuevos desarrollos de la ciencia”*. Es decir, ve las tecnologías como causa y efecto del propio desarrollo científico-técnico.

Entre el Capitalismo y la Ciencia existe un paralelismo ya que ambos procesos se produjeron de forma simultánea, ambos comenzaron en el sur de Europa, específicamente en Italia y posteriormente se desplazaron lentamente hacia el norte. A finales del siglo XVII las formas más avanzadas de la sociedad capitalista se encontraban en Holanda e Inglaterra donde la ciencia se desarrolla con mayor auge.

Por consiguiente, resulta innegable que entre el Capitalismo y la Ciencia moderna existe una relación ineludible ya que el surgimiento de esta formación económico-social generó necesidades económicas y tecnológicas nuevas que impulsaron la ciencia; promovió nuevas ideas, imágenes y formas de pensar que contribuyeron a una nueva visión del mundo; y favoreció otros cambios sociales importantes, entre los que se pueden citar la desaparición de la barrera social entre eruditos y artesanos, así como la vieja distinción entre el conocimiento y su base empírica.

En la evolución de la ciencia, el proceso de industrialización ha jugado un importantísimo papel. En el siglo XVII una serie de inventos transformaron la manufactura del algodón en Inglaterra, y permite aseverar que la Revolución Industrial le debió poco a la ciencia y mucho más a la cultura técnica y a la capacidad de innovación de empresarios y obreros. La fábrica se convirtió así en un nuevo puente entre invención e innovación.

La Revolución Industrial colocó las bases de la sociedad moderna capitalista, nacida en Europa y posteriormente expandida por todo el mundo sobre los rieles del Capitalismo en expansión y sirviéndole de motores, se fueron difundiendo por el mundo de la ciencia y la tecnología.

La organización institucional de la ciencia ha atravesado tres grandes etapas:

- *Fase amateur (1600 - 1800)*

En su etapa inicial la ciencia se desarrolló fuera de las universidades, alejada del gobierno y de la industria. En ella participaban personas económicamente solventes, miembros de la aristocracia y otros beneficiados por el mecenazgo cuyo principal rol no consistía en hacer ciencia. Estos mencionados *amateur* se consideraban a sí mismos filósofos naturales y desconocían la especialización. En esta fase se desarrollan los medios de comunicación y aparecen las publicaciones.

- *Fase académica (1800 - 1940)*

Ya en los albores del siglo XIX la ciencia se trata de una actividad profesional que exige una mayor formación técnica y se asocia con una creciente especialización. El trabajo científico se desarrolla fundamentalmente en las universidades con un carácter esencialmente básico, convirtiéndose en una tarea organizada. Por lo que la ciencia consolida su imagen y encuentra su expresión en la filosofía de la ciencia de raíz positivista y la sociología funcionalista. Su tarea esencial es la búsqueda desinteresada de la verdad; es decir, la producción de conocimientos certificados, objetivos, probados. Por

consiguiente, el científico es considerado un cultivador de la verdad. El primer título académico de ciencia fue otorgado por la Universidad de Londres en 1860.

- *Fase profesional o industrial (a partir de 1940)*

La Segunda Revolución Industrial se desarrolla en Europa a partir de la segunda mitad del siglo XIX; en ella la ciencia y la educación fueron determinantes. La innovación institucional jugó un papel fundamental, aparecieron los laboratorios de investigación en la industria; es decir, en las fábricas de tecnología. La vanguardia en la industrialización se desplazó de Inglaterra a Alemania y la educación desempeñó un papel central. No obstante, en Inglaterra solamente la mitad de los niños tenían acceso a la instrucción; es en 1880 que la enseñanza primaria se hizo obligatoria. Por otra parte, la organización del trabajo constituyó un cambio fundamental.

Durante la primera década del siglo XX los laboratorios de la General Electric y la American Telephone and Telegraph se dedicaron a tareas de investigación y desarrollo, lo que trajo consigo un aumento en la plantilla de sus trabajadores.

Poco a poco la ciencia y la tecnología se convertirían en los motores primordiales del desarrollo científico y tecnológico del siglo XX. Con la intervención gubernamental, la ciencia alcanza su consolidación durante la Segunda Guerra Mundial y posteriormente durante la llamada Guerra Fría y en las actuales guerras imperialistas que se llevan a cabo en Asia, África, América Latina; y en especial en el Medio Oriente donde se ha hecho derroche de tecnología militar.

El interés gubernamental, empresarial y la investigación universitaria van a converger en los años 1950 en el firme propósito de acelerar el desarrollo económico de los principales estados capitalistas. Se comienza entonces, a consolidar en los países industrializados una interrelación ciencia – tecnología – producción, inédita hasta entonces. La ciencia ocupa un papel dinamizador fundamental, incorporándose activamente a la producción. A este proceso la tradición marxista lo denominó: Revolución Científico-Técnica. En ella la actividad investigación y desarrollo se incorpora a la producción y sus costos se integran al costo productivo. Tales procesos van a introducir cambios considerables en la actividad científica y su relación con la sociedad.

La ciencia académica ha dado paso a la ciencia industrial. Núñez Jover (1999), refiere que según Gorz, son tres los motores de la Revolución Científico-Técnica contemporánea:

- La carrera armamentista.
- La necesidad de reducir los costos para incrementar beneficios.
- La renovación permanente de productos y servicios que impone la sociedad de consumo.

El tránsito a la Ciencia Grande (The Big Science) no excluye a la Pequeña Ciencia (The Little Science), la ciencia industrial no acaba con la ciencia académica; lo que sucede es que el fenómeno esencialmente nuevo en la segunda mitad del siglo XX es la industrialización de la ciencia. Según refiere Núñez Jover (1999), Petrella entiende que ese proceso incluye los siguientes aspectos:

- La industria se convierte en productora de ciencia.
- La industria orienta cada vez más la actividad de la Universidad.
- La ciencia se convierte en un sector social.

La Tercera Revolución Industrial está directamente vinculada con la crisis económica capitalista de finales de la década de 1960, la cual se caracterizaba por el estancamiento económico y la inflación. Entre los fundamentos de esta tercera etapa se encuentran el auge de la computación y la energía nuclear así como los descubrimientos básicos sobre el código genético.

Los pivotes del desarrollo tecnológico, las industrias de productos químicos y metalúrgicos, habían perdido intensidad y decrecía la productividad debido a que el patrón industrial estaba agotado. Por tal motivo, se inició la carrera por rescatar el dinamismo de la industria por medio de la innovación tecnológica pasando a ocupar el Estado un papel preponderante en este esfuerzo. Hacia 1973, los gastos de los Estados Unidos en investigación y desarrollo duplicaban los gastos del conjunto de los demás países capitalistas desarrollados.

Con esta revolución se consolidó un nuevo paradigma tecnológico cuyo liderazgo corresponde al sector electrónico, las áreas de este paradigma son: la biotecnología, los nuevos materiales, la nueva base energética, las ramas de la electrónica, la computación y la tele-comunicación. Ese nuevo patrón se ha gestado fundamentalmente en cinco países: Estados Unidos, Francia, Alemania, Japón e Inglaterra.

El nuevo paradigma tecnológico se caracterizó por un rol creciente de las innovaciones tecnológicas, el aumento de la demanda de la información y de los nuevos conocimientos, y por ende, una gran demanda de las investigaciones aplicadas unido a una tendencia a la comercialización de los nuevos conocimientos. Todo ello generó un auge en la transnacionalización de la economía mundial con una mayor participación de las transnacionales estadounidenses en la generación y difusión de las nuevas tecnologías.

Este nuevo modelo ha tenido un impacto de carácter productivo-económico lo que ha traído como consecuencia:

1. El poderío económico y militar descansa en la ciencia y la tecnología: la investigación y la educación en ciencia y tecnología, la formación de personas altamente calificadas en esos campos y el robo de cerebros se convierten en acciones prioritizadas para los estados y empresas.
2. El desarrollo de armamentos cada vez más sofisticados: una parte considerable de los gastos de la ciencia y la tecnología han provenido de presupuestos que los estados destinan a la defensa.
3. Los desarrollos tecnológicos han tenido efectos culturales: los medios de comunicación han jugado su papel sobre la conciencia de las personas, los valores culturales de los países y grupos sociales.
4. Los cambios climáticos y los efectos ambientales: el daño al medio ambiente que genera la tecnología pone en peligro la supervivencia de la humanidad.

Concepción de la práctica laboral en la Licenciatura en Educación Carrera Lengua Inglesa en las últimas cinco décadas

La primera ley de la didáctica planteada por Álvarez de Zayas (1989), trata sobre la *relación del proceso docente-educativo con el contexto social*, lo que implica que la actividad laboral debe ser el punto de partida y los resultados del proceso docente-educativo ya que de ella emanan todas las situaciones de la realidad objetiva que aparentemente no tienen solución; o sea, los problemas científicos, los cuales constituyen los puntos de partida para que en su solución el alumno aprenda a dominar la habilidad y se apropie del conocimiento, y de esta manera desarrollar sus potencialidades para enfrentarse a nuevos problemas y darle solución de forma creativa.

La práctica laboral, práctica docente para las carreras pedagógicas, es la forma organizativa específica de la actividad social, y su principal objetivo es contribuir a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades que contribuyan a la actividad profesional pedagógica. Esta actividad tiene sus fundamentos teóricos en la pedagogía universal. Ya desde épocas tan tempranas como la segunda mitad del siglo XVIII Johann Heinrich Pestalozzi sentenciaba que los conocimientos sin las actividades prácticas constituyen el don más funesto que un genio enemigo ha hecho a nuestra época; como un reclamo de la necesidad que ya se vislumbraba de vincular la teoría con la práctica.

Asimismo, en el contexto cubano el ilustre Félix Varela se anticipaba a su época con la fundación de un sistema educativo basado en la fusión del estudio con el trabajo;

y posteriormente José Martí, quien representó lo más positivo de la herencia anterior, llevó la proyección de sus ideas a un plano superior. Entre sus ideas se destacó el concepto de *vinculación estudio-trabajo y su papel formativo para la conciencia y la personalidad integral del ser humano*. Sin embargo, solo después del triunfo revolucionario de 1959 fue posible materializar íntegramente todas estas ideas resumidas en el ideal pedagógico del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz quien ya en el Programa del Moncada había declarado el derecho a la educación como uno de los seis objetivos de su plataforma programática una vez instaurada en el poder la dictadura del proletariado.

A través del testimonio de la profesora jubilada Lic. Sonia Pérez Rodríguez se pudo conocer que la carrera para Profesor de Lengua Inglesa antes del triunfo del proceso revolucionario, se impartía anexa a la Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad de La Habana con una duración de cuatro años, una alta carga de contenidos de la lengua inglesa y una formación pedagógica de acuerdo con los avances de la pedagogía en aquel entonces. Con cierta nostalgia explica: Ya después de haber trabajado en Comercio, tuve la posibilidad de matricular esta carrera pero no logré graduarme debido a que en 1956 por problemas políticos la Universidad fue cerrada y aún tenía pendiente un examen de Literatura. Finalmente culminé mis estudios en la década de 1970 por la vía del curso para trabajadores.

Las profesoras consultantes MSc Hilda Marisela Gessa Pacheco y MSc Virginia Raquel Rodríguez García de la Universidad "Carlos Rafael Rodríguez", quienes al igual que Sonia cursaron estudios primarios y secundarios en la escuela de Elisa Bowman y en las Dominicas Americanas de la localidad de Cienfuegos respectivamente, explican que en estos centros todas las asignaturas, excepto el Español y la Matemática, eran impartidas en idioma inglés por profesoras de origen norteamericano, por lo que los egresados de estos centros alcanzaban un amplio dominio de la lengua inglesa. Esto les permitió a algunos de ellos presentarse a concursos de oposición que se realizaban en cada curso escolar para optar por las plazas disponibles en las escuelas públicas. Aunque por supuesto, carecían de una formación pedagógica y de manera empírica trataban de imitar a sus antiguas profesoras de las mencionadas instituciones.

Con el triunfo de la revolución cubana tomó más vigencia que nunca la máxima martiana de que *"Ser culto es en único modo de ser libres"*. (Martí Pérez, 1990)

En 1961 se desarrolló la Campaña de Alfabetización con la participación de todo el pueblo, y en diciembre del propio

año Cuba se declaró *Territorio Libre de Analfabetismo*. Muchos han sido los programas que se han llevado a cabo para elevar el nivel cultural general e integral de la población cubana y en la preparación de especialistas de todas las ramas del saber humano con especial énfasis en los educadores de todos los niveles y subsistemas de enseñanza.

Por su parte, la formación de profesores de idioma inglés en Cuba después del triunfo de la Revolución estuvo a cargo de centros de nivel medio como el Instituto "Máximo Gorki" de Ciudad de La Habana; y centros de educación superior como el Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" que durante largo tiempo estuvo adjunto a la Universidad de La Habana, y sus homólogos en las provincias de Villa Clara y Santiago de Cuba. Los planes de estudio contaban de cuatro años, previstos para alumnos con noveno grado aprobado, y se caracterizaban por darle un peso considerablemente mayor a las asignaturas de la especialidad, mientras que los ciclos, si de tales puede calificarse, político-social y pedagógico-psicológico, así como de algunas asignaturas de lengua española se encontraban reducidos a su mínima expresión. Es criterio bastante generalizado que los egresados lograban un dominio superior de la lengua extranjera, sin embargo su formación era poco integral.

La explosión de matrícula de la enseñanza media, en particular del nivel de secundaria básica, determinó la necesidad de preparar de forma acelerada profesores a partir del 10mo grado. Surgió así en el año 1972 el Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech". La característica de este plan denominado "Plan de Formación de Profesores para la Enseñanza General Media" (PFPEGM) fue la combinación del estudio con el trabajo en la escuela; es decir, los integrantes de este destacamento continuaban sus estudios de educación general a la vez que recibían la preparación pedagógica y realizaban la práctica docente desde el primer año en la escuela media. En el caso de la especialidad de inglés la práctica se realizaba a partir del segundo año, momento en que se consideraba que los alumnos habían alcanzado las habilidades básicas de la lengua extranjera, logrando suplir el déficit de profesores existente en aquel entonces. Por aquellos años la enseñanza de lenguas extranjeras estuvo permeada por el Método Audio-Visual dado el desarrollo alcanzado por la electrónica en la producción de grabadoras, proyectores, retroproyectores y con ellos la creación de laboratorios de idiomas. Debido a que el nivel de ingreso era de décimo grado aprobado, se habilitó posteriormente un curso de dos años para alcanzar el título de Licenciado en Educación. Los graduados de este plan se caracterizaban por un alto sentido de responsabilidad y un buen desarrollo de las habilidades laborales.

A partir de la década de 1970, la formación pedagógica ha sufrido cambios sustanciales en función de la necesidad de elevar cada vez más la calidad de la formación del personal docente y de incorporar a esta los logros de la revolución científico-técnica. En el año 1976, se integraron en un solo subsistema todos los centros pedagógicos del país: El Subsistema de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico y se continuó con mayor fuerza la política de elaboración y unificación de los planes de estudio.

Así en el año 1977 se diseñaron los Planes de Estudio A para dar respuesta a la creación de la Licenciatura en Educación, referida a las diferentes especialidades. Este plan de estudio tuvo una duración de la carrera de cuatro años, pero se exigió el nivel de duodécimo grado en el ingreso, privilegio del que gozaba Cuba gracias a los casi 20 años de la Revolución Cubana. Su contenido en la carrera de Lengua Inglesa proporcionó una información científica de mayor nivel.

Aprovechando la existencia de una cobertura docente casi total en el país, se comenzó un sistema de formación práctico-docente a partir del tercer año, lo que redujo la vinculación de los estudiantes con el trabajo directo en la escuela pero garantizaba una mayor preparación científico-teórica antes de enfrentarse a la docencia, reduciendo con ello los posibles errores en el dominio de los contenidos a impartir. Asimismo, se inició el trabajo científico de los estudiantes, organizándose los trabajos de curso a lo largo de la carrera. La preparación del especialista concluía con un trabajo de diploma o un examen estatal en dependencia del índice académico del estudiante.

En las investigaciones realizadas en los Institutos Superiores Pedagógicos del país, hoy Universidades de Ciencias Pedagógicas en algunos casos y facultades pedagógicas en otros, relacionadas con el perfeccionamiento de los planes de estudio en la Educación Superior se detectaron una serie de insuficiencias en el Plan de Estudios A, entre las que se encuentran la centralización en la concepción del proceso docente-educativo y la falta de precisión en las tareas que debía enfrentar el profesional para resolver los problemas más generales y frecuentes de su profesión. Todo lo anteriormente expuesto determinó la necesidad de elaborar un nuevo plan de estudio.

Sobre la base de estas insuficiencias en el año 1979 se creó en el Ministerio de Educación (MINED), una comisión nacional de perfeccionamiento con el objetivo de elaborar un nuevo plan de estudios para Licenciados en Educación en los cursos regulares diurnos, que se denominó Plan B y tenía una duración de cinco años lectivos.

En este nuevo plan, el sistema de formación práctico-docente se perfeccionó sobre la base de nuevos conocimientos. Se continuó con la realización de los trabajos de curso y de diploma. Este plan de estudios establecía que al menos uno de los trabajos debía estar vinculado con la Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras lo que lo vinculaba más a la práctica docente. Durante su aplicación se determinaron insuficiencias que exigían ser erradicadas y se hizo necesario profundizar tanto en la formación práctico-docente como en los contenidos académicos y en el trabajo científico-estudiantil.

Paralelamente a la puesta en marcha de los Planes de Estudio B; se implantó por el Ministerio de Educación un sistema de validación de los programas de asignaturas de las carreras que se desarrollaban en estos centros, y que abarcaban la formación de docentes de todos los tipos y niveles de enseñanza. Esta validación consistió en una valoración teórica y práctica de cada uno de los programas de asignaturas del currículo, la que se ejecutó en todos los Instituto Superiores Pedagógicos a partir de la orientación general (guía de validación) por la vía del trabajo científico-metodológico.

Los resultados alcanzados en las investigaciones controladas y los de la validación masiva realizadas por el MINED en el período comprendido entre los años 1981-1988 permitieron determinar con carácter científico las insuficiencias de los planes B entre las que pueden resumirse como principales las siguientes: La inadecuada comprensión del papel rector de los objetivos, como categoría rectora del proceso docente-educativo a los diferentes niveles; un exceso de información científica no fundamental para el ejercicio profesional (academicismo); la poca flexibilidad en su ejecución a partir de la propia concepción del diseño; la equiparación innecesaria con otras carreras universitarias; la débil formación de habilidades profesionales y de una acción práctico-social en diferentes campos del perfil profesional como consecuencia de la disminución de la actividad práctica y consecuentemente un alejamiento de la realidad escolar dada la falta de precisión en las tareas que debía enfrentar el profesional para resolver los problemas más generales y frecuentes de su profesión; la falta de sistematización en la organización del currículo que limitaba la integración de los componentes académico, laboral e investigativo y la centralización de la concepción del proceso docente – educativo; así como el esquematismo en la culminación de estudios.

En el curso 1987-1988 se dio inicio al trabajo de las comisiones de carrera encargadas de la elaboración de un nuevo plan sobre la base de perfeccionar la integración armónica de lo académico, lo laboral y lo investigativo.

Surge así, en el año 1990 un nuevo plan de estudio denominado C. Se incorporó el enfoque comunicativo como fundamento lingüístico-metodológico, a partir de las experiencias acumuladas en las dos décadas anteriores en la enseñanza de idiomas en el contexto mundial y en Cuba en particular; y se propició el desarrollo de las habilidades profesionales.

En el año 1992 se realizó una adecuación general al Plan de Estudio C, a para perfeccionar la integración de los componentes académico, laboral e investigativo, teniendo como columna vertebral la vinculación con la escuela desde los primeros años de la carrera. En este aparece por vez primera una concepción sistémica del componente laboral. Se concibe el componente laboral sistemático desde primero a cuarto año, el componente laboral concentrado para primer y segundo años, así como la práctica docente para el quinto año.

Los resultados preliminares de la validación de la marcha del plan de estudio con la concepción antes apuntada, aportó la siguiente valoración: Los períodos de práctica laboral concentrada y sistemática han ejercido una influencia positiva en la motivación profesional de los estudiantes.

A partir del año 1999 este plan también fue sometido a varias modificaciones, introduciéndose ajustes en el mismo prácticamente en todos los cursos. Con el aumento de las necesidades de profesores en algunos territorios, a partir del curso escolar 1998-99, el estudiante desde los primeros años comienza a vincularse, como en décadas anteriores, desde muy temprano con la escuela media, aumentando el tiempo para la práctica laboral responsable; por lo que el componente laboral adquiere una connotación especial al propiciar que los estudiantes desarrollen habilidades profesionales para el trabajo durante su práctica docente desde los primeros años, vinculándose a la solución de los problemas reales existentes en el contexto donde actúan; es decir, la escuela, la familia y la comunidad.

Sobre la base del principio de la Universalización de la Educación Superior durante el curso escolar 2002-2003, el propio Plan C sufrió nuevas modificaciones. El proceso formativo de los estudiantes de las carreras pedagógicas tenía lugar en el Instituto Superior Pedagógico y en la escuela como una micro-universidad donde se aplicaban los conocimientos que adquirían en las diferentes asignaturas del plan de estudio; recibían las mejores experiencias de la labor docente y ponían a prueba sus posibilidades. En la acertada dirección del sistema actividad-comunicación que tiene lugar en el proceso formativo desempeñaron un papel fundamental el profesor guía y el tutor.

La esencia de los cambios operados radica en que los estudiantes cursaban un primer año intensivo con régimen interno en el Instituto Superior Pedagógico, el cual concluía con una etapa de habilitación, excepto los alumnos de la carrera Lengua Inglesa cuyo Consejo Nacional de Carrera consideró más prudente dedicarle este tiempo al componente académico, que los preparara para incorporarse a la práctica laboral responsable al frente de un grupo a partir del segundo año. A partir de este momento los tres componentes tenían lugar desde la escuela la cual se convirtió en una micro-universidad.

La nueva concepción conllevó a que el propio Plan de Estudio C se reorganizara; es decir, en esencia se mantuvo igual, solo que la disciplina Formación Pedagógica General se extendió hasta el quinto año y la Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa se adelantó para el segundo año como parte un reclamo de los propios alumnos. Esta reducción considerable de horas clases frente al alumno implicó que este tuviese que dedicarle mayor tiempo al estudio independiente e individual haciendo uso de todos los programas de la Revolución que se encontraban a su alcance desde la propia micro-universidad.

Los ajustes realizados a partir del Curso 2000- 2001 estuvieron motivados por la necesidad de incrementar la permanencia de los alumnos-profesores en la escuela lo que ha incidido de manera negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa del profesional de lenguas extranjeras al no poderse aplicar el principio de la sistematicidad, necesario para un correcto dominio de una lengua extranjera.

Las investigaciones realizadas a lo largo de esta etapa han demostrado los aciertos y desaciertos de cada uno de los planes de estudio en las condiciones concretas de cada etapa. Por lo que a partir del curso escolar 2010 -2011 se introdujo el Plan de Estudio D que por primera vez define como su Disciplina Principal Integradora la Formación Laboral Investigativa, a través de la cual se integran los conocimientos desarrollados en las disciplinas generales, la formación pedagógica general y las disciplinas de la especialidad.

En el discurso pronunciado en el acto de graduación del primer curso emergente de formación de maestros primarios, el 15 de marzo de 1999, el Comandante en Jefe destacó la importancia del estudio de las lenguas extranjeras, entre ellos el inglés por ser el idioma oficial en todas las conferencias y por ser al primero que todos los escritores traducen sus obras científicas y literarias e insistió: *“estudiar inglés va a ser una manifestación de cultura y de una cultura general integral en Cuba”*. (Castro Ruz, 1999)

Este llamado incentivó al Consejo de Carrera de Lenguas Extranjeras de Cienfuegos a proyectar la implementación del Plan de estudio D con un mayor alcance como se lleva a cabo en algunas de las provincias hermanas: la Licenciatura en Educación carrera Lenguas Extranjeras (inglés-francés); lo cual fue posible materializar a partir del curso escolar 2013-2014 gracias a la disponibilidad de profesionales egresados de la carrera Licenciatura en Lengua Inglesa de nuestra Universidad con preparación en ambas lenguas.

El Plan de estudio D se estructura en dos etapas, una intensiva que abarca los tres primeros años con énfasis en el componente académico desde la Universidad; así como una segunda etapa en la que se hace énfasis en los componentes laboral e investigativo desde la micro-universidad con encuentros presenciales semanales para desarrollar el componente académico. Como se puede apreciar, el nuevo plan retoma la idea de una mayor presencialidad como se hacía en planes anteriores.

Los retos cada día más crecientes trajeron consigo modificaciones en el objeto de trabajo, el modo de actuación, esferas de actuación y campo de acción de la carrera Lenguas Extranjeras. *El objeto de trabajo* del profesional de esta carrera es entonces el proceso educativo en la educación primaria, media básica, media superior (Preuniversitaria, Técnica y Profesional y de Adultos), por ser la expresión concreta de la labor que desarrolla el educador en esos diferentes contextos de actuación, que se concreta en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.

La Formación Laboral Investigativa persigue integrar los contenidos de todas las disciplinas del plan de estudio, así como su contribución práctica al desarrollo de los modos de actuación del profesor de lenguas extranjeras. Esta disciplina comprende 4 asignaturas distribuidas en cada uno de los años de la carrera, lo que favorece la implementación práctica, la gradación ascendente de los niveles de complejidad de las tareas y la integración de los modos de actuación del profesional. En todos los años y modalidades (concentrada o sistemática) en la práctica se presta atención a la formación ideopolítica y de valores del estudiante como sujeto del proceso, que implica el plano personal y profesional. Los escenarios de la disciplina son la Universidad y la micro-universidad. A través del segundo el estudiante se inserta en los diferentes contextos de actuación del profesor de lenguas extranjeras en la educación general.

En la implementación del Plan D quedan insatisfacciones con relación al nivel de esencialidad y la repetición de contenidos en las disciplinas de formación general, así

como en la vinculación de estas con la especialidad. Por lo que a partir del curso 2016 – 2017 se pone en práctica el Plan E en el que se precisa de una manera más actualizada el objetivo de que sea capaz de comunicarse en la lengua inglesa (primera lengua extranjera) como medio y objeto de trabajo y como medio de comunicación intercultural, con corrección, propiedad y fluidez, evidenciando un nivel de competencia comunicativa, equivalente a un B2 profesional pedagógico acorde con lo establecido en el Marco Común de Referencia Europeo, como esencial mínimo a alcanzar que se manifieste en el sistema de habilidades comunicativas integrado a la competencia comunicativa en sus componentes cognitivo, lingüístico, discursivo, estratégico, socio-lingüístico, sociocultural y profesional, que permita la comprensión lectora y auditiva de textos auténticos, así como la producción oral y escrita de textos de diferentes tipos acerca de la vida cotidiana, y de las actividades académicas, pedagógicas, socioculturales y científicas.

El Plan E reduce la duración de la carrera a solo cuatro años con el propósito de garantizar la cobertura docente de los centros de educación general. El componente laboral investigativo no se considera una disciplina aparte con carácter integrador como en el Plan D, y se le da salida a todas las disciplinas integradas a través del Colectivo de año y rectorada por las disciplinas Formación General Pedagógica y Didáctica de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras como en los primeros planes de estudios.

Resulta imprescindible que el estudiante conozca las particularidades del trabajo en los diferentes niveles de educación: primaria, secundaria básica, preuniversitaria, técnica y profesional y de adultos. Para ello deberá rotar por todos los niveles enseñanza de manera que se familiarice y conozca cada uno de los programas de la asignatura Idioma Inglés de tercero a duodécimo grado guiados por un plan de actividades que se genera en el colectivo de año en respuesta a las nuevas exigencias. La forma concreta en que ello se materialice dependerá de las peculiaridades del Consejo de Carrera de la universidad y la comisión de la asignatura Idioma Inglés en la provincia.

CONCLUSIONES

Los cambios operados en el sistema de formación práctico-docente a lo largo de las diferentes generaciones de planes de estudio hasta llegar al Plan de estudio E, no sólo han estado en consonancia con las necesidades concretas del sistema social cubano en cada momento; sino también con los resultados más recientes de las ciencias (la pedagogía, la psicología, la lingüística, la sociología, entre otras) y la técnica (la electrónica, la tecnología de la información y las comunicaciones, etc) relacionados

con las exigencias del proceso pedagógico en cada uno de los niveles de enseñanza en las distintas etapas de la revolución educacional que ha tenido lugar en Cuba a partir de 1959 con un incalculable impacto social en la formación de una cultura general integral.

La formación de profesores de lenguas extranjeras se inició masivamente poco después del triunfo de la Revolución transitando por diferentes modalidades y planes de estudio, entre los cuales se contó con la doble especialidad en dos niveles diferentes de formación—básico y medio superior, la formación de profesores para la enseñanza general en el Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech” y más recientemente con la doble formación como profesores de Lenguas Extranjeras: inglés y francés. En todos y cada uno de ellos, la formación práctico-docente ha constituido la vía por excelencia a través de la cual se han integrado los componentes académico, laboral e investigativo con el correspondiente impacto social, tanto en el profesional en formación como en los alumnos de la enseñanza general, la familia y la sociedad en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- Cardentey Arias, J. (2011). *Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista*. La Habana: Pueblo y Educación , segunda edición.
- Castro Ruz, F. (1999). Discurso pronunciado en el acto de graduación del primer curso emergente de formación de maestros primarios. *Juventud Rebelde* , pág. 1 y 4.
- Herrera Gil, N., & Vega Puente, J. C. (2010). *Programa de la Disciplina Principal Integradora: Formación Laboral Investigativa. Plan de Estudio “D”. Carrera: Licenciatura en Educación Especialidad en Lenguas Extranjeras*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Martí Pérez, J. J. (1990). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Núñez Jover, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana: Félix Varela.
- Quintanilla, M. A. (1991). *Tecnología: un ensayo filosófico*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ros Garriga, F., & Winter Reid, R. (1990). Caracterización del componente laboral y la vinculación de los estudiantes a la escuela en la especialidad Inglés para el Plan de Estudio “C”. La Habana: Ministerio de Educación Superior.

16

PROPUESTA DE UNA CLASE METODOLÓGICA INSTRUCTIVA DE HISTOLOGÍA GENERAL Y DENTARIA PARA LA ORIENTACIÓN DEL ESTUDIO INDEPENDIENTE

PROPOSAL OF AN INSTRUCTIVE METHODOLOGICAL LESSON OF GENERAL AND DENTAL HISTOLOGY FOR INDEPENDENT STUDY ORIENTATION

MSc. Cecilia Rosero Armijos¹
E-mail: cecilia.armijo@hotmail.com

MSc. Patricia Pinos Robalino¹
MSc. Patricia Segovia Palma¹

¹Universidad de Guayaquil República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rosero Armijos, C., Pinos Robalino, P., & Segovia Palma, P. (2017). Propuesta de una clase metodológica instructiva de Histología General y Dentaria para la orientación del estudio independiente. *Revista Conrado*, 13(57), 114-119. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo metodológico constituye una vía fundamental para la superación permanente de los profesores. Este se sustenta en las concepciones didácticas y tiene como función planificar, organizar, regular y controlar el proceso docente. Dentro del sistema de trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos de las facultades y universidades, se encuentran las clases metodológicas, las cuales poseen dos modalidades: la clase metodológica demostrativa y la clase metodológica instructiva (CMI). Es precisamente esta última la que afronta mayores dificultades por su propia complejidad, por este motivo se ofrece una propuesta de clase metodológica instructiva, abordada desde la motivación y el estímulo al desarrollo de un pensamiento creador en estudiantes de la carrera de Odontología para la asignatura Histología General y Dentaria; Se presenta este trabajo con el objetivo de exponer elementos básicos de esta modalidad del trabajo docente metodológico, con énfasis en el trabajo independiente, como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave:

Clase metodológica instructiva, trabajo metodológico, estudio independiente, odontología, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

Methodological work constitutes a fundamental way for permanent teacher development. This is based on didactic conceptions and has the function of planning, organizing, regulating and controlling the teaching process. Within the methodological work system in different faculties and universities organizational levels, there are the methodological classes, which have two modalities: the methodological demonstrative class and the instructional methodological class (IMC). It is precisely the last one which shows major difficulties because of its complexity, for this reason a methodological instructive class approach is offered, addressed from motivating and encouraging the development of creative thinking in students of the Dentistry Major for the subject General and Dental Histology. This paper is presented aimed at showing basic elements of this modality of methodological work, emphasizing independent work as part of the teaching learning process.

Keywords:

Instructional methodological class, methodological work, independent study, dentistry, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de los contenidos de Histología como ha expresado Bassan (2012), es fundamental para la comprensión de la estructura y la función de las células, tejidos y órganos, del mecanismo por el cual ellos se originan y evolucionan así como de las determinaciones genéticas que los inducen hacia un desarrollo determinado. En suma, aborda la organización microscópica del material biológico y del modo de interrelación estructural-funcional de diferentes integrantes individuales. Posteriormente, estos conocimientos permitirán al alumno reconocer e interpretar los cambios que se producen en los procesos patológicos, tanto desde el punto de vista estructural (Anatomía Patológica) cuanto funcional (Fisiología y Fisiopatología), logrando así la capacidad para comprender las patologías médicas y quirúrgicas, en camino hacia la formación de un médico con pensamiento crítico. Esto la torna clave para la Medicina pues se encuentra en la intersección, por una parte, de la bioquímica, la biología molecular y la fisiología, y, por otra, de los procesos patológicos y sus consecuencias.

La Histología se percibe como el primero, o uno de los primeros escalones según su ubicación curricular, dentro de la complejidad progresiva de las habilidades cognitivas ligadas a la capacidad diagnóstica, a entrenar para el desarrollo de la competencia diagnóstica. De allí que se considera dentro de un eje clínico que parte de lo morfofisiológico y, a través de lo morfo-fisiopatológico, alcanza lo Semio-Clinico-Terapeutico.

Por esta razón la Histología es una ciencia imprescindible para la comprensión de la estructura y la función del organismo humano en estado normal y de enfermedad (Rodríguez 2013). Con estos conocimientos el estudiante es capaz de contribuir a la solución de problemas de salud planteados, que manifiestan alteraciones de las características histológicas de las células, tejidos y órganos, introduciéndose ya en los primeros pasos en el ejercicio del diagnóstico de muchas enfermedades y entrenando su razonamiento para afrontar de manera satisfactoria investigaciones científicas.

Planteó Mazario (2009), que el desarrollo social contemporáneo y las características de la actual revolución científico- técnica, exigen al egresado de la educación superior la independencia cognoscitiva y el pensamiento creador. Por tanto, la enseñanza de las ciencias médicas debe ser capaz de desarrollar alumnos con un pensamiento activo e innovador, lo que demanda profesores preparados en el ámbito profesional y pedagógico.

De manera que es de extraordinaria significación el reto de encontrar el procedimiento, la fórmula o táctica, para garantizar la adquisición de este conocimiento en el futuro profesional de la salud, en lo que tiene el papel rector la Pedagogía como lo expresara Klingberg (1978), donde se refleja la técnica y proporciona el dominio de los métodos más modernos en el campo de la educación y la enseñanza, en este sentido es imprescindible que el profesor de histología se actualice continuamente en los nuevos enfoques de la enseñanza de la especialidad, con énfasis en lo referente al trabajo metodológico, para explotar las potencialidades formativas planteadas por Bassan (2012), como son las competencias diagnósticas, la formativa integradora intradisciplinaria, la integradora interdisciplinaria y la desarrolladora del pensamiento científico.

En el presente trabajo se ofrece una propuesta de clase metodológica instructiva, abordada desde la motivación y el estímulo al desarrollo de un pensamiento creador en estudiantes de la carrera de Odontología en la asignatura Histología General y Dentaria; con el objetivo de exponer elementos básicos de esta modalidad del trabajo docente metodológico, con énfasis en el trabajo independiente.

DESARROLLO

El trabajo metodológico constituye una vía fundamental para la superación permanente de los profesores. Este se sustenta en las concepciones didácticas y tiene como función planificar, organizar, regular y controlar el proceso docente-educativo (Texidor Pellón & Reyes Miranda, 2012)

Dentro del sistema de trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos de las universidades, se encuentran las clases metodológicas, las cuales poseen dos modalidades: la clase metodológica demostrativa y la clase metodológica instructiva (CMI). Es precisamente esta última la que afronta mayores dificultades por su propia complejidad., ellas responden a la estructurada de introducción, desarrollo y conclusiones, al igual que otras formas de trabajo metodológico (Valdivia Pérez, Torres Nodarse, Manso Rojas, González Meneses & González Pérez, 2007).

Referiremos como se concibe su estructura a continuación:

» **Introducción** deben quedar planteados de manera explícita:

Problema conceptual metodológico: ¿Cómo realizar la orientación al estudio independiente y utilizar la vinculación básico-clínica en una clase de componentes de la sangre?

Objetivo metodológico: Instruir acerca del papel del profesor en la orientación para el estudio independiente de los estudiantes, y la utilización de la vinculación básico-clínica durante una clase de componentes de la sangre.

Fundamentos: Dentro de las necesidades determinadas en el banco de problemas de colectivo de profesores, se encuentra el perfeccionar la estrategia metodológica docente del colectivo pedagógico, teniendo en cuenta los objetivos generales de las carreras y el perfil de salida del egresado, teniendo en cuenta las tendencias actuales de la didáctica contemporánea, donde como refieren Díaz Barriga & Hernández Rojas (1999), se preconiza la revalorización del papel del docente, no solo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador en este, enfatizador del papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumnos, Mazarío Triana (2009), sostiene que se propicia la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje; a lo que se le ha denominado “enseñanza desarrolladora”.

Al mismo tiempo, Moreno Rodríguez (2010), refiere que es necesario ofrecer un precedente favorable para la aplicación del método clínico, categoría de enseñanza fundamental para el desarrollo de las habilidades clínicas, y que ha sido declarado en crisis, generando consecuencias preocupantes en el ejercicio de la medicina, por lo que se ha hecho un llamado a restablecer todos sus valores y a trabajar sistemáticamente sobre sus principios en todos los médicos en formación.

Es este uno de los aspectos en que la histología debe potenciar su misión para propiciar la adquisición del nuevo conocimiento, mediante el análisis reflexivo de un proceso fisiológico o una enfermedad conocida o modelada con amplia expresión estructural, en función de que la búsqueda de la solución; condicione y sienta bases para la posterior internalización del método clínico.

Orientación profesional pedagógica: ¿Qué es el estudio independiente? Existen múltiples juicios y valoraciones entre los autores con respecto a la caracterización del estudio independiente, así Valladares Suárez, Núñez López, Cruz Álvarez, Suárez Aguilar & Pardo Rodríguez (2012), plantean que el trabajo independiente de los estudiantes, debe ser precedido por una adecuada orientación como medio efectivo para el desarrollo de su actividad cognoscitiva, así mismo Fuentes González, Montoya Rivera & Fuentes Seisdedos (2012); Fuentes González, García Céspedes & Rodríguez Fernández (2016), refieren que frente a la orientación del profesor del trabajo independiente se desencadena el proceso de investigación, la cual se planifica y conlleva a la indagación y la propuesta

de solución de los problemas planteados acorde a los objetivos del programa de la asignatura, pero en este trabajo se comparte el criterio de Román Cao & Herrera Rodríguez (2010), con aquellos donde se considera que es un proceso de formación gradual de los estudiantes, que se caracteriza por el establecimiento de metas y objetivos educativos personales, basados en el reconocimiento de las propias posibilidades, y apoyado en un sistema motivacional que responda a necesidades y expectativas propias según el contexto grupal y social en que el individuo se desarrolla.

De manera que no se logrará en el estudiante un aprendizaje significativo, ni que este lleve a cabo un estudio independiente fructífero si no se ha propiciado en él una viva motivación intrínseca, ni se ha realizado una adecuada orientación en esta vertiente del método de trabajo por proposiciones, o de trabajo independiente, que es el estudio independiente.

Como afirma Bassan (2012), desde su ubicación curricular la histología percibe la complejidad progresiva de las habilidades cognoscitivas ligadas a la capacidad diagnóstica, donde se desarrolla su competencia diagnóstica, por tal motivo el conocimiento de la estructura histológica normal, es esencial cuando se pretende comprender las transformaciones que ocurren en las células y los tejidos en los procesos de enfermedad. Casi todas las formas de lesiones orgánicas, comienzan con alteraciones moleculares, que se traducen en estructurales, por lo que se hacen relativamente cómodos y abundantes los argumentos para lograr motivaciones intrínsecas en los estudiantes, basados en vinculaciones básico-clínicas.

Dentro de las preguntas que valdría la pena se hiciese el profesor, al proponer la aplicación del método de trabajo por proposiciones, se encuentran las siguientes: ¿qué parte del tema de la clase o de la unidad de materia es más apropiado para el trabajo independiente de los alumnos?, ¿posibilita el grado de dificultad en la tarea el trabajo relativamente independiente?, ¿qué otros medios de trabajo pueden emplear (materiales complementarios, atlas, laminarios, esquemas, modelos)?

» Desarrollo

Al comenzar el desarrollo de la clase metodológica, y haber planteado la temática y el sumario a desarrollar, debe realizarse un breve enlace con el tema anterior y asegurar el nivel de partida.

Al relacionar el tejido sanguíneo con el tejido conectivo estudiado en la unidad I de esta asignatura Histología General y dentaria, recordando que constituye una variedad especializada de este, se sugieren preguntas que

aborden los siguientes contenidos: clasificación del tejido conectivo, células emigrantes del tejido conectivo y funciones del tejido conectivo.

A continuación debe realizarse la introducción del nuevo contenido y la motivación. Se hace el planteamiento del problema docente: Paciente femenina de 18 años, con antecedentes de hábitos alimentarios inadecuados y una valoración nutricional entre el 3er y 10mo percentil. Acude a consulta por cansancio fácil y se constata en el examen físico palidez de piel y mucosas. Luego del estudio se diagnostica una anemia multicarenal. ¿Qué alteraciones hematológicas podrían explicar los síntomas y la anemia de esta paciente?

Se utilizan en este caso dos de las categorías de la enseñanza problémica, una situación problémica, de la cual surge el problema docente, que es el elemento que provoca la dificultad, el que define la esencia de lo desconocido. Es el problema que se debe solucionar, que conduce al planteamiento de la hipótesis, la búsqueda de su demostración y con ella la solución al problema. El estudiante debe resolverla bajo la dirección directa del profesor y en correspondencia con los objetivos de la asignatura. (Mazarío Triana, 2009)

A lo largo de la clase se retomarán los aspectos que contribuyan a dar solución al problema, y de esta manera también se estarán sentando pautas con relación a la orientación del estudio independiente, pues se le mostrará al estudiante el modo de afrontar el análisis y solución de un problema docente. Por otra parte, el abordaje del nuevo contenido a través de una enfermedad pudiera movilizar las motivaciones intrínsecas en los estudiantes. También se pudieran proponer en el diseño del problema otros tipos de anemia, poliglobulias, trastornos plaquetarios, leucocitarios o enfermedades infecciosas.

Se plantean los objetivos a cumplir y a partir de aquí se desarrolla el contenido a abordar según sumario. Pudieran plantearse como sigue:

1. Explicar las características morfofuncionales de la sangre, con la utilización de esquemas, fotomicrografías y láminas histológicas en situaciones problémicas conocidas o nuevas.
2. Interpretar las manifestaciones que se producen en el organismo como consecuencia de las alteraciones en las características histológicas de los componentes de la sangre, sobre la base de la relación dialéctica estructura-función, en situaciones reales o modeladas, vinculándolos con algunos de los principales problemas de salud, según el nivel de actuación de este profesional en el proceso de salud-enfermedad.

Como expresaran Zumeta Dubé, Valladares Suárez, Herrera Batista, Rodríguez Pérez, & Dovale Borjas (2013), en un trabajo similar se debe explicar el contenido para lo que se propone comenzar con un medio de enseñanza que puede ser un esquema que ofrezca apoyo al profesor para explicar la interrelación morfofuncional existente entre los compartimentos poyético, vascular y tisular, que a su vez resulte ilustrativa para el estudiante desde que establezca contacto visual con este. Se alude así al enfoque sistémico y funcional en el estudio del tejido sanguíneo.

Como plantean González López, Rodríguez Matos & Hernández García (2011), acerca de los medios o recursos didácticos en la enseñanza, las tareas desarrolladoras requieren de la determinación de un sistema de medios en correspondencia con los tipos de contenido y con su estructuración, estos medios o recursos didácticos representan el componente que sirve de apoyo a la dinámica del proceso docente, con la finalidad de que los estudiantes se apropien de los contenidos, el carácter desarrollador del proceso enseñanza-aprendizaje estará determinado en la medida en que el profesor sea capaz de organizar y dirigir el proceso hacia un papel protagónico del estudiante en los distintos momentos de su actividad de aprendizaje

Como plantea Klingberg (1978), los docentes pueden utilizar múltiples procedimientos para propiciar que el aprendizaje de sus estudiantes sea significativo, donde uno de los aspectos es el establecimiento de organizadores previos, es necesario que el profesor establezca un contexto teórico o marco general para el nuevo contenido a aprender y apoyarse en diferentes medios de enseñanza como pudieran ser gráficos, mostrando mapas, tablas, dibujos, esquemas, de carácter panorámico, que permitan obtener una visión general del contenido, lo que contribuye a contextualizar el contenido de enseñanza, acercándolo a los estudiantes y son alternativas para lograr la efectividad con la ZDP para el consecuente desarrollo de motivaciones intrínsecas con respecto al aprendizaje.

Se expondrá el concepto de sangre, sus características generales y funciones, así como sus métodos de estudio y las características morfofuncionales generales de sus elementos formes, apoyados en esquemas y fotomicrografías. Se explicarán las características morfofuncionales de los eritrocitos, a partir de las que se establecerá la secuencia para el estudio del resto de los elementos formes de la sangre. Luego de abordar el contenido referente a los eritrocitos, se debe retomar el problema docente, con apoyo en el estudio del hematocrito y la lámina periférica para explicar la traducción morfológica y posibles causas de la anemia.

Mazarío Triana (2009), expresa que con las imagen como fuente de información para la interpretación funcional de la estructura microscópica, unido a la observación consciente y dirigida por el profesor permite el análisis, la determinación de las características que lo distinguen, la identificación de semejanzas y diferencias, y la clasificación; es un elemento que contribuye en gran medida al desarrollo de la habilidad de identificación, al permitir la determinación de aquellas características que facilitarán la interpretación de la imagen observada. Pomares (2013), refiere que estas representaciones esquemáticas y fotomicrográficas, favorecen tanto al aprendizaje significativo como las motivaciones intrínsecas de los educandos, además de tributar a la futura aplicación del método clínico al aportar conceptos claves inherentes a una herramienta de trabajo esencial para el examen físico.

Con el transcurso de la exposición de contenidos pudiera suscitarse lugar para el planteamiento de preguntas que den espacio a la reflexión y la relación intermaterias, donde se pone de evidencia las potencialidades formativas de la histología referente a la interdisciplinariedad, las cuales pueden ser resueltas durante la clase o quedar como estudio independiente, como por ejemplo: ¿Por qué en las anemias por déficit de ácido fólico y vitamina B12 el núcleo de los leucocitos neutrófilos puede observarse hipersegmentado y el citoplasmas de los eritrocitos hiperocrómico? Analizar y promover la reflexión sobre los conocimientos y habilidades que constituyen requisitos previos para el aprendizaje de un contenido específico, es uno de los procedimientos útiles para desarrollar la motivación intrínseca en los educandos, propiciando la creación de aprendizajes significativos (González López, et al., 2011).

Orientación del estudio independiente

Tarea: Realizar un cuadro sinóptico donde se expongan las características de forma, tamaño, concentración absoluta y relativa, características del núcleo y del citoplasma, origen, destino y función de los elementos formes.

A la hora de elaborar la tarea para orientar el estudio independiente, el profesor deberá sopesar las posibles dificultades que podrían presentarse en el transcurso del trabajo, así como la forma en que le brindará ayuda. Es decir, como plantea Klingberg (1978), hay que anticipar metódicamente los puntos neurálgicos y tomar previamente todas las medidas necesarias. Tal es el caso de las concentraciones absolutas y los diámetros en los elementos formes, pues aunque los valores no difieren de manera trascendental entre los autores, si es importante estandarizar esta información a los estudiantes.

Las variables que operan en la educación son numerosas y no deben escapar del control de los educadores; ejemplo de ello aparece en el trabajo de Martínez (2011), en su estudio al destacar los *“conocimientos y procedimientos que los estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permiten enfrentar su aprendizaje de forma eficaz”*, hay que considerarlo un fenómeno multidimensional, y se convierten en un elemento importante para conocer, comprender e interpretar la vida en los espacios áulicos y cada uno de los elementos que la constituyen, por lo que es imprescindible su estudio sistemático.

Luego de la realización y estudio del cuadro, el estudiante debe estar en condiciones de responder preguntas como las siguientes, que también pueden ser orientadas como estudio independiente: ¿qué implicación tiene la Histología como ciencia dentro de las acciones requeridas para la realización del reporte de un hemograma?¹² ¿qué utilidad tiene para el médico general básico el conocimiento de las características histológicas de la sangre?

» Conclusiones

Las conclusiones de la clase se deben centrar en resumir los aspectos fundamentales, hacer generalizaciones, comprobar los objetivos mediante preguntas no evaluativas, reforzar la orientación al estudio independiente y la orientación de la bibliografía puntualizando libro de texto básico, auxiliares, materiales complementarios y guía metodológica para el trabajo independiente. No puede faltar la motivación para la próxima actividad. Con posterioridad se realizan las conclusiones de la clase metodológica, donde se debe exponer la bibliografía utilizada en ésta.

CONCLUSIONES

Las CMI constituyen una excelente forma de ilustrar y orientar a los docentes acerca de los métodos y procedimientos que se deben utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la estructura metodológica de la clase y las formas de control del aprendizaje a los estudiantes.

El profesor debe motivar y guiar la actividad cognoscitiva independiente del estudiante, a partir de las tareas docentes orientadas, en cuya solución juegan un papel fundamental, ya que los criterios con que el profesor concibe y planifique el trabajo independiente son determinantes en la motivación de los alumnos. Motivos, objetivos, tareas y resultados son aspectos internos del trabajo independiente que actúan dialécticamente y constituyen la guía de orientación para su planificación, dirección y control.

Quedó demostrada en la clase metodológica presentada a través de los diversos ejemplos de cómo el profesor de histología puede orientar el estudio independiente, motivar para su realización, estimular la búsqueda cognoscitiva y la creatividad en el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bassan N. D., & D'ottavio A. E. (2012). Histología: una disciplina con múltiples potencialidades formativas. *Rev Educ Cienc Salud*, 9 (2), 81-85. Recuperado de <http://www.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol922012/esq92a.pdf>
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Capítulo 2 Constructivismo y Aprendizaje significativo visión panorámica del capítulo. México: Editores McGraw Hill. Recuperado de <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrategia.pdf>
- Fuentes González, H. C., Montoya Rivera, J., & Fuentes Seisdedos, L. (2012). La formación en la educación superior. Esmeralda: Esmeralda/Mutile. Recuperado de http://www.redbiblioucacue.com/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=42181
- Fuentes González, H., García Céspedes, M., & Rodríguez Fernández, Z. (2016). El trabajo independiente: su trascendencia en la formación de los profesionales de la medicina. *MEDISAN*, 20(12). Recuperado de <http://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/1153>
- González López, A. D., Rodríguez Matos, A. A., & Hernández García, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educ Med Super*, 25(4), 531-9. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013&lng=es
- Klingberg, L. (1978). Introducción a la didáctica general. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez Viel, Y. (2011). Una estrategia de enseñanza para la promover el uso de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/fcn.htm>
- Mazarío Triana I. (2009). La resolución de problemas: un reto para la educación contemporánea. La Habana: Universitaria. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/index/assoc/D9789591/60676110.dir/978959160676110.pdf>
- Moreno Rodríguez, M. A. (2010). Crisis del método clínico. *Medisur*, 8 (5). Recuperado de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1316/6074>
- Pomares Bory, E. J. (2013). Memoria Metodológica de la Disciplina Histología [Internet]. La Habana: Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas. Recuperado de <http://www.sld.cu/sitios/histologia/temas.php?idv=16893>
- Rodríguez Pérez, I. C. (2013). Relación con otras Ciencias. La Habana: Instituto de Ciencias Básicas y Preclínicas Victoria de Girón. Recuperado de <http://www.sld.cu/sitios/histologia/temas.php?idv=15466>
- Román Cao, E., & Herrera Rodríguez, J. I. (2010). Aprendizaje centrado en el trabajo independiente. *Educ. Med, Suppl* 6(1). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942010000100007&script=sci_arttext
- Texidor Pellón, R., & Reyes Miranda, D. (2012). El trabajo metodológico y su papel en la superación permanente de los profesores de Inglés de la Universidad de Ciencias Médicas. *Rev Educ Med Super*, 26(2), 336-342. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412012000200014
- Valdivia Pérez, A., Torres Nodarse, M. I., Manso Rojas, V., González Meneses, L., & González Pérez, R. (2007). La clase metodológica instructiva como forma de trabajo metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 9(2). Recuperado de [http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.9.\(2\)_26/p26.html](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.9.(2)_26/p26.html)
- Valladares Suárez, B., Núñez López, N., Cruz Álvarez, Y., Suárez Aguilar, A., & Pardo Rodríguez, M. (2012). Perfeccionamiento didáctico-metodológico del tema del Desarrollo Prenatal de la asignatura Morfología Humana I. Primer Congreso Virtual de Ciencias Morfológicas Recuperado de <http://morfovvirtual2012.sld.cu/index.php/morfovvirtual/2012/paper/viewPaper/325/381>
- Zumeta Dubé, M., Valladares Suárez, B., Herrera Batista, A., Rodríguez Pérez, I., & Dovale Borjas, A. (2013). La orientación al estudio independiente en una clase metodológica de histología. *Medisur*, 11(3), 339-344. Recuperado de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2476/1234>

17

SUNDERSTANDING INTERNATIONAL STUDENTS' COMMUNITY SERVICE EXPERIENCES IN THE UNITED STATES AND THEIR IMPACTS

EXPERIENCIAS DE SERVICIOS COMUNITARIOS DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN LOS ESTADOS UNIDOS Y SUS IMPACTOS

Ed. D. Elaine Hozdik¹

E-mail: ehozdik@fgcu.edu

¹Florida Gulf Coast University, United States of America.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Hozdik, E. (2017). Sunderstading international students' community service experiences in the United States and their impacts. *Revista Conrado*, 13(57), 120-125. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu/cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

Community service, a high-impact educational practice is well-established in the United States (U.S.) higher education institutions (HEIs) and offers multiple positive benefits for students. Higher education is an opportunity for students from diverse cultures to learn together and interact with host communities, and to become globally conscious citizens. Extensive literature on community service in higher education lacks the perspective and experience of international students pursuing studies in U.S.HEIs. This mixed methods study sought to understand international students' community service experiences in the US and their impacts. What were their experiences? What did they learn? How were they impacted? What future community service engagement did they anticipate, especially on return to their home countries? Findings showed that international students had diverse, positive experiences with multiple impacts. Intrinsic and extrinsic factors influenced engagement in community service. Most international students intended to engage in future community service. Their suggestions and the researcher's insight can guide international students and higher education practitioners in supporting international students' engagement in community service in U.S. HEIs.

Keywords:

Students' community service, international students, higher education.

RESUMEN

El servicio comunitario, es una práctica educativa de alto impacto bien establecida en las instituciones de educación superior de los Estados Unidos (EE. UU.) Y ofrece múltiples beneficios positivos para los estudiantes. La educación superior es una oportunidad para que los estudiantes de diversas culturas aprendan juntos e interactúen con las comunidades de acogida y se conviertan en ciudadanos globalmente conscientes. La extensa literatura sobre el servicio comunitario en la educación superior carece de la perspectiva y la experiencia de los estudiantes internacionales que estudian en las EE. UU. Este estudio de métodos mixtos buscó comprender las experiencias de los estudiantes internacionales en servicios comunitarios en los Estados Unidos y sus impactos. ¿Cuáles fueron sus experiencias? ¿Qué aprendieron? ¿Cómo fueron impactados? ¿Qué compromiso futuro de servicio comunitario esperaban, especialmente al regresar a sus países de origen? Los resultados mostraron que los estudiantes internacionales tenían experiencias diversas y positivas con múltiples impactos. Los factores intrínsecos y extrínsecos influyeron en la participación en el servicio comunitario. La mayoría de los estudiantes internacionales tenían la intención de participar en futuros servicios comunitarios. Sus sugerencias y la visión del investigador pueden guiar a los estudiantes internacionales ya los profesionales de la educación superior en el apoyo a la participación de los estudiantes internacionales en el servicio comunitario en las instituciones de educación superior de los Estados Unidos.

Palabras clave:

Servicios comunitarios de estudiantes, estudiantes internacionales, educación superior.

INTRODUCTION

Three trends that impact higher education in the US today converge to provide a rationale for this study: higher education's role in promoting social responsibility, globalization and higher education's need to prepare students with 21st century skills and, an increase in the number of international students studying in the U.S. Higher education institutions in the US embrace the role of teaching students to be socially responsible citizens (Bok, 1982; Boyer, 1987; Greenleaf, 1977) able to improve their local and global communities through socially constructed solutions (Astin, 1999; Campus Compact, 2013). Higher education worldwide must promote social responsibility (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009) and both global and local perspectives are necessary to prepare students for the 21st century (Association of American Colleges and Universities, 2011; Renn, Brazelton & Holmes, 2014). Skelly declared that *"international educators, more than other professionals, should see that they are part of a worldwide movement to create a viable, tolerant, and open global civil society"*. (Skelly, 2009, p. 31). Many HEIs offer or require community service as part of the educational curriculum believing it teaches social responsibility and develops civic-minded citizens who are prepared to solve social problems. Higher education has been impacted by, and is responding to, globalization (Altbach, et al., 2009; Ibrahim, 2011). HEIs now must think and act beyond local and national communities to include the global community in their engagements, both competitively and collaboratively, on the world stage (Wildavsky, 2010). Internationalization serves to connect HEIs and fosters opportunities to develop graduates who are globally conscious citizens ready to be civically engaged (Hudzik, 2011). Integrative learning through application of knowledge, skills and responsibilities in new settings and with complex problems is one educational practice responding to globalization and preparing students for the 21st century (Association of American Colleges and Universities, 2011). The U.S. hosts the largest percent of any one country of the world's globally mobile students and those numbers are increasing (Institute of International Education, 2013). International students' successful adjustment and integration into the HEI and community is promoted when HEI educators are well informed about the experiences, needs and goals of international students and can provide appropriate

opportunities, preparation, and guidance to support them. Educators should not assume that international students' engagement in community service, or resulting impacts, are similar to those of U.S. students. Without knowing what meaning or relevance international students associate with their community service experiences it is difficult to know how best to support them and encourage community service as a sustainable practice in their futures. Thus an inquiry into international students' community service experiences in the U.S. and their impacts was relevant. The purpose of this study was to obtain information for better knowledge and understanding of the community service experiences and the impact of those experiences on international students in the U.S.

DEVELOPMENT

Higher education institutions in the US embrace the role of teaching students to be socially responsible citizens (Bok, 1982; Boyer, 1987; Greenleaf, 1977) with the goal of developing civic-minded citizens able to improve their local and global communities through socially constructed solutions (Astin, 1999; Campus Compact, 2013). Boyer (1987), noted a distinct gap between higher education and the larger world and suggested that HEIs create model communities using curricular and co-curricular experiences to prepare students for social and civic obligations. Community service is one approach to facilitate students' development of social responsibility. It is described as experiential, community based, serving a need of the community and benefiting the student, can be connected to academics (Eyler & Giles, 1999; Jacoby & Associates, 2009; Kuh, 2008) and has no monetary compensation (Brownell & Swaner, 2010). Community service may include volunteer activity, civic engagement and service learning. Extensive literature on community service touts its multiple positive benefits (Astin, 1999; Brownell & Swaner, 2010; Pascarella & Terenzini, 2005) and connections to students' personal and interpersonal development, academic and cognitive development, perspective transformation and the development of citizenship skills and values (Eyler & Giles, 1999). This high-impact educational practice (Kuh, 2008) also promotes and supports student interactions with diverse people (Pascarella & Terenzini, 2005). Community service is well established in many HEIs in the U.S. with service-learning courses offered in virtually all colleges and universities and almost every

discipline (Colby et al., 2000). More than six million students are engaged in civic and community service at over 1,100 member institutions of a national coalition of higher education institutions (Campus Compact, 2013). A majority of the research on service learning or community service is from the perspective of U.S. students serving either in the US or abroad. Ibrahim (2011), noted that literature on international service is essentially one directional, from developed nation to less developed nation and not inclusive of the reverse. International students studying in U.S. HEI's were rarely mentioned in the literature on community service. Limited research suggested that while community service may increase international students' learning and development they may not engage in community service in the same way or extent as American students or may not be familiar with community service as a learning strategy (Glass, 2012) and they may or may not understand community service and its purpose (Zhao, Kuh & Carini (2005). Scholars have recommended new research be undertaken as the concept of community service has now entered the worldwide context and little literature is available to guide us (Bringle, Hatcher & Jones, 2011; Ibrahim, 2011). Hatcher & Bringle (2012), stressed a need to widen service learning research to include qualitative, quantitative and comparative projects that intentionally cross national and cultural boundaries.

The prevalence of community service in U.S. HEIs, increasing numbers of international students studying in the US, HEIs role to support and guide international students toward meaningful and successful higher education experiences and the lack of literature available to guide educators on this topic presented a compelling argument to conduct new research. U.S. HEIs and educators need to be prepared to assist international students for effective community service experiences that might transcend cross-cultural landscapes, increase their sense of social responsibility, understanding of complex local and global issues and encourage a sustainable commitment to service.

The study, conducted in two phases, used a mixed methods explanatory sequential design to understand international students' community service experiences in the U.S. and their impacts. The overarching research question for this study was what are the community service experiences and the impact of those experiences on international students in the US? The research sub

questions were: 1) what are the community services experiences of international students? 2) what have international students learned from their community service experiences? 3) how have international students been personally impacted by their community service experiences? and 4) what are international students' anticipated future involvements in community service in the US and on return to their home countries? The study used a convenience sample of international students enrolled at one public university in a southeastern state of the U.S who had completed a minimum of ten hours of community service and were at least 18 years of age. In Phase I, participants ($n = 24$) completed a survey, developed by the researcher from previously validated instruments, that included demographic, quantitative and several qualitative items related to types of community service, number of hours served, learning, personal impact resulting from the service and future plans to serve. Data collected from the survey provided foundational information about international students and their community service. Analysis of this data produced a portrait of the participants' characteristics, their community service experiences, personal impacts of these experiences, and their possible future intentions to serve. Further explanation was pursued in Phase II through qualitative individual interviews with eight ($n = 8$) participants selected by the researcher through purposeful sampling. Supporting research questions that formed the basis of qualitative individual interviews in Phase II emerged from Phase I results. Interviews were videotaped and transcribed verbatim. Member checking and review of transcripts and data analysis by an independent expert increased validity and verisimilitude. Coding of transcripts drew out themes, key concepts, patterns and relationships in the data. Triangulation of quantitative and qualitative data with literature developed depth of understanding and offered explanations about participants' community service experiences and impacts.

This study found that participants came from a variety of home countries and about half had engaged in community service prior to coming to the US. They represented many academic majors, were engaged in diverse community service activities in the U.S., completed from 22 to 300 service hours and 45.8% had completed over 80 hours. They had varied reasons for engaging in their service activities and noted university faculty, friends and organizations motivated their

engagement. Community service facilitated their exposure to Americans, American culture and U.S. based community engagement. Some experienced changes in their perceptions of the U.S. Participants viewed their community service experiences positively and anticipated future involvement in service. Outcomes from their service included academic learning, personal growth and development and learning about American culture. However, their ability to apply concepts from courses to real situations was inconsistent among participants. Themes underscoring the participants' community service experiences in the US and their impacts included learning and personal growth, appreciation of diversity, exposure to the U.S. culture and community, having a sense of community, being motivated to serve, and changed perceptions of the U.S. and Americans. All participants encouraged other international students to engage in community service, advising engagement on- and off-campus, be open-minded, and consider the purpose of the community service experience for both the students and the community hosts. One expressed that service can be done in any country. A lack of transportation to engage off-campus was noted as a challenge for some participants. The participants suggested HEIs support international student engagement in community service through early introduction, provide good initial and on-going promotion of opportunities, prepare them for the community service experience and assist them to engage in service outside of a required class. One participant appreciated that community service was a requirement, otherwise may not have done it. Eight themes emerged from the analysis of the qualitative data, including engagement in U.S. community service, learning from community service with subthemes of academic learning and personal growth and learning, American culture, American community service, factors contributing to service outcomes, future community service intentions and what was memorable. Gaining a sense of place and belonging in their new community was a personal impact mentioned by several participants. There were mixed experiences among the participants in relating their community service to academic learning.

CONCLUSIONS

Many findings in this study align with previous research on U.S. students' community service experiences (Pascarella & Terenzini, 2005; Sax & Astin, 1997) including personal and interpersonal development, academic and cognitive development, perspective transformation and the development of citizenship skills and values (Eyler & Giles, 1999). Participants felt strongly about following their heart, responding to community causes, pursuing their passion, satisfaction of serving and making a difference in the world (Eyler & Giles, 1999). The study's findings suggest community service was a high-impact educational experience, that some outcomes were potentially universal across cultural and geographical differences thus community service across national boundaries may develop global understanding and citizenship. U.S. HEIs must recognize and respond to international students' unique and diverse attributes, stress and challenges encountered when engaging in community service (Bringle, Hatcher & Jones, 2011). They should readily promote community service opportunities and prepare international students to engage in their US service experiences, assist on initial contact with host service sites, procure transportation, affiliate with other students (teams, organizations, friends or roommates) who can make the international students' entry into the community easier, preferably in partnership with domestic U.S. students. Some evidence showed that faculty influenced participants' engagement in service however, HEIs should be cognizant of the inconsistencies in participants' ability to apply concepts from their courses to real situations through the community service. Reflection opportunities to process their community service experiences could enhance learning. Further research should include larger numbers of international students in a variety of HEIs, longitudinal studies, and faculty roles with international students related to community service.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Altbach, P.G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>
- Association of American Colleges and Universities. (2011). *The LEAP vision for learning: Outcomes, practices, impact, and employers' views*. Washington, D.C.: Author.
- Astin, A. W. (1999). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 40(5), 587-598. Retrieved from <http://ezproxy.fgcu.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/195177490?accountid=10919>
- Bok, D. C. (1982). *Beyond the ivory tower: Social responsibilities of the modern university*. Cambridge: Harvard University Press.
- Boyer, E. L. (1987). *College: The undergraduate experience in America (1st ed.)*. New York: Harper & Row.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Jones, S. G. (Eds.). (2011). *International Service Learning: Conceptual frameworks and research* (Vol. 1: IUPUI Series on Service Learning Research). Sterling: Stylus.
- Brownell, J. E., & Swaner, L. E. (2010). *Five high-impact practices*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Campus Compact. (2013). *Who we are*. Retrieved from <http://www.compact.org/about/history-mission-vision/>
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., Rosner, J., & Stephens, J. (2000). Higher education and the development of civic responsibility. In Ehrlich, T. (Ed.), *Civic Responsibility and Higher Education* (pp. xxi-xliii). Phoenix: The American Council on Education and The Oryx Press.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Glass, C. (2012). Educational experiences associated with international students' learning, development, and positive perceptions of campus climate. *Journal of Studies in International Education*, 228-251.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Mahwah: Paulist Press.
- Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (2012). Introduction: Exploring similarities and differences through cross-cultural comparative research. In Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (Ed.), *Understanding service-learning and community engagement: Crossing boundaries through research*. (pp. ix-xxii). Charlotte: Information Age Publishing, Inc.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. Washington, D. C.: NAFSA Association of International Educators. Retrieved from https://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Publications_Library/2011_Comprehen_Internationalization.pdf
- Ibrahim, B. L. (2011). International service-learning as a path to global citizenship. In Hatcher, J. A., & Bringle, R. B. (Eds.), *Understanding service-learning and community engagement* (pp. 11-21). Charlotte: Information Age Publishing.
- Institute of International Education. (2013). *Project Atlas: Trends and global data 2013*. New York: Institute of International Education. Retrieved from <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Project-Atlas>
- Jacoby, B. and Associates. (2009). *Civic engagement in higher education: Concepts and practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: Volume 2: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Renn, K. A., Brazelton, G. B., & Holmes, J. M. (2014). At the margins of internationalization: An analysis of journal articles on college student development, learning, and experiences, 1998-2011. *Journal of College Student Development*, 55(3), 278-294. Retrieved from <http://ezproxy.fgcu.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/1526121991?accountid=10919>
- Sax, L.J. & Astin, A. W. (1997). The benefits of service: Evidence from undergraduates. *The Educational Record*, 78(3-4), 25-32. Retrieved from <http://ezproxy.fgcu.edu/login?url=http://search.proquest.com.ezproxy.fgcu.edu/docview/225292466?accountid=10919>

- Skelly, J. M. (2009). Fostering engagement: The role of international education in the development of global civil society. In Lewin, R. (Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 21-32). New York: Routledge.
- Wildavsky, B. (2010). *The great brain race: How global universities are reshaping the world*. Princeton: Princeton University Press.
- Zhao, C.-M, Kuh, G.D., & Carini, R.M. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *The Journal of Higher Education*, 76((2)), 209-231. Retrieved from <http://ezproxy.fgcu.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/205341377?accountid=10919>

18

LA INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES AL CURRÍCULO: UN RETO DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

INCORPORATING INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES TO THE CURRICULUM: A CONTEMPORARY EDUCATION CHALLENGE

MSc. Lisbet López Saavedra¹

E-mail: llopezs@ucf.edu.cu

MSc. Mercedes Manuela Ferrer García¹

E-mail: mferrer@ucf.edu.cu

MSc. Ileanys Mena Fernández¹

E-mail: imena@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

López Saavedra, L., Ferrer García, M.M., & Mena Fernández, I. (2017). La incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones al currículum. Un reto de la educación contemporánea. *Revista Conrado*, 13(57), 126-132. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a escala mundial se ha insertado también en el sector educacional. El impetuoso desarrollo de la ciencia y la tecnología se ha dado en llamar la era de la información, conformando la compleja sociedad de la información. Las Universidades Cubanas, se han enfrentado y se enfrentan a enormes limitaciones y dificultades económicas. Pese a ello, a partir de 1959 ha llevado a cabo la política de dar prioridad a la inversión en la educación, la ciencia y la tecnología. De igual modo, la aplicación de los resultados de la investigación científica en el proceso productivo e, incluso, en el educativo, han constituido un reto para la formación integral de los futuros profesionales de la isla. El presente trabajo trata sobre el uso de las TIC en los procesos formativos universitarios a partir de la implementación de estrategias curriculares en el currículum del estudiante universitario de la carrera de Estudios Socioculturales. Aborda su impacto en las formas de organización y modos de actuación de los sujetos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la indagación constante y el trabajo colaborativo.

Palabras clave:

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Estrategia curricular de Computación.

ABSTRACT

The prominence of Information and Communication Technologies worldwide has also impacted in the educational sector. The impetuous development of science and technology has been called the information age, forming the complex society of information. Cuban universities have faced and are facing enormous constraints and economic difficulties. Nevertheless, since 1959, the policy of giving priority to investment in education, science and technology has been carried out. Similarly, the application of scientific research results in the production process and even in education, have been a challenge for the comprehensive formation of the island future professionals. This paper discusses the use of ICT in university training processes from the implementation of curriculum strategies in Sociocultural Studies Major. It discusses its impact on organizational forms and modes of action of the subjects participating in the teaching learning process, with emphasis on constant inquiry and collaborative work

Keywords:

Information and Communications Technology, Computing curricular Strategy.

INTRODUCCIÓN

La formación de una ciudadanía con una visión más clara del papel social de la ciencia y la tecnología supone la realización de políticas en el ámbito educativo, que estimulen el desarrollo de actitudes y capacidades y promuevan la participación responsable en las decisiones sobre esta materia.

El desarrollo de los enfoques Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS) en los sistemas educativos supone generar iniciativas y acciones en tres ámbitos de acción: realización de cambios normativos que posibiliten este tipo de educación en los espacios curriculares de las diferentes carreras, fomento de estudios de casos y la formación del profesorado que facilite el proceso y el cumplimiento de los objetivos en este campo.

De acuerdo con Giddens (2001), la educación está experimentando una serie de transformaciones, a través de los cambios tecnológicos y de las demandas de la economía del conocimiento global. De ahí que la educación se encuentre ligada cada vez más, con aspectos que pretenden innovar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se intente ampliar la cobertura de la educación (Mc Anally, 2006). Es por ello que reflexionar sobre las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), el proceso de incorporación de estas en lo académico, posibles retos y desafíos constituye tema relevante para el desarrollo de investigaciones para profesores y estudiantes en las universidades cubanas.

En Cuba, las TIC se han integrado al proceso formativo de los estudiantes por medio de las estrategias curriculares, incorporando un nuevo aspecto al mismo. La universidad cubana de hoy no se estructura sólo a partir de determinadas demandas de tipo profesional, como ocurre en otros países, con un enfoque centrado en brindar rápida respuesta a las exigencias del mercado del trabajo, lanzando así a sus egresados a una competencia brutal por su subsistencia. No es esa la realidad cubana de hoy, y eso permite proyectar un modelo alternativo, con una mejor respuesta a las necesidades actuales del desarrollo económico y social.

La educación cubana exhibe en la actualidad un fuerte espíritu transformador que alcanza de forma creciente a las didácticas particulares de las ciencias. Una de sus expresiones está asociada a la introducción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. La alternativa de introducir las computadoras y sus redes en apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, comienza a dar pasos concretos en Cuba y se potencia a partir de la implementación de un nuevo modelo pedagógico para

la enseñanza universitaria, como parte de la universalización de la universidad cubana.

Esta posibilidad permite transformar radicalmente las clases tradicionales mediante nuevas formas de enseñar y de aprender, el desarrollo de habilidades para la autoevaluación del aprendizaje, la aplicación de las tecnologías en función del aprendizaje interactivo y colaborativo y el desarrollo de la independencia cognoscitiva como máxima aspiración pedagógica. Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones promueven nuevas formas de apoyar la formación integral del estudiante facilitando el acceso a información actualizada, la publicación de nuevos materiales y el establecimiento de nuevas vías para el aprendizaje autónomo.

El desarrollo del proceso de formación de los estudiantes, con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, de la carrera de Estudios Socioculturales en la Universidad de Cienfuegos, resulta novedoso desde la perspectiva educativa, sociológica, social y cultural.

Las diferentes modalidades de estudio en la carrera, apoyadas en las TIC a partir de una estrategia curricular, promueven nuevas concepciones del proceso de enseñanza aprendizaje que acentúan la implicación activa del alumno; la atención a las destrezas emocionales e intelectuales en distintos niveles; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio; la flexibilidad de los alumnos para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida; y las competencias necesarias para este proceso de aprendizaje continuo (Salinas, 1997; Cabero, 2002).

En aras de completar el conocimiento al respecto se realiza esta investigación. La misma tiene como objetivo caracterizar los rasgos de la formación en tecnologías de la información y las comunicaciones de los estudiantes de dicha carrera.

DESARROLLO

El sistema de educación es medular para el mantenimiento del orden en las sociedades contemporáneas. Cada nivel de enseñanza y en especial el de Nivel Superior posee un encargo social muy claro, del que depende la estabilidad del sistema social. Para brindar una respuesta a la altura de las necesidades sociales, la Universidad debe adaptar, flexibilizar y desarrollar vías de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de formación.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones constituyen un conjunto de recursos que tienen como

base la tecnología digital y las redes informáticas (Internet/ Intranets) con disímiles aplicaciones como medios de información, de comunicación y didácticos, lo que las ha ido situando progresivamente en los procesos formativos universitarios, conduciendo a transformaciones en los mismos desde el punto de vista de su concepción didáctica y la vía de conducir los mismos. El papel que juegan es incuestionable y están ahí, forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir. Amplían nuestras capacidades físicas y mentales y las posibilidades de desarrollo social.

Por ese motivo, desarrollar el proceso docente educativo de forma tal que garantice la formación de un profesional de alta calidad técnica y científica, sentido de responsabilidad, capacidad creadora y alto nivel de resoluntividad en correspondencia con la exigencia del perfil de salida de los egresados, para que puedan cumplir sus funciones extensionistas, docentes e investigativas, ha requerido la introducción en este proceso de métodos y medios tecnológicos que propicien una educación desarrolladora que promueva y potencie aprendizajes desarrolladores.

Las instituciones de Educación Superior han experimentado cambios a causa del desplazamiento de los procesos de formación desde los entornos convencionales hasta entornos digitales; gracias a la demanda generalizada de que los estudiantes reciban las competencias necesarias para el aprendizaje continuo, que genera simultáneamente oportunidades para nuevos mercados y competencias en el sector, etc. (Salinas, 2012).

Al respecto, en la literatura científica son distintos los autores que estudian el impacto de las TIC en los procesos formativos (específicamente universitarios) desde las más diversas aristas de análisis.

Particularmente se asume como referente teórico en el plano didáctico – tecnológico a Pardo (2004), en lo relativo a que la dinámica de los procesos formativos en la Educación Superior, con el empleo de las TIC, constituye la vía en que se desarrolla ese proceso, con mediación de dichas tecnologías, estando basada en el continuo intercambio y colaboración que se establece entre diversos sujetos con intereses comunes que pueden participar en el mismo aportando su saber personal y la cual se desarrolla a través de formas o estructuras espacio – temporales flexibles y diversificadas en dependencia del uso del espacio y el tiempo y la cual posee como cualidades o dimensiones que la definen (la extensibilidad, la flexibilidad y el cambio de roles), las cuales toman como base a la interactividad.

Las plataformas tecnológicas, por ser recursos informáticos con un mayor grado de profesionalidad, devienen herramientas de mucho más alcance para organizar la

información de una determinada unidad de estudio, asignatura o disciplina. Algunas de ellas son conocidas internacionalmente, como por ejemplo Web CT, muy empleada en España en la modalidad de educación a distancia. En Cuba, este movimiento surgió con una plataforma también española, MICROCAMPUS, elaborada por la Universidad de Alicante, con la cual las universidades cubanas tienen una estrecha colaboración (Horruitiner, 2011).

Gradualmente, han surgido otras, elaboradas por universidades cubanas, en especial el Moodle de la Universidad de Cienfuegos, se suman a esta estrategia, tales como SEPAD, de la Universidad Central de Las Villas; APRENDIST, del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría y AULA VIRTUAL, de la Universidad de Oriente (Horruitiner, 2011).

Estas plataformas didácticas constituyen un conjunto de medios, métodos, instrumentos, técnicas y procesos bajo una orientación científica, cuya finalidad es la calidad educativa. Desde esta perspectiva las plataformas didácticas tecnológicas son desarrollos informáticos que buscan representar la acción educativa en su conjunto, que incluye la creación y gestión de los contenidos educativos a través de diferentes herramientas.

En el caso de la Universidad de Cienfuegos, la plataforma Moodle de las siglas (Modular Object Oriented Distance Learning Environment), basa su desarrollo en los principios del constructivismo social por las propuestas de actividades que sugiere. No obstante las limitaciones del diseño tradicional instruccional pueden replicarse en estos entornos virtuales, pues como se afirmó antes, dependerá en gran medida del sistema de interacciones y la estrategia didáctica en que se sustente y del modelo pedagógico que tenga como base.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, su relación con el currículum de la carrera de Estudios Socioculturales.

La carrera de Estudios Socioculturales constituida en el curso 1999-2000, en la Universidad de Cienfuegos, fue la primera experiencia en el país. En la elaboración del currículum propio de la carrera se tuvo en cuenta el necesario enfoque interdisciplinario para la formación integral del profesional que contempla la presencia e integración de diversos contenidos vinculados a la Sociología, Historia, Historia del Arte entre otras, así como lo relacionado con la implementación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

En el Plan de estudio es diseñada la Disciplina de Computación, compuesta por 2 asignaturas: Computación y Gestión de la Información, de 48 horas clases cada

una e impartidas a lo largo del primer año de la carrera. La Disciplina Computación integra saberes y habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en toda su gama. De este modo, contribuye al aprovechamiento de las oportunidades que brindan dichos recursos para el conocimiento, la investigación, la comunicación, la promoción y la gestión en el ámbito sociocultural y el tratamiento interdisciplinar de los contenidos en asignaturas que conforman las Disciplinas de Promoción y Gestión Sociocultural, Teoría y Metodología Social, Preparación para la Defensa, Cultura Cubana e Historia y Pensamiento Cultural entre otras.

En el ámbito curricular de la carrera, las TIC propician la formación de habilidades en los estudiantes, indispensables para el ejercicio de la profesión y su desarrollo personal. Tanto en el currículum de la carrera, como en la estrategia curricular proponen el uso de las herramientas tecnológicas. Como se demuestra en el Figura 1, esto está en concordancia con las habilidades que deben formarse en los estudiantes por año académico.

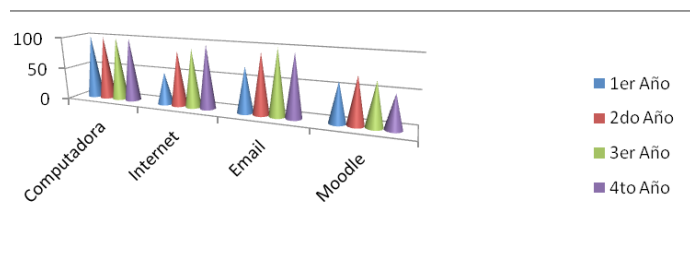


Figura 1. Porcentaje del uso de las herramientas digitales previstas en el currículum de ESC por año académico.

Fuente: Elaboración propia.

El núcleo de los conocimientos que proporcionan las asignaturas de la Disciplina Computación está en: el trabajo con sistemas operativos, traductores y lenguajes, programas, ficheros y sistemas de ficheros. Enfatiza en la organización del trabajo con las computadoras: bibliotecas de programas, directorios, organización física y lógica de los portadores de información. Utilización de la documentación acerca de los diversos sistemas. Procedimientos generales para resolver un problema mediante el uso de una computadora. Manipulación de sistemas, gráficos, hojas de cálculo, sistemas de bases de datos. Utilización de editores de texto. Principios para la conservación y restauración de documentos de archivo y nociones para la conformación de los fondos: archivos locales y personales. Nuevas perspectivas de los servicios de archivo. Tipología y diseños de los servicios que brindan cada tipo de entidad de información.

Otras habilidades que se forman están vinculadas a la aplicación de los conceptos propios de cada asignatura (sistema operativo, programa, fichero, memoria, información,

sistemas o entidades de información, bibliotecas, archivos, etc.). La operación en redes computarizadas, uso del correo electrónico, y en particular, intercambiar información a través de plataformas internacionales, en forma de participación en eventos y publicación en revistas de referencia.

En general, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones depende, en primera instancia, de la existencia de equipamiento moderno y en buen estado técnico, elementos más complicados de cumplir en las condiciones actuales (Figura 2). Estos deben funcionar como garantía del proceso de enseñanza aprendizaje de la computación, y lograr su plena utilización. La escasez de los medios necesarios, según estudiantes, profesores y directivos de la institución, dificultan en muchas ocasiones el desarrollo óptimo de las habilidades y obstaculizan el imprescindible tránsito gradual que deben tener los estudiantes en el manejo de estas herramientas.

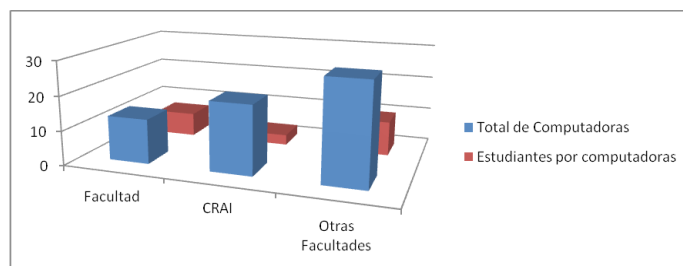


Figura 2. Cantidad de computadoras y disponibilidad de ellas por estudiantes en la Universidad de Cienfuegos.

Fuente: Elaboración propia.

Sin dudas, las Tecnologías de Información y las Comunicaciones, tienen un lugar importante en la organización curricular de la carrera de Estudios Socioculturales. Esas herramientas tecnológicas son tomadas como elementos indispensables para elevar la calidad de la enseñanza y para completar la formación de los educandos. Tanto en el Currículum Propio, en el Electivo y en la Estrategia Curricular de la Carrera se delinean las pautas del tratamiento a esas tecnologías, siempre sobre la base de hacerlos coincidir con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y de las condiciones del contexto.

La aplicación de la Estrategia Curricular de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el proceso formativo de la carrera de Estudios Socioculturales

Las Estrategias Curriculares, son trazadas como hilos conductores del proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Las mismas se aprueban a nivel de Carrera teniendo en cuenta las características del contexto y del perfil del profesional. Más tarde, en cada Colectivo de Disciplina se particulariza en su aplicación en cada año académico y se tiene en cuenta al elaborar el Proyecto Educativo de

cada Colectivo de Año. Para la puesta en marcha de las estrategias se concibe el trabajo integrado del claustro de profesores y estudiantes.

Los profesores juegan un papel determinante en el modo, la frecuencia y la calidad con la que se aplica la estrategia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la carrera. Para comprender las características de dicha puesta en práctica, es necesario tener en cuenta los rasgos del claustro.

Todos los profesores y directivos consultados coinciden en que al momento de elegir un recurso de las TIC para utilizar en el aula; le conceden gran importancia a factores diversos. La facilidad de uso, que posibilita que el mayor número de estudiantes tengan acceso a los recursos tecnológicos, resulta un elemento esencial para lograr homogeneidad en la aplicación de la estrategia y el cumplimiento de los objetivos del año académico. La relevancia científica y la pertinencia de su empleo, de acuerdo con el perfil del profesional en formación también son componentes tenidos en cuenta para llevarla a la práctica.

Los modos en que se manifiestan en mayor medida la puesta en marcha de la Estrategia Curricular de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para potenciar el aprendizaje y desarrollo de habilidades en los estudiantes es empleando instrumentos de trabajo cooperativo (lluvia de ideas, debates en foros online, para la resolución de problemas en asignaturas como Estadística, Computación, etc.) y los grupos de discusión, que en la carrera se utilizan para comentar artículos y actividades puestas en el blog o la Intranet de la Universidad.

A partir de lo anteriormente dicho, se desprende la consideración, por parte de los profesores, de que es imprescindible estimular la participación de los estudiantes en espacios virtuales. En el caso de la carrera se fomenta el uso del Moodle desde el curso 2011-2012. En esa plataforma se cuelgan cada una de las asignaturas, con sus respectivos seminarios, orientaciones de estudio independiente y bibliografía.

Como puede notarse en el Figura 3, la Estrategia tiene como principales baluartes para su aplicación en el proceso formativo la plataforma Moodle y el correo electrónico. Ambas aplicaciones juegan un papel significativo en el proceso de evaluación. Tanto para la presentación de los resultados de seminarios, trabajos finales e informes de las prácticas se utilizan, sobre todo para mostrar los resultados de investigaciones, proyectos, los que se socializan por medio del correo. En el caso de Moodle, se emplea para interactuar con el profesor para la aclaración de dudas, puntualización de bibliografía, etc.

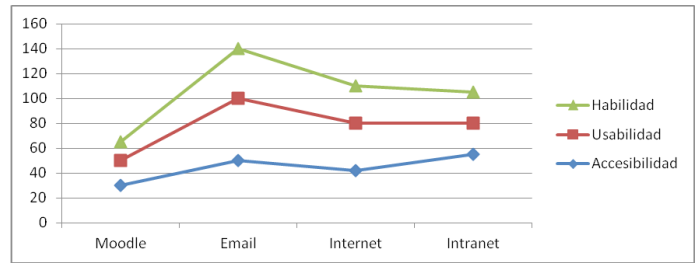


Figura 3. Comportamiento del uso, el acceso y las habilidades desarrolladas por los estudiantes en el manejo de herramientas TIC.

Fuente: Elaboración Propia.

Otra de las principales maneras por la que fructifica la estrategia es por medio de la publicación de diversos materiales. El 80% de las publicaciones que se realizan por parte de los docentes y estudiantes de alto rendimiento, se enfoca en la promoción de contenidos y textos didácticos. Generalmente, esos contenidos se divulgan en entornos digitales de libre acceso (revistas referenciadas, bases de datos internacionales, foros de eventos, entre otros). Todo ello permite el intercambio académico por medio del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, mostrando los avances de la producción científica de la carrera.

Desde la perspectiva del 85% de los estudiantes, la estrategia de computación les permite perfeccionar sus habilidades de estudio. Para ellos, la misma se plasma sobre todo en la actividad docente. Actividades como la realización de tareas, la resolución de estudios independientes y trabajos investigativos son en las que despliegan sus conocimientos sobre el medio virtual. Esto está relacionado con las exigencias previstas en la estrategia en la que se basa el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la carrera. Otras actividades relacionadas con el esparcimiento de los estudiantes empleando las aplicaciones Tecnologías de la Información y las Comunicaciones son menos respaldadas por la estrategia. A pesar de ello, en la Universidad desde el curso 2012-2013 se permitió el libre acceso a redes sociales y otros espacios para el intercambio. De cualquier modo, esto indica la multidimensionalidad que contempla la estrategia, que se renueva necesariamente en cada año (Figura 4).

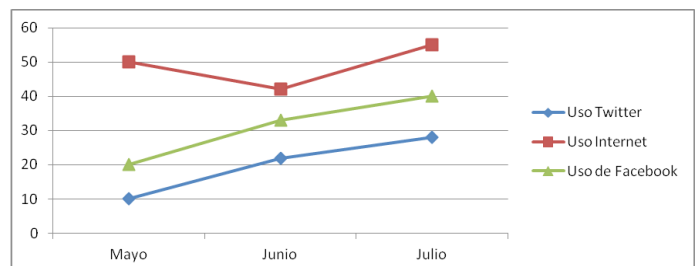


Figura 4. Uso de Internet y de las redes sociales por los estudiantes en el período mayo-julio 2013.

Fuente: Datos Administrador de Red FCSH.

El 95% de los educandos reconocen que la estrategia está presente en mayor o menor medida en todas las asignaturas que cursan a lo largo de la carrera. Debe tenerse en cuenta que al ser una Estrategia Curricular es prioritaria su aplicación en todos los momentos del Proceso Docente Educativo. Entre las asignaturas que los estudiantes reconocen hacen énfasis en las de Computación y Gestión de la Información, que en su opinión, configuran la base de la pirámide formativa en esta área.

En general, los estudiantes valoran la aplicación de la Estrategia Curricular de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y la formación que de ella emana como aceptable en un 90%. Tanto en asignaturas obligatorias como optativas de la carrera, ellos consideran que para optimizar sus resultados en esa área, la misma debe esforzarse por continuar democratizando el acceso al entorno informático. En opinión de los estudiantes, a pesar de las limitaciones materiales obvias, en todas las materias de la carrera se emplean de un modo u otros instrumentos. La percepción de los estudiantes es que las TIC agilizan y actualizan el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. A la par, esas herramientas incentivan su desarrollo intelectual y mejoran sus habilidades al respecto (Figura 5).

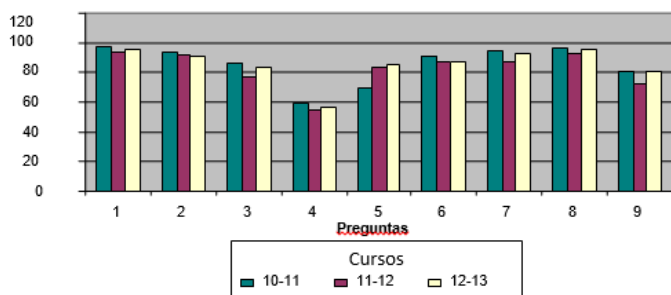


Figura 5. Comparación de los resultados de las encuestas de formación realizada a los estudiantes de ESC en los cursos 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013.

Fuente: Informe sobre resultados de las encuestas de formación del MES. VRF/UCF.

Como puede verse en el Figura anterior, el comportamiento histórico de la satisfacción en el manejo de las herramientas informáticas relacionado con la segunda pregunta de la encuesta, ha tenido un ligero descenso en los últimos cursos. Esto se relaciona directamente con el aumento de las exigencias educativas y la ligera disminución de la cantidad de equipos fundamentalmente en la Facultad. No obstante, el grado de satisfacción alcanzado en la carrera, comparado con el resto de la Universidad, es de los más altos.

La aplicación de la Estrategia Curricular relacionada con el manejo de las Tecnologías de la Información y las

Comunicaciones se basa en una vocación multidireccional. La materialización de esa directiva se realiza en varios frentes que van desde la diversificación de los entornos digitales a los que pueden acceder los estudiantes, hasta la delimitación habilidades y actividades formativas para su consecución.

CONCLUSIONES

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones juegan un rol articulador en el currículum de la carrera de Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos. Las mismas son concebidas como parte de las estrategias curriculares con que se materializa lo dispuesto en los Documentos Rectores del Proceso Docente Educativo.

La aplicación de la Estrategia Curricular de Computación posee diversos ámbitos de expresión. Desde la realización de tareas, seminarios y otras actividades académicas, hasta la participación de eventos y publicación de resultados de investigación

Las habilidades de los educandos en el manejo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones son disímiles. Estas recorren desde los elementos básicos, hasta los más complejos. Las mismas son adquiridas por los estudiantes de modo continuo y escalonado durante su formación. Las pericias asimiladas por los estudiantes guardan estrecha relación con el perfil del profesional en formación. Profundizan en aspectos que potencian en los aspectos socioculturales de las tecnologías.

La formación en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de los estudiantes de Estudios Socioculturales tiene rasgos que la distinguen de otras similares. Integralidad, rol activo de los estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje, anclaje en la perspectiva CTS, carencia de medios técnicos y apertura, con algunos de los más llamativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Álvarez de Zayas, C. (2007). *La Universidad como Institución Social*. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Cabero, J. (1998). *Y continuamos avanzando. Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos.

Cabero, J. (2002). *Tecnología Educativa*. Barcelona: Paidós.

Castells, M. (1998) *La era de la Información*. Madrid. Alianza.

- Contreras Domingo, J. (1994). El currículum como formación. En J. B. Angulo, *Teoría y Desarrollo del currículum* (265-287). Málaga: Aljibe.
- Durkheim, E. (2008). *Educación y Sociología*. México: Colofón.
- Fainholc, B. (2001). La Tecnología Educativa Apropriada: una revisita a su campo a comienzos de siglo. *Revista RUEDA*, 4, 25-56.
- Giddens, A. (2001). Un mundo en cambio. En A. Giddens, *Sociología* (83-118). Madrid: Alianza.
- Gómez Mont, C. (2002). Los usos sociales de las Tecnologías de Información y Comunicación. Fundamentos teóricos. *Revista Versión*, 12, 287-305.
- Horrutiner, P. (2011). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- McAnally-Salas, L.E. (2006). La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliar la cobertura de la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002803.pdf>
- Pardo, M. E. (2004). *Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Proceso Docente Educativo en Educación Superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Salinas, J. (1997). ¿Que se entiende por una institución de educación superior flexible? *EDUTECA*, 14. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/gte35.pdf>
- Salinas, J. (2012). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Universidad y Sociedad*, 13.

19

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES. SU IMPORTANCIA Y UTILIZACIÓN EN LA CARRERA MARXISMO-LENINISMO E HISTORIA

TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION. THEIR IMPORTANCE AND USAGE IN THE MARXISM-LENINISM AND HISTORY MAJORING

MSc. Dayamí Valdivié Mena¹
E-mail: dvaldivie@ucf.edu.cu
MSc. Tania Sánchez Arbolay¹
E-mail: tsanchez@ucf.edu.cu
MSc. Miriam Echevarría Sánchez¹
E-mail: mechevarria@ucf.edu.cu
¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Valdivié Mena, D., Sánchez Arbolay, T., & Echevarría Sánchez, M. (2017). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Su importancia y utilización en la Carrera Marxismo-Leninismo e Historia. R Revista Conrado, 13(57), 133-138. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El artículo recoge elementos teóricos acerca de las definiciones de tecnología y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Aborda con un comportamiento de las categorías general y particular la importancia de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia en las diferentes asignaturas del currículo. Se analiza la necesidad en la utilización de las TIC a partir del encargo social de la educación en una sociedad socialista como la nuestra, por lo que se parte de postulados políticos en relación a este tema que defiende la sociedad cubana actual.

Palabras clave:

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, proceso de enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

The article includes theoretical elements on definitions of technology and technologies of communications and information (ICT). It approaches with a behavior of general and particular categories the importance of ICT in the Marxism Leninism and History Majoring at different subjects of the curriculum. The need of using ICT is analyzed, based on social requirements, in a socialist society as ours, so they are part of the political postulates related to this issue which defends the currents Cuban society.

Keywords:

Information Technologies and Communications, process of teaching-learning.

DESARROLLO

En el mundo contemporáneo las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) adquieren gran valor en la gestión y las formas de organización del trabajo, en el control de las fuentes de información y en la dinámica de las relaciones humanas, entre otros aspectos. En tal sentido, todos los países, instituciones o personas que estén capacitados para su uso y desarrollo se encontrarán en una posición más favorable respecto a los que no lo estén. De aquí se deriva la necesidad de diseñar políticas para el presente y futuro que necesariamente cuenten con estas tecnologías para su implementación y ejecución. Dicho empeño requiere de la formación de personas altamente calificadas que puedan hacer frente al desarrollo tecnológico. Es en este contexto que se produce la introducción de las TIC en el ámbito educativo.

Si bien la *tecnología* va más allá de los artefactos, dispositivos o herramientas creados y que está determinada por las necesidades sociales. Esta debe considerarse como un proceso más que como un resultado, que lleva implícitos valores e intereses de diversa índole: psicológica, económica, política, cultural y principalmente social.

Se coincide pues, con la visión de Bifani citado por Núñez (2003, p.93) que plantea que *“la tecnología responde a un sistema social particular y se caracteriza por una intencionalidad específica, tanto en su generación y aplicación como en relación con los objetivos del grupo social que la controlan. El desarrollo científico y tecnológico está regido por una clara intencionalidad social que resulta de la convergencia de intereses y objetivos de la sociedad en la cual se origina y desarrolla, las características de su medio ambiente y los problemas que dicha sociedad enfrenta en un momento histórico dado. La tecnología es, además, un medio para producir control económico y político sobre recursos humanos y espacios geográficos y, finalmente, un instrumento para acrecentar el poder socioeconómico y político. La intencionalidad se manifiesta también en la utilización de la tecnología como un instrumento para implementar la voluntad de cambio o modificación de estructuras y procesos sociales, económicos y naturales”*.

Al respecto es necesario llamar la atención sobre las tecnologías que se emplean con fines didácticos. Sería prudente que antes de su introducción, se hiciera partícipes a sus destinatarios de lo que se pretende, para de esta manera, aminorar su posible impacto negativo y maximizar sus ventajas.

Es importante entonces aludir al concepto de *Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)*. Al respecto

Castañeda Hevia (2003, p.23), expresa que *“las TIC son el resultado de las posibilidades creadas por la humanidad en torno a la digitalización de datos, productos, servicios y procesos, y de su transportación a través de diferentes medios, a grandes distancias y en pequeños intervalos de tiempo, de forma confiable, y con relaciones costo-beneficio nunca antes alcanzadas por el hombre”*.

Los profesores universitarios tienen la responsabilidad de utilizar las TIC para elevar la calidad de la enseñanza-aprendizaje y los métodos y medios acorde al tipo de estudiante y al desarrollo de la sociedad actual, sin perder de vista que la información debe ser seleccionada de manera intencional en relación con el objetivo que se proponga el profesor. En este sentido, Vecino Alegret (1999, p.2), expresó que *“comprendemos la imperiosa necesidad de lograr en los egresados universitarios una formación que los capacite para su desempeño profesional competente, de excelencia,... en un mundo cada vez más interconectado y dependiente entre sí (...). Y ese mundo interconectado lo posibilitan las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones”*.

Este es uno de los retos que tiene el profesor de Marxismo Leninismo e Historia en la conducción acertada del proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello debe conocer los impactos positivos o deseados y los negativos o no deseados en la aplicación de las TIC.

¿Qué impactos deseados tienen las TIC?

- Permiten y facilitan una mayor comunicación entre las personas.
- La comunicación puede ser sincrónica o asincrónica.
- Permiten el acceso de forma permanente a gran cantidad de información.
- Posibilitan nuevas formas de actividad productiva.
- Mejoran la eficacia y calidad de los servicios.
- Propician la superación de una visión estrecha y localista de la realidad.
- Facilitan el proceso de creación de una conciencia y perspectiva mundial o planetaria.

Pero también tiene impactos no deseados:

- Dependencia de la tecnología en niveles crecientes.
- Se está imponiendo la hegemonía cultural de la civilización occidental, fundamentalmente norteamericana, sobre el resto de las culturas del planeta.
- Pérdida de la privacidad y el incremento del control sobre los individuos y grupos sociales.
- Aumento de las desigualdades culturales y económicas (“brecha digital”).

Según Torralba (2002), *“tecnología no significa necesariamente progreso; también trae nuevas problemáticas, que necesitan ser resueltas o atenuadas para aprovechar al máximo sus potencialidades”*. Estas problemáticas enunciadas por Torralba refiriéndose a la relación entre las TIC y la sociedad en general, constituyen aspectos claves que pueden caracterizar también la relación TIC-contextos educativos; en tanto la educación es también un proceso socialmente determinado.

La necesaria alfabetización en TIC de los usuarios, el gasto que implica la adquisición de los equipos y programas, la posibilidad de anonimato al actuar en el ciberespacio, que permite la impunidad del trasgresor de las normas.

Lo anterior, trae consigo otra problemática estrechamente vinculada a esta: los problemas éticos relacionados con la información que se difunde, se requiere una ética mundial, la propiedad intelectual de los programas informáticos y de los materiales que se colocan en Internet, la vulnerabilidad de la información. Accesos no autorizados (piratería), la confidencialidad de los datos de los usuarios y la privacidad de los propios espacios virtuales (correo electrónico, páginas web...) la responsabilidad de las acciones en el ciberespacio, la defensa del usuario ante materiales nocivos. Visión crítica de los contenidos, problemas relacionados con los idiomas, la posibilidad de “falsificación de uno mismo”, construcción de un “alter ego” en la red, la gestión del tiempo ante la enorme cantidad de información disponible los límites de la virtualidad frente a la presencialidad.

Tales inconvenientes requieren un trabajo mancomunado del colectivo de profesores para evitar que al introducir las TIC en el proceso docente-educativo, se aisle a los estudiantes en lugar de socializarlos. Es responsabilidad de todos los factores que intervienen en la formación de los estudiantes contribuir a que estas dificultades no se conviertan en obstáculos infranqueables.

El uso de las TIC supone un desafío curricular latente al abrir ámbitos para el ejercicio de la libertad en la toma de decisiones individuales acerca de cómo, cuándo, qué y con quiénes aprender. De ahí que el desempeño autónomo del estudiante marche a la par de su toma de conciencia sobre la responsabilidad que contrae respecto a su futuro desarrollo personal y a las expectativas sociales que en él se depositan.

Integrar las TIC en el sistema y cultura escolar es uno de los retos más importantes de la educación cubana en las actuales condiciones de desarrollo. Su uso constituye un imperativo en el perfeccionamiento del proceso de formación inicial en las Universidades.

Al respecto en el Lineamiento 147 del PCC se plantea: *Fortalecer el papel del profesor frente al alumno y lograr que los equipos y medios audiovisuales sean un complemento de la labor educativa del docente y garantizar el uso racional de los mismos.*

Con el uso de las TIC el docente desempeña un rol esencial en el desarrollo de hábitos y destrezas en sus alumnos para la búsqueda, selección y tratamiento de la información, facilita el coaprendizaje y la coevaluación, convirtiéndose en gestor de experiencias para el aprendizaje de los estudiantes.

Formación en TIC

- **Pedagógica.** Está relacionada con la adquisición y demostración por los docentes de las formas de aplicar las TIC en el currículo (conocimiento de los materiales disponibles, diseño y desarrollo de materiales educativos)
- **Técnica.** Dominio de las competencias asociadas al conocimiento general de las TIC y al manejo de los sistemas de aplicación (procesador de texto, hoja de cálculo, presentador de diapositivas, bases de datos) e Internet, desarrollando habilidades, destrezas y capacidades para el aprendizaje permanente de nuevos hardware y software.
- **Gestión escolar.** Relacionada con el uso de las TIC por los docentes para apoyar su trabajo en el área administrativa, a nivel de su gestión docente y de apoyo a la gestión del centro.
- **Investigación y desarrollo profesional.** Utilización que hacen los docentes de las TIC como medio de investigación y desarrollo profesional, informándose y accediendo a diversas fuentes para mejorar sus prácticas y facilitando el intercambio de experiencias que contribuyan, mediante un proceso de reflexión con diversos actores educativos, a conseguir mediante la labor investigativa un desarrollo eficiente del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Aspectos sociales, éticos.** Los docentes conocen, se apropian y difunden entre los estudiantes los aspectos éticos, morales, legales y sociales relacionados con el uso de los recursos informáticos y contenidos disponibles en Internet, actuando de manera consciente y responsable respecto a los derechos, cuidados y respeto que debe considerar el uso de las TIC
- **Aprendizaje desarrollador** Garantiza la apropiación activa y creadora de la cultura, propicia el desarrollo de su autoperfeccionamiento, la autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.

En Cuba existen estrategias políticas, económicas y educacionales encaminadas a lograr dicha formación y

que intentan ofrecer respuestas efectivas a ese desafío. Ejemplo fehaciente de ello son los Fórum de Ciencia y Técnica que cada año se celebran con una participación masiva desde la base.

El análisis conduce a reflexionar en torno a la alta responsabilidad del colectivo docente de prepararse y preparar a los estudiantes desde su encargo social. Hoy cuando el ciberespacio ocupa un lugar preponderante en la comunicación, cuando nuestra revolución es constantemente atacada desde las NTIC esencialmente en la guerra mediática de los EU, como parte del bloqueo genocida y extraterritorial, cuando la INTERNET es empleada diariamente para tratar de desarticular y deshonrar los logros del proyecto socialista, es una prioridad en la carrera Marxismo Leninismo e Historia la preparación de un profesional que defienda con sólidos argumentos la obra de la Revolución Cubana, que actúe acorde con los valores más genuinos de la patria y el socialismo y desarrolle habilidades que garanticen su desempeño competente con alta productividad científica y tecnológica para insertarse con éxito en el escenario nacional e internacional. Para ello y teniendo en cuenta los tipos de cursos CPE y CNMS, se propone el empleo de las siguientes modalidades en el uso de las TIC desde el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje: Presencial, Semipresencial y a distancia.

Serán utilizadas diversas variantes en el uso de la tecnología informática. Se precisan algunos de los medios que dispone la carrera Marxismo-Leninismo e Historia para el desarrollo de las actividades docentes, extensionistas, política e ideológica, de superación e investigación, esencialmente. Entre los software, videos, multimedias y sitios utilizados en la carrera se encuentran:

- Software. *Martí, el más puro de nuestra raza.*
- Videos como:
 - Video. 66 horas: *Descripción.* Basado en texto de Luís Báez. Mundo Latino: aborda todos los sucesos relacionados con los antecedentes, preparación, actitud de EU y su presidente Kennedy, la invasión a Playa Girón, destaca la capacidad de Fidel como líder y estrategia militar, la labor del Bom 339, de Cienfuegos, reacción del pueblo en apoyo a su revolución. Significación histórica.
 - Video. Cuba libre: *Descripción.* Imágenes de la neocolonia, situación de Cuba. Influencia de Fidel en la juventud cubana. Moncada: represión contra el pueblo, prisión, salida de Fidel a México. El amigo Ernesto. Preparación de la expedición, salida, primer combate *Alegría de Pío.* Cincuenta años después.
 - Video. Hermanados en la hora cero. *Descripción.* Documental Los asaltos al cuartel Moncada y Carlos

Manuel de Céspedes. Testimonios de los participantes, hermanos, familiares, vecinos, entre otros que abordan rasgos de la personalidad de los participantes en el asalto, situación de Cuba, así como la lucha de clase y el papel de la juventud en el período. La Granjita Siboney, el traslado a Santiago de Cuba, el asalto. Significación de la gesta.

- Video. Ernesto Che Guevara: ausencia presente. *Descripción.* Samsung digital: ilustra la vigencia del pensamiento y acción revolucionaria del Che en la revolución, dentro de ellas: el papel de la juventud, esfuerzos y progreso socioeconómico, educación, patriotismo, latinoamericanismo y antiimperialismo.
- Video. USA VS CUBA. Crónicas de la agresión. *Descripción:* Este tema sugerimos se trabaje a partir de las direcciones principales del TPI: hostilidad de los círculos de poder de los EU y reacción del pueblo cubano; valores y sentimientos patrióticos que nos identifican como seguidores de las tradiciones de lucha y el pensamiento martiano; confianza en la revolución y sus dirigentes y superioridad del proyecto social socialista cubano.

- Existencia de los CD siguientes:

CD La quema de Bayamo.
CD El brindis de Maceo en el hotel Venus
CD La Protesta de Baraguá
CD La invasión de Oriente a Occidente de 1895
CD Caída en combate de José Martí y Antonio Maceo
CD El desembarco del Granma y los heroicos días subsiguientes
CD La invasión de Camilo y Che
CD La batalla de Guisa
CD La victoria de Girón
CD Fidel y cinco textos sobre nuestra historia

Filmes digitalizados como:

Para Historia de Cuba

- Filmes Apóyate en mí y El Ojo del Canario

Para Historia Contemporánea

Filmes La lista de Schindler, Stalingrado

También se emplean los medios, Power Point, materiales de apoyo a la docencia y artículos publicados por los docentes, como parte del protocolo de las asignaturas y disciplinas.

Para su perfeccionamiento continuo los docentes y estudiantes cuentan con diversos recursos. A continuación se relacionan algunos de ellos:

Sitios cubanos.

- <http://www.cubagov.cu/>
- <http://www.one.cu/>
- http://www.one.cu/publicaciones/provincias_masinf/cienfuegos.htm
- <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv>

Enciclopedias

- <http://www.ecured.cu>
- Encarta
- <http://www.wikipedia.org>

Portales educativos.

- <http://www.eduteka.org>
- <http://www.relpe>.
- <http://www.cubaeduca.cu>
- <http://www.cf.rimed.cu>

Revistas educativas

- <http://redtecnologiaeducativa.ning.com/profiles/blog/list?user=jxxel021s9qv>
- http://www.oei.es/oeivirt/recursos_internet_paises.htm
- http://www.oei.es/oeivirt/recursos_internet_paises.htm
- <http://www.oei.es/bibliotecadigital.php>
- <http://biblioteca.cujae.edu.cu/html/tesis.htm>
- <http://www.oei.es/bibliotecadigital.php> (Revista Iberoamericana)
- <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv>

El empleo de las TIC con fines didácticos trae consigo cambios significativos a los paradigmas educativos. Pues, se modifica la manera en que las personas actúan, se relacionan, piensan y aprenden, Castañeda Hevia (2003), señala algunos de los aspectos en los que se producen tales cambios

1. Cambios en las condiciones espacio-temporales del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA).
2. Cambios en el modelo fundamental de la Comunicación Educativa.
3. Cambios en la forma de gestionar la información y los conocimientos.
4. Cambios en las funciones del profesor.

¿Qué ventajas aportan las TIC al proceso docente-educativo?, según el académico español Prats (2003):

- Facilitan, estimulan y orientan el aprendizaje.
- Permiten expresarse de forma creativa con nuevos medios y soportes.

- Contribuyen al desarrollo de la capacidad de aprender de forma independiente, propiciando un ritmo de aprendizaje individual con mayor autonomía.
- Familiarizan al sujeto *educando* con el uso de herramientas tecnológicas que más tarde serán requeridas para tareas de tipo laboral y profesional, avanzando así en su proceso de desarrollo personal y profesional, así como el de inserción laboral futura.
- Generan diferentes escenarios de aprendizaje cooperativo y colaborativo, tanto presenciales como virtuales (foros, chats, correo electrónico)
- Apoyan didácticamente al profesor en la transmisión de conocimientos, valores, actitudes y específicamente en su rol mediador.
- Maximizar el trabajo cooperativo, liberando al profesor de la transmisión de información masiva, haciendo extensiva la presencia en diferentes modalidades (presenciales, semi-presenciales y a distancia).
- Facilitan el acceso a fuentes de información y conocimiento de forma interactiva.
- Agilizan el procesamiento de todo tipo de datos.
- Salvan distancias y tiempo, proporcionando diversos canales de comunicación inmediata y mediata que ahorran esfuerzos en el desplazamiento a centros físicos.
- Amplían la capacidad de almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes.

Cada una de las ideas planteadas por Prats contribuye en mayor o menor medida a la formación, socialización y autonomía de los estudiantes que interactúan con las tecnologías.

Las TIC brindan la posibilidad de desarrollar habilidades y capacidades, que les permitan a los estudiantes desempeñarse con éxito en cualquier ámbito de la sociedad. Pero, se deben incorporar bajo los parámetros e indicaciones de la ciencia pedagógica, a través de un modelo que las incorpore a la enseñanza, sin que se conviertan en la finalidad del acto de aprendizaje.

Tal aspiración puede alcanzarse integrando armónicamente los contenidos curriculares de los programas educativos y las nuevas tecnologías. De este modo, la apropiación del conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas, que los educandos deben poseer se logrará con mayor efectividad.

De esa forma la oferta de actividades de formación permanente se amplía. Para así dar respuesta a las crecientes demandas de una formación continua, para toda la vida, que permita a los estudiantes afrontar las exigencias de la sociedad actual.

CONCLUSIONES

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones facilitan el desarrollo de nuevas modalidades organizativas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante entornos virtuales que proporcionan una mayor flexibilidad respecto al espacio y al tiempo tanto a los profesores como a los estudiantes. Por otra parte, con el concurso de las nuevas tecnologías, la colaboración entre los docentes, entre los estudiantes, y entre ambos grupos se amplía más allá del ámbito académico del centro docente, y pueden constituir “comunidades virtuales” para intercambiar información, hacer preguntas, debatir, colaborar en múltiples temas y proyectos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia debe estar a tono con la sociedad de la información, apoyarse en argumentos de naturaleza moral y política, pues conlleva inevitablemente a pensar en el tipo de profesional y de modelo social que se quiere formar para el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castañeda Hevia, Á. E. (2003). El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje a comienzos del siglo XXI. *Preparación Pedagógica Integral para Profesores Universitarios*. La Habana.
- Litwin, E. (2002). Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/30/biblio/30LIGUORI-Laura-Las-nuevas-tecnologias.PDF>
- Marquès Graells, P. (2005). Las TIC y sus Aportaciones a la Sociedad. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques>
- Marquès Graells, P. (2005). Las TIC y sus Aportaciones a la Sociedad. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques>
- Montero O' Farrill, J. L. (2006). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la sociedad y la educación*. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (Eduotec)*, 21. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec21/jmontero.htm>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Universidad Mundo Real. París.: UNESCO.
- Núñez Jover, J. (2002). *Filosofía y Estudios Sociales de la Ciencia*. Madrid: Debate.
- Núñez Jover, J. (2003). *La Ciencia y la Tecnología como procesos Sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana: Félix Varela.
- Pardo Gómez, M. E. (2004). *Las Tecnologías de La Información y Las Comunicaciones en la dinámica del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior*. Tesis doctoral. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Prats, M. Á. (2003). *Nuevas Tecnologías en el Aula*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/ntaula/107721.asp>

20

LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE BASES DE DATOS

CONCEPT FORMATION IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF DATA-BASE SYSTEMS MANAGEMENT

MSc. Luis Jacinto López de la Teja¹

Dra. C. Ángela Sarría Stuart²

E-mail: asarria@ucf.edu.cu

Dr. C. Denis Fernández Álvarez²

E-mail: dfernandez@ucf.edu.cu

¹ Escuela Militar "Camilo Cienfuegos" Cienfuegos. Cuba.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

López de la Teja, L. J., Sarría Stuart Á., & Fernández Álvarez, D. (2017). La formación de conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sistemas de gestión de bases de datos. *Revista Conrado*, 13(57), 139-145. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El contenido del presente artículo está en la formación de conceptos en la enseñanza de los Sistemas de Gestión de Bases de Datos desde el punto de vista metodológico. En consecuencia, los autores se proyectan hacia un tratamiento metodológico en contribución a que el estudiante tenga un fiel reflejo de los conceptos para su aplicación ante cualquier representante de estos sistemas.

Palabras clave:

Concepto, formación de conceptos.

ABSTRACT

The content of this article is the formation of concepts in teaching Database Systems Management from the methodological point of view. Consequently, authors are projected towards a methodological treatment in which the student has a faithful reflection of the concepts for their application before any representative of these systems. In consequence, authors are projected towards a methodological treatment in contribution to that the student has a faithful reflection of the concepts for their application at any representation of these systems.

Keywords:

Concept, formation of concepts.

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje es la formación de conceptos. Como forma, proceso y resultado teórico generalizado del pensamiento, los conceptos sirven como medio poderoso en la actividad práctica y creativa del hombre. Cualquier conocimiento científico abarca un sistema de conceptos que supone el establecimiento de determinados enlaces y relaciones entre sí.

A criterio de los autores uno de los objetivos más importante de la enseñanza de la Informática en la Educación Preuniversitaria es: impartir un sistema de conocimientos informáticos que garantice la formación de conceptos fundamentales en el desarrollo de la Informática como ciencia de frontera y su interrelación con la Informática Educativa que comprende las áreas de software, hardware y lenguajes programación.

En la Metodología de la Enseñanza de la Informática, Expósito (2001), definió como una de las formas regulares, la formación de conceptos informáticos, elemento significativo para contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje porque produce una secuencia lógica de la participación del que aprende, se interrelacionan con las vías lógicas de adquisición de conocimientos (inductiva, deductiva, analógica) y aportan el modo de actuar en lo intelectual y social del estudiante al desarrollo de sus habilidades y pensamiento en estrategias de aprendizaje.

En la Educación Preuniversitaria se ha profundizado en el estudio y estructuración de esta forma regular en las clases de programación, sin embargo no es sistemática la generalización de un trabajo similar para el caso de los sistemas de aplicación, en particular para los Sistemas de Gestión de Bases de Datos. El análisis de los profesores y el correcto aprendizaje del sistema de conceptos de los Sistemas de Gestión de Bases de Datos por los estudiantes como invariante de contenido adquieren un significado especial para la enseñanza y en el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes.

Por esta razón es interés de los autores ofrecer un conjunto de pautas para conducir el proceso de formación de conceptos en el tratamiento de los Sistemas de Gestión de Bases de Datos de manera que el estudiante pueda tener éxito en el estudio de cualquier representante de estos sistemas.

DESARROLLO

El concepto es una forma de reflejar la realidad en la conciencia del hombre. Es el conocimiento de las propiedades y aspectos esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad objetiva. En ellos se expresa el enlace y las

relaciones fundamentales del objeto de estudio señalaba Lenin (1964): *“es la esencia del objeto”*.

Los conceptos formulados en el pensamiento como resultado de la actividad práctica del hombre, son abstracciones de los procesos, objetos o fenómenos y de sus relaciones. Abstractar significa aislar y destacar una propiedad respecto a otra y su fundamento objetivo está dado en que el universo, la naturaleza, puede descomponerse para facilitar su estudio en partes aisladas, sin perder su unidad indisoluble.

Ahora bien, el contenido del concepto será objetivo en la medida en que refleje los rasgos y aspectos efectivamente existentes en el objeto de estudio, es decir, entra como una herramienta poderosa del conocimiento del objeto de estudio. Lenin (1964), destacaba al escribir: *“los conceptos son los productos más elevados del cerebro, el producto más elevado de la materia”*.

Todo concepto surge en la ciencia en una determinada etapa de su desarrollo, pero no se queda inmóvil, estático. Como resultado del estudio del hombre, su contenido se enriquece, se amplía su volumen, su alcance y abarca la esencia de los objetos y de los fenómenos. Lenin (1962), puntualizaba: *“se encuentra en eterno movimiento, pasa de uno a otro, fluyen uno en el otro”*.

Los conceptos son una categoría esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues constituyen la forma fundamental con que opera el pensamiento. Con su formación contribuye a la consecución del importante objetivo de las asignaturas: representar la relación entre las asignaturas y la realidad objetiva (Ballester, et al., 1992), por lo que hay que reflexionar sobre cómo lograr que los estudiantes reconozcan que los conceptos tiene su origen en las necesidades características de la práctica, que surgen en la larga lucha del hombre por transformar la realidad.

La formación de conceptos, como elemento de contenido, tiene gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión de las relaciones, es premisa para el desarrollo de la capacidad de aplicar lo aprendido de forma segura y creativa, es esencial para el adiestramiento lógico lingüístico y permite la transmisión de importantes nociones ideológicas referentes a la teoría del conocimiento y el desarrollo de numerosas propiedades del carácter.

Una dificultad actual en la Educación Preuniversitaria corroborada mediante la utilización de métodos de investigación de carácter empírico, es que los estudiantes asimilan solo la forma para expresar los conceptos y no su contenido, así conocen distintos conceptos, pero no pueden explicarlos, traer ejemplos de la vida, analizar algún hecho sobre la base del concepto. Predomina la expresión

mecánica externa del hecho sobre el contenido del hecho en la conciencia y en la memoria de los estudiantes.

De lo anterior se infiere la importancia de que el profesor domine los fundamentos lógicos de la formación de conceptos, las vías metodológicas de su formación, las medidas que pueden poner en práctica en este proceso para activar la participación consciente de los estudiantes y que diferencie exactamente que conceptos deben introducirse y en que nivel de asimilación.

Los fundamentos científicos esenciales para el trabajo con los conceptos tienen raíces científicas que se hallan en la lógica. Por concepto se entiende el reflejo de una clase de individuos, proceso, relaciones de la realidad objetiva o de la conciencia, sobre la base de sus características invariantes (Ballester, et al., 1992).

En esta explicación del concepto se expresa sobre el reflejo mental. El reflejo verbal de la clase de individuos, procesos o relaciones, sobre la base de sus características invariantes, se realiza mediante la definición. El concepto se obtiene primero, la definición después.

Ejemplificando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Informática en su área correspondiente a los sistemas de aplicación. Si la clase de individuos es el conjunto de datos organizados y estructurados, entonces el reflejo mental en esta circunstancia es el concepto de base de datos. Si la clase reflejada mentalmente contiene las clases de todo tipo de software, muy específico, dedicado a servir de interfaz entre la base de datos y el usuario, se está ante el concepto de sistema de gestión de bases de datos.

Todo concepto se caracteriza por su contenido y su extensión. El contenido de un concepto abarca todas las características esenciales comunes a los objetos considerados y que han sido tomados para la formación de las clases. La extensión de un concepto comprende a todos los objetos que pertenecen al concepto de acuerdo a su contenido.

Ejemplo: Concepto de sistema de gestión de bases de datos

Contenido	Extensión
Tipo de software, muy específico, dedicado a servir de interfaz entre una base de datos y el usuario para la organización, estructuración y almacenamiento de gran cantidad de datos, manejando todas las solicitudes de acceso formulados por el usuario.	Dbase III, Foxbase, Foxpro, Clipper, Access, Libre Office Base, para ordenadores personales y DB2, Ingres, Oracle para grandes ordenadores.

Entre el contenido de un concepto y su extensión existe la llamada ley de reciprocidad: cuanto mayor es el contenido de un concepto, tanto menor será la extensión del mismo y viceversa.

Es necesario antes del tratamiento metodológico de la formación de concepto que se distinga entre lo que quiere decir: definir un concepto e introducir un concepto. Definir requiere la elaboración de una definición exacta. Introducir concepto significa que los estudiantes conozcan todas las características que definen el concepto, pero no una definición explícita de él.

La estructuración metodológica de la formación de conceptos requiere de tres fases:

La *primera fase* está caracterizada por consideraciones y ejercitación preparatoria para familiarizar a los estudiantes con los objetos o fenómenos y más tarde poder relacionarlos con el concepto.

La *segunda fase* consiste en la formación del concepto. Se entiende por esto, 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.

La *tercera fase* consiste en la fijación del concepto. A ella pertenecen las ejercitaciones, profundizaciones, sistematizaciones y explicaciones a través de acciones mentales y prácticas dirigidas a ese objetivo.

La Metodología de la Enseñanza de la Matemática, en lo esencial, diferencia dos vías principales para la conducción de formación de conceptos en los estudiantes, desde el punto de vista de la teoría del conocimiento.

Vía A: se parte de ejemplos. El concepto se forma por medio de descripciones, explicaciones, hasta llegar a la definición. La definición se elabora paso a paso. Esta vía (inductiva) conduce, por tanto, de lo particular a lo general.

Vía B: se parte de la definición del concepto y mediante el análisis de ejemplos se descubre el contenido y extensión del contenido. Esta vía (deductiva) conduce, por tanto, de lo general a lo particular (Ballester, et al., 1992).

Como secuencia de pasos para la formación de conceptos por la vía inductiva se utiliza:

1. Asegurar el nivel de partida.
2. Motivar y orientar hacia el objetivo.
3. Poner a disposición objetos de análisis (representante o no del concepto en cuestión).
4. Analizar los objetos respecto a características comunes y no comunes.

5. Establecer un sistema de características esenciales y suficientes.
6. Formular la definición o explicación.

La secuencia de pasos para la formación de conceptos por la vía deductiva contiene en esencia los mismos aspectos que la vía inductiva.

1. Asegurar el nivel de partida.
2. Motivar y orientar hacia el objetivo.
3. Partir de la definición y analizar el significado de cada una de las partes.
4. Poner ejemplos del concepto y analizarlos uno a uno de acuerdo a las características (contenido) del concepto.
5. Analizar con los estudiantes cual sería la consecuencia si se omitiese algunas de las características.

La vía inductiva es recomendable si al formar un concepto paso a paso favorece en los estudiantes su comprensión. Los profesores prefieren esta vía, pero no se puede olvidar que la vía deductiva corresponde a la tarea específica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la transmisión de resultados científicos asegurados. Además esta vía permite desarrollar la capacidad del pensamiento de los estudiantes en un nivel de abstracción relativamente alto y la formulación correspondiente de la definición del concepto se adecua a la edad de los estudiantes.

El aseguramiento del nivel de partida es un amplio complejo de condiciones previas, apreciadas en determinados conocimientos, habilidades y capacidades de los estudiantes. Para crear las condiciones previas deben **reactivarse** los conocimientos y habilidades necesarias a través de dos posibilidades, la reactivación explícita y la reactivación implícita. La primera se realiza antes del tratamiento del nuevo complejo de materia, muy efectiva con estudiantes de bajo y medio rendimiento y la segunda en que todas las partes de los conocimientos y habilidades se preparan en el momento adecuado en relación con el tratamiento de la nueva materia, muy efectiva con estudiantes de alto rendimiento.

El carácter sistémico de la asignatura Informática en la Educación Preuniversitaria tiene en cuenta las características de los estudiantes en cuanto a su rendimiento (alto, medio y bajo), por lo que se puede hacer la combinación de las reactivaciones explícita e implícita. No obstante es recomendable la utilización de la primera, pues asegura el nivel de partida antes del nuevo complejo de materia y la diversidad de estudiantes atendiendo a su nivel de desempeño.

La Informática Educativa en la Educación Preuniversitaria contempla en primer lugar la formación de un sistema de conceptos, para que los estudiantes comprendan los contenidos sistematizados en las disciplinas informáticas

y además se puedan comunicar en este contexto cultural y en segundo lugar dominar procedimientos; mentales y/o manuales para poder aplicar los recursos informáticos disponibles, en la resolución de problemas en determinadas actividades de su contexto social.

Teniendo en cuenta esta problemática de la formación informática básica en los estudiantes se contemplan como regularidades o formas regulares de la enseñanza de la Informática (Expósito, 2001), las siguientes:

1. Formación de conceptos.
2. Elaboración de procedimientos
3. Resolución de problemas
4. Enlace entre aplicaciones
5. Navegación por sistema.

Por su parte, la formación de conceptos, se enmarca en el desarrollo del saber, mientras que la elaboración de procedimientos informáticos se enmarca, en el desarrollo del saber hacer; esencialmente en el desarrollo de habilidades tanto mentales como manipulativas.

A continuación se abordan algunas premisas concebidas por los autores, desde el punto de vista metodológico para la formación de conceptos y ejecutar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje de un Sistema de Aplicación (SA) en particular, el énfasis principal se hará en los fundamentos de la familia de los Sistemas de Gestión de Bases de Datos en contribución a la Metodología de la Informática Educativa.

- El contenido como punto de partida de lo metodológico: cada uno de los conceptos, se identifica por sus características esenciales; esto es lo esencial como contenido de enseñanza y punto de partida para la estructuración metodológica del mismo.
- La vía lógica para la formación del concepto: estructuración metodológica de lo particular a lo general; es decir, del análisis de casos particulares inferir lo general (vía inductiva) o a la inversa, de lo general a lo particular (vía deductiva). Ambas vías son válidas, pero sí es una exigencia lógica que se proceda consecuentemente.
- Planificación cuidadosa de actividades necesarias para la fijación del concepto: estas actividades, según el momento de su utilización, pueden ser inmediatas o mediatas, en forma de ejercicios tipos, aunque lo más común es el uso del tipo de ejercicio denominado problema, cuestión de gran significación si se tiene en cuenta que la preparación del estudiante para la resolución de problemas, haciendo uso de los medios informáticos y de cómputos disponibles en la escuela, es uno de los objetivos priorizados del Programa de Informática Educativa del MINED.

Por otra parte, el profesor debe prever las actividades que hay que llevar a cabo con los estudiantes para formar

el concepto (acción mental) de acuerdo con las etapas de la acción y el control.

En todos los niveles de formación de conceptos y sus definiciones se ofrece buenas posibilidades para el adiestramiento lógico. Así frecuentemente, se debe motivar a los estudiantes planteándoles requerimientos adecuados a su edad para que se expresen correctamente con la ayuda de la terminología informática, sus observaciones, sus descripciones, sus conclusiones y la reproducción de forma coherente sus ideas sobre las respectivas situaciones.

En la Informática Educativa se diferencian conceptos de:

- Informática en general.
- Un determinado lenguaje o familias de software para propósitos específicos (sistemas de aplicación).
- Fundamentos de programación o algoritmia.

En particular en un sistema de gestión de bases de datos se tienen conceptos tales como: dato, base de datos, Sistemas de Gestión de Bases de Datos, campo o atributo, artículo o registro, tabla, entrada de información mediante objetos (formulario), filtro o consulta, relaciones, informe o reporte, entre otros.

Los conceptos en Informática Educativa, independientemente de uno u otro criterio de clasificación, forman el universo o sistema conceptual de la disciplina y están estrechamente interrelacionados.

En la estructuración metodológica de un concepto en la enseñanza de la Informática se ha de tener presente, ante todo, que en la formación de conceptos, el conocimiento transita por dos fases principales, que son:

Primero: Se forma el concepto según la vía lógica elegida.

Segundo: Se fija el concepto mediante acciones y operaciones convenientes.

En consecuencia, para estructurar metodológicamente un concepto resulta conveniente reflexionar previamente en los aspectos siguientes:

1. Importancia del concepto en el contexto de la Informática Educativa.
 - Si es general o específico.
 - Si es básico para la formación de otros conceptos.
 - Su campo de aplicación.
2. Si el concepto se va a formalizar mediante una definición o se va a introducir solo mediante una descripción de sus características esenciales.
3. ¿Qué vía lógica se va a utilizar para la formación del concepto?, es decir, si se va a proceder según la vía: deductiva (de lo general a lo particular), inductiva (de lo particular a lo general) o analógica

4. ¿Qué acciones fundamentales, de forma inmediata o mediata, se van a realizar para la fijación de l concepto?

Las acciones pueden ser: de identificación o de realización.

Se *identifica un concepto* cuando el estudiante reconoce si objetos, relaciones y operaciones pertenecen o no a un concepto determinado.

Por ejemplo, un ejercicio como: ¿Cuáles de los siguientes nombres de archivos son creados en un Sistema de Gestión de Bases de Datos: Informe.doc, BME. dbf, Almacén.mdb, Dibujo.bmp, nómina.cal, Libro.xls, Nota.txt?, permitiría la identificación del concepto de bases de datos.

En la *realización de conceptos* se debe producir, completar y transformar objetos para que surjan representantes del concepto dado.

Tarea a desarrollar:

1. Estructurar la enseñanza de un determinado concepto teniendo en cuanto los elementos teóricos generales.
2. Aseguramiento del nivel de partida.
3. Creación de una motivación eficiente, preferiblemente a través de una situación problémica.
4. Orientación hacia el objetivo. Es importante aclarar que no es solo enunciar el objetivo, sino plantear por qué vía, forma organizativa, medios, va a transitar el aprendizaje. Lo trascendente es preparar a los estudiantes para la autorregulación en el aprendizaje.
5. Tratamiento de la nueva materia. Ejemplos a utilizar para operar con las características y destacar las esenciales.
6. Control y fijación del aprendizaje. Propuesta de ejercicios para las acciones de fijación. Una forma de fijación obligada, consiste en aplicar el nuevo conocimiento a la solución del problema de partida, o sea, el planteado al inicio de la actividad para motivar la búsqueda de lo nuevo.

Veamos otros ejemplos de formación de conceptos correspondiente a los Sistemas de Gestión de Bases de Datos. Sus definiciones.

Ejemplo 1

En el tratamiento explícito del concepto de base de datos, el aseguramiento del nivel de partida se realiza mediante la reactivación explícita de la sistematización de los conocimientos sobre datos. Se reconocen y se clasifican por tipo; se aplican los términos y símbolos correspondientes.

Para motivar y orientar hacia el objetivo se consideran situaciones prácticas de organización y estructuración de datos. Al examinarlas se establece las propiedades de

estructuración y organización de los datos como características esenciales. Con esto se determina el concepto de base de datos.

Posteriormente se define como el conjunto de datos relacionados que se encuentran agrupados o estructurados y almacenados con acceso directo a partir de un sistema de gestión de bases de datos, tipo de software muy específico para servir de interfaz entre la base de datos y el usuario.

La secuencia de pasos para la formación del concepto de base de datos por la vía deductiva contiene en esencia los mismos aspectos que la vía inductiva, pero a partir de la definición y analizar el significado de cada una de las partes. Se pone a disposición de los estudiantes ejemplos del concepto que deben ser examinados uno a uno de acuerdo a las características (contenido) del concepto de base de datos. Analizar con los estudiantes cual sería las consecuencias, si se omite algunas de las características.

Ejemplo 2

En el tratamiento del concepto de modelo de entidad-relacional, el aseguramiento del nivel de partida se realiza mediante la reactivación explícita de los conocimientos de los estudiantes de la existencia de modelos conceptuales existentes de objetos y fenómenos, especificando que en los años setenta del siglo XIX fue ideado un modelo con el propósito de simplificar el diseño de una base de datos, a través de diagramas de entidad-relación. Se hace la orientación del objetivo de representar la estructura lógica de una base de datos en forma de gráfico. Se determina los elementos esenciales del diseño de una base de datos, referente a las entidades, atributos o campos y relaciones entre entidades. De los elementos esenciales se determina el concepto de modelo de entidad-relacional. Posteriormente se define como el modelo que designa diagramas entidad-relacional con cuadrados que llevan el nombre de las entidades, los atributos o campos de cada una de ellas que se grafican usando círculos o elipses que cuelgan de cada uno de los cuadrados y las relaciones entre las entidades con un rombo para la representación de la estructura lógica de una base de datos de manera simplificada, en que se asume, *una imagen vale mil palabras*.

Ejemplo 3

En el tratamiento del concepto de tabla, el aseguramiento del nivel de partida se realiza mediante la combinación de las reactivaciones explícita e implícita de los conocimientos de la estructura de doble entrada asumida en las hojas de cálculo y el modelo de bases de datos relacionales. Para motivar y orientar hacia el objetivo se considera ejemplos de estructura de datos de doble entrada.

La propiedad de estructura de datos de doble entrada, es una característica esencial. Con esto se determina el concepto de tabla. Posteriormente se define el concepto como lista o catálogo de información (datos) dispuestos en forma de cuadro, comprendido entre filas y columnas.

Ejemplo 4

A partir de la reactivación explícita de los conocimientos de la estructura de una tabla, en el cual los datos se pueden leer de dos formas, por columna o por fila, se introduce dos conceptos importantes o claves para el trabajo con bases de datos relacionales. Al leer por columna, se representa una propiedad esencial que caracteriza la entidad, la menor unidad de almacenamiento y por fila, la colección identificable de unidades de almacenamiento. Con esto se determina los conceptos de campo o atributo y artículo o registro. Posteriormente se define ambos conceptos. Campo o atributo es la unidad menor de almacenamiento de datos que representa una propiedad que caracteriza la entidad y artículo o registro es una colección identificable de campos asociados que representa un objeto con sus propiedades.

Ejemplo 5

En el tratamiento del concepto de consulta o filtro, el aseguramiento del nivel de partida se realiza mediante la reactivación explícita de la estructura del conjunto de datos almacenados en tablas de una base de datos.

Para motivar y orientar hacia el objetivo, se consideran situaciones prácticas, en las que desempeñe un papel importante la necesidad de buscar información deseada entre los datos estructurados en tablas creadas.

El proceso de búsqueda de datos en tablas de una base de datos, es una característica esencial de las bases de datos. Con esto se determina el concepto de consulta o filtro. Posteriormente se define como herramienta que permite hacer flexible el tratamiento del conjunto de datos, respondiendo a una pregunta que se le hace a la estructura digital creada, para ver y analizar datos de las tablas de diferentes maneras, es decir, criterios de selección a las necesidades del usuario.

En la teoría desarrollada sobre las bases de datos relacionales, se han definido varios tipos de consultas, de selección, de actualización, de cálculo y de eliminación.

Ejemplo 6

En el tratamiento de la entrada de información de manera amistosa, el aseguramiento del nivel de partida se realiza mediante la reactivación implícita, del empeño del hombre de la utilización de un recurso en los Sistemas de Gestión de Bases de Datos de tercera generación, los formularios.

Para motivar y orientar hacia el objetivo, se considera la necesidad de la entrada de los datos en una base de datos mediante objetos. La entrada de la información en una base de datos mediante objetos es una característica esencial de los Sistemas de Gestión de Bases de Datos de tercera generación. Con esto se determina el concepto de formulario. Posteriormente se define como herramienta para establecer un formato en pantalla para la captura y lectura de datos. Muy semejante a los formularios está el tratamiento metodológico de los informes de una base de datos para su posible impresión en papel.

Ejemplo 7

En el tratamiento del concepto de relaciones, el aseguramiento del nivel de partida se realiza mediante la reactivación implícita en que una base de datos, generalmente, requiere la creación de más de una tabla y organizar los datos interrelacionados.

Para motivar y orientar hacia el objetivo, se consideran situaciones prácticas en las que desempeñe un papel importante la necesidad de establecer relaciones entre los datos de las tablas creadas en una base de datos. Al examinarlas se establece la correspondencia entre los datos de las tablas.

La propiedad de correspondencia, es una característica esencial. Con esto se determina el concepto de relación. Posteriormente se define como la correspondencia que se establece entre los datos de las tablas a través de un campo común.

En la teoría desarrollada durante años sobre las bases de datos relacionales, se han definidos tres tipos de relaciones: relaciones de uno a varios (tipo más frecuente), de varios a varios y de uno a uno (poco frecuente y ocurre al aplicar la técnica de desnormalización, cuando una tabla es muy grande y se divide en dos o cuando la información de algún campo tiene un tiempo de vida útil y limitado).

Es importante en el tratamiento metodológico de los conceptos de los Sistemas de Gestión de Bases de Datos, el principio de la historicidad que se caracteriza por la divulgación del surgimiento y desarrollo histórico del contenido, con gran impacto en la sociedad que incide en el cumplimiento del principio didáctico, referido al carácter científico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se fundamenta en que el conocimiento del origen y desarrollo de los contenidos informáticos, en particular de los Sistemas de Gestión de Bases de Datos permite despertar el interés y la motivación por el estudio de estos sistemas y ejercer influencia educativa en la formación de convicciones filosóficas y científicas.

Es importante resaltar que en toda esta concepción acerca de la formación de conceptos en lo Sistemas de Gestión de Bases de Datos en la Educación Preuniversitaria, se insista en la utilización de una perspectiva Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) a partir del análisis de los contextos históricos que propiciaron el desarrollo de esta ciencia, así como el significado que deben tener estos conceptos para los estudiantes para su formación integral.

CONCLUSIONES

La formación de conceptos de los Sistemas de Gestión de Bases de Datos tiene un punto metodológico esencial, la precisión de un sistema de características necesarias y suficientes que permita su definición.

En la formación de conceptos hay que dar atención esmerada a la realización de la motivación, la orientación hacia el objetivo y el aseguramiento del nivel de partida por la vía inductiva, preferentemente en las escuelas, pero de acuerdo a determinadas condiciones se hace posible la utilización de la vía deductiva, tan importante por el carácter deductivo de la ciencia Informática.

El punto de partida de la formación de conceptos es el contenido del concepto, para la selección de las acciones de identificación, realización y aplicación.

En la Educación Preuniversitaria se ha de aspirar que los estudiantes se familiaricen con la formación independiente de conceptos y sus definiciones, así como el papel y significado del concepto como núcleo básico de una teoría dada a la luz del desarrollo de la Ciencia y la Técnica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester Pedroso, S., et al. (1992). Metodología de la Enseñanza de la Matemática. La Habana: Pueblo y Educación.
- Expósito Ricardo, C. (2001). Metodología de la enseñanza de la Informática. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gener Navarro, E. (2005). Temas de Informática básica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lenin, V.I. (1964). Cuadernos filosóficos. La Habana: Política.

21

RELACIONES INTERPERSONALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE, UN RETO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

INTERPERSONAL RELATIONS AT THE TEACHING AND LEARNING PROCESS, A CHALLENGE FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION

Lic. Adelino Salvador Tchitau¹

E-mail: salvadortchitau@hotmail.com

¹Escuela de formación de maestros de enseñanza primaria. Huambo. Angola.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Tchitau, Adelino, S. (2017). Relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza aprendizaje, un reto para la inclusión educativa. Revista Conrado, 13(57), 146-150. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo que se presenta aborda las relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza aprendizaje para el logro de la inclusión educativa en la escuela en el contexto angolano. Responde al problema científico: cómo contribuir a la transformación de las relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza aprendizaje para el logro de la inclusión educativa. El objetivo propuesto fue: contribuir a la transformación de las relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza aprendizaje para el logro de la inclusión educativa. Desde una metodología mixta se presentan a la comunidad científica algunas consideraciones teórico metodológicas sobre las relaciones interpersonales en el proceso de enseñanza aprendizaje para el logro de la inclusión educativa.

Palabras clave:

Relaciones interpersonales, enseñanza aprendizaje, inclusión educativa.

ABSTRACT

The work that is presenting approaches the interpersonal relationships in the process of teaching learning for the achievement of the educational inclusion in the school in the context Angolans. He/she responds to the scientific problem: how to contribute to the transformation of the interpersonal relationships in the process of teaching learning for the achievement of the educational inclusion. The proposed objective was to contribute to the transformation of the interpersonal relationships in the process of teaching learning for the achievement of the educational inclusion. From a mixed methodology, they are presenting to the scientific community some methodological theoretical considerations on the interpersonal relationships in the process of teaching learning for the achievement of the educational inclusion.

Keywords:

Relate interpersonal, teaching learning, educational inclusion.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo en la escuela, donde las relaciones interpersonales directas y organizadas de los protagonistas se desarrollan para el conocimiento del grupo, su adecuada dirección y el logro de la inclusión, reto indispensable para una educación libre de discriminación y promotora de la justicia social, la democratización, la valorización, el respeto a las diferencias ya sean sociales, culturales, económicas y educativas.

Lograr la inclusión educativa constituye un gran reto para la comunidad científico-pedagógica en el siglo XXI, pues, entendemos esto como el medio para el reconocimiento de la existencia de la diversidad en distintas áreas, la premisa para la profundización y adopción de diferentes técnicas y/o procedimientos que faciliten la educación y comprensión en igualdad de oportunidades. Sin embargo, para que el maestro conozca esta realidad, además de ejercer la profesión, debe tener suficiente formación para el manejo adecuado de las relaciones interpersonales dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005, citado por Marchesi, Blanco, & Hernández, 2014), planteó que "la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación.

Acreditamos que este estudio se justifica, no solo para demostrar que existen carencias en los maestros, sino que, constituye un referente vivo y en sus manos es de gran valor para el ejercicio de su profesión, dentro de sus funciones, tareas y retos. Además, se convierte en un reto de especial esmero en un país como Angola, por su historia y como parte de esta el proceso de la educación como medio de liberación mental y contribución al desarrollo sostenible.

Nuestra mirada debe dirigirse a reflexionar más en como nuestra actuación, ser y quehacer profesional en el proceso enseñanza aprendizaje puede tener influencias negativas o positivas en la construcción social del escolar y como se puede debilitar o fortalecer el progreso de ellos así como de su inclusión educativa.

Hay que destacar los estudios realizados por Vygotsky (1998); Montovanini; (1999); Lima (2000); Lowman (2004); Marchesi, Blanco & Hernández (2014), y otros que hicieron sus contribuciones y valoraciones a la teoría para el debate que todavía se agiganta más y más a través de las múltiples discusiones que a todos nosotros invita.

DESARROLLO

Las relaciones interpersonales entre profesor y alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje

En el proceso de enseñanza-aprendizaje inciden múltiples factores que determinan la calidad del mismo, desde los componentes personales y personalizados sin olvidar los factores externos al proceso entre los cuales debe existir una estrecha relación. En el transcurso de este, la interacción de sus participantes o protagonistas - el maestro y el alumno se le otorga gran importancia por el impacto que estas tienen en la vida del estudiante ya sea en el contexto escuela, familia y sociedad en general.

El maestro como líder de su clase, coordinador de las actividades del aprendizaje, con su acciones puede propiciar que el alumno pueda estimularse por el estudio, formarse un concepto de sí mismo, desarrollarse intelectualmente, o contrariamente, desarrollar sentimientos de minusvalía, frustración, apatía, exclusión, descredito propio e inadecuación. Consecuentemente arriesgarse al fracaso y a la fragmentación social, sea actual como futura.

Así que a este maestro se le pide la creación de un ambiente optimo basado en buenas relaciones interpersonales que generen buenas relaciones maestro-alumno y a nivel del grupo para los aprendizajes.

En una posición, meramente sociológica, el reconocimiento de las relaciones interpersonales como asiento de la educación, se justifica por si solo, desde el hecho de que la sociedad quedaria sin sentido sin personas y contactos afectivos o de otro nivel entre estas. No obstante a esto, la educación surgida en la base de las necesidades sociales, le es inherente las relaciones y contradicciones que erigen el crecimiento científico, es decir, que la existencia de educación presupone la existencia de relaciones interpersonales y con estas se genera el crecimiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se procesa por intermedio de sus principales protagonistas, el profesor y el alumno. Estos para que su trabajo tenga éxito y los objetivos de la educación sean alcanzados, son indudables e indispensables las relaciones que se van estableciendo entre ellos, si estas no existieran la educación es prácticamente imposible.

Cuando Marx nos habla de la educación como resultado de anteriores relaciones humanas, coloca implícitamente la cuestión del desarrollo científico o de la educación a través del debate y de las contradicciones que han sido generados. Esto solamente se logra a través de relaciones interpersonales basadas en la comunicación a todos los niveles y la apertura que uno encuentra en otros.

La necesidad de establecer relaciones interpersonales emocionalmente positivas entre maestro y estudiantes es algo que ningún maestro discute, pues ellas contribuyen a que en la escuela pueda reinar un ambiente agradable, condición indispensable para la elevación de la calidad y eficiencia del proceso docente educativo.

En el mantenimiento de relaciones interpersonales, no solo se debe considerar su existencia sino que sean de calidad conforme lo plantean los autores Gregory & Weinstein (2004, p. 19), afirman que *“la calidad de las relaciones interpersonales entre profesor y estudiantes contribuyen en los resultados académicos y al desarrollo socio-emocional”*.

Aún mucho más allá de su tiempo, Vygotsky presentó una tesis sobre el proceso de construcción del conocimiento resultante de la interacción del estudiante con sus próximos, especialmente con sus pares de mayor experiencia, basado en la relación entre lo conocido (zona de desarrollo actual) y lo desconocido que se puede lograr con ayuda de su superior (zona de desarrollo próximo). Todavía es una realidad y cada vez se reconoce más su actualidad, pero, lamentablemente se ignora en muchas realidades como es el caso de la nuestra, la importancia de la observación o la práctica saludable y promotora del crecimiento intelectual a través de relaciones interpersonales de calidad.

Lowman (2004), presenta dos dimensiones por las cuales se guía el proceso de enseñanza aprendizaje que son: el estímulo intelectual y las relaciones interpersonales como medio para el éxito del Proceso Enseñanza Aprendizaje.

Para este autor, el aula es al mismo tiempo una arena dramática y un ambiente para el estímulo intelectual, y una arena humana donde los comportamientos interpersonales del alumno y el profesor, muchos de ellos emocionales, sutiles, y simbólicos, afectan fuertemente la moral, la motivación, y el aprendizaje del estudiante.

En la primera dimensión ligada al estímulo intelectual por él planteado, se hace evidente la necesidad del conocimiento que debe tener el maestro de los contenidos, las teorías y hechos, habilidades y toda una gama de informaciones respecto a su área de formación, a la cual deberá tornar conocida a sus estudiantes. En esta dimensión tendremos que destacar la sistematicidad y toda la lógica que orienta el proceso para que este sea de excelencia.

La enseñanza excelente cautiva y estimula la imaginación de los alumnos con ideas estimulantes y discursos racionales donde todos los profesores se encuentran en tornar real el hecho de la transmisión de hechos y teorías, la estimulación de la aplicabilidad de lo que se enseña para

la creación de habilidades de resolución de problemas (Lins Batista, Bezerra & Lins Batista, 2012).

Resulta interesante continuar dedicándole más espacio y tiempo de nuestra valoración a lo abordado anteriormente, pero, para evitar que desviemos al lector y emigremos nuestro objetivo, haremos alusión a la segunda dimensión planteada por Lowman, la de las relaciones interpersonales, que es a nuestro juicio premisa para el logro de la primera dimensión y la inclusión educativa – reto del maestro moderno.

Este autor nos presenta las relaciones interpersonales percibidas desde tres niveles de relación que son el alto, el moderado y el bajo. Una investigación al respecto desarrollada por él, llegó a las conclusiones que el autor del artículo parafrasea de la siguiente forma:

Consideró que el nivel de relación es alto cuando es extremadamente caliente y abierto, altamente centrado en el estudiante y es previsible.

El profesor parece tener gran interés en los estudiantes como personas y gran sensibilidad para captar sus mensajes respecto a los contenidos, aunque sean sutiles, reconoce los sentimientos de ellos sobre las tareas, los estimula a expresar sus sentimientos, pregunta sus preferencias en relación a la cuestión del día, anhela que sus alumnos expresen sus puntos de vista, comunica cuán importante es la comprensión personal de cada uno de ellos, les exhorta a ser creativos e independientes en el tratamiento de los contenidos para la formulación de sus puntos de vista personal.

Cuando así acontece, los estudiantes sienten que el profesor les conoce, se interesa mucho por ellos y por su aprendizaje, tienen sentimientos positivos y posiblemente afectuosos para con el profesor, incluso algunos pueden identificarse fuertemente con él. Acreditan que el maestro tiene mucha confianza en ellos y en sus capacidades de aprender y pensar independientemente sobre sus contenidos, son altamente motivados a dar mucho más, a la vez para no defraudar las expectativas hacia ellos y posiblemente le podrán describir como una persona fantástica (Lowman, 2004).

En el nivel moderado es relativamente caliente, accesible, democrático y previsible; donde el profesor se presenta amigable, y personal para con los estudiantes pero no hace mucho esfuerzo para conocerlos uno a uno o a su mayoría, cuando anuncia las reglas, discute las reacciones de los estudiantes pero solo se reclama, responde a preguntas y comentarios personales de los alumnos educadamente sin aparentar estar enojado, es relativamente consistente y previsible en el comportamiento de los alumnos, da amplias informaciones antes de anunciar exigencias o cambios en el programa; los estudiantes tienen

poca pena y/o ansiedad respecto al profesor, o su capacidad en salir bien en el curso; saben que el profesor espera mucho de ellos pero tienen poca responsabilidad de ir allá de aquel nivel de desempeño. Los estudiantes son sencillamente bien motivados a completar y desempeñar bien las tareas además de esto pueden describir al profesor como simpático o una buena persona (Lowman, 2004).

Para el nivel bajo que es distante, altamente controlador y muchas veces imprevisible; donde el profesor presenta poco interés en los estudiantes como personas, conoce muy pocos por sus nombres y casi no reconoce muchos fuera del aula, es ocasionalmente sarcástico con ellos, parece enojado o apurado cuando los estudiantes presentan dudas o aparecen sin avisar, cuando simplemente anuncia las reglas, exigencias y parece defensivo o enojado cuando son cuestionadas, cuando es inconsistente e imprevisible, por ejemplo, habla sonriendo algo que resulta insultante a los alumnos, es irónico en sus elogios.

Los estudiantes sienten que el profesor no tiene interés personal por ellos o por su aprendizaje, algunos creen que ellos no le gustan al profesor o que los quiere perjudicar, creen que el profesor tiene mala opinión de ellos acerca de su capacidad y motivación para aprender, generalmente estos tienen miedo de hacer preguntas, solo se motivan a trabajar por el miedo de fracasar o de ser ridiculizado o despreciado por el maestro y miran las tareas como algo impuesto por el maestro, aunque les guste o estén interesados en el contenido de la asignatura pierden el deseo de profundizarlo y especializarse en este contenido, se sienten desconfortables en la aula o cerca del maestro muchas veces experimentan la ansiedad, el enojo significativo y pueden describir al profesor como malo y desagradable (Lowman, 2004).

Como se puede ver y basándose en las aportaciones de los teóricos antes citados, especialmente de Lowman (2004), no hace falta lupas u otro tipo de instrumento para calificar el modelo de relación más productivo y eficaz para lograr buen aprendizaje. Obviamente que el nivel de relación alto es lo recomendable mientras nuestro objetivo sea el de enseñar para promover personalidades altamente libres, con alto nivel de reflexión, amor al prójimo, a la ciencia, personas con espíritu patriótico.

A través de este estudio, percibimos que las acciones por parte de los profesores que no privilegien la motivación hacia el aprendizaje, que rechace y rebaje la figura del estudiante son grandes promotores del fracaso académico, lo que nos lleva a aconsejar la adopción del nivel alto de relación interpersonal para lograr la mejor comprensión y aprendizaje de los contenidos.

[El establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales, vía para la inclusión](#)

Tomando como base los estudios realizados y presentados por medio de este trabajo, es evidente la necesidad de adoptar una postura de relación interpersonal que a nuestro juicio consideramos adecuado y responde a los criterios que promueven un aprendizaje de calidad y la creación de seres realmente aptos al crecimiento y al desarrollo sostenible. Sin embargo, se puede notar, el valor tan negativo que representa el rechazo por parte de los profesores sin olvidar el de los compañeros de clase que pueden ser el resultado de la acción del maestro.

No obstante a esto, podemos percibir las grandes ventajas del adecuado o alto nivel de relación entre los profesores y alumnos que son a todo nivel y a juicio del autor del artículo un medio de inclusión sin medidas, partiendo del conocimiento que el maestro va a tener de su alumnado que es además percibido por ellos les permite mejor desempeño y sentimiento de inclusión.

A este respecto, Gil (1997), plantea que el profesor debe ser o estar atento en las cuestiones comportamentales, que privilegien el relación interpersonal, la motivación y/o reconocimiento de las diferencias. Este reconocimiento de las diferencias a través de su práctica le harán trabajar para la inclusión y el manejo adecuado de las relaciones interpersonales serán la vía para lograrlo.

La inclusión es de todo un derecho y un valor que promueve altos valores morales, político, y sociales. Ella promueve el conocimiento de las diferencias sociales y bases para el trabajo con ellas, ayuda a las personas de distintos estratos sociales a ser respetuosos, amables, y esencialmente a aceptarse unos con los otros sin discriminación de ninguna índole. Sin embargo es la escuela el escenario adecuado para este logro, es por esto que Marchesi, Blanco & Hernández (2014), plantean que *“las escuelas con una orientación inclusiva constituyen una vía fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, para contribuir al desarrollo de sociedades más justas y para fomentar una cultura de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales. Educar en y para la diversidad permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construir la propia identidad”*.

En tal sentido, Marchesi, Blanco & Hernández (2014), consideran que, la educación es sin duda una poderosa herramienta para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas, pero no es suficiente. Pese a los esfuerzos realizados, los sistemas educativos no están logrando compensar las desigualdades de origen de los estudiantes ni ser una palanca de movilidad social. La exclusión en educación es un fenómeno de gran magnitud que no solo

afecta a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan tempranamente, sino también a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género o procedencia social, por sus capacidades o situaciones de vida, o a quienes no logran resultados de aprendizaje satisfactorios porque reciben una educación de menor calidad.

El concepto de inclusión o de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza, aunque progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio concibiéndola como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación.

“Los destinatarios de las políticas de inclusión varían de un país a otro, siendo los más frecuentes los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas y afrodescendientes, desplazados por la violencia, poblaciones rurales aisladas o estudiantes que abandonaron el sistema educativo”. (Marchesi, Blanco & Hernández, 2014)

En el caso de Angola respecto a políticas de inclusión, podemos arriesgarnos en decir que todavía es un trabajo a largo plazo y la caminata es todavía larga hacia este logro, además de la concepción que se centra estrictamente en los discapacitados. Sin embargo esto término es muy abarcador.

Hasta los últimos datos a los que hemos tenido la oportunidad de obtener el Estado ha trabajado para poder integrar los alumnos con dichas dificultades o necesidades educativas especiales; no obstante a esto habla de una inclusión educativa que sigue adoptando paulatinamente en diferentes provincias, pero se depara con grandes problemas con los recursos humanos insuficientes, estructuras preconcebidas para el efecto y la falta de entusiasmo justificados por los dichos bajos pagos.

Paradójicamente aún existen escuelas de enseñanza especial en un total de 12. Pero la lucha continúa y los cambios son un proceso que se pueden lograr despacio a través de políticas como las que están en curso referentes al constante perfeccionamiento de sus cuadros para que estos puedan servir mejor y más para los logros que se presentan como retos plasmados en la constitución de la república de Angola, en la ley de base del sistema de la educación y otros normativos creados para dar respuesta al tratado de Salamanca.

Una vez más, se hace necesaria la función del maestro y su compromiso con la profesión para lograr dicho objetivo.

CONCLUSIONES

Se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje como un perfecto escenario para el quehacer pedagógico donde

las acciones de los protagonistas, especialmente el comportamiento del profesor hacia los estudiantes tienen un valor de alta significación para la vida de sus alumnos sea en la escuela o fuera de ella y en la vida futura. En este proceso se concluye también que el manejo adecuado de las relaciones interpersonales basadas en el criterio de relación alto propuesto por Joseph Lowman, lo cual asumimos, se logra el conocimiento de ellos, la inclusión educativa y se promueven valores sociales útiles para la vida política y social de ellos de las sociedades y la democratización con respeto a las diferencias sociales. Aun dejamos en abierto, para excitar el debate y promover el desarrollo científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Addine Fernandes, F., & Recarey Fernández, S. (2004). *Las relaciones maestro alumno ¿que tipo de relaciones.* La Habana: Pueblo y Educación.
- Gil, A. C. (1997). *Metodologia do ensino Superior.* Sao Paulo: Atlas.
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in School: predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of adolescent Research, 405-427.*
- Lima, M. D. (2000). *O problema de insciplina nas clases de 1ª e 4ª series do ensino fundamental.* Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Lins Batista, M. G., Bezerra, F. M., & Lins Batista, E. (2012). estímulo Intelectual e relações interpessoais no processo ensino Aprendizagem: Reflexões sobre o modelo Bidimensional de Joseph Lowman. *Revista Científica da Escola de Gestão e Negócios - Universidade Potiguar, 127-142.*
- Lowman, J. (2004). *Dominando as Técnicas de Ensino.* Sao Paulo, Brasil: Atlas.
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos para la educación inclusiva Iberoamérica.* Madrid:(s.n).
- Montovanini, M. C. (1999). *O olhar do professor ao diagnosticar problemas de aprendizagem: Critérios e justificação para escolha dos bons e maus alunos.* São Paulo: Faculdade de educação USP.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Flores.

22

HACIA NUEVAS VÍAS DE COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS DE LA PRIMERA INFANCIA

TOWARDS NEW WAYS OF COMMUNICATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Lic. Georgina Cecilia Heredia Rodríguez¹

E-mail: gcheredia@ucf.edu.cu

MSc. Yennis Alfonso Amaro¹

E-mail: yaamaro@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Heredia Rodríguez, G. C., & Alfonso Amaro, Y. (2017). Hacia nuevas vías de comunicación en la educación de los niños de la Primera Infancia. *Revista Conrado*, 13(57), 151-159. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo forma parte de la investigación: Propuesta de una metodología para la enseñanza de los contenidos gramaticales en la primera infancia, que se realiza en la provincia de Cienfuegos. Responde a los nuevos reclamos de los estudios para el perfeccionamiento del currículo de la Educación Preescolar en Cuba desde la tarea relacionada con el diseño de la Dimensión Educación y Desarrollo de la Comunicación. En tal sentido se propone un sistema de variadas situaciones comunicativas cuyo objetivo fundamental es demostrar a los diferentes agentes educativos, desde el proceso de formación inicial y permanente, cómo desarrollar el enfoque comunicativo en la Primera Infancia de manera tal que favorezca la comprensión y construcción de mensajes en variadas situaciones de la vida cotidiana.

Palabras clave:

Metodología, gramática, primera infancia, comunicación, currículo.

ABSTRACT

This article is part of a research which is held in the Cienfuegos Province: Proposal of a Methodology for Teaching Grammar Contents in Early Childhood. It is a response to the demands of Studies on the curriculum improvement for Early Childhood Education in Cuba from the task related with the Education Dimension and Communication Development. In this sense a system of varied communicative situations is proposed, aimed at demonstrating to different educative agents, from the initial and permanent process of formation, how to develop the communicative approach in Early Childhood in such a way that it favors comprehension and construction of messages in various situations of everyday life.

Keywords:

Methodology, grammar, early childhood, communicative, curriculum.

INTRODUCCIÓN

El subsistema de Educación Preescolar en Cuba, está inmerso en un proceso para el perfeccionamiento del currículo. Esto ha traído como consecuencia que la educación y desarrollo de la comunicación sea una de las propuestas con las que se pretende superar al actual programa de Lengua Materna para los diferentes ciclos que conforman la educación de la Primera Infancia.

El diseño de la Dimensión Educación y Desarrollo de la Comunicación se realiza a partir de la determinación de los fundamentos teóricos que permiten determinar dos líneas principales en la concepción de los objetivos y en consecuencia en los contenidos relacionados con dos procesos básicos: la comprensión y construcción de significados mediante el empleo de signos de diverso carácter.

Como parte de este proceso, a partir de las orientaciones emanadas de la Dirección Nacional de Educación y del grupo de investigadores del Centro de Estudios Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) en la provincia de Cienfuegos, se enfatiza en la capacitación diferenciada para la implementación del nuevo currículo y con él todos los cambios que se operan para la educación y desarrollo de la comunicación donde se implican a los diferentes agentes educativos, encargados de direccionar el proceso educativo en esta etapa del desarrollo humano, desde el proceso de formación inicial y permanente.

El Departamento de Educación Preescolar de la sede Conrado Benítez García en la Universidad de Cienfuegos traza las estrategias para la implementación de nuevas vías de comunicación en la educación de los niños de la Primera Infancia. Este trabajo es rectorado por las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Española y Didácticas particulares desde inicios del año 2014.

Uno de los reclamos eminentes es la creación de situaciones comunicativas que ofrezcan respuesta a los objetivos, contenidos y metodologías, propuestas para la dirección de la educación y desarrollo de la comunicación, con un enfoque eminentemente comunicativo en lo que se vea implicado lo cognitivo, lo comunicativo y lo contextual, a partir del uso de diferentes signos: verbales y no verbales.

Adquieren así, un valor considerable la educación y desarrollo de las macrohabilidades de la comunicación y se justifican las habilidades intelectuales para comprender y construir mensajes de diferente naturaleza. Ante esta necesidad para fortalecer la preparación de los diferentes agentes educativos se propone un sistema de situaciones comunicativas que se pueden aplicar en los diferentes años de vida y en cualquiera de las formas organizativas del proceso.

DESARROLLO

En la actualidad se advierte la necesidad de relación entre el discurso, la cognición y la sociedad Van Dijk (2000), para la estimulación y desarrollo del lenguaje. Estudios vigentes ofrecen otras posibilidades para contextualizar la enseñanza y desarrollo de la lengua materna desde una comunicación sociocultural más interactiva, en el que el discurso oral, conforme el sistema de relaciones verbales con las no verbales integre la interpretación de signos iconográficos, favorecedores de la comprensión y construcción de mensajes en variadas situaciones de la vida cotidiana, en las que, de acuerdo con las necesidades de comunicación, el pequeño posee un papel activo.

La situación comunicativa implica el valor del signo lingüístico que exige considerar qué se significa (semántica), cómo (forma y función de las estructuras lingüísticas sintaxis) y dónde (contexto sociocultural pragmática). Lo que se entiende como: situación comunicativa, intención comunicativa y finalidad del emisor (Roméu, 2007).

Tomando como punto de referencia los elementos antes expuestos se relacionan a continuación las situaciones comunicativas elaboradas para la implementación de nuevas vías de comunicación en la educación de los niños de la Primera Infancia.

Situaciones comunicativas para la educación de los niños de 1 a 2 años de edad.

Situación 1

Objetivos: Comprender diferentes tipos de mensajes elaborados con signos no verbales y verbales que recibe del adulto, niños y del entorno, al asimilar el uso lexico-semántico de nuevas palabras y conceptos.

Contenido

Se propicia la comprensión de los estímulos sensitivos:

Para los visuales se invita a la observación del microespacio donde se encuentra el niño, para realizarles preguntas sobre lo que ve.

Para los auditivos se recurre al empleo de sonidos: pitos, pelotas saltantes, objetos que se caen, toques en la puerta, sonidos onomatopéyicos (de un animal, un medio de transporte, el sonido de la pelota al saltar o de los objetos que caen), para que el niño reconozca de qué se trata.

Para los gustativos se aprovechan los procesos de merienda y almuerzo, en los que el niño pueda inferir respuestas al degustar los alimentos.

Se les invita a aspirar olores agradables que emanen de alimentos o perfumes. Así como a tapar su nariz ante olores desagradables, con el empleo de interjecciones o frases, que lo rechacen: ¡Foo!, ¡Uff!, ¡Qué peste!, ¡Qué mal olor!

Se aplican los enunciados- tareas teniendo en cuenta los patrones interrogativos acordes con la etapa: ¿Qué es?, ¿Qué hace?, ¿Cómo hace?, ¿Te gusta?, ¿Está rico?, ¿Está sabroso?, etc.

En el grupo de 12 a 18 se direccionan las respuestas proponiendo el modelo, Ejemplo: La educadora invita a repetir: ¡Está rico!, ¡Está sabroso!, ¡Qué olor más rico! En el grupo de 18 a 24 meses, la educadora estimula la respuesta creativa del niño a esas interrogantes o aplica preguntas más complejas: ¿Está rico? ¿Por qué te gusta? ¿Está salado?, ¿Está dulce?, ¿Cómo huele? ¿Cómo está la papa?

Para la discriminación táctil se aprovecha cualquier momento del día. Ejemplo, cuando el niño utiliza objetos de madera, plástico, algodón, esponjas, etc. Se pide los manipulen y comprueben si están duros o blandos, suaves o fuertes, fríos o calientes (objetos expuestos al sol o en los alimentos). Se procede en el sistema de preguntas de igual manera que en la proposición anterior.

Situación 2

Objetivo: Comprender diferentes tipos de mensajes elaborados con signos no verbales y verbales que recibe del adulto, niños y del entorno, al asimilar el uso lexico-semántico de nuevas palabras y conceptos.

Contenido

Se aprovechan todas las actividades y procesos para que el niño reconozca e identifique a las personas que le rodean: padre, madre, abuelos, tíos, etc. (Esto puede indagarse en el recibimiento o despedida); de otras personas cercanas a él: coetáneos, personal de apoyo al proceso educativo: enfermera, auxiliares, jardineros, cocineras etc. (pueden aprovecharse los procesos de alimentación, paseos, visitas sorpresivas de este personal al salón etc.).

Se presentan diferentes actividades lúdicas para que el niño reconozca e identifique los sonidos fonemáticos: el llanto de un niño, la risa de niños o adultos, vocalizaciones, jerigonzas, empleo de jitanjáforas y onomatopéyicos (naturales o artificiales)

Ejemplo de jerigonza: Blachi, blachi, blachi; patipá, patipá, patipá; patotito, totatá.

Ejemplo de jitanjáfora: caro, coro, cari/ mi carita de sol.

Se aplican los enunciados-tareas teniendo en cuenta los patrones interrogativos acordes a cada etapa: ¿Quién es?, ¿Qué es?, ¿Qué hace?, ¿Cómo hace?, ¡Repítelo conmigo!, ¡Repítelo lo que dice! etc.

Situación 3

Objetivos: Construir mensajes sobre temas cotidianos de carácter situacional a partir del uso de signos no verbales y verbales que le permitan expresarse, al utilizar en su vocabulario activo algunos sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, en los que puede emplear las palabras de primero, segundo y/o tercer grado de similitud, a partir del uso lexico-semántico de los signos.

Contenido

Se presentan juegos musicales, verbales, canciones, rimas, poesías, nanas acordes a la edad etaria, se invita a su repetición. Los niños pueden repetir sílabas, palabras o frases.

Ejemplo de juegos musicales: Saco las manitas/ las hago bailar/ las cierro las abro/ y las vuelvo a guardar.

Rimas: Redondo, redondo/ sin tapa y sin fondo/ da vueltas, da vueltas/ Doña Ruperta. (se acompañan de gestos y movimientos que hacen comprensible los mensajes que emanan del texto).

Para los niños de 18 a 24 meses se presenta, Los sentidos, breve poema de Amado Nervo: Niño, vamos a cantar/ una bonita canción; / yo te voy a preguntar, / tú me vas a responder: / Los ojos, ¿para qué son?/ __ Los ojos son para ver. / __ ¿Y el tacto?/ __ Para tocar. / __ ¿Y el oído?/ __ Para oír. / __ ¿Y el gusto?/ __ Para gustar. / __ ¿Y el olfato?/ __ Para oler. / __ ¿El alma?/ __ Para sentir, para querer y pensar. (Se acompaña con gestos y movimientos para que el niño se apropie de la comprensión).

Preguntar: ¿Les gusta el poema? ¿Por qué les gusta? Es posible que los niños se expresen: es lindo, bonito... De lo contrario se estimulará aportando el modelo para que el niño repita esas expresiones, u otras respuestas.

Realizar las interrogaciones del poema a los niños y dejar que se expresen libremente, se estimulará hacia el uso de las estructuras gramaticales, aunque pueden realizar gestos que demuestren la comprensión.

Situaciones comunicativas para la educación de los niños de 2 a 3 años de edad.

Situación 1

Objetivos: Comprender diferentes tipos de mensajes elaborados con signos no verbales y verbales que recibe del

entorno: adultos, niños, juegos, textos literarios, canciones, imágenes visuales, naturaleza animada e inanimada, en diferentes situaciones comunicativas, al asimilar el uso lexicosemántico de los signos y las relaciones semánticas entre las oraciones.

Contenido

Se invita a los niños a escuchar y percibir las entonaciones básicas de la lengua como mensajes significativos que le llegan del entorno, así como de diferentes recursos verbales utilizados en la expresión oral de niños y adultos, de textos literarios, audiovisuales, manifestaciones artísticas y lúdicas; canciones, poesías, dramatizaciones escenificaciones en diferentes situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

En este caso se selecciona la poesía El barquito de papel de Amado Nervo al que se le hace una pequeña adaptación, para su escenificación. Se prepara el escenario en la piletta del círculo. Se presenta un barquito de papel construido con un periódico, se realiza la motivación inicial y se presenta el poema: Con la mitad de un periódico / hice un barco de papel, / en la piletta de mi círculo / le hice navegar muy bien. / Una niña con su abanico / sopla y sopla sobre él. / ¡Buen viaje, muy buen viaje, / barquichuelo de papel! Se cuidará muy bien de la entonación para que el niño a la vez que escucha pueda percibirla. Se interroga:

¿Les gusta la poesía? ¿Por qué les gusta? ¡Ah! ¡Qué bien! ¿Es hermosa, verdad? ¿Qué es lo que más les gusta de la poesía? ¿Quiere saber qué es lo que más me gusta a mí? La educadora se refiere a que la niña sopla y sopla con el abanico para que el barquito navegue. ¿Te gustan los barcos? ¿Pregunta a... si le gustan los barcos? ¿En qué lugar has visto barcos? o ¿Dónde ustedes pueden ver los barcos? o ¿Has visto barcos en la playa?

Se invita a los niños a cantar una canción sobre los barcos.

Situación 2

Objetivos: Comprender diferentes tipos de mensajes elaborados con signos no verbales y verbales que recibe del entorno: adultos, niños, juegos, textos literarios, canciones, imágenes visuales, naturaleza animada e inanimada, en diferentes situaciones comunicativas, al asimilar el uso lexicosemántico de los signos y las relaciones semánticas entre las oraciones.

Contenido

Se aprovecha una actividad de Educación Musical y Expresión Corporal, en la que se direcciona el desarrollo de la voz para que el niño entone sílabas, palabras o

frases, con la canción: Barquito de papel o Había una vez un barquito chiquitico, a la vez que imitan el movimiento de navegación. Se tratará de que cada niño tenga en sus manos, como material básico, la construcción de barcos de papel periódico, grandes y chiquitos.

Después de ser cantada y aplicada la metodología para el desarrollo de la voz. Se motiva a los niños para que recuerden la poesía escenificada en la piletta para continuar explorando los objetivos anteriores. La educadora repite la poesía, con uno de los barcos en la mano e imitando el movimiento de navegación. Pregunta:

¿De qué material está hecho este barco? El niño puede responder de papel o periódico, es posible que esta palabra la pronuncie desde el primero, segundo o tercer grado de similitud. Por lo que se estará atento a la respuesta.

¿Cómo se trasladan los barcos por el agua? El niño puede responder imitando el movimiento o diciendo que navegan. La educadora propiciará la respuesta: ¡Qué bien!, Los barcos navegan en el agua. ¡Ustedes saben mucho!

¿Cómo es tu barco, grande o chiquito? Se aceptarán los gestos de los niños o los adjetivos que se les piden. La educadora refuerza las respuestas ilustrando con el material los barcos grandes y chiquitos.

Se concluye cantando la canción que dio inicio a la situación.

Situación 3

Objetivo: Construir mensajes sobre temas cotidianos de carácter situacional a partir del uso de signos no verbales y verbales expresando en su vocabulario activo o de disponibilidad diferentes sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres, preposiciones y conjunciones (en los que puede emplear las palabras de primero y segundo grado de similitud), a partir del uso lexicosemántico y utilizando de manera elemental la articulación de los niveles constructivos del discurso en una incipiente relación sintáctica.

Contenido

Esta situación se desarrolla en la actividad independiente. Se invita a los niños a un paseo hasta la piletta del círculo. El escenario estará montado con barcos de diferentes materiales. Unos en el agua y otros fuera de ella.

Se les pide a los niños que observen bien y respondan:

Bloque 1

¿Cuál es el barco que más les gusta? ¿Cómo es el barco que más les gusta? ¿Dónde está el barco? ¿Qué hace el

barco en el agua? ¿Todos los barcos están en el agua?
¿Qué hacen fuera del agua?

Bloque 2

¿Cuál es el barco que no te gusta? ¿Por qué no te gusta?
¿Cómo es ese barco que no te gusta?

Luego se invita a los niños a sentarse con las piernas abiertas, cada uno detrás del otro para simular que van montados en un barco, a la vez que se les invita a remar, se puede cantar: “Marinero quiero ser”.

Situaciones comunicativas para la educación de los niños de 3 a 4 años de edad.

Situación 1

Objetivo: Comprender con ayuda del adulto mensajes emitidos con signos verbales y no verbales que recibe del entorno, en correspondencia con las diferentes situaciones y contextos comunicativos, a partir del uso lexicosemántico de los signos, las relaciones semánticas entre las oraciones y el uso de las relaciones sintácticas y pragmáticas).

Contenido

Esta situación se trabaja en la institución y/o con orientación previa a la familia para que pueda observarse y percibirse el fenómeno de la lluvia con toda intencionalidad, sin obviar los detalles.

Se motiva a los niños. ¡Miren comenzó a llover! Invita a observar por las ventanas y a cantar: Que llueva, / Que llueva, / el sapo está en la cueva, / los pajaritos cantan, / las nubes se levantan. / ¡Qué sí, qué no! / ¡Qué caiga un chaparrón!

Se invita a observar y a percibir el sonido de la lluvia en el momento en que ocurre este fenómeno. En primer lugar se invita al niño a oler el aroma que emana cuando las primeras gotas de agua mojan la tierra. Hace el ejercicio de exhalación. ¡Vamos a oler! ¿A qué huele? La educadora precisa las respuestas: “olor a tierra mojada, olor a lluvia”, “Aire perfumado por la lluvia”.

Se les pide un momento de silencio para que puedan escuchar cómo suena la lluvia, o cómo se oye: ¿Está lloviendo fuerte o suave? ¿Cómo se escucha la lluvia cuando cae? (si está lloviendo fuerte o menos fuerte). Puede que los niños emitan varios sonidos según la percepción onomatopéyica que llegue a sus oídos (pragmático).

Observen las figuras que hacen las gotas de lluvia al caer sobre el charco de agua. ¿A qué se parecen? La educadora precisa la respuesta: Parecen círculos, aros, unos grandes otros más pequeños.

¿Cómo decimos cuando está lloviendo muy fuerte? La educadora precisa la respuesta: ¡Aguacero! ¿Y sabes cómo se le dice cuando llueve muy suave? Lloviznas, Lloviznazo. Por eso cuando llueve se escuchan expresiones como estas: ¡Está cayendo tremendo aguacero! Está lloviznando, Están cayendo lloviznas, Esto es un lloviznazo. ¿Y sabes como le dicen cuando llueve muy fuerte pero escampa rápido? ¡Chaparrón! Como se dice en la canción.

Luego invita a observar cómo está cayendo la lluvia (fuerte o suave) para que el niño refiera la respuesta acertada en dependencia del comportamiento del fenómeno atmosférico.

Finaliza cantando ¡Que llueva!

Situación 2

Objetivos: Comprender con ayuda del adulto mensajes emitidos con signos verbales y no verbales que recibe del entorno, en correspondencia con las diferentes situaciones y contextos comunicativos, a partir del uso lexicosemántico de los signos, las relaciones semánticas entre las oraciones y el uso de las relaciones sintácticas y pragmáticas).

Contenido

La educadora presentará una lámina que presente este ícono:



Se invita a los niños observar el dibujo y se pregunta ¿Qué observas en el dibujo? ¿Cómo está cayendo esa lluvia? El niño puede responder a partir del lenguaje gestual o corporal (inclinada, de lado)

Se invita disfrutar del material audiovisual “Cae una gotita de agua”

La educadora invita a pasar a la sala de video. Pero antes los niños deberán responder: ¿Qué debemos hacer para entrar a una sala de video? ¿Cómo debemos comportarnos allí? ¿Por qué?

De forma imaginaria los niños se dirigen a “la taquilla de la sala de video” (donde está ubicada una auxiliar pedagógica que hace el papel de taquillera), y les dan el dinero para comprar la entrada. Los niños entran al salón previamente preparado, como si fuera la sala de video, de forma que todos los niños puedan observar bien el video musical.

La educadora les pide observen bien cómo los niños, los animales y las plantas se alegran con la lluvia.

Durante la visualización la educadora puede hacer alguna intervención para que los niños centren su atención en las cuestiones más importantes del video musical.

Seguidamente se invita a conversar sobre los que vimos. Se apoyará en las siguientes preguntas: ¿Quiénes se pusieron contentos cuando cayó la lluvia?

Yo me pongo muy contenta cuando llueve. ¿Ustedes se ponen contentos cuando llueve? ¿Quién me dice por qué?

Dile a (X) ¿Qué haces cuando llueve? Oyeron lo que dijo (X), ¿Quién le quiere preguntar a (X) algo más sobre lo que hace cuando llueve?

¿Saben lo que yo hago? Si no está tronando me baño en el pasillo de mi casa cuando llueve, o saco un cubo de agua y con ella riego las plantas que están dentro de la casa. También lavo con esa agua.

¿Quién más me quiere decir lo que hace cuando llueve?

Se finaliza cantando la canción.

Situación 3

Objetivo: Construir mensajes sencillos orales y gráficos con signos verbales y no verbales demostrando la incipiente articulación de los niveles constructivos del discurso a partir del uso lexicosemántico y pragmático de los signos, el uso de sencillas relaciones semánticas y sintácticas entre las oraciones.

Contenido

La educadora realiza la base orientadora de la actividad que será la escenificación de la canción: “Cae una gotita de agua”.

Primeramente se recuerda la canción y se conversa sobre ella. Se invita a los niños a cantar la canción.

Luego se distribuyen los personajes atendiendo a sus motivaciones. Se precisa qué va a hacer cada uno de ellos: ¿Qué va a hacer la lluvia, las ranas, las semillitas, las plantas?

Un grupo de niños canta la canción y los personajes seleccionados la escenifican. Luego se invierten los papeles, así ningún niño queda sin representar a algún personaje de la canción.

Luego se les invita a hacer un cuento entre todos, que tendrá como título: La lluvia. La educadora comienza y los niños la siguen. Por lo que realizará la base orientadora de la actividad.

Había una vez una gotita de agua que se cayó de una... después se botaron de una nube..., hasta que comenzó a llover. Se puso muy contenta... que hacía... La lluvia despertó a... que era una semillita muy pequeña y creció, creció, hasta convertirse en una bella... El río cayó y cayó mucha... y los peces se pusieron muy pero muy...

Situaciones comunicativas para la educación de los niños de 4 a 5 años de edad.

Situación 1

Objetivos: Comprender con mayor independencia y profundidad mensajes emitidos con signos verbales y no verbales, en correspondencia con las diferentes situaciones y contextos, la articulación coherente de los niveles constructivos del discurso y la integración de las categorías gramaticales a partir del uso lexicosemántico y pragmático de los signos, las relaciones semánticas entre las oraciones y el uso de las relaciones sintácticas y pragmáticas.

Contenido

Se invita a los niños a un paseo por el jardín del círculo, a la vez que realizan el recorrido se motivan con una conversación breve que gire alrededor de las flores. Se podría iniciar con una interrogante: ¿Les gustan las flores? Ustedes saben que hay muchos tipos de flores. ¿Quién recuerda nombres de flores? Se nombra a un niño X y se le motiva para que le cuente a sus amiguitos cuál es la flor que más le gusta y cómo son esas flores. Se repite el enunciado-tarea con dos o tres niños más para que se expresen libremente. El educador estará atento a las situaciones que pueden surgir en la conversación, es importante que los niños se expresen. La educadora les dice que ella conoce el nombre de muchas flores, muestra postales con flores a la vez que invita a los niños a reconocerla y a nombrarlas, (puede enseñar las flores naturales), si los niños no son capaces de nombrarlas, la educadora las menciona: Rosas, Amapolas, Girasol, Orquídeas, Vicarias, Diez del día, Gladiolos, Azucenas, Nomeolvides (será la última en mencionarse).

Luego les pregunta: ¿Sabes por qué esta flor se llama Nomeolvides? ... Cuentan las abuelitas que cuando una persona quiere que la recuerden siempre y que nunca la olviden, regalan estas florecitas (se muestra nuevamente la postal o la flor natural) que son muy pequeñitas, pero muy lindas y tiernas así como ustedes; por lo que la persona que la recibe, se pone ¡muy contenta!, porque sabe que a ella tampoco la han olvidado.

¿Quieren escuchar un cuento precioso, agradable y tierno, sobre esta flor pequeñita? El cuento se llama “La humilde flor”. Después de la aprobación y expectativa de los niños comienza a narrar:

“Cuando se creó el mundo, se dio un nombre y un color a todas las flores. Y sucedió que una florecita pequeña suplicaba repetidamente con voz temblorosa:

— ¡No me olvidéis! ¡No me olvidéis! ¡No me olvidéis!

Como su voz era tan fina, casi no se oía lo que decía. Por fin, cuando la tarea estuvo terminada, alguien pudo escuchar aquella vocecilla y se volvió hacia la planta. Mas todos los nombres estaban ya dados. No quedaba ninguno. La plantita no cesaba de llorar y entonces la consolaron diciéndole así:

— No tenemos nombre para ti, pero te llamaremos Nomeolvides. Y serás muy bella, por colores te daremos: el azul del cielo y el rojo de la sangre. Tendrás el don de consolar a todos y tratarás que sean tan sencillos y tiernas como tú.

Y así nació la Nomeolvides, la pequeña florecilla de color azul y rojo, que vive por los campos y alegra con sus colores a todos los que la miran.

Es un cuento maravilloso, ¿verdad? ¿Qué es lo que más les gustó del cuento? o ¿Qué parte del cuento les gustó más?

¿Quiéren saber qué es lo que más me gustó a mí? La educadora puede referirse a la parte en que se personifica a la florecilla para que los niños tengan una mejor comprensión de esta parte del cuento: El regalo que hacen las hadas a esta florecita, para que así tan pequeñita, pueda ayudar a las personas cuando se sientan tristes y solas.

¿Por qué se decidió que la pequeña flor se llamara Nomeolvides? ¿Te gusta el nombre que le pusieron? ¿Por qué?

Invita a los niños a regresar al salón y a regalar las flores (naturales o las postales) a las tatas de otros salones para que se pongan muy alegres.

Situación 2

Objetivo: Comprender con mayor independencia y profundidad mensajes emitidos con signos verbales y no verbales, en correspondencia con las diferentes situaciones y contextos, la articulación coherente de los niveles constructivos del discurso y la integración de las categorías gramaticales a partir del uso lexico-semántico y pragmático de los signos, las relaciones semánticas entre las oraciones y el uso de las relaciones sintácticas y pragmáticas.

Contenido

Se aprovecha una actividad del área de Conocimiento del Mundo Natural, cuyo objetivo está centrado en comparar las flores en cuanto a la forma, tamaño y color de sus pétalos.

El día anterior se había pedido a los niños que cada uno trajera una flor. La educadora los motivará pidiendo a los niños narren el cuento “La humilde flor”. El niño ya ha logrado narrar el cuento en otras ocasiones. Luego, pedirá observen bien la flor que trajeron e interrogará:

¿Cómo se llama la flor que trajiste? ¿Qué color tiene? ¿A qué figura se parecen los pétalos de tu flor? ¿Tiene olor la flor? ¿Cómo son sus pétalos? (Invita primero a tocarlos con la yema de los dedos). ¿Tu flor se parece a la de (X)? ¿En qué se parecen? o ¿En qué no se parece?

¡Miren mi flor! ... (La educadora mostrará el Nomeolvides). ¿La reconocen?, ¿Cómo se llama? ¿Qué colores tiene? ¿Para qué sirve esta flor? ¿Se parece a tu flor? ¿En qué se parece?

La educadora invita a tocar sus pétalos, suavemente con la yema de los dedos para que no se rompan y pregunta ¿Cómo se sienten los pétalos: ¿finos o gruesos?, ¿suaves o rugosos?, ¿tiernos o duros?, ¿delicados o fuertes?

Seguidamente invita a los niños a dibujar flores de distintos colores para regalar a mamá y a papá cuando lleguen a su casa.

Situación 3

Objetivo: Construir mensajes de mayor complejidad orales y gráficos con signos verbales y no verbales, al articular de manera más coherente los niveles constructivos del discurso a partir del uso lexico-semántico y pragmático de los signos, y un uso más eficiente de las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas.

Contenido

Se aprovecha una Actividad Independiente para dar cumplimiento al objetivo. Se les pide escuchen la canción ¡Qué alegres los jardineros! que dice así: ¡Qué alegres los jardineros!/ que cuidan de su jardín/ cultivan la Rosa roja/ la Azucena y el Jazmín./ La Adelfa, la Mariposa/ Gladiolo, Nardo y Clavel./ ¡Qué lindo el jardín florido!/ ¡Qué perfume hay siempre en él.

Preguntar: ¿De qué nos habla la canción? ¿Quiénes cuidan y cultivan el jardín? ¿Qué tipos de flores cultivan? ¿Nómbrale o Mencionala a (X), otras flores que cultivan los jardineros?

La educadora tendrá colocado en diferentes lugares del área diversas flores naturales y/o artificiales. De manera tal que el niño pueda seleccionar la que más le guste, se le pide vaya a mostrarla a un niño (X) para que describa cómo son sus pétalos. Se hará notar la diferencia entre los pétalos de una flor natural y una artificial.

Al niño que seleccione el ramito de flores de Nomeolvides, se le preguntará: ¿Qué sabes sobre estas pequeñas flores? La educadora recuerda el cuento “La humilde flor”.

¿Cómo se dice en el cuento que es esta flor? Los niños pueden expresar que es pequeñita, tierna y sencilla, humilde, de voz fina.

¿Por qué sabes que la voz de la flor es fina? Las respuestas dependerán de la comprensión del texto a partir de la entonación de la educadora al narrar o al narrar los niños.

¿Por qué crees que la pequeñita flor es humilde? La educadora reforzará la respuesta: ¡Ah!, porque es muy pequeña, tierna, sencilla, habla suave, dulcemente y sin gritar pide que no la olviden. Así deben ser ustedes, para que siempre sean humildes y las personas los quieran mucho.

Se pide a los niños canten la canción que escucharon anteriormente, imitando la voz de la humilde flor.

Situaciones comunicativas para la educación de los niños de 5 a 6 años de edad.

Situación 1

Objetivo: Comprender mensajes emitidos con signos verbales y no verbales que recibe del entorno que les permitan advertir la intención comunicativa y el uso de los recursos lingüísticos de los diferentes niveles de la lengua, como recursos funcionales del discurso a partir de las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas.

Contenido

Se aprovecha una actividad del área de Lengua Materna. Breve conversación con los niños para recordar las características de dos personajes muy conocidos, y de los cuales han escuchado hablar en otras ocasiones: el burro y el lobo. El educador se puede apoyar en ilustraciones y preguntar ¿Quiénes son? ¿Qué saben de ellos? ¿Qué comen los burros? (se aprovecha para introducir el vocablo: pasto y qué significa la palabra pastar) ¿Y los lobos también comen pasto? ¿En qué cuentos aparecen estos personajes? (la educadora puede apoyarse en el animado Sruenk, para hablar sobre el burro, y en La Caperucita Roja para resaltar las cualidades del lobo) ¿Cómo rebuzna el burro? y ¿Cómo aúlla el lobo?

Seguidamente invitarlos a escuchar una fábula, es decir un cuento donde intervienen estos animales que se titula: El burro y el lobo. La educadora narra de forma oral. (Imitará la voz de los animales y se apoyará en el código no verbal para narrar de acuerdo con las características de cada uno de los personajes en la fábula.

Había una vez un burro que pastaba tranquilamente en una llanura cerca de un pueblo, y vio cómo un lobo se escondía entre los árboles. Rápidamente se dio cuenta del peligro que corría y empezó a idear un plan para escapar.

— Puedo salir corriendo... Pero no, no es buena idea. El lobo es más rápido que yo... Tampoco puedo ponerme a rebuznar para que acuda la gente del pueblo. Está demasiado lejos y nadie me oiría.

El pobre burro seguía pensando y, después de estrujarse el cerebro, se le ocurrió una idea para engañar al lobo. Entonces, empezó a pasear por la llanura fingiendo que cojeaba y quejándose de dolor.

El lobo, que lo vigilaba desde unos matorrales, cuando lo vio cojear, salió de su escondite y se plantó frente a él. Y el burro le dijo:

— ¡Qué suerte tengo! Por fin encuentro alguien noble que me ayude.

— ¿En qué podría ayudarte yo? Preguntó el lobo.

— ¡Ay, amigo lobo! Me he clavado una espina en esta pata y no puedo quitármela. Me molesta mucho, ¡y mira como cojeo! ¿Puedes ayudarme?

Y el lobo pensó que como se lo iba a comer, mejor sería que no tuviera ninguna espina... Se colocó detrás del burro, muy cerca de la pata, y le dijo:

— A ver, a ver..., levanta la pata para que pueda saber dónde está la espina.

El lobo se acercó y se acercó a la pata y entonces... El burro le dio una fuerte patada y salió corriendo tan rápido como podía.

El lobo se quedó tumbado en el suelo, aullando de dolor, con todas las muelas rotas, y, sobre todo, muy herido en su orgullo. El burro había demostrado ser muy listo, mucho más listo que él.

Al lobo mal herido y llorando su desventura, sólo se le ocurrió decir:

— Bien merecido lo tengo, porque siendo yo, el comilón de animales más grande del mundo, ¿cómo se me ocurrió convertirme en enfermero?

Seguidamente se interrogará:

¿Les causó risa esta historia? ¿Por qué? Dejar que los niños se expresen y después de preguntar si quieren escuchar la historia nuevamente pedirá a los niños que escuchan bien para que luego les digan qué estaba haciendo el burro en la llanura, qué hacía el lobo, y qué fue lo que fue lo que sucedió.

Una vez finalizada se harán las preguntas en el mismo orden.

La actividad finaliza pidiendo a algún niño que narren la fábula.

Situación 2

Objetivo: Comprender mensajes emitidos con signos verbales y no verbales que recibe del entorno que les permitan advertir la intención comunicativa y el uso de los recursos lingüísticos de los diferentes niveles de la lengua, como recursos funcionales del discurso a partir de las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas.

Contenido

Se aprovecha la actividad independiente para invitar a los niños a jugar a ¿Quién le pone el rabo al burro? Después del juego se conversa sobre algún cuento que les recuerde al burro. Se invita a los niños a narrar el cuento conjuntamente con la educadora quien iniciará la narración de un fragmento del cuento y pedirá a algunos niños continúen la historia.

Preguntar:

¿Qué nos cuenta la fábula?, ¿Qué tuvo que hacer el burro para idear un plan de engaño y poder escapar?, ¿Qué entiendes por estrujarse el cerebro? (reafirmar que es una manera de decir cuando una persona piensa mucho para resolver alguna situación). ¿Alguna vez te has tenido que estrujar el cerebro? ¿Para qué?, ¿Cuál de los dos animales fue más inteligente?, ¿Por qué? ¿Cuál de los animales de la fábula te gusta más?, ¿Por qué?

Invitarlos a continuar jugando.

Situación 3

Objetivo: Construir mensajes orales y gráficos con signos verbales y no verbales al emplear diferentes procedimientos comunicativos, al utilizar en su expresión oral los recursos lingüísticos de los diferentes niveles de la lengua, como recursos funcionales del discurso a partir de las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas.

Contenido

Ofrecer en la actividad independiente diferentes láminas que representen animales salvajes y domésticos pedir a los niños seleccionen un par de cada tipo, según su preferencia e invitarlos a crear una fábula. Luego de contar sus historias pedir a los niños que sus creaciones las pueden representar en un dibujo.

CONCLUSIONES

Las situaciones comunicativas elaboradas forman parte del resultado de la implementación de nuevas vías de comunicación en la educación de los niños de la Primera Infancia. Su aplicación permite comprender, analizar y reflexionar sobre el concepto de situación comunicativa, como elemento favorecedor de la comprensión y construcción de mensajes en variadas situaciones de la vida cotidiana. Presentan un nivel de complejidad en correspondencia con la edad de los niños. Por lo que constituye un modelo representativo de las variadas actividades de comunicación que pueden planificar y ejecutar los diferentes agentes educativos en correspondencia con las necesidades de comunicación de los pequeños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Heredia Rodríguez, G. C., & Alfonso Amaro, Y. (2011). El enfoque Cognitivo, Comunicativo, y Sociocultural: Una triada necesaria en la adquisición del lenguaje en la Primera Infancia. Revista IPLAC. Recuperado de <http://revista.iplac.rimed.cu>
- Rodríguez, M.M., & Rojas, B.A. (2010). La adquisición del Lenguaje. Metodologías, Carrera Preescolar. Plan D. Edición 1. La Habana: MINED.
- Roméu, E. A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. La Habana: Pueblo y Educación.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Barcelona: Gedisa.

23

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: UN RETO CON LAS NUEVAS TENDENCIAS PARA EL PROFESOR DE LA CARRERA DE ODONTOLOGÍA

LEARNING EVALUATION: A CHALLENGE WITH THE NEW TRENDS FOR THE DENTISTRY MAJOR TEACHER

MSc. Idalia Murillo Sevillano¹
E-mail: murillo.idalia@gmail.com

MSc. Patricia Segovia Palma¹

MSc. Cecilia Rosero Armijos¹

¹ Universidad de Guayaquil República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Murillo Sevillano, I., Segovia Palma, P., & Rosero Armijos, C. (2017). La evaluación del aprendizaje: un reto con las nuevas tendencias para el profesor de la carrera de Odontología. *Revista Conrado*, 13(57), 160-168. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La evaluación es una categoría didáctica y un mecanismo de control de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje sobre la cual aún se mantiene una conceptualización "tradicionalista" en cuanto a otorgar una calificación; por tal motivo, los autores del presente trabajo se trazaron como objetivo realizar una revisión bibliográfica acerca del tema, con la finalidad de reflexionar acerca de las tendencias actuales en las prácticas evaluativas, y las razones de la importancia de transformar los sistemas tradicionales de evaluación para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Basado en estas nuevas tendencias es pertinente que en la formación de odontólogos se modifique la evaluación del aprendizaje, por tanto, desde la perspectiva del profesor es un reto adecuarse de forma permanente a las prácticas evaluativas en correspondencia con las tendencias actuales de la pedagogía y la didáctica en la educación médica contemporánea

Palabras clave:

Evaluación, proceso enseñanza aprendizaje, profesor, estudiante, odontología, educación médica.

ABSTRACT

Evaluation is a didactic category and a quality controlling mechanism of the teaching learning process of which there is still a "Traditional" conceptualization in regards to providing a mark; due to his reason, the authors of this paper aimed at review bibliography on the topic to reflect about the current trends in evaluating practice and the importance of changing traditional evaluating systems to increase the quality of the teaching learning process. Based on these new trends it is relevant that in Dentists formation evaluation is modified, therefore it is a challenge for teachers to adjust evaluating practices permanently in correspondance to Contemporary Pedagogy and Didactic.

Keywords:

Evaluation, Teaching learning process, teacher, student, dentistry, Medical education.

INTRODUCCIÓN

Hacia los umbrales del siglo XXI, la práctica evaluativa como categoría se ha redimensionado, así la definen como una instancia que hace referencia a cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, entre otros, reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Santos Guerra 2001; Salim, Lotti De Santos & Macchioni De Zamora, 2012)

Sánchez Sanhueza & Cisterna Cabrera (2016), refieren que la evaluación es imprescindible para el perfeccionamiento de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, pues sin duda, es la práctica específica desde donde se acreditan saberes y se controlan los aprendizajes, así como donde se definen el éxito o el fracaso escolar.

En el transcurso de los últimos años, el tema de la evaluación ha alcanzado un protagonismo evidente hasta convertirse en uno de los aspectos centrales de discusiones, reflexiones y debates pedagógicos, motivado porque pocas tareas provocan tantas dudas, contradicciones a los docentes, como las relacionadas con la evaluación y las actuaciones o decisiones asociadas a ella (Alonso Vila, Palacio Delgado, Alcaide Guardado, Villafuerte Reinante & Santana Corredera, 2016).

Autores como Salim et al. (2012); Mendoza Jacomino & Artilles Olivera (2011); y Damini (2015), han planteado referentes y sistematizaciones sobre la base de las prácticas pedagógicas y los diferentes modelos de la universidad en el marco de la evaluación, los que reconocen su visión integradora y sus funciones instructivas y educativas, la emisión de un juicio valorativo para la posterior toma de decisión, considerándola como un proceso, condición que imprime dinamismo en la práctica docente.

Chaviano Herrera, Baldomir Mesa, Coca Meneses & Gutiérrez Maydata (2016), consideran que de modo general, la tendencia actual es la de concebir la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso enseñanza aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizarla y la forma en que el estudiante la percibe.

Salas Perea & Salas Mainegra (2012), expresan que en la educación médica de Latinoamérica y el Caribe, se ha

venido realizando sistemáticamente una evaluación de corte tecnicista y controlador, centrada en la medición, y por consiguiente, en el diseño y aplicación de instrumentos solo válidos y confiables; se impone así una visión estadística sin que se efectúe un juicio valorativo cualitativo de dichos resultados, por tal motivo se ha identificado la evaluación como un acto fiscalizador y controlador.

Expresó Zúñiga (2014), que en las universidades, el proceso evaluativo es parte central y concurrente al de diseño curricular, así como a la organización y planificación del proceso enseñanza aprendizaje, mediante la elaboración de situaciones de aprendizaje que se deben concretar en diversas tareas docentes que los profesores deben plantear a los educandos durante la ejecución de cada unidad curricular, así como a lo largo de todo el proceso formativo, y es por ello que deben dominar las diferentes categorías didácticas.

Se coincide con lo planteado por Zúñiga (2014), cuando expresó que toda evaluación que el profesor hace del rendimiento académico de sus educandos en su unidad curricular, concreta y refleja la concepción que este tiene, tanto del conocimiento en sí como del proceso de aprendizaje, más que el valor que determinado contenido puede tener. Debido a ello interpretan el conocimiento de un modo tan automatizado que no reparan en el trasfondo epistemológico de su actuación profesoral.

Así mismo afirma Salas Perea, et al. (2016), refieren que actualmente se hace muy necesario que el profesor recupere la fuerza crítica del conocer, a fin de poder enfrentar la desmembración de realidad o teoría en la práctica social, de esta forma a la par del dominio que debe tener acerca de cómo se genera todo conocimiento, tendrá que saber realizar un análisis de cómo aprenden sus estudiantes, cómo logran alcanzar los desarrollos establecidos en el perfil profesional del currículo; y sobre todo, de qué manera su actuación profesoral orienta y estimula los comportamientos para que se produzca el aprendizaje.

En este sentido, las transformaciones en las prácticas educativas actuales llevan con más facilidad innovaciones en el uso de estrategias de aprendizaje y de recursos didácticos; no obstante, en el ámbito de la evaluación del aprendizaje es común encontrar estas modificaciones acompañadas de sistemas tradicionales.

Guerra Paredes (2012); y Salim, et al. (2012), refieren que en diagnósticos desarrollados en diferentes universidades avalan la necesidad de la transformación en las prácticas evaluativas, lo que expresa que el cambio educativo debe orientarse a redimensionar las siguientes tendencias:

- Prácticas evaluativas tradicionales, cuyo significado otorgado a la evaluación es bien estrecho y se

relaciona con las acciones de examinar, calificar y medir, lo cual en su generalidad no se asocia a otras funciones que podrían contribuir a la formación integral del estudiante y al desarrollo profesional del profesor.

- Prácticas evaluativas reproductivas, que limitan el proceso de desarrollo integral del estudiante, con demandas cognitivas que privilegian los contenidos conceptuales, en menor medida los procedimentales y sin integrar los condicionales y actitudinales.
- Incoherencias entre las formas de evaluar y las nuevas exigencias del proceso enseñanza aprendizaje, orientándose hacia los resultados cuantitativos, la fragmentación del sistema evaluativo y la búsqueda incesante por parte de la administración educativa de resultados, los que introduce una contradicción entre las exigencias situadas al profesor en su desempeño y las formas en que evalúa la calidad de sus resultados.
- La subutilización en la actividad evaluativa de agentes involucrados en el proceso.
- La tipología de preguntas de los exámenes comprueban un nivel productivo bajo, provocando que sea insuficiente el desarrollo del pensamiento y la creatividad.
- Los exámenes son utilizados para certificar y acreditar; no para retroalimentar al estudiante sobre sus errores o insuficiencias, ni para reflexionar y tomar decisiones en el perfeccionamiento del proceso enseñanza aprendizaje.
- Insatisfacción acerca de la justeza de la calificación, lo cual lacera la función formativa de la evaluación y aleja a los estudiantes de ella.

Como expresaron Guerra Paredes, Llera Armenteros, Hidalgo Gato Castillo & Camacho Machín (2012); y Lima Sarmiento, Pérez Esquivel, Díaz Molleda, Rodríguez Milera & Montano Luna (2010), en este contexto se debe considerar que la evaluación del aprendizaje conduce a la dirección efectiva del proceso docente educativo y a la determinación de su grado de eficiencia; pero a su vez también en ello radica su complejidad, de ahí que constituya un reto para el docente.

Teniendo en cuenta los preceptos referidos, el presente trabajo tiene como finalidad reflexionar acerca de las tendencias actuales en las prácticas evaluativas, y las razones de la importancia de transformar los sistemas tradicionales de evaluación para elevar la calidad del proceso docente educativo.

DESARROLLO

La palabra evaluación es un término polisémico; puede interpretarse como calificación, medición, comparación, control, análisis, valoración, apreciación y juicio. Así también son diversas sus consecuencias: clasificar, seleccionar, fiscalizar, orientar y regular.

Chaviano Herrera, et al. (2016), expresan que persiste la tendencia a sinonimar evaluación y calificación pensando muy poco en la primera como reguladora y mucho menos como un proceso que la propia persona que está aprendiendo puede y debe llevar a cabo.

Además de la complejidad de su objeto y los requisitos de una buena evaluación, se debe tener presente que esta no es un fin en sí misma, sino un medio para contribuir al mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los educandos (Morgan, 2014; Salas Perea, et al., 2016).

Desde hace años, con frecuencia la evaluación del aprendizaje se ha visto como un “castigo”, por decirlo de alguna manera entre profesores y estudiantes, donde los primeros a través de los exámenes “bombardean” con preguntas, tiempo de entrega, presión permanente; mientras que los educandos se defienden para cumplimentar una meta. Por otra parte, la aplicación de un examen no tiene sentido si este no genera una acción educativa posterior de corrección del educando en particular o del proceso formativo en general.

Se constata actualmente que los educandos estudian para aprobar y lo primero que indagan es acerca de cómo pregunta o cómo examina el profesor. Por esta razón, como afirma Cabrales (2008); y Padilla Carmona & Gil Flores (2008), el diseño de tareas docentes adecuadas de evaluación es una poderosa herramienta que influye en lo que los estudiantes deben aspirar a aprender. Los autores consideran que la esencia de la evaluación orientada al aprendizaje consiste en considerar la dimensión de aprendizaje de toda evaluación académica y de cómo esta debe estar representada en todo su desarrollo, como lo afirman Aquino Zúñiga, Izquierdo, & Echelaz Álvarez (2013).

Al respecto Santos Guerra (2001), señaló que lo más importante de la reflexión sobre la evaluación es que conduzca a la transformación de las prácticas, a su mejora.

Como afirmaran Valverde Berrocoso, Revuelta & Fernández Sánchez (2012); y Vergara Vera, Hernández Hechavarría & Travieso Ramos (2015), la presencia de nuevas tendencias en torno a la evaluación del aprendizaje ha traído consigo la aparición de concepciones y propuestas diversas; han surgido los términos: evaluación cualitativa, alternativa y auténtica, como abordajes sociales críticos que se disputan el predominio de las ideas y enfoques metodológicos de la evaluación, han llevado el acento a las determinaciones e implicaciones sociales y han revalidado el papel de las relaciones interpersonales al interior de las instituciones educativas y del proceso enseñanza aprendizaje.

La evaluación cualitativa se caracteriza por la tendencia holística como abarcadora de todo el proceso; plantean

Hassanpour, Utaberta, Abdullah & Spalieb (2011), que no es otra cosa que valorar, enjuiciar, justipreciar, o mirando el resultado, emitir un juicio sobre la base de la información e interpretación que se posee, obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede entre ellos. Se reconoce que en la práctica se incluyen acciones cuantitativas, como medir y clasificar, sin embargo, el problema de la definición está en delimitar hasta dónde llegan los atributos cualificables y cuantificables del objeto de evaluación: el aprendizaje.

Varios autores han asumido la evaluación desde la perspectiva cualitativa y en el marco conceptual de esta surgen los términos alternativa y auténtica.

Afirmaron Artiles (2011); y Vallejo Ruiz & Molina Saorín (2014), que aunque no hay una sola definición de evaluación alternativa, el propósito de ella es recopilar evidencia de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales sobre un tema en particular, de una situación, recurso o procedimiento para obtener información sobre la marcha del proceso.

La evaluación auténtica requiere que los estudiantes demuestren la construcción del significado a través de las acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los otros, visualiza a los estudiantes como aprendices activos, demuestra su progreso en el tiempo, valora el incremento del conocimiento y su aplicación; se señala que este enfoque evaluativo tiene, entre sus raíces, la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel y la perspectiva cognoscitiva de Novak. Se recomienda como método de evaluación y a su vez como una herramienta para el pensamiento reflexivo como expresaron Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez & Gómez Ruiz (2010).

Los autores consideran que en la práctica cotidiana de las aulas universitarias se sigue poniendo énfasis en el trabajo del profesorado antes que en el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, en los últimos años se ha venido asistiendo a la introducción de cambios e innovaciones en los sistemas y procedimientos de evaluación que conceden un mayor protagonismo a los educandos.

Afirman Chaviano, et al. (2016), que en este contexto de reflexión y cambio evaluativo se está potenciando, desde algunos ámbitos académicos e investigativos, la denominada evaluación orientada al aprendizaje. Los tres elementos básicos sobre los que ella se fundamenta conllevan la participación activa de los estudiantes. Proalimentación y tareas auténticas ayudan a asumir procesos participativos y colaborativos de evaluación que se apoyan en una concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento. Gessa (2011), plantea que se pone la

atención en el uso de estrategias de evaluación que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, en contraposición a la certificación o validación de estos a través de la evaluación sumativa.

Por tanto, es preciso considerar la evaluación orientada al aprendizaje como un constructo teórico, basado en la práctica universitaria, que hace hincapié en considerar la evaluación como un proceso interrelacionado con el aprendizaje a partir del cual no solo se puede extraer información útil para el estudiante sino que puede, por sí misma, promover el desarrollo de competencias valiosas para el presente académico y el futuro laboral (Boud, 2010; Salas Perea, Díaz Hernández & Pérez Hoz Salas, 2014).

Como plantean Salas Perea, et al. (2016), y con lo cual estamos de acuerdo los autores, es necesario que las universidades de ciencias médicas y sus facultades se replanteen el papel y lugar que debe ocupar la evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje en todos los procesos de formación. Hay que pensar en ella desde el diseño curricular así como durante la planificación del proceso formativo, la organización de las actividades docentes, cómo se pregunta, qué tareas deben asignarse, de forma tal que todo ello esté en correspondencia con el sistema de objetivos educacionales y se convierta en una pieza clave para el aprendizaje y la mejora de la enseñanza.

Porque es evidente como afirma Zúñiga (2014) que cuando el educando percibe que existe coherencia entre lo que se explica, la forma docente y el método que se emplea, el nivel con que se hace, y lo que se demanda de él, se produce un impacto positivo sobre la manera en que este se enfrenta al estudio y a la construcción de su aprendizaje.

Es importante como plantean Salas Perea & Salas Mainegra (2017), el cumplimiento de los objetivos como categoría rectora del proceso enseñanza aprendizaje, ya que se consideran que el sistema de evaluación que se establece en una universidad “*arrastra*” y “*orienta*” el aprendizaje de los educandos, concepto que fue planteado por Miller (1990), desde el pasado siglo. Se debe dejar bien claro que toda evaluación siempre estará dirigida a verificar el aprendizaje alcanzado en correspondencia con el sistema de objetivos educacionales propuestos. Pero la experiencia indica que el desarrollo del proceso de enseñanza por los profesores influye de forma manifiesta en lo que los educandos estudian y aprenden. Así, la evaluación “*arrastra*” el aprendizaje a través de los siguientes aspectos:

- Método de enseñanza utilizado. Si se emplean métodos problémicos, de igual forma se deben usar en los controles evaluativos; si se utilizan otros a los enseñados, los resultados serán deficientes.

- Contenido objeto de evaluación. Los controles evaluativos deben medir el nivel de aprovechamiento académico del educando sobre la base de contenidos esenciales o clave, que deben haber sido objeto de clases en sus diferentes formas, pues hacia allí dirigirán el estudio los educandos realmente. Nunca se deben evaluar contenidos que no se impartieron por los docentes o sobre problemas pocos frecuentes o raros.
- Formato de las preguntas evaluativas empleadas. Si a lo largo de un determinado periodo lectivo el profesor solo ha empleado evaluaciones escritas, no debe realizar al final una oral, pues el educando no ha sido entrenado en dicha modalidad. Además, si solo se utilizaron interrogantes de tipo objetivas (*test*), no se deben aplicar en un examen final preguntas de tipo desarrollo o tradicional; por ello se deben entrenar a los educandos a través de variados métodos evaluativos y con diferentes tipos de cuestionarios.
- Materiales didácticos empleados. Es importante al momento de diseñar un control evaluativo conocer con qué materiales didácticos fueron orientados a los estudiantes y que la bibliografía que utilicen los educadores para evaluar sea la oficial, y no la que prefieren uno u otro profesor, diferente de lo establecido en los programas de las unidades curriculares, ya que con frecuencia contienen conceptos, procedimientos, etc. diversos entre dichos autores. Es a través de las opiniones de los profesores al respecto que los educandos estudian.

Medición y evaluación del aprendizaje.

Como es sabido todo proceso de evaluación del aprendizaje se estructura en un conjunto de mediciones que se efectúan a través de diversos controles que se planifican y ejecutan, tanto durante la impartición de cada unidad curricular como a todo lo largo del proceso formativo de grado o posgrado. Medición no es sinónimo de evaluación, aunque toda evaluación conlleva previamente la realización de un conjunto de mediciones. Mientras más y mejores mediciones se realicen, así y más fiables serán las evaluaciones.

Por su parte, la evaluación permite emitir juicios sobre la base de las informaciones recibidas de las mediciones efectuadas. Su conceptualización actual, conlleva un cambio en su nomenclatura, modificándose el término tradicional de “evaluación del aprendizaje”, por el de “evaluación para el aprendizaje”, como lo refieren Zúñiga (2014); y Salas Perea, et al. (2017). Es un proceso integral, cualitativo, a través del cual se valoran los resultados alcanzados en correspondencia con los objetivos propuestos, acorde con los recursos utilizados y las condiciones existentes; por su función de retroalimentación posibilita la toma de decisiones acerca de cómo se está enseñando y cómo se puede mejorar el proceso

enseñanza aprendizaje en general y de cada educando en particular (Cabral, 2008; Blanco Aspiazú, Rodríguez Collar, Blanco Aspiazú & Hernández Díaz, 2013).

A criterio de Chaviano Herrera, et al. (2016), referente a los nuevos enfoques sobre la evaluación permitirían fortalecer a los profesores de las universidades de ciencias médicas de contenidos teóricos y metodológicos acerca de cómo desarrollar la evaluación dentro del proceso enseñanza aprendizaje en correspondencia con las aspiraciones del programa de formación del Médico General, lo que se aplica de igual forma a la formación del Odontólogo, lo que constituye un reto para el claustro de profesores.

En las ciencias de la salud es importante no solo vincular la evaluación con los objetivos y contenidos establecidos en los programas de estudio, sino también con los problemas de salud más frecuentes, graves, de mayor valor causal y que estarán en manos de los futuros profesionales afrontarlos con acciones de prevención, curación y de ser necesario de rehabilitación; ello sin dejar de contemplar las de promoción de salud. Zúñiga (2014), considera que es la vivencia del educando durante el ejercicio de las actividades de la educación en el trabajo, ya que es en ellas donde se logra integrar la vinculación teoría/práctica y de estudio/trabajo.

Afirman Chaviano Herrera, et al. (2016), que estas exigencias demandan concebir el proceso de evaluación del aprendizaje con un enfoque histórico cultural, que requiere involucrar al estudiante en todo el proceso, dándole participación activa en la evaluación de su propio aprendizaje y en el de los demás, incluida la práctica evaluativa desarrollada por el profesor, la cual debe incorporarse en el proceso de retroalimentación.

El contexto universitario actual precisa de una práctica educativa a fin de ajustar las demandas que se exigen para la formación de los futuros profesionales desde una respuesta a la diversidad educativa y en especial a la concepción del aprendizaje desarrollador.

Componentes personales implicados en el proceso evaluativo

Chaviano Herrera, et al. (2016), consideran necesario reflexionar sobre los agentes involucrados en el proceso de evaluación; es necesario tener en cuenta la interacción entre alumno (sujeto evaluado) y el profesor (evaluador). Ser consecuentes con esto, por tanto implica involucrar al sujeto en la acción evaluativa, otorgándole un rol activo y reconociendo la posibilidad que posee de emitir juicios de valor. El evaluado como Salas Perea, et al. (2014), comienzan a tener “voz” para manifestar su propia

valoración, que adquiere tanta relevancia como el juicio elaborado por el otro _evaluador externo-. La solidez de dicha apreciación estará dada por los indicios seleccionados y las argumentaciones que sostienen cada juicio.

El alumno tiene derecho a “ser parte” de su evaluación, se trata de respetar un principio ético básico: el de inclusión, para lo cual es preciso generar un medio propicio para que cada uno se atreva a decir lo propio. La posibilidad de crear esos espacios es responsabilidad exclusiva del evaluador (o del equipo que lidera el proceso) (Mendoza Jacomino, et al., 2011; Hassanpour, et al., 2011).

Tomar parte en la selección y enunciado de criterios otorga al evaluado un lugar de responsabilidad en el proceso a desarrollar. De este modo el evaluado (con funciones de evaluador) asume el compromiso de respetar los acuerdos alcanzados y se evita el empleo de parámetros arbitrarios; esto permite que los alumnos se apropien de los criterios de evaluación, y si es necesario, ajustarlos para comprenderlos mejor y autorregularse, como afirman Albóniga Álvarez, Cabrera Vázquez, Hidalgo-Gato Castillo, Guerra Paredes & Castañeda Rodríguez (2013).

El problema de la aplicación de la evaluación en tiempos de profundos cambios educacionales, obliga a los implicados en el proceso ante la necesidad de someterla a un nuevo análisis para alcanzar su perfeccionamiento y calidad. Evidentemente, la evaluación debe contribuir a la formación de un profesional más competente, como lo afirmó González (2001). Por eso tendría que estar marcada por:

- El paso de una epistemología del producto a una epistemología del proceso.
- El paso de concebirla como una acción aislada del proceso enseñanza aprendizaje a reconocerla como parte de este, en relación con los objetivos, habilidades, contenidos y estrategias metodológicas.
- El paso de un carácter pasivo a uno activo por parte del estudiante, creando sus propias valoraciones respecto a su proceso, implicándose, buscando elementos valorativos.

Es preciso significar que el éxito de la evaluación del aprendizaje, y por tanto, del proceso docente educativo depende en gran medida de la profundidad y sistematicidad del trabajo pedagógico que desarrolle cada centro de educación superior, facultad, departamento docente y el colectivo de cada asignatura o disciplina.

Los autores consideran que es necesario profundizar en el desarrollo del trabajo metodológico, dirigido a perfeccionar el sistema de evaluación del aprendizaje de cada disciplina y asignatura, como elemento esencial para incrementar la maestría pedagógica de los docentes por

una parte, es necesario consolidar la eficiencia en el trabajo de los diferentes colectivos de las disciplinas y asignaturas, donde radica el éxito del proceso enseñanza aprendizaje.

Una adecuada orientación metodológica a los colectivos de las asignaturas debe garantizar, entre otros aspectos, la selección de una lógica del proceso docente educativo que propicie el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes y la creación de hábitos de superación permanente, así como la concepción de sistemas de evaluación del aprendizaje cualitativos e integradores para su correcta formación como futuros profesionales.

Etapas del proceso evaluativo

La evaluación debe estar integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje convirtiéndose así en un instrumento de acción pedagógica, que se debe adaptar a las características de los educandos. Su estructura básica conceptual no cambia, aunque sí pueden variar las circunstancias en que se realiza: el momento, las funciones, los contenidos, los métodos y procedimientos a emplear, los ejecutores, así como los escenarios docentes donde se lleve a cabo.

Salas Perea, et al. (2017), consideran que la evaluación para el aprendizaje consta de tres fases donde se imbrican e interrelacionan los diversos métodos, actividades y actuaciones de dichos procesos. Estas se reconocen:

- Fase de planificación: toda evaluación requiere un planeamiento previo donde se precisen los objetivos, los niveles de asimilación que ellos conllevan, seleccionándose los contenidos clave así como los diversos métodos, procedimientos y técnicas a emplear, estableciendo el sistema de calificación de los instrumentos.
- Fase de ejecución de la evaluación: donde se apliquen y califiquen los instrumentos empleados y se procese la información obtenida.
- Fase de análisis de los resultados: comprende el análisis de los resultados obtenidos del aprendizaje alcanzado por los educandos, su discusión, así como la adopción de un plan de acción para la solución de las deficiencias detectadas.

Evaluación de conocimientos, instrumentos y su calificación

Expresan Salas Perea, et al. (2017), que en todo instrumento evaluativo teórico es importante tener en cuenta que el contenido a evaluar sea: esencial, realista y concreto, así como que responda al sistema de objetivos educacionales establecido y a los principales problemas de salud; tenga validez y confiabilidad; sea objetivo y

factible de realizar, y que su redacción sea precisa y clara; o sea, que permita establecer el nivel de aprendizaje alcanzado por el educando.

En la confección del instrumento evaluativo tiene que intervenir el equipo docente, no es una labor individual del profesor principal, que esté debidamente consensuado, tanto el instrumento como el patrón de calificación de este, actividad que tiene que garantizar con tiempo suficiente el jefe de cada departamento docente. Es responsabilidad de dicho colectivo que el instrumento esté en correspondencia con los objetivos educacionales establecidos y que a su vez esté basado en lo que realmente se enseñó.

Los cuestionarios evaluativos escritos deben diseñarse con el número suficiente de preguntas que posibiliten garantizar su validez de contenido, en correspondencia con la muestra de los aspectos esenciales a verificar; que se combinen variedades de interrogantes donde se incluyan las de tipo ensayo y ensayo de respuestas cortas, así como de las diversas variantes de las preguntas objetivas y estructuradas. Siempre que sea posible se deben emplear las basadas en problemas didácticos y de salud y cuando corresponda emplear los estudios y análisis de casos.

Se debe proscribir que se diseñen cuestionarios evaluativos donde se combinen preguntas de ensayo o desarrollo con estructuradas u objetivas. Los profesores en sus diversas actividades docentes y sobre la base del sistema de evaluación que se hubiera aprobado, deben garantizar que los educandos se entrenen en el manejo y respuesta de todos los métodos, procedimientos y técnicas evaluativas establecidos para la educación en ciencias de la salud.

Otro elemento importante a tener presente por el equipo docente, la cual compartimos los autores, es en lo referente a la confección del patrón de respuesta y su guía de calificación. Al respecto se debe significar que todas las preguntas de un instrumento evaluativo tienen que tener el mismo valor; igual sucede si una interrogante tiene varios incisos (*items*), de forma tal que la suma de todos se corresponda con el total asignado. Ese patrón no lo puede confeccionar un profesor ni el jefe del departamento docente solamente, sino que tiene que debe ser elaborado previamente por todo el colectivo profesoral. Es por eso que se requiere de un proceso de planeamiento y organización complejo, que hay que comenzar a trabajar con tiempo suficiente antes de aplicar la evaluación.

En la concepción actual según refieren Salas Perea, et al. (2017), al expresarse de la evaluación para el aprendizaje plante que se debe sustentar que todo proceso evaluativo en la educación médica contemporánea tiene que efectuarse con la finalidad de contribuir a que el educando

aprenda más y mejor de acuerdo con los objetivos propuestos. Sin embargo, las ideas que predominan aún en los profesores se centran, a consideración de este autor, en los criterios siguientes:

- Desconocen su papel, valor o enfoque epistemológico y cognoscitivo.
- Mantienen concepciones arcaicas sobre la evaluación que no están en correspondencia con los cambios educacionales actuales.
- En la práctica, desconocen realmente cómo y qué aprenden los educandos, así como en dónde y en qué radican sus dificultades cognoscitivas.
- No valoran que la evaluación no es un fin, sino un medio fundamental para orientar el aprendizaje de los estudiantes.
- Siguen frecuentemente entendiendo la evaluación como un castigo, contienda o batalla entre ellos y los educandos.
- No interiorizan que lo esencial para un profesor no es otorgar una nota o calificación, sino contribuir con la evaluación a un mejor aprendizaje de los estudiantes.
- Con frecuencia no hay coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa; y ambos procesos tampoco se corresponden con los objetivos educacionales establecidos.
- Que al evaluar no solo se debe tener en cuenta lo establecido en los programas de estudio, sino también cómo, qué y con qué se ha enseñado, para poder valorar los resultados del aprendizaje.
- No se sabe diferenciar los conceptos medición y evaluación. Y que durante años han venido solo midiendo y no realmente evaluando.
- No emplean a lo largo del proceso instructivo todas las variedades de métodos e instrumentos.
- Existen serias deficiencias en el diseño y empleo de los patrones de calificación, se utilizan de forma errónea tablas de decisión, y se adaptan individual y esquemáticamente ajustes al patrón o clave orientado.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las nuevas tendencias sobre la evaluación en la educación médica superior es preciso una modificación de la evaluación del aprendizaje, ya que como se señala el conocimiento no tiene que ver solamente con la acumulación de contenidos, sino que representa un medio para aprender a hacer y aprender a ser; por tanto, requiere desde la perspectiva del profesor un reto para adecuarse de forma permanente a las prácticas evaluativas que contribuyan a que la evaluación sea un proceso para fomentar y dirigir el aprendizaje en correspondencia con las tendencias actuales de la pedagogía y la didáctica en la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albóniga Álvarez, O., Cabrera Vázquez, N., Hidalgo Gato Castillo, I., Guerra Paredes, M. T., & Castañeda Rodríguez, M. M. (2013). Evaluación de los medios de enseñanza utilizados para el aprendizaje de la Morfofisiología del sistema osteomioarticular. *Rev Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 17(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942013000200015&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Alonso Vila, Y., Palacio Delgado, D., Alcaide Guardado, Y., Villafuerte Reinante, J., & Santana Corredera, M. (2016). La investigación pedagógica en el proceso de evaluación. *Educación Médica Superior*, 30(3). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/771/430>
- Aquino Zúñiga, S. P., Izquierdo, J., & Echelaz Álvarez, B. L. (2013). Evaluación de la práctica educativa: Una revisión de sus bases conceptuales. *Rev Actualidades Investig Educac*, 13(1). Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=44725654002>
- Artiles Olivera, I. (2011). La evaluación del aprendizaje estratégico desde la dirección del profesor tutor: vía para el desarrollo integral de la personalidad del estudiante universitario. Santa Clara: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Blanco Aspiazú, M. A., Rodríguez Collar, T. L., Blanco Aspiazú, O., & Hernández Díaz, L. (2013). Enfermedades de la evaluación. *Educ Med Super*, 27(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000200012
- Boud, D. (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Cabral Salazar, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Rev Educ y Desarrollo Social*, 2(1), 141-165. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/evaluacion/contexto%20de%20evaluacion%20de%20los%20aprendizajes.pdf>
- Chaviano Herrera, O., Baldomir Mesa, T., Coca Meneses, O., & Gutiérrez Maydata, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *EDUMECENTRO*, 8(4), 191-205. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/855>
- Gessa Perera, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. *Análisis y reflexión en las aulas universitarias*. *Rev Educ.*, 354, 749-764. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educ Med Super.*, 15(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Guerra Paredes, M. T., Llera Armenteros, R. E., Hidalgo Gato Castillo, I., & Camacho Machín, M. L. (2012). Orientaciones metodológicas para los seminarios integradores de Morfofisiología Humana III en la carrera de Medicina. *Rev Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 16(6). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942012000600010
- Hassanpour, B., Utaberta, N., Abdullah, N., & Spalie, T. M. (2011). Authentic assessments or standardized assessment new attitude to architecture assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281100886X>
- Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G., & Gómez Ruiz, M. A. (2010). *Luces y sombras de LAMS en la evaluación del aprendizaje universitario*. Cádiz: LAMS Foundation.
- Lima Sarmiento, I. L., Pérez Esquivel, G. J., Díaz Molleda, M., Rodríguez Milera, J. D., & Montano Luna, J. A. (2010). La aplicación del sistema de evaluación en la asignatura de Morfofisiología Humana III, desde la perspectiva del profesor. *Educ Med Super*, 24(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412010000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Mendoza Jacomino, A., & Artiles Olivera, I. (2011). El profesor tutor como agente educativo y su rol en la evaluación formativa del aprendizaje: Premisas para el cambio educativo. *Rev Iber Educ.*, 57, 1-9. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/4099Mendoza.pdf>
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med.*, 65(9), 63-67. Recuperado de <http://winbev.pbworks.com/f/Assessment.pdf>
- Morgan, S. (2014). Supervising the highly performing general practice registers. *The Clinical Teacher*, 11:53-57. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/tct.12061/full>

- Padilla Carmona, M. T., & Gil Flores, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Rev Española de Pedagogía*, 66(241), 467-486. Recuperado de <http://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20orientada%20al%20aprendizaje%20en%20la%20E%20Superior%20por%20Padilla%20y%20Gil.pdf>
- Salas Perea, R. S., & Salas Mainegra, A. (2012). La educación médica cubana. Su estado actual. *REDU*, 10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4091581.pdf>
- Salas Perea, R. S., Díaz Hernández, L., & Pérez Hoz, G. (2014). Evaluación y certificación de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud en Cuba. *Educ Med Super*, 28(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Salas Perea, R., & Salas Mainegra, A. (2017). Evaluación para el aprendizaje en ciencias de la salud. *EDUMECENTRO*, 9(1), 208-227. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/880>
- Salim, R., Lotti De Santos, M., & Macchioni De Zamora, N. (2012). Evaluación del examen: una herramienta para la innovación didáctica en el aula universitaria. *Rev Iber Educ.*, 59, 1-7. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/4147Salim.pdf>
- Sánchez Sanhuesa, G. A., & Cisterna Cabrera, F. (2014). La evaluación de los aprendizajes orientada al desarrollo de competencias en Odontología. *Educ Med Super*, 28(1). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Santos Guerra, M. A. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación. *Rev Persp Educ.*; 37, 9-33. Recuperado de <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/evaluaciondelauniversidad.pdf>
- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Rev Iber Educ.*, 64, 11-25. Recuperado de <http://rieoei.org/rie64a01.pdf>
- Valverde Berrocoso, J., Revuelta, F. I., & Fernández Sánchez, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Rev Iber Educ.* 60, 51-62. Recuperado de <http://rieoei.org/rie60a03.pdf>
- Vergara Vera, I., Hernández Hechavarría, C. M., & Travieso Ramos, N. (2015). El enfoque investigativo en el proceso formativo de los tecnólogos de la salud. *Educ Med Super*, 29(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Zúñiga, M., Solar M. I., Lagos, J., Báez, M., & Herrera, R. (2014). Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación superior. En: CINDA-Centro Interuniversitario de Desarrollo. Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior. Primera parte. Santiago de Chile: Ediciones e Impresiones Copygraph.

24

EMPLEO DEL SOFTWARE GEOGEBRA COMO MEDIO AUXILIAR HEURÍSTICO PARA EL TRATAMIENTO DE FUNCIONES EN EL INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS POLICIALES Y CRIMINAL DE LA REPÚBLICA DE ANGOLA

Lic. Manuel Toto¹

E-mail: manueltotomanuel@hotmail.com

Dr. C. Raúl López Fernández²

E-mail: raulito_p@yahoo.com

Dr. C. Tomás Crespo Borges³

E-mail: tpcrespo@uclv.cu

¹ Instituto Superior de Ciencias Policiales y Criminal. República de Angola.

² Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

³ Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Toto, M., López Fernández, R., & Crespo Borges, T. (2017). Empleo del software Geo-gebra como medio auxiliar heurístico para el tratamiento de funciones en el Instituto Superior de Ciencias Policiales y Criminal de la República de Angola. *Revista Conrado*, 13(57), 169-173. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En los programas de Matemática del Instituto Superior de Ciencias Policiales y Criminal de la República de Angola se imparte el tema Funciones Matemáticas, que como tendencia, tanto internacional como en Angola resultan difíciles para los estudiantes. Por otro lado, los medios auxiliares heurísticos facilitan la comprensión de los problemas planteados y la búsqueda de la solución por vías efectivas y racionales. En este trabajo los autores proponen desarrollar y aplicar tales medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los referidos temas empleando el software Geogebra.

Palabras clave:

Funciones matemáticas, heurística, Geogebra.

ABSTRACT

Mathematics programs in the Higher Institute of Police Science and Criminal of the Republic of Angola themes Math Functions, which as a trend, both internationally and in Angola are difficult for students is taught. On the other hand, Heuristic aids facilitate understanding of the problems and finding the solution for effective and rational way. In this paper the authors propose to develop and apply such means in the teaching-learning process of the aforementioned topics using the Geogebra software.

Keywords:

Math, heuristics, Geogebra.

INTRODUCCIÓN

El Instituto Superior de Ciencias Policiales y Criminal de la República de Angola es un establecimiento de enseñanza superior politécnico que forma oficiales de la policía de Angola y de otros países de África. Único con esta misión en la actualidad.

En sus programas para las especialidades de Investigación Criminal y Seguridad Pública se imparte la asignatura de Matemática y en el mismo aparece el tema de las funciones matemáticas y otros afines con los siguientes contenidos:

- Funciones: funciones de una variable, funciones lineales, cuadráticas, trigonométricas, exponenciales, logarítmicas, operaciones con funciones: suma, resta, producto, cociente, composición de funciones.
- Polinomios: función polinomial, grado de un polinomio, polinomio idénticamente nulo, polinomio de idénticos, división de polinomio, regla de Ruffini.
- Límites: límites de una función, límites laterales, propiedades y operaciones con límites, límites infinitos, de funciones exponenciales y logarítmicas, límites fundamentales exponencial y trigonométrico, continuidad de función, límites indeterminados, regla de L'Hospital.
- Derivadas: Derivada de una función en un punto, función derivada, reglas de derivación, funciones derivadas trigonométricas, derivada de la función compuesta, derivadas de las funciones exponenciales, logarítmicas y trigonométricas, derivadas sucesivas.
- Integrales: integrales indefinidas, reglas de integración, integral definida, integral doble, integrales múltiples.

Por su interrelación con otros temas precedentes, tales como límite, derivadas e integrales, la experiencia pedagógica indica que una buena base de los alumnos en el tema funciones redundará en buenos resultados en los restantes temas, y viceversa, los alumnos que tengan un débil dominio del tema funciones difícilmente obtendrán resultados satisfactorios en los restantes temas.

DESARROLLO

Las investigaciones iniciales de los autores han revelado que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las funciones matemática presenta dificultades en distintos contextos educacionales; al respecto, investigadores de diferentes países se expresan del siguiente modo:

De República Dominicana:

En el Colegio APEC "Minetta Roques" (COLAPEC) de la Universidad APEC de la República Dominicana, en

tercero de bachillerato del Nivel Medio, se ha podido constatar la problemática de que: existe un alto porcentaje de reprobados cada período, los alumnos no logran apropiarse de los conceptos que involucran el tema de las funciones y por tanto tampoco logran el desarrollo de las habilidades establecidas en la propuesta curricular vigente, además, no son capaces de interpretar el significado las soluciones halladas en un problema específico (Terrero Dominici, 2010).

De Cuba:

Una de las dificultades más significativas en la formación matemática de los alumnos de la enseñanza general, politécnica y laboral de la provincia Matanzas y del país, es su pobre preparación para enfrentar la resolución de ejercicios de aplicación, particularmente aquellos que constituyen problemas y si en ellos está la presencia de funciones aún mucho más.

Dentro de las dificultades más significativas que presentan los estudiantes se encuentra la no identificación del concepto de función a la hora de resolver un problema y poder plantear las ecuaciones que modelan dichas situaciones, problema este que se presenta por la realización insuficiente de ejercicios de identificación y ejercicios de fijación del concepto (Mosquera, 2010).

De Venezuela:

Comprensión de Conceptos. al analizar datos hemos detectado que los estudiantes no distinguen las relaciones que son funciones, confunden los conceptos de función e inyectividad, dominio y rango.

La totalidad de los docentes manifiestan usar la *ejemplificación* pero la mayoría sólo con la ayuda de la pizarra y el marcador y eso no basta para que los estudiantes desarrollen atención, memoria lógica, abstracción, capacidad de comparación y diferenciación, para lograr adquirir los conceptos.

Representación gráfica. La dificultad para dibujar una gráfica comienza en la construcción de la tabla de datos. Si un estudiante no es capaz de reconocer las distintas representaciones gráficas de un objeto matemático (en nuestro caso, las funciones), pasar de una a otra y utilizarlas en las diversas situaciones problemáticas, desde el punto de vista pragmático, no lo ha comprendido.

Cálculo de Dominio y Rango. Se aprecia dificultad en el cálculo analítico y geométrico de ambos conceptos (Sarmiento, 2011).

De Angola los autores no han encontrado referencias de investigaciones que traten el problema, pero la experiencia en otras instituciones angolana también indican que este tema presenta dificultades motivadas por:

- Dificultades en la enseñanza de la Matemática en el nivel medio.
- Docentes que se forman en otras especialidades y después imparten Matemática.
- Falta de bibliografía.
- Dificultades en la preparación de los profesores.
- Los alumnos tienen pocas habilidades matemáticas por lo que requieren un tratamiento didáctico diferenciado respecto a esta asignatura.

Lo anterior lleva a las siguientes reflexiones:

- El estudio de las funciones es fundamental en toda formación matemática asociada con problemas económicos, financieros y políticos y el tratamiento de temas de análisis matemático como derivadas e integrales y de la física que requieren de tales conocimientos. Esta dependencia se muestra en el programa de matemática que se impartirá en el Instituto Superior de Ciencias Policiales y Criminal de la República de Angola
- La tendencia internacional indica que el tema funciones matemáticas resulta de considerable complejidad para los estudiantes.
- El intercambio informal con otros profesores indican que en Angola las situaciones respecto al tratamiento del tema funciones son similares o quizás mayores.
- El tema de funciones en el Instituto Superior de Ciencias Policiales y Criminal de la República de Angola requiere de un tratamiento didáctico-metodológico que contribuya al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de este tema.

Una alternativa de solución a la problemática antes planteada puede ser la enseñanza de la matemática asistida por computadoras y en particular su uso como medio auxiliar heurístico; según Crespo Hurtado (2007, p. 2), *“el uso de la computadora debe convertirse en una verdadera herramienta de trabajo que potencie la adquisición de definiciones, conceptos, teoremas, algoritmos y procedimientos para su puesta en práctica en la resolución de problemas reales”*.

Este autor también plantea que:

En estos tiempos se demanda del proceso de enseñanza-aprendizaje, la utilización de métodos más activos, creativos y desarrolladores, donde el alumno juegue un papel protagónico en la construcción de su propio conocimiento, siendo así más independiente, desarrollando cualidades investigativas y valores morales acordes a las exigencias sociales.

La introducción de la computadora como medio auxiliar heurístico, contribuye a dar respuesta a tales exigencias si se hace de un modo eficiente, teniendo en cuenta la dinámica que se da entre los componentes del proceso. Se generan cambios en la actividad y la comunicación, ya que esta es mediada por la computadora, de manera que el profesor viabiliza el proceso para que el alumno asuma un rol más activo en la construcción de su conocimiento. Construcción que no es arbitraria, es estructurada, planificada y sistémica, supervisada por el profesor, al estimular la experimentación, la investigación, la toma de decisiones y valoraciones. (Crespo Hurtado, 2007, pp. 49-50)

Para abordar el tema se requiere precisar cuatro conceptos:

Heurística:

La palabra heurística, como muchas otras ricas en contenido, aparece en más de una categoría gramatical. Cuando se encuentra como sustantivo, se identifica con el arte o la ciencia del descubrimiento, una disciplina digna de estudio. Cuando aparece como adjetivo, se refiere a cosas más concretas como estrategias heurísticas, reglas heurísticas o incluso silogismos y conclusiones heurísticas. Claro está que estos dos usos están íntimamente relacionados ya que la heurística usualmente propone estrategias heurísticas que guían el descubrimiento (Algarabel, 1996).

Instrucción Heurística:

La instrucción heurística, es la enseñanza consciente y planificada de reglas generales y especiales de la heurística para la solución de problemas, por lo que es necesario, que cuando se estudien por primera vez las mismas, se destaquen de un modo claro y preciso, y se apliquen en clases posteriores hasta que los alumnos hayan hecho una buena fijación y puedan aplicarlas independientemente en la solución de nuevos ejercicios y tareas (Ballester Pedroso, et al., 1992).

Procedimientos heurísticos:

Por procedimiento se entiende el método de ejecutar algunas cosas y en este caso se dice además que *“apoyan la realización consciente de actividades mentales complejas y exigentes”*, (Álvarez Pérez, 2004) se dividen en principios, reglas y estrategias (Crespo Hurtado, 2007).

Medio auxiliar heurístico:

Los medios auxiliares heurísticos son todos aquellos elementos que sirven de soporte material a la resolución de

un problema y facilitan la aplicación de las reglas, principios y estrategias heurísticas (Crespo Hurtado, 2007).

En el Instituto Superior de Ciencias Policiales y Criminal de la República de Angola existen las condiciones para la enseñanza de la Matemática asistida por computadoras dado que además de existir los laboratorios necesarios con este fin, es frecuente que los alumnos utilicen sus propias laptop en las aulas y además existen investigaciones científicas como la referenciada aportan el fundamento teórico necesario para conducir tal proceso de enseñanza-aprendizaje.

Varios software profesionales y con fines docentes se pueden emplear para este fin: Derive, Mathematica, Matlab, etc., pero Geogebra es un software libre, que facilita el trabajo con contenidos de geometría, álgebra, análisis, cálculo, etc.

Por su condición de software libre no requiere la compra de patentes y por la variedad de posibilidades que ofrece puede ser utilizado en todos los temas del programa de Matemática que se imparte en la institución. Existe también una excelente versión de Geogebra para celulares.

Para el estudio de las funciones Geogebra ofrece instrucciones que permiten estudiar las funciones matemáticas más conocidas y construir cualquier nueva función con la posibilidad de mostrar el gráfico de forma inmediata con la correspondiente ecuación, facilitando otros cálculos como puntos de intersección de funciones, límites, derivación e integración. Esta versatilidad del Geogebra permite su empleo como medio auxiliar heurístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las funciones matemáticas.

Como ejemplo de lo expresado, en la Figura 1, se muestran las funciones exponenciales y logarítmicas implementadas en Geogebra.

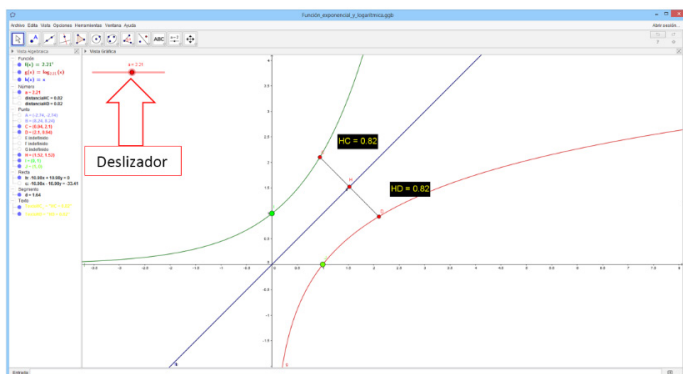


Figura 1. Funciones exponenciales y logarítmicas implementadas en Geogebra.

En la lámina aparecen las gráficas de las dos funciones y de la recta $y=x$, así como las distancias de las respectivas gráficas a la referida recta, lo que indica la simetría de las gráficas de las funciones respecto a la recta. También aparecen destacados los interceptos de ambas gráficas con los ejes de ordenadas y abscisas y un deslizador que permite variar manualmente el valor de la base de ambas funciones, visualizando de este modo el comportamiento de las gráficas, también es posible utilizar un modo automático para que la aplicación muestra automáticamente el comportamiento de las funciones.

Tanto por la vía de manipulación manual del deslizador como posteriormente por la vía automática el docente puede inducir a los alumnos al descubrimiento de las distintas propiedades de ambas funciones:

- Para cualquier valor de la base de la función exponencial o de la logarítmica, la primera pasa siempre por el punto (0; 1) y la segunda por el (1; 0). Obsérvese que ambos puntos están destacados en color verde.
- De las gráficas se puede inferir el dominio y la imagen de cada una de las funciones en dependencia de sus bases.
- El comportamiento respecto al crecimiento o decrecimiento de las funciones en dependencia con el valor que tomen las bases.
- El comportamiento asintótico de ambas curvas respecto a los ejes de coordenadas.
- La simetría respecto a la recta $y=x$.

Geogebra posee además la opción “Analizador de funciones” (Figura 2) que para el caso de la función exponencial que nos ocupa devuelve las informaciones que se muestran en la lámina relacionadas con los valores máximo y mínimo, las raíces, la integral, el área bajo la curva, la media y la longitud del segmento de función marcado.

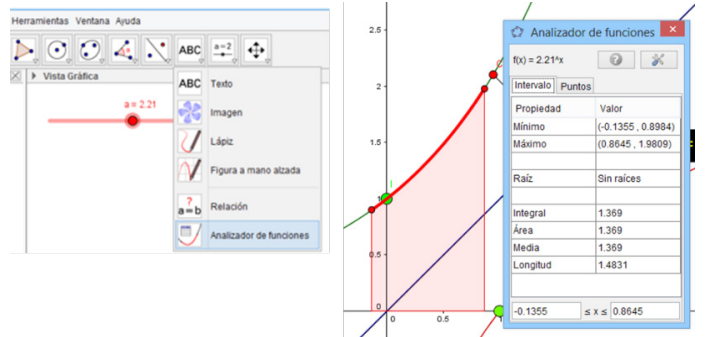


Figura 2. Analizador de funciones en el Geogebra.

Para el momento en que se introducen estos contenidos la imagen dinámica es un medio que contribuye al desarrollo de la explicación y la comprensión de los alumnos;

pero posteriormente para la resolución de problemas y la investigación, Geogebra es útil como asistente matemático para procesar datos como los que se muestran en la lámina.

En la figura 3 se muestran los valores para un conjunto de puntos y los correspondientes a los valores de primera y segunda derivada y los valores correspondientes a la curvatura de la curva, lo cual prueba su posible aplicación en otros temas del programa.

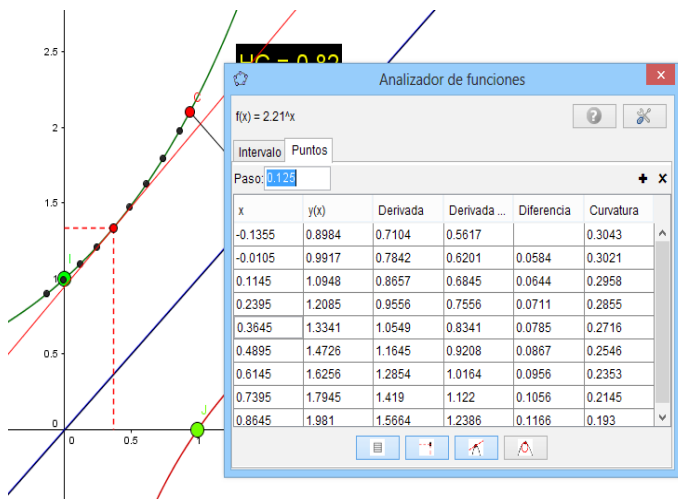


Figura 3. Valores para un conjunto de puntos y los correspondientes a los valores de primera y segunda derivada.

En este caso también Geogebra se puede utilizar en el doble de rol de medio auxiliar heurístico y procesador de datos, de forma muy sencilla es posible realizar otras operaciones como suma, producto y composición de funciones.

Al utilizar el GeoGebra como herramienta visual que permita a los alumnos razonar y deducir por sí mismos, se crea un ambiente de mayor participación y discusión de las informaciones, lo cual favorece la motivación en el nuevo objeto de aprendizaje utilizado, tanto en el hecho de investigar en un medio informático, como en la posibilidad de visualizar imágenes dinámicas y comprender con mayor facilidad conceptos como dominio, imagen, simetría paridad, crecimiento de las funciones, asíntotas, ceros intersecciones con los ejes y con otras funciones, puntos de máximo y de mínimo, etc.

Aunque el trabajo que se presenta está en la etapa de diseño inicial, los trabajos preliminares permiten arribar a las siguientes conclusiones:

CONCLUSIONES

El empleo del Geogebra para el tratamiento de funciones en el programa de matemática el Instituto Superior de Ciencias Policiales y Criminal de la República de Angola es una alternativa para resolver los problemas derivados

del tratamiento de funciones en el contexto internacional y en Angola.

Existen investigaciones que pueden servir de sustento teórico a una estrategia didáctica para el tratamiento de las funciones mediante el empleo del Geogebra en el Instituto Superior de Ciencias Policiales y Criminal de la República de Angola.

Existen posibilidades objetivas para el tratamiento de las funciones mediante el empleo del Geogebra en el Instituto Superior de Ciencias Policiales y Criminal de la República de Angola.

Se advierten como barreras la falta eventual del fluido eléctrico, las motivaciones de algunos estudiantes, el dominio en la manipulación de software por parte de los estudiantes y la falta de costumbre en el uso de software en las actividades docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Algarabel, S. E. (1996). Solución de problemas: Una revisión de la importancia del uso de heurísticos y una evaluación de su utilización en Matemáticas. *Revista Española de Pedagogía*, (20).

Álvarez Pérez, M. (2004). *Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ballester Pedroso, S., et al. (1992). *Metodología de la Enseñanza de la Matemática*. La Habana: Pueblo y Educación.

Crespo Borges, T. (2009). Los Weblogs como herramienta didáctica. *II Simposio de Educación a Distancia. Memorias Camagüey 2009*.

Crespo Hurtado, E. (2007). *Modelo didáctico sustentado en la heurística para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática asistida por computadoras*. Tesis Doctoral. Santa Clara: Universidad Central de Las Villas.

Mosquera, O. &. (2010). *El reconocimiento del concepto de función, un reto actual en los universitarios cubanos*. III Evento Internacional la Matemática, la Informática y la Física en el siglo XXI, Holguín.

Sarmiento S, M. M. (2011). *Unidad didáctica para la enseñanza-aprendizaje de funciones matemáticas con ayuda de maple*. Universidad de Los Andes.

Terrero Dominici, J. R. (2010). Propuesta didáctica para la enseñanza del tema funciones a través de la utilización de estrategias metacognitivas y el uso del Derive. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática* (22), 91-109.

25

VINCULACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA ANÁLISIS QUÍMICO Y PREPARACIÓN PARA LA DEFENSA

LINKING THE CONTENTS OF THE SUBJECT CHEMICAL ANALYSIS AND PREPARATION FOR DEFENSE

Dr. C. Anel Hernández-Garces¹
E-mail: anel@quimica.cujae.edu.cu
MSc. Elizabeth Avilés Rodríguez²
E-mail: eliza@rect.uh.cu

¹ Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría. Cuba.

² Universidad de La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Hernández-Garces, A., & Avilés Rodríguez, E. (2017). Vinculación de los contenidos de la asignatura Análisis Químico y Preparación para la Defensa. *Revista Conrado*, 13(57), 174-177. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es describir la realización de un seminario integrador que vincula los contenidos de la asignatura Análisis Químico con los de Preparación para la Defensa en el segundo año de la carrera de Ingeniería Química que se cursa en la Universidad Tecnológica de La Habana (CUJAE). Se realizó un seminario titulado: "Métodos de análisis químico de interés para la defensa del país". Se observó un alto nivel de independencia de los estudiantes en la organización, la búsqueda y revisión de la información y la presentación en clase del resultado de la actividad orientada. La encuesta final reportó un consenso hacia que el seminario fue interesante, poco difícil e ilustrativo del vínculo entre las asignaturas Análisis Químico y la disciplina Preparación para la defensa.

Palabras clave:

Preparación para la defensa, análisis químico, interdisciplinariedad

ABSTRACT

The purpose of the present work is to describe the realization of an integrative seminar that links the contents of the subject Chemical Analysis with those of Preparation for Defense in the second year of the Chemical Engineering course at the Technological University of La Habana (CUJAE). A seminar was held entitled "Methods of chemical analysis of interest for the defense of the country". A high level of student independence was observed in the organization, the search and revision of the information and the presentation in class of the result of the oriented activity. The final survey reported a consensus that the seminar was interesting, no difficult and illustrative of the link between the subjects Chemical Analysis and the discipline Preparation for defense.

Keywords:

Defense, chemical analysis, interdisciplinary.

INTRODUCCIÓN

La carrera de Ingeniería Química incluye entre los objetivos educativos del modelo del profesional, la formación de profesionales en el conocimiento y desarrollo de aptitudes que permitan defender la identidad cultural en todas sus formas de existencia. Con esta visión se sitúa en la disciplina Preparación para la Defensa un conjunto de contenidos que persiguen mantener una percepción permanente de la defensa de nuestra identidad desde todas las disciplinas de la carrera donde concurren circunstancias que lo hagan posible a través de estrategias interdisciplinarias. Este enfoque lo sugiere el Plan D en las estructuras de las carreras (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2003).

Diversos autores han señalado la importancia de las relaciones interdisciplinarias. Fernández de Alaiza (2001), consideró imprescindible tener en cuenta las relaciones interdisciplinarias que se establecen a través de los nodos cognitivos, considerados como aquellos contenidos de un tema de una disciplina o asignatura, que incluye conocimientos, habilidades y los valores asociados a él, que sirven de base a un proceso de articulación interdisciplinaria en una carrera universitaria dada, para lograr la formación más completa del egresado. Por su parte, Vizcaíno & Otero (2007), reconocieron que acercarse al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el enfoque interdisciplinario es una necesidad producida por el impacto social de la ciencia. En su investigación realizan una extensa revisión donde discuten los trabajos más recientes sobre el tema y concluyen con una propuesta metodológica para estimular estrategias de aprendizaje para el desarrollo desde un enfoque interdisciplinario.

Varios autores reportan experiencias interdisciplinarias entre la Preparación para la Defensa y asignaturas del currículum propio. Juan & Salgado (2013), presentaron una experiencia en el empleo de las relaciones interdisciplinarias durante la impartición de las asignaturas de Las telecomunicaciones y las redes en la Defensa y Seguridad Nacional, para elevar la motivación hacia el estudio de las asignaturas que conforman la disciplina Preparación para la Defensa en las carreras de ingeniería. Recientemente, Lau-González, et al. (2015), presentaron ejemplos de actividades de aprendizaje dirigidas al trabajo independiente de los estudiantes que permiten de forma sistémica lograr una vinculación coherente entre las disciplinas de Química General e Inorgánica y la Preparación para la Defensa a través del estudio de sustancias tóxicas de diferente naturaleza y los riesgos que, durante su manipulación y empleo, pueden presentarse para la salud humana, los recursos económicos y el medio ambiente;

aspectos a tener en cuenta dentro de las dimensiones de la Seguridad Nacional. Posteriormente, Hernández-Garcés, et al. (2015), describieron la realización de seminarios integradores entre las disciplinas Química Orgánica y Preparación para la Defensa en el tercer año de la carrera de Radioquímica durante 5 cursos consecutivos con resultados satisfactorios.

La carrera Ingeniería Química está estructurada en 15 disciplinas distribuidas en 72 asignaturas. Una de ellas es la Preparación para la Defensa donde su currículo base consta de dos asignaturas, Seguridad Nacional y Defensa Nacional, con un total de 80 horas clases (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007a). Sin embargo, la experiencia ha demostrado que este tiempo no es suficiente para cubrir todos los aspectos descritos en el Modelo del Profesional (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007b).

Otra de las disciplinas de la carrera, Fundamentos Químicos y Biológicos incluye la asignatura Análisis Químico donde se imparten los métodos de análisis químico cuantitativo (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007c). Estos métodos se utilizan con frecuencia para detectar el uso del arma química (República de Cuba. Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias, 1981).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, este trabajo se propone como objetivo describir la realización de un seminario integrador entre la asignatura Análisis Químico y Preparación para la Defensa para complementar los requerimientos formativos de la carrera Ingeniería Química en el área de la defensa.

DESARROLLO

Dentro de la asignatura Análisis Químico se imparte y aborda el estudio de los métodos de análisis químico cuantitativo (figura 1.): gravimétrico, volumétrico, electrométrico, ópticos y misceláneos (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2007c).

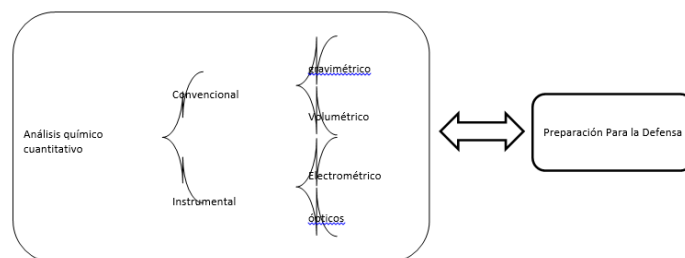


Figura 1. Asignatura Análisis Químico y su relación con Preparación para la defensa.

El vínculo con los conocimientos de la disciplina Preparación para la Defensa se puede lograr entonces, con la utilización de ejemplos de métodos utilizados de análisis químico cuantitativo para determinar el arma química.

Para cumplir con el objetivo del estudio se propuso realizar un seminario para que los estudiantes pudieran identificar, relacionar, describir, caracterizar, argumentar y explicar los métodos de análisis químico de interés para la defensa.

Para la concepción del seminario se tuvo en cuenta todo el contenido de Análisis Químico y el de Preparación para la Defensa relativo a las armas de exterminio en masa. Este contenido no se imparte en la CUJAE por lo que para el desarrollo de este trabajo se utilizó el programa analítico de la asignatura optativa Protección contra armas de exterminio en masa que se oferta en el Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas INSTEC, (2009).

El método a utilizar en el seminario fue la búsqueda bibliográfica y el medio a revisar fue el libro Manual Propiedades combativas del arma química (República de Cuba. Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias, 1981) e internet. El seminario se tituló: "Métodos de análisis químico de interés para la defensa del país" (Tabla 1).

Tabla 1. Descripción del seminario integrador.

Seminario	Métodos de análisis químico de interés para la defensa del país
Descripción	Actividad dirigida a la preparación del seminario "Métodos de análisis químico de interés para la defensa del país". En esta se describen los métodos utilizados de análisis químico cuantitativo para determinar el arma química en muestras ambientales acRepública de Cuba. Ministerio de Educación Superiorsas.
Objetivos	Conocer métodos de análisis químico cuantitativo de interés para la defensa del país. Describir los métodos elegidos con diagramas de flujo. Describir los métodos que utilizan los equipos de exploración el laboratorio químico de campaña y el laboratorio móvil.
Orientación	Revisar la bibliografía. Seleccionar los métodos utilizados de análisis químico cuantitativo para determinar al arma química en muestras ambientales acRepública de Cuba. Ministerio de Educación Superiorsas. De todos los métodos deben elegir un método gravimétrico y uno volumétrico. En el caso del volumétrico especificar de qué tipo. Seleccionar un equipo de exploración y describirlo indicando los métodos de análisis que utilizan. Explicar además, el laboratorio químico de campaña y el laboratorio móvil.

De los equipos de seminarios ya establecidos en el grupo se seleccionó uno con afinidad con la Preparación para

la Defensa. Se le orientó prepararan la actividad de forma independiente y presentaran en clase el resultado de su investigación. Concluido el seminario, se le aplicó una encuesta al resto del grupo dirigida a verificar el grado de dificultad de los conocimientos impartidos y el interés que despertaban.

Los sistemas de tareas utilizados para ampliar las zonas de desarrollo próximo incluyen tareas de actividad y comunicación Fariñas (2005). En ese sentido, los estudiantes seleccionados revisaron la fuente de forma individual e identificaron los métodos sin la participación de los profesores. Su evaluación se realizó a través de la exposición en clase del trabajo realizado, donde se tuvo en cuenta el contenido, la coherencia, el grado de cumplimiento de los objetivos, la claridad de la comunicación de los resultados y el trabajo en equipo.

Como no se estudia en la CUJAE el arma química y su indicación, en primer lugar, los estudiantes introdujeron en un seminario en el aula las categorías y conceptos fundamentales. Luego presentaron los métodos seleccionados de análisis químicos cuantitativos utilizados para determinar el arma química en muestras ambientales acRepública de Cuba. Ministerio de Educación Superiorsas. De todos los métodos eligieron un método gravimétrico y uno volumétrico. En este caso especificaron de qué tipo. Seleccionaron un equipo de exploración, lo describieron indicando los métodos de análisis que utilizaban. Explicaron además, el laboratorio químico de campaña y el laboratorio móvil.

Esta experiencia se realizó durante el curso lectivo comprendido entre los años 2016-2017.

Tabla 2. Análisis de resultados.

Me resultó interesante la clase	1,54
El seminario me ayudo a entender el vínculo entre las asignaturas Análisis Químico y la disciplina Preparación para la defensa	1,46
Fue difícil entender el seminario	4,29

Escala de Likert: 1. Totalmente de acuerdo - 5. Totalmente en desacuerdo

La verificación a través de la encuesta reportó un consenso hacia que el seminario fue interesante, poco difícil e ilustrativo del vínculo entre las asignaturas Análisis Químico y la disciplina Preparación para la defensa (Tabla 2).

Como era la primera vez que se enfrentaban a los conocimientos relativos al arma química debieron realizar un empleo creativo del tiempo, una de las manifestaciones más importantes del desarrollo de las habilidades organizativas Fariñas, (2005). Las habilidades ejercitadas por los alumnos en este estudio tienen la función de generar

una eficacia generalizada, particularmente para aprender a aprender.

CONCLUSIONES

Durante la experiencia, el seminario tuvo resultados satisfactorios. Los alumnos acertaron en la selección de los métodos utilizados de análisis químico cuantitativo para determinar el arma química en muestras ambientales acRepública de Cuba. Ministerio de Educación Superiorsas.

Esta actividad tributó al desarrollo de tres de las habilidades conformadoras del desarrollo de la personalidad: la comprensión y búsqueda de información, la comunicación y la organización temporal de la vida.

A través de esta actividad se logró vincular los contenidos de las asignaturas Análisis Químico con el de Preparación para la Defensa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fariñas, G. (2005). *Psicología, Educación y Sociedad: un Estudio sobre el Desarrollo Humano*; La Habana: Félix Varela.
- Fernández de Alaiza, B. (2001). *La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular de una carrera de ciencias técnicas y su aplicación en la Ingeniería en Automática en la República de Cuba*. Tesis de doctorado en ciencias pedagógicas. La Habana: CUJAE.
- Hernández-Garcés, A., Lau, M., Avilés-Rodríguez, E., Jáuregui-Haza, U., & Guzmán, F. (2015). Estrategia didáctica para la vinculación de los contenidos de las disciplinas Químicas Orgánicas y Preparación para la Defensa. *Revista Pedagogía Universitaria*, 20(4), 99-105.
- Juan, D., T. & Salgado, M. (2013). Motivación e interdisciplinariedad. Pilares para enseñar defensa a ingenieros. *Revista Referencia Pedagógica*, 1(2), 176-186.
- Lau, M., Hernández-Garcés, A., Corona, J., Ruiz, J. & Zamora, L.O. (2015). Actividades dirigidas al fortalecimiento de la Preparación para la Defensa en la formación de radioquímicos. *Revista Cubana de Química*, 27(1), 55-64.
- República de Cuba. Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas. (2009). Programa de la disciplina de Preparación para la Defensa de la Carrera de Radioquímica. La Habana: INSTEC.
- República de Cuba. Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias. (1981). *Propiedades combativas del arma química*. La Habana: MINFAR.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2003). Documento base para la elaboración de los planes de estudio "D". La Habana: MES.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007a). Programa de la disciplina de Preparación para la Defensa de la Carrera Ingeniería Química. La Habana: MES.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007b). Modelo del Profesional de la Carrera Ingeniería Química. La Habana: MES.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2009c). Programa de la disciplina de Química Orgánica de la Carrera de Ingeniería Química. La Habana: MES.
- Vizcaíno, A. E., & Otero, I. (2007). Enseñar-aprender para el desarrollo: la interdisciplinariedad como una alternativa de solución. *Pedagogía Universitaria*, 12(2).

26

EL USO DE ACERTIJOS MATEMÁTICOS COMO RECURSO MOTIVACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

USING MATHEMATICAL RIDDLES AS MOTIVATIONAL RESOURCE AT HIGHER EDUCATION

Lic. Bárbaro Fernández Suárez¹

E-mail: bfernandez@ucf.edu.cu

MSc. Maricela de los Ángeles León Capote¹

E-mail: malcapote@ucf.edu.cu

Dra. C. Alina Carlota García Puerto¹

E-mail: agpuerto@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Fernández Suárez, B., León Capote, M. Á., & García Puerto, A. C. (2017). El uso de acertijos matemáticos como recurso motivacional en la educación superior. *Revista Conrado*, 13(57), 178-184. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el presente artículo se recogen ideas esenciales acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la Educación Superior, una valoración sobre la disciplina Práctica de Resolución de Ejercicios y Problemas de Matemática Elemental perteneciente al Currículo Propio en la carrera Matemática-Física. Se realizan reflexiones teóricas sobre motivación y acertijos matemáticos; se reflejan también algunas tendencias motivacionales en este proceso, las potencialidades que ofrecen los acertijos matemáticos para esta ciencia y una muestra de éstos empleados en las clases de la asignatura Práctica de Resolución de Ejercicios y Problemas de Matemática Elemental I del primer año.

Palabras clave:

Proceso de enseñanza-aprendizaje, motivación, acertijo matemático, tendencias motivacionales.

ABSTRACT

The current article deals with essential ideas concerning the teaching-learning process of the subject Mathematics in Higher Education, a valuation about the discipline Elementary Math Exercises and Problem Solving within the specific Curriculum for the Mathematics and Physics teacher-training course. Some theoretical reflections on motivation and mathematical riddles are made; it also deals with some motivational trends characteristic of this process, as well as the potentials offered by these riddles for the Mathematical science together with a sample of the riddles used in the subject Elementary Math Exercises and Problem-Solving for the first year of Mathematics and Physics teacher-training course.

Keywords:

Teaching-learning process, motivation, mathematical riddles, motivational trends.

INTRODUCCIÓN

La educación de las nuevas generaciones constituye uno de los objetivos estratégicos de una sociedad socialista. Los jóvenes que estudian en la enseñanza superior forman parte de este proceso educativo, por lo que se precisa continuar en el perfeccionamiento de los métodos y vías para lograr esta meta. El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye el objeto de estudio en el cual el docente debe direccionar sus esfuerzos para lograr una correcta formación de los educandos.

Según Álvarez de Zayas (1996), el principal propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje es contribuir a la formación integral de la personalidad de los educandos. Este proceso posibilita la adquisición de conocimientos, habilidades y valores que contribuyen a formar un mejor ser humano. En su obra *Hacia una escuela de excelencia* nos propone varios conceptos y reflexiones que se pueden tomar en cuenta para la fundamentación teórica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que para él y para los autores de este trabajo, es el proceso mediante el cual se forma sistemáticamente a las generaciones de un país.

La Matemática es una de las ciencias que contribuye a la formación de las generaciones. La misma ha surgido a causa del accionar del hombre quien la ha utilizado en todas las esferas de su actuación. El campo fundamental de la Matemática en los siglos XIX y XX fue la física, pero en estos tiempos ha ido diversificándose a otras muchas ciencias, tales como la economía, las ciencias de la organización, la biología y otras.

Para De Guzmán Ozámiz (2012), la Matemática es una actividad vieja y polivalente. A lo largo de los siglos ha sido empleada con objetivos profundamente diversos. Fue un instrumento para la elaboración de vaticinios, entre los sacerdotes de los pueblos mesopotámicos. Fue utilizado como un importante elemento disciplinador del pensamiento, en el Medioevo. Ha sido la más versátil e idónea herramienta para la exploración del universo, a partir del Renacimiento. Ha sido un instrumento de creación de belleza artística, un campo de ejercicio lúdico entre los matemáticos de todos los tiempos.

La Matemática, es caracterizada por muchos como una ciencia compleja, con un alto grado de abstracción; por lo que necesita ser enseñada de forma amena, agradable y comprensible, de aquí que la motivación es un aspecto indispensable para su enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad los maestros reconocen la importancia de la motivación como factor psicopedagógico determinante en el aprendizaje de las matemáticas, pero se

mantiene la realización en el aula de actividades con un marcado carácter intramatemático, prescindiendo de las posibilidades que brinda la asignatura de relación con su historia, con la práctica, con varios juegos.

Luego, los autores de este trabajo consideran necesario el uso de alternativas didácticas donde se utilicen acertijos matemáticos para contribuir a la motivación de los estudiantes por el estudio de los contenidos de las diferentes disciplinas relacionadas con esta ciencia que se imparten en la Educación Superior, entre las que se encuentra *Práctica de Resolución de Problemas y Ejercicios de Matemática Elemental*, en la carrera Licenciatura en Educación especialidad Matemática Física.

DESARROLLO

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en el mundo, a principios del siglo XX, no reflejaba cambios en su puesta en práctica. Esta etapa se caracterizó por pocos interesados en perfeccionarlo. Entre los que aportaron a su desarrollo se destacan el gran matemático alemán Félix Klein (1849-1925), con sus proyectos de renovación de la enseñanza media y con las famosas lecciones sobre Matemática Elemental desde un punto de vista superior; y el español Rey Pastor (1888-1962), quien publicó, en su Biblioteca Matemática, la traducción al castellano de algunos trabajos de Klein.

La década del 60 fue el inicio de un fuerte movimiento para perfeccionar este proceso. Como todo lo que comienza, tuvo sus desperfectos, pero la gran virtud de dar a conocer la necesidad de alertar sobre la evolución del sistema educativo en Matemática a todos los niveles. Entre las principales características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en los 60 y 70 del siglo XX se encuentran:

- Se subrayaron las estructuras abstractas en diversas áreas, especialmente en álgebra.
- Se pretendió profundizar en el rigor lógico, en la comprensión, contraponiendo ésta a los aspectos operativos y manipulativos. Esto condujo de forma natural al énfasis en la fundamentación a través de las nociones iniciales de la teoría de conjuntos y en el cultivo del álgebra, donde el rigor es fácilmente alcanzable.
- La geometría elemental y la intuición espacial sufrió un gran detrimento. La geometría es, en efecto, mucho más difícil de fundamentar rigurosamente.

Con respecto a las actividades fomentadas, la consecuencia natural fue el vaciamiento de problemas interesantes y su sustitución por ejercicios muy cercanos a la mera

tautología, que es, en buena parte, lo que el álgebra puede ofrecer a este nivel elemental. Todo esto trajo consigo una jerarquización de esta rama de la Matemática sobre la geometría, disminuyendo en los programas de los diferentes niveles de enseñanza, incluyendo la Educación Superior, la cantidad de contenidos matemáticos y la cantidad de problemas interesantes que ofrecía el estudio de los puntos, rectas, planos, figura, cuerpos; propiciando carencias en la intuición espacial de los educandos.

En la actualidad existe un equilibrio jerárquico entre el álgebra y la geometría, por la importancia de ambas ramas en el desarrollo mental que producen, pero también tienen la misma importancia el análisis matemático (trabajo con funciones e infinitesimales) y la probabilidad y la estadística, esto último, por lo imprescindible de su uso en las investigaciones y la vida práctica del ser humano.

En cuanto a enseñar y aprender Matemática no se puede hablar de una única forma eficaz de hacerlo, por lo que los investigadores y estudiosos del tema plantean que nos encontramos en una situación de experimentaciones y cambios. Todo ello sugiere que la actividad matemática no puede ser una realidad de abordaje sencillo. Por ello, los teóricos y agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta ciencia deben permanecer constantemente atentos y abiertos a los cambios profundos que vayan apareciendo.

La motivación es una de las categorías de la personalidad y de la psicología que ha incitado el interés de muchos investigadores. La enciclopedia libre Wikipedia (Fundación Wikimedia, 2015) considera que la motivación es el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo.

Según Álvarez de Zayas (1996), desde el punto de vista didáctico la motivación es el primer eslabón de orientación del nuevo contenido, que no consiste sólo en demostrar que el conocimiento que posee el estudiante es insuficiente sino que el mismo tiene gran significación para su vida posterior. No es más que convencerlo de la necesidad de su aprendizaje. También expresa que la necesidad del estudiante de la apropiación del nuevo contenido es la fuente de la motivación, y a la vez, la motivación es la forma en que el estudiante expresa su necesidad.

Otros autores han reflexionado sobre el término motivación, muchos concibiendo la personalidad como un todo único, integral, dándole gran importancia a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, de lo interno y lo externo, de lo individual y lo social, en el que la motivación adquiere un

carácter procesal que influye sobre la conducta: Martínez Torres (2001), quien se refiere a los factores motivacionales, los cuales pueden ser internos y externos (ambientales, aprendidos, culturales). De aquí la clasificación de *motivación intrínseca* (aquella que mueve a los individuos a emprender actividades porque las encuentran placenteras más que para obtener recompensas externas), y *motivación extrínseca* (aquella que mueve a los individuos a emprender actividades para obtener recompensas externas) (Abreu Concepción, 2004; Moreno Castañeda, 2004; González Collera, 2004).

La teoría y la investigación sobre motivación en el aprendizaje han sido desarrolladas básicamente dentro de cuatro marcos o sistemas relevantes: *el conductismo*: se basa fundamentalmente en la relación estímulo-respuesta, luego, reduce lo motivacional del sujeto solo a lo externo y va dirigido al producto y no al proceso de aprendizaje; *el cognitivismo*: se prioriza la valoración de los procesos cognitivos por encima de los procesos afectivos; *el humanismo*: se resalta como elemento de vital importancia en la personalidad sus componentes internos: el carácter superior de la motivación humana, el papel del yo y la conciencia en la regulación del comportamiento, entre otros; luego, la personalidad asume un rol activo y creador; y *lo histórico-cultural*: se le otorga un papel relevante al aprendizaje del sujeto mediante vivencias de situaciones sociales.

Los primeros tres enfoques plantean lo psíquico como característica inherente a la naturaleza humana; son unilaterales ya que conciben solo lo interno, lo externo, lo cognitivo, lo existencial como elementos medulares en los estudios sobre la motivación y la motivación hacia el estudio. Este trabajo mantiene mayor relación con el marco *histórico cultural*: el cual sustenta que la enseñanza conduce al desarrollo.

Los autores de este trabajo coinciden con Moreno Castañeda (2004), que citando a Pozo, plantea que más que una motivación extrínseca o intrínseca, lo más frecuente es que se produzca una mezcla o una combinación de ambos. Ese es el propósito de este trabajo, mediante la utilización de acertijos matemáticos, no solo lograr el interés de los estudiantes por la adquisición de conocimientos, sino comprender la necesidad de aprender para la vida.

Los acertijos. Sus potencialidades motivacionales en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática.

Para muchos educandos la Matemática es una materia difícil de asimilar debido a las características que posee: abstracta en ocasiones, variada y abundante en cuanto a su contenido, entre otras; pero además se incluyen, en

cantidades no despreciables, formas inmotivadas de enseñanza. Esta es la causa por lo que muchos matemáticos e investigadores se han propuesto encontrar vías para elevar la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje de ésta, elevando así también la eficiencia y eficacia de la enseñanza y el aprendizaje de esta materia.

La historia de la matemática, las situaciones problemáticas y el juego, han sido tres de los métodos más empleados para lograr elevar la motivación en las clases de Matemática. Éstos poseen las características idóneas para utilizarlos con tal objetivo, las que se describen a continuación.

La historia de la matemática:

- acerca al estudiante a la Matemática como ciencia humana;
- aproxima al estudiante a las interesantes personalidades de los hombres que han ayudado a impulsar la Matemática a lo largo de muchos siglos;
- proporciona un cuadro en el que los elementos aparecen en su verdadera perspectiva;
- proporciona una visión dinámica de la evolución de la Matemática;
- puede darle un sentido de aventura al proceso, luego posee carácter motivador;
- se puede y se debe utilizar para entender y hacer comprender una idea difícil del modo más adecuado;
- brinda una forma peculiar de aparecer las ideas en matemáticas;
- enmarca temporalmente y espacialmente las grandes ideas y problemas;
- ofrece las conexiones históricas de la Matemática con otras ciencias, en cuya interacción han surgido tradicionalmente gran cantidad de ideas importantes;

En las situaciones problemáticas, el estudiante:

- manipula los objetos matemáticos;
- activa su propia capacidad mental;
- ejercita su creatividad;
- reflexiona sobre su propio proceso de pensamiento a fin de mejorarlo conscientemente;
- adquiere confianza en sí mismo;
- se divierte con su propia actividad mental;
- se prepara así para otros problemas de la ciencia y, posiblemente, de su vida cotidiana;
- es aplicable a todas las edades.

El juego:

- produce placer a través de su ejecución;
- ofrece actividad contra pasividad, motivación contra aburrimiento, adquisición de procesos válidos contra rígidas rutinas inmotivadas que se pierden en el olvido;
- tiene una cierta función en el desarrollo del hombre;
- experimenta un sentido de liberación, de evasión, de relajación;
- da origen a lazos especiales entre quienes lo practican;
- a través de sus reglas, crea un nuevo orden, una nueva vida, llena de ritmo y armonía;

Los acertijos poseen muchas de estas características por lo que su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta adecuada para lograr motivar a los estudiantes en las diferentes formas de organización docente que se emplean en la Educación Superior.

Según la enciclopedia libre Wikipedia (Fundación Wikimedia, 2015) los acertijos son pasatiempos o juegos que consisten en hallar la solución de un enigma o encontrar el sentido oculto de una frase solo por vía de la intuición y el razonamiento, y no en virtud de la posesión de determinados conocimientos. La diferencia con las adivinanzas consiste en que éstas, plantean el enigma en forma de rima y van dirigidas generalmente a públicos infantiles.

Para Peri & Godoy (1998), un acertijo es un tipo de problema en el cual se describe una situación, pero a través de datos fragmentarios y pistas indirectas. Consta fundamentalmente de una descripción general del problema, en donde se pueden identificar las dimensiones y los límites, y un conjunto de pistas, indicios y condiciones. Este concepto guarda relación con el objetivo de este trabajo, es por eso que los autores lo asumen entre otros.

Estos últimos autores mencionados encasillan los acertijos dentro de cuatro categorías:

- Dar un dato concreto.
- Eliminaciones.
- Límites superiores e inferiores.
- Pistas más sutiles.

Proponen además una estrategia para solucionarlos:

- Definir los sujetos que intervienen.
- Describir las pistas, indicios y condiciones.
- Inferir sobre los datos que completan la descripción de la situación.

Son varios los autores que se han referido a los acertijos, los cuales lo caracterizan como utensilios lúdicos, como

juegos para divertirse y aprender, como ciertas situaciones aparentemente paradójicas, enigmas que se relacionan con un juego de palabras: Perelman (1938); Gardner (1988); Danesi (2003), quien plantea que el atractivo de los acertijos radica en el hecho de que éstos ocultan las respuestas al tiempo que piden a grito ser resueltos, retando a quienes se enfrentan a ellos a oponer su propio ingenio al de quienes los idearon, Paenza (2007); Fernández Poncela (2011); entre otros.

En la actualidad son muy empleados los acertijos en las revistas de crucigramas y adivinanzas, en libros de entretenimientos, en secciones de la prensa diaria, en programas-concurso de la televisión, en campeonatos de ajedrez, damas, cartas, etc.; todo esto con el objetivo de amenizar a las personas. Pero, ¿será lo único que podemos lograr con estos tipos de problemas?

Los acertijos no se presentan como un problema con solución obvia y evidente. En cierto sentido, muchos poseen la característica de querer engañar a quien intenta resolverlos. Existe la opinión de que los acertijos conducen a una única solución, pero se han publicado algunos con más de una solución; luego, no se puede ser absoluto en este sentido.

Aunque los autores de este trabajo no han encontrado una definición específica de acertijo matemático, los mismos asumirán como tal aquellos que la situación descrita guarde relación o sea solucionable por medio de contenidos matemáticos, incluyendo la lógica matemática.

Algunos acertijos empleados por los autores en la disciplina Práctica de Resolución de Ejercicios y Problemas de Matemática Elemental

La disciplina Práctica de Resolución de Ejercicios y Problemas de Matemática Elemental responde a la necesidad de ir erradicando las insuficiencias en algunos contenidos y habilidades matemáticas que poseen los estudiantes de la carrera Matemática-Física. La misma presenta como objetivo fundamental la profundización en el conocimiento de contenidos matemáticos y el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas y ejercicios de mayor complejidad que los presentados para las enseñanzas inferiores.

Esta disciplina pertenece al currículo propio del plan de estudio de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Matemática-Física. Se imparte en los tres primeros años de la modalidad Curso Diurno (primer año, primer semestre; segundo año, segundo semestre; tercer año, primer semestre); y en los dos primeros años de la modalidad Curso Encuentro (primer año, primer semestre; primer año, segundo semestre; segundo año, segundo

semestre). Presenta un total de 131 horas clases para el Curso Diurno y 40 horas clases para el Curso Encuentro. Está integrada por tres asignaturas (subsistema de la disciplina): Práctica de Resolución de Ejercicios y Problemas de Matemática Elemental I, II y III.

Los contenidos que se proponen están relacionados con la lógica; teoría de conjunto; dominios numéricos (teoría de los números, combinatoria); estadística descriptiva; funciones; ecuaciones; inecuaciones; sistemas de ecuaciones; geometría plana, analítica y del espacio; por lo que podemos caracterizar a esta disciplina como abarcadora de la mayoría de los contenidos que se imparten en las diferentes enseñanzas.

En el tema Razonamiento, a su inicio, se empleó el siguiente acertijo matemático de bajo nivel de complejidad:

- Pares de medias.
Un ciego debe garantizar la extracción de 1 par de medias del mismo color, de una gaveta que contiene medias negras y medias blancas. ¿Cuántas medias tendrá que extraer?

Pero se le incluye un inciso que plantea: *¿Cuántas medias tendrá que extraer si quiere garantizar 99 pares de medias?* En el razonamiento para solucionar este inciso el profesor se propone, además, lograr una fórmula que ayude a resolver esta situación cualquiera sea la cantidad de pares de medias a garantizar

Para ejercitar este tipo de razonamiento se proponen otros acertijos matemáticos elevando el nivel de complejidad, como por ejemplo:

- Las 1000 bolas de la bolsa.
En una bolsa hay 1000 bolas: rojas, azules, verdes, amarillas y negras. ¿Cuántas bolas, como mínimo, deben extraerse para asegurar la presencia de una pareja del mismo color?

Incorporándole también el inciso: *¿Cuántas bolas se tendrán que extraer si se quiere garantizar 38 parejas del mismo color?*

A inicio del tema Lógica. Conjunto. Dominios Numéricos, se empleó el acertijo matemático:

- *¿Cuántas mentiras?*

Un venático dijo de forma consecutiva las sentencias siguientes:

- *Voy a decir 5 mentiras.*
- *Lo que dije anteriormente es mentira.*
- *Lo que dije anteriormente es mentira.*

- *Lo que dije anteriormente es mentira.*
- *Lo que dije anteriormente es mentira.*

¿Cuántas mentiras dijo?

Ninguno de los estudiantes pudo responder correctamente, (4 mentiras, 5 mentiras: fueron sus respuestas). El profesor comenta que empleando contenidos relacionado con la lógica se puede llegar a la respuesta correcta del acertijo. De esta forma quedaban motivados los educandos para la nueva materia.

Para la ejercitación del contenido se proponen otros acertijos matemáticos elevando el nivel de complejidad, como por ejemplo:

- *Tres caminantes.*

Tres hombres, un veraz (siempre dice la verdad), un mentiroso (siempre dice mentira) y un venático (indistintamente dice verdad o mentira) caminan en fila india por un camino. Un hombre que viene en dirección contraria le dice al primero:

- *¿Qué tipo de persona es el que viene detrás de ti?*

Y obtiene la respuesta siguiente:

- *Es un mentiroso.*
- *Se encuentra con el segundo y le pregunta:*
- *¿Qué tipo de persona eres?*

Éste le responde:

- *Yo soy un venático.*
- *Por último, le pregunta al tercero:*
- *¿Qué tipo de persona es la que venía delante de ti?*

Éste le responde:

- *Es un veraz.*

¿Puede usted decir qué tipo de persona es cada uno de los caminantes?

Relacionado con la **Teoría de los Números**, específicamente con la **divisibilidad**, se propuso entre los primeros ejercicios el acertijo matemático:

- *¿Cuántos números?*

¿Cuántos son los múltiplos de 6, menores que 600, que cumplen con la propiedad de que la suma de sus dígitos es igual a 14?

La primera intención de los estudiantes para resolverlo fue escribir los múltiplos de 6 menores que 600, pero los mismos son muchos, momento que empleó el profesor para motivar el estudio de propiedades sobre la divisibilidad los cuales ayudaron llegar a la solución.

CONCLUSIONES

La motivación es una categoría psicológica importante para que el aprendizaje pueda ser más profundo, duradero y que pueda tener más influencia en la vida y la conducta de los individuos.

Al igual que en las demás ciencias, la enseñanza de la Matemática debe ser un proceso permanentemente motivado, ya que esto favorece la eficacia en el aprendizaje de esta materia.

La utilización de los acertijos matemáticos contribuye al logro eficaz del aprendizaje matemático, por lo que pueden emplearse en las clases de las disciplinas de la misma, no sólo al inicio de éstas sino durante toda ella, incluyendo la realización del trabajo independiente por parte de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu Concepción, R. E. (2004). *El software educativo. Una vía para estimular el interés por el estudio de los temas socioeconómicos geográficos con enfoque medioambiental en la Secundaria Básica*. Tesis de Maestría. La Habana: Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Danesi, M. (2003). Acertijos matemáticos e imaginación: una visión viquiana de la enigmatología Cuadernos sobre Vico, 15-16, 49-64. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/vico/vol.15-16/art%203.pdf>
- Fernández Poncela, A. M. (2011). Prejuicios y estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. *Revista de Antropología Experimental*, (11), 317–328. Recuperado <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1932/1682>
- Gardner, M. (1988). *Matemáticas para divertirse*. Barcelona: Granica, S. A.
- González Collera, L. A. (2004). *La motivación hacia el estudio. Fundamentos y metodología para su evaluación en Secundaria Básica*. Tesis Doctoral. La Habana: Universidad de La Habana.

- Guzmán Ozámiz, M. (2012). Tendencias innovadoras en educación matemática. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.mat.ucm.es/catedramdeguzman/drupal/migueldeguzman/legado/educacion/tendenciasinnovadoras>
- Martínez i Torres, M. (2011). Motivación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Moreno Castañeda, M. J. (2004). *Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis Doctoral. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Paenza, A. (2006). *Matemática... ¿estás ahí? Episodio 2*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Peri, J. A., & Godoy, D. L. (1998). Utilización de acertijos lógicos como ejercicios motivadores para la enseñanza de la programación lógica. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/24833>
- Perelman, C. (1938). Etude sur G. Frege .Tesis doctoral. Bruselas: Universidad de Bruselas.
- Zubillaga Berazaín, R. B. (2010). *Algo + que acertijos matemáticos*. La Habana: Científico-Técnica.
- Zubillaga Berazaín, R. B., & Salcedo Jiménez de Cisneros, E. (2001). *Acertijos matemáticos*. La Habana: Científico-Técnica.

27

ACTIVIDADES EN LA LENGUA INGLESA BASADAS EN TÉCNICAS PARA DESARROLLAR EL VOCABULARIO DE LOS ESTUDIANTES DE 10MO GRADO EN EL INSTITUTO PREUNIVERSITARIO MARTIN DIHIGO

ENGLISH LANGUAGE ACTIVITIES BASED ON TECHNIQUES TO DEVELOP 10TH GRADERS' VOCABULARY AT MARTIN DIHIGO SENIOR HIGH SCHOOL

Lic. Neisy Chappotín Lavín¹
MSc. Yanely Peñate Ramírez¹
E-mail: ypennate@ucf.edu.cu
MSc. Kenia González López-Trigo¹
E-mail: keniaglt@nauta.cu
¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Chappotín Lavín, N., Peñate Ramírez, Y., & González López-Trigo, K. (2016). Actividades en la lengua inglesa basadas en técnicas para desarrollar el vocabulario de los estudiantes de 10mo grado en el Instituto Preuniversitario Martín Dihigo. *Revista Conrado*, 13(57), 185-192. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito crear una propuesta de actividades lingüísticas en inglés basadas en técnicas para desarrollar el vocabulario de los estudiantes de 10mo grado en el Preuniversitario Martín Dihigo. La propuesta permitió que los estudiantes asimilaran el vocabulario en inglés y elevar su motivación pues incluye varias técnicas para la enseñanza del vocabulario, por ejemplo: ilustración, mímica, objetos, contexto, sinónimos, antónimos, entre otros.

Palabras clave:

Vocabulario, Actividades Lingüísticas en inglés, técnicas.

ABSTRACT

This research was meant to create a proposal of English language activities based on techniques for teaching vocabulary in the different lessons to develop 10th graders' vocabulary at Martin Dihigo Senior High School. The proposal of activities allowed learners to assimilate the English vocabulary and to raise their motivation, since it presents various techniques to teach vocabulary, for example: (illustration, mime, realia, context, synonym, antonym, etc).

Keywords:

Vocabulary, English language activities, techniques.

INTRODUCCION

El lenguaje es un medio de comunicación oral y escrita y es considerado una vía de acceso a la cultura. El aprendizaje de idiomas en la actualidad se ha convertido, más que nunca, en una herramienta importante para comunicarse e interactuar con las personas de diferentes orígenes lingüísticos y culturales. Entre todos los idiomas, el inglés tiene un gran prestigio en todo el mundo.

El idioma inglés, el cual es uno de los más hablados en el mundo, es el segundo idioma en varios países. Se encuentra presente hoy en día en la ciencia, la tecnología, el comercio internacional, las telecomunicaciones y el internet.

El objetivo principal de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es preparar a los niños y a los jóvenes para comunicarse y estar listos para un futuro de servicios de intercambio creciente entre las naciones. Existen 4 habilidades fundamentales que pueden ser desarrolladas en todos los idiomas: leer, escribir, escuchar y hablar.

La enseñanza del inglés contribuye, no solo a la competencia lingüística funcional, sino también a las habilidades de construcción del nuevo conocimiento. Esto significa desarrollar en los estudiantes los hábitos y habilidades básicas que permiten comunicarse en el idioma extranjero: comprender información oral y escrita, expresarse oralmente sobre temas relacionados con la vida social y escolar, y escribir mensajes simples y breves. Para alcanzar estas metas, el vocabulario que se utiliza debe ser comprensible y aceptable. Un vocabulario extenso ayuda a la expresión y la comunicación. Por esa razón es importante trabajar fuerte para enriquecer y desarrollar este aspecto.

Diversos autores han investigado a fondo el tema del vocabulario, tales como: Antich (1986); Subbash Mothe (2006), en su artículo *“Técnicas Innovadoras de la Enseñanza del Vocabulario en el Nivel Intermedio en un Aula de Inglés como Segunda Lengua”*; García, (2010) en el libro *“Fundamentos para la Enseñanza de la Lengua Extranjera”*; Diaz Salgado, (2012) en su Trabajo de Diploma titulado: *Propuesta de ejercicios basados en las relaciones inter-materias para fomentar las habilidades de Construcción de Vocabulario en Inglés en los Estudiantes de 3er grado*; y Anagua Yarari (2013), en su *Propuesta de Actividades Comunicativas para Ampliar el Vocabulario en los Estudiantes de 4to Grado de la Escuela Primaria “Ramón Pando Ferrer”*.

Estos autores también han centrado su atención en diferentes métodos, procedimientos, técnicas y enfoques para enseñar el vocabulario en un aula de lengua

extranjera. Los diversos enfoques han atribuido valor a la importancia del conocimiento del vocabulario como un objetivo de la enseñanza.

Basados en las ideas planteadas anteriormente, se aplicaron varios instrumentos y técnicas a los estudiantes de 10mo grado de la escuela mencionada anteriormente, tales como prueba diagnóstica, observación a clases, análisis de documentos y la entrevista a profesores y estudiantes. Los resultados compilados mostraron las siguientes dificultades:

- Los estudiantes no se comunican usando el vocabulario adecuado para expresarse inteligiblemente con relación a los temas declarados en el programa.
- Los estudiantes no conocen bien el proceso de formación de palabras.
- Los estudiantes cometen errores a la hora de usar el vocabulario en diferentes contextos.
- La cantidad de actividades diseñadas por los profesores para practicar el vocabulario en clases, así como las que aparecen en el cuaderno, no son suficientes.
- Además, las actividades usadas no contribuyen a asimilar y ampliar el vocabulario relacionado con las necesidades individuales de los estudiantes.
- Las técnicas usadas para aumentar el vocabulario de los estudiantes no son variadas y los estudiantes no se sienten motivados.
- Los estudiantes no conocen como utilizar el diccionario bilingüe para buscar el significado de cualquier palabra.

DESARROLLO

Características de la asignatura Inglés en 10mo grado

La asignatura Inglés contribuye a la formación científica de los estudiantes, cuando se tiene como punto de partida el lenguaje como fenómeno social y la relación cultura-pensamiento- lenguaje.

La enseñanza del inglés en Cuba tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa. Esto implica la expresión, interpretación y negociación de significados en la interrelación entre una persona y un texto escrito o en situaciones comunicativas.

El vocabulario en la clase:

Los profesores en la secundaria básica presentan muchos conceptos nuevos, y una instrucción directa es necesaria para desarrollar la comprensión de nuevos conceptos y las palabras de vocabulario que le correspondan a través de las diferentes actividades que pueden incrementar el logro de nuevas cosas.

Las actividades varían en dependencia de la clase, el contenido y las necesidades de los estudiantes, desde la búsqueda de significados de palabras en el diccionario hasta la narración de historias a partir de imágenes, lecturas de textos, completamiento de información, etc. El profesor debe crear las condiciones y motivar a los estudiantes para atraer su atención hacia el logro de nuevas listas de vocabulario.

Orientaciones Metodológicas para la Implementación de una Propuesta de Actividades en la Lengua Inglesa para Desarrollar el Vocabulario de los Estudiantes de 10mo Grado.

En los últimos años los trabajos investigativos de los estudiantes en el preuniversitario Martín Dihigo han mostrado deficiencias. Los estudiantes han demostrado un dominio pobre del vocabulario enseñado durante el curso.

El programa tiene la intención de contribuir al entrenamiento de profesores y estudiantes de lenguas extranjeras y apoyar la enseñanza del vocabulario.

Una forma de desarrollar y restablecer el dominio de la habilidad es a través de actividades de vocabulario. Es por ello que en el presente trabajo de investigación se presenta una propuesta de actividades para contribuir a la formación de los estudiantes de este nivel de enseñanza.

La propuesta tiene como objetivo perfeccionar el vocabulario de los estudiantes basado en técnicas en las diferentes clases de lengua. El enfoque comunicativo fue concebido para darle al estudiante oportunidades de usar el vocabulario en contextos comunicativos. Aunque el programa de la asignatura presenta 3 unidades en el índice, se diseñaron 16 actividades considerando solamente la primera y la segunda unidad ya que la unidad 3 es una consolidación de todos los contenidos. Además, la última actividad se añadió para realizar más práctica.

Estas actividades pueden ser usadas en las diferentes etapas de una clase: presentación, práctica y producción. A partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, la enseñanza del vocabulario debe distinguir entre la habilidad de entender una palabra (vocabulario pasivo) y la habilidad de activar la palabra automáticamente con fines productivos (vocabulario activo).

Como planteó García (2010), una nueva lista de vocabulario puede ser más que una simple palabra. Por ejemplo, *post-office* and *mother-in-law* están compuestas por 2 o 3 palabras pero expresan una idea única. También existen frases idiomáticas compuestas de varias palabras, tales como: *call it a day/dar algo por terminado*, donde el significado de la frase no puede ser deducido a partir del análisis de los componentes de la palabra.

Importancia del vocabulario en la enseñanza de lenguas

Para la comunicación efectiva con respecto a cualquiera de las cuatro habilidades de la lengua, el vocabulario es una premisa básica. Por consiguiente, la enseñanza del vocabulario ha sido una de las preocupaciones primarias de muchos métodos de enseñanza de lenguas puesto que no se puede comunicar nuestras ideas con un vocabulario pobre, ni se puede comprender las ideas transmitidas por otras personas. La ineficiencia en la comunicación está con frecuencia relacionada con un vocabulario limitado.

El enfoque comunicativo el cual trajo consigo la concientización de la habilidad práctica de la lengua como un objetivo primario de la enseñanza que enfatiza la práctica del vocabulario y se dedica a ofrecerles a los estudiantes un set lexical eficaz para los fines específicos de la lengua de acuerdo con las necesidades inmediatas de los estudiantes. De esta forma, el enfoque comunicativo ayudará al estudiante, de cada nivel, a adquirir un conocimiento básico y lógico del subsistema lexical además de la habilidad para usar el vocabulario en la comunicación real.

Muchos lingüistas han intentado desarrollar teorías de la estructura del lenguaje las cuales muestran cómo los patrones formales (incluyendo el vocabulario) reflejan las funciones del lenguaje, exponiendo que el uso del lenguaje determina la estructura del mismo. Esta idea es compartida por el enfoque comunicativo de que la enseñanza del lenguaje por su estructura, refleja la forma que pensamos y las formas que usamos el mismo. Es posible, entonces, mostrar que ciertas formas pueden con frecuencia ejemplificar ciertas funciones y, a la inversa, que ciertas funciones nos conducirán a inclinarnos hacia ciertas formas.

Finocchiaro & Brumfit (1973), declaran los componentes del subsistema léxico de la siguiente manera:

Subsistema (léxico) de vocabulario de la lengua:

- expresiones comunicativas
- fórmulas fijas
- palabras de contenido (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios)

En las clases de presentación las siguientes técnicas para presentar el vocabulario pueden ser utilizadas:

- Ilustración
Esta puede ser utilizada para palabras concretas (dog, rain, tall) y para aprendices visuales aunque tiene sus límites, no todos los materiales pueden ser dibujados.
- Clines (series, escalas, sistemas por Prashant Subbash Mothe)

Estos son gráficos que muestran grado y que pueden ser realmente útiles para listados de palabras como: love,

hate, don't mind, fond of, detest, enjoy u otras cosas como adverbios de frecuencia. Ellos dependen del conocimiento existente del estudiante y extender ese conocimiento. Si los profesores saben que los estudiantes entienden la palabra love y hate, entonces ellos pueden ubicarlas en los extremos del gráfico y lograr que los estudiantes decidan donde deben estar el resto de las palabras de la lista con relación a esas.

- Pantomima

La pantomima se presta muy bien para verbos de acción y puede ser divertido y memorable.

- Relia o algo real

Esta depende de que las palabras que estás enseñando sean objetos y que el profesor sea capaz de traer ese objeto a la clase, pero puede ser realmente efectivo para estudiantes que sean aprendices táctiles y quienes necesiten tocar el objeto. Puede ser particularmente efectivo para enseñar palabras como: fluffy, rough, smooth, furry, hairy, las cuales tienen diferencias muy discretas que pueden ser difíciles de explicar.

- Sinónimos/antónimos/ elementos clasificables

Usar las palabras que el estudiante ya conoce puede ser efectivo para lograr que se entienda el significado.

- La formación de palabras o para ser exacto descomponer las palabras complejas hasta las partes de la raíz.

Este método puede ayudar a los estudiantes también a entender cómo funcionan algunos de los sufijos y morfemas de la lengua.

- Explicación

Ser capaz de explicar lo que significa una palabra en la lengua materna puede ser una habilidad realmente útil para los estudiantes. Al ofrecerles a los estudiantes explicaciones exactas y concisas se les puede ayudar a desarrollar la habilidad de explicar las palabras que ellos quieren conocer.

- Traducción

Si se conoce el primer idioma o lengua materna de los estudiantes, entonces es rápido y eficiente. Se debe recordar que no todas las palabras tienen una traducción directa.

- Contexto

Pensar en un contexto claro cuando se usa la palabra y también describírselas o darles ejemplos de oraciones para aclarar más el significado

Además de las técnicas mencionadas anteriormente, existen otras declaradas por Subbash Mothe (2006):

- Etimología

Siempre que se enseña una palabra en inglés que es completamente extraña, se les puede pedir a los estudiantes que busquen el significado en el diccionario u otros libros de referencia, y/o navegar en internet para encontrar su origen. Las historias interesantes detrás del origen de una palabra pueden ser un muy buen recordatorio para que los estudiantes recuerden la palabra en específico.

- Vocabulario Asociado

Si un tema consta de número de palabras, es fácil enseñarlas en conjunto. Por ejemplo, es mucho más fácil enseñar palabras como: orange, banana, grapes, lemon, pineapple, mango, and watermelon juntas en el contexto que enseñar cualquiera de estas palabras de forma aislada.

- Colocación

Es una idea ampliamente aceptada que las colocaciones son una parte muy importante del conocimiento y son esenciales para los hablantes no nativos del inglés para hablar y escribir con fluidez. El término colocación generalmente se refiere a la forma en la cual dos o más palabras se usan normalmente juntas.

Las colocaciones típicas de elementos particulares son otro factor que hace una combinación específica del sonido "bien" o "mal" en un contexto dado. Cuando se introducen palabras como: *decision* y *conclusion*, por ejemplo: *we may note that someone take or make the one, but usually come to the other.*

Otros ejemplos: *throw a ball-toss a coindo the homework-make a caketell a story-say a word.*

Las colocaciones también están con frecuencia en diccionarios ya sea ofreciendo la colocación completa debajo de una de las palabras al principio del artículo, o en una nota en paréntesis.

- Homónimos

Los homófonos son palabras de la misma lengua que se pronuncian de forma similar incluso si difieren en la ortografía, significado, u origen, tales como: "pair" y "pear".

- Mapa de palabra

Los estudiantes trabajan en pequeños grupos para aprender las conexiones entre las palabras a través de la lluvia de ideas y organizar palabras de acuerdo al mapa que ellos diseñan o el espacio en blanco que provee el profesor. Un ejemplo de ello pudiera ser concepto clave de palabra en el centro de la página con rayos conectando las palabras relacionadas.

- Frases

Las frases son divertidas para trabajar porque son parte del vocabulario cotidiano. Los estudiantes también disfrutan encontrar los orígenes de las expresiones idiomáticas,

algunas de las cuales son muy antiguas. Advertirles a los estudiantes que las frases se utilizan en la redacción o en el discurso para hacer la expresión más pintoresca.

- Los verbos compuestos

Los profesores deben incluir verbos compuestos en las clases de idioma tanto como sea posible y señalar estos de vez en cuando.

- El crucigrama

Ofrece una manera entretenida de repasar el vocabulario. Los estudiantes pueden hacer los crucigramas en clases y en parejas, como una carrera con otros estudiantes, o en la casa como tarea.

- El juego de roles

El juego de roles se utiliza para crear la presencia de situaciones de la vida real en el aula. La comunicación es importante en el aula porque le ofrece al estudiante una oportunidad para practicar comunicativamente en diferentes contextos sociales y en diferentes papeles sociales.

- El uso del video para producir el vocabulario de destino
Seleccionar un segmento de video que contenga una serie de acciones o detalles visuales. Se le debe ofrecer a los estudiantes una lista de palabras de vocabulario de destino y pedirles que redacten un párrafo que incorpore tantas palabras como sea posible. El profesor también puede mostrar una película corta sin sonido y pedirles que discutan qué diálogo ellos esperan escuchar.

Para las etapas de práctica y producción se pueden desarrollar las siguientes actividades:

- Representar conversaciones
- Ejercicios de enlace
- Dar un discurso
- Hacer comentarios, descripciones
- Narrar historias
- Dar instrucciones
- Decir bromas
- Crucigramas y juegos

El profesor puede escoger cualquier técnica en dependencia del contenido que se va a presentar. Algunas son más adecuadas para palabras específicas. Con frecuencia una combinación de técnicas puede ser útil y memorable. El profesor debe también considerar las sugerencias metodológicas para enseñar cosas de vocabulario que se refieren a:

1. Forma: pronunciación y ortografía

El estudiante tiene que conocer que una palabra suena como (su pronunciación) y lo que parece (u ortografía).

Estas son características muy obvias, y una o la otra será percibida por el estudiante cuando se encuentre con el elemento por primera vez.

2. Gramática

La gramática de un nuevo elemento necesitará ser enseñada si no es obviamente cubierta por reglas gramaticales generales. El profesor necesita enseñar en este elemento la parte del discurso, si la palabra es un verbo un adjetivo o un sustantivo. Con respecto a un verbo: su forma (presente/pasado); si es regular o irregular; si es transitivo o intransitivo.

Verbo: *think, thought...call, called...want to...enjoy-ing*

Adjetivo-preposición: **responsible for**

Verbo-preposición: remind someone of

Los profesores deben enseñar los sustantivos en plural

Ejemplo: mouse-mice.wife-wives

No plural: advice, information

3. Colocación: Véase página 5 del artículo

4. Aspectos de significado (1): Denotación, connotación, idoneidad

El significado de una palabra es primariamente a lo que se refiere en el mundo real, su denotación; esta es el tipo de definición que se ofrece en el diccionario. Por ejemplo: dog denota un tipo de animal; más específicamente, un mamífero común, doméstico y carnívoro.

Un componente menos obvio del significado de un elemento es su connotación: las asociaciones, los sentimientos positivos o negativos que provoca, lo cual puede o no ser indicado en la definición del diccionario. La palabra **dog**, por ejemplo, como se entiende por muchas personas Británicas, tiene connotaciones de amistad y lealtad; mientras que el equivalente Árabe tiene asociaciones negativas de suciedad e inferioridad y por la sociedad Americana significa: bitch son of the bitch (malas palabras)

Un aspecto más sutil que con frecuencia requiere ser enseñado es si un elemento específico es el apropiado o no que se use en un contexto determinado. Por ejemplo, el profesor debe conocer que **weep** es sinónimo virtual en denotación con **cry**, pero es más formal, tiende a ser más usado en la redacción que en el discurso, y es en general mucho menos común. Otro ejemplo es: hi, hello

5. Aspectos de significado (2): relaciones de significado

La forma en la que el significado de un elemento se relaciona con el significado de otros puede ser útil en la enseñanza. Existen varias de estas relaciones: a continuación

se muestran las principales. (Algunos se encuentran explicados previamente)

- *Sinónimos*: elementos que significan lo mismo, o casi lo mismo, por ejemplo: *smart-intelligent*.
- *Antónimos*: elementos que significan lo opuesto, por ejemplo: *rich-poor*.
- *Hipónimo*: elementos que sirven como ejemplos específicos de un concepto general: *dog, lion, mouse* son hipónimos de *animal*.
- *Co-hipónimos o coordinadas*: otros elementos que son los mismos tipos de cosas: *red, blue, green and brown* son co-ordinadas.
- *Super-ordinadas*: concepto general que *cubren* elementos específicos: *animal* es el subordinado de *dog, lion, mouse*.
- *Traducción*: palabras o expresiones en la lengua materna de los estudiantes, cuyo significado es más o menos el equivalente al elemento que se enseña.

6. Formación de palabra

Los elementos de vocabulario, ya sea una palabra o compuestos de varias palabras, pueden ser con frecuencia divididos en las partes de su componente.

La manera exacta en la que estas partes se unen es otra información útil — fundamentalmente para estudiantes de un nivel avanzado.

Los profesores deben enseñar los prefijos y sufijos comunes: por ejemplo, si el estudiante conoce el significado de *sub-*, *un-* y *-able*, esto les ayudará a adivinar los significados de palabras como *substandard*, *ungrateful* y *untranslatable*.

Los elementos de vocabulario se construyen a través de otra forma que es a partir de la combinación de 2 palabras (2 sustantivos, o un gerundio y un sustantivo, o un sustantivo y un verbo) para hacer un elemento: una simple palabra compuesta, o dos separadas, algunas veces palabras unidas con un guión (*bookcase, follow-up, swimming pool*).

Por otra parte, cuando se seleccionan o clasifican los elementos de vocabulario es importante tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, las metas, la frecuencia de acontecimiento de palabras, utilidad, etc.

En la propuesta las autoras asumen las diferentes razones propuestas por Palmberg, R. (1986) en su artículo *Vocabulary Teaching in the Foreign Language Classroom* donde plantea que para conocer bien una palabra en la lengua extranjera se requiere que los estudiantes:

- sean capaces de reconocerla en su forma hablada y escrita.

- sean capaces de recordarla.
- sean capaces de relacionarla con objetos o conceptos apropiados.
- sean capaces de usarla en las formas gramaticales apropiadas.
- sean capaces de pronunciarla de manera lógica.
- puedan deletrearla correctamente.
- puedan combinarla con otras palabras.
- puedan relacionarla con otras palabras dentro del grupo léxico (relaciones de hipónimo, antónimo, etc.).
- que conozcan sus connotaciones y asociaciones.
- puedan usarla con el nivel de formalidad adecuada y en situaciones apropiadas.

Estas razones también pueden ser una herramienta útil para que el profesor conozca hasta qué punto los estudiantes han desarrollado su vocabulario.

Las actividades también pueden ser adaptadas para hacer trabajo en pareja, en grupo, etc. Algunas actividades pueden ser usadas como actividades extra-clase o como tarea. Además las técnicas pueden ser modificadas o combinadas en dependencia de las características y el diagnóstico de los estudiantes.

Este trabajo ofrece una variedad de actividades en la lengua inglesa para desarrollar el léxico de los estudiantes, basadas en técnicas para la enseñanza del vocabulario en las diferentes clases (hablar, lectura, escritura y clases de audición).

Estas actividades pueden ser usadas en las diferentes etapas de una clase: presentación, práctica y producción. Por otra parte, el objetivo fundamental es alentar a los profesores y estudiantes a usar diferentes técnicas para enseñar y aprender el vocabulario y evitar el uso excesivo del diccionario (lo cual es una estrategia fácil y bien conocida), así como evitar el aprendizaje de largas listas de palabras y palabras fuera del contexto, de modo que hay muchas otras técnicas que pueden ser usadas en la clase también.

Las actividades fueron diseñadas de manera tal que pueden ser rediseñadas de acuerdo con las necesidades y características de los estudiantes. Constituyen una herramienta útil para los profesores para desarrollar el vocabulario durante el proceso de enseñanza-aprendizaje porque ellas también elevan la motivación de los estudiantes y sus niveles de asimilación ya que se utilizan juegos, materiales auditivos, imágenes, textos.

Por otra parte, después de haber implementado la propuesta de actividades de lengua basadas en técnicas para desarrollar vocabulario, se aplicaron una segunda y una última prueba de diagnóstico para chequear el vocabulario de los estudiantes.

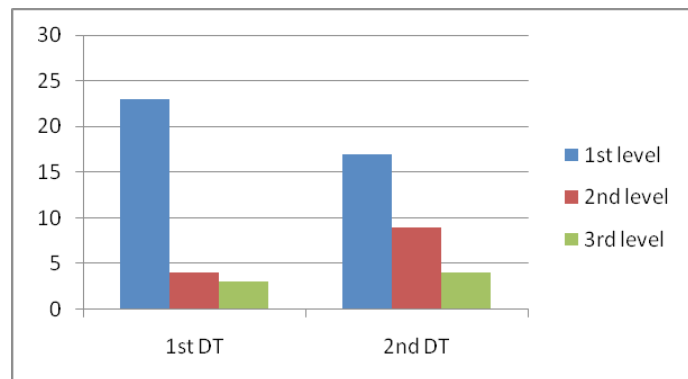


Figura 1. Resultados obtenidos en la 1ra y 2da pruebas de diagnóstico.

Los resultados obtenidos de la valoración de la primera prueba diagnóstica hizo posible ubicar a los estudiantes en 3 niveles cognitivos: 1ro, 2do y 3er nivel. En el primer nivel se ubicaron los estudiantes que no cumplieron los objetivos de la prueba. Ellos no definieron la palabra a partir del contexto y cometieron serios errores de pronunciación y ortografía. No comprendieron las palabras dictadas por el profesor de modo que omitieron partes importantes de la oración. Además, sus ideas no fueron claras y usaron palabras aisladas después de realizar largas pausas.

Por otro lado, aquellos estudiantes que cometieron menos errores en el cumplimiento de la prueba fueron ubicados en el segundo nivel porque fueron capaces de reconocer palabras en el contexto, así como usarlas y comprender su significado general, pero no pudieron explicarlas. Además, se detectaron pocos errores de pronunciación y ortografía que no interfirieron en la comunicación, y no fueron ágiles a la hora de buscar el significado de algunas palabras en el diccionario. Finalmente, pudieron entender casi todas las palabras dictadas por el profesor y usarlas en oraciones y brevemente comentaron el texto.

Los estudiantes que fueron ubicados en el tercer nivel cumplieron los objetivos de la prueba. Fueron fluidos – su uso y definición. Reconocieron todas las palabras y pudieron encontrar sus significados y la redacción no tuvo errores ortográficos. También demostraron que podían trabajar con el diccionario. Además, escucharon las palabras y las usaron adecuadamente en oraciones. Su pronunciación fue precisa para el público intencionado. La preferencia de palabra aumenta sus habilidades orales y de redacción y se usaron palabras de transición de forma efectiva.

De un total de 30 estudiantes, 23 (76%) fueron ubicados en el primer nivel, 4 (13%) en el segundo y solamente 3

(10%) en el tercer nivel. De forma general, los estudiantes de 10mo grado del preuniversitario Martín Dihigo mostraron problemas en el uso del vocabulario, y fueron capaces de reconocer palabras en diferentes situaciones. Los resultados obtenidos en la segunda prueba de diagnóstico mostraron que la propuesta funcionó porque el número de estudiantes en el tercer nivel aumentó a 4 (13%), demostrando su dominio de los aspectos del vocabulario, tales como: reconocerlo en su forma hablada y escrita, relacionarlo con objetos o conceptos apropiados, usarlo en la forma gramatical apropiada y en la situación adecuada, pronunciarlo de forma lógica, y deletrearlo correctamente. En el segundo nivel permanecieron 9 estudiantes (30%) y 17 estudiantes (56%) fueron ubicados en el primer nivel. Los estudiantes en el segundo nivel mostraron errores de pronunciación a la hora de usar algunas palabras en pasado, algunas dificultades de reconocimiento de la palabra en su forma oral y la preferencia de palabra fue adecuada para transmitir el significado. Los estudiantes en el primer nivel mantuvieron el mismo número y tipo de error que confunde el significado, problemas de pronunciación y ortografía serios. No reconocieron ninguna palabra oral ni escrita, y usaron elementos de vocabulario aislado y memorizado.

CONCLUSIONES

Desarrollar las habilidades de vocabulario de los estudiantes es una premisa básica para la comunicación efectiva en la lengua extranjera.

Después de haber aplicado instrumentos y técnicas de investigación, se puede afirmar que el vocabulario de los estudiantes de 10mo grado en el preuniversitario Martín Dihigo no es debidamente desarrollado. Ellos no se comunican usando el vocabulario adecuado para expresarse lógicamente, y las actividades presentadas en la bibliografía son suficientes.

El uso de actividades de lengua basadas en diferentes técnicas para enseñar vocabulario es definitivamente una de las formas más enriquecedoras para alentar a los estudiantes a aprender el vocabulario en inglés, ya que elevan la motivación de los estudiantes y sus niveles cognitivos, también alientan a los estudiantes y profesores a evitar el uso excesivo del diccionario y a aprender largas listas de palabras y palabras fuera del contexto.

Después de implementar la propuesta de actividades, se apreció en los estudiantes una mejoría con respecto al vocabulario ya que fueron capaces de comunicarse acertadamente, interactuar con otras personas, representar conversaciones, narrar historias, hacer comentarios, etc. Demostraron dominio de los aspectos del vocabulario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anagua Yarari, K (2013). Proposal of communicative activities to expand vocabulary in 4th graders from “Ramón Pando Ferrer” Primary School. Trabajo de diploma. Santa Clara: University of Pedagogical Sciences Félix Varela Morales.
- Antich de León, R., et al. (1986). Metodología de la Enseñanza de Lenguas. La Habana: Ministerio de Educación.
- Carter, R. (1987). Vocabulary. London: Rutledge.
- Díaz Salgado, C. (2012). *Propuesta de ejercicios basados en las relaciones inter-materias para fomentar las habilidades de Construcción de Vocabulario en Inglés en los Estudiantes de 3er grado*. Trabajo de Diploma. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- Enríquez, Ofarrill, I., et al. (2010). Integrated english practice I. La Habana: Pueblo y Educación.
- Enríquez, Ofarrill, I. (2006). English Workbook”: 10th grade. La Habana: Pueblo y Educación.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1973). The functional and notional approach from theory to practice. La Habana: Revolucionarias.
- Harmer, J. (1991). The Practice of English Language Teaching. New York: Longman.
- Hernández Pérez, J. A. (2015). Proposal of Activities to Enhance 2nd Year Foreign Language Students' Writing Skills on Paragraph Construction at the University of Cienfuegos. Diploma paper. Cienfuegos: University of Cienfuegos.
- García Cabrera, S. (2010). Fundamentals for F.L Teaching. La Habana: Ministerio de Educación.
- Palmberg, R. (1986). *Vocabulary Teaching in the Foreign Language Classroom*. New York: Longman.
- Sarría Jiménez, Y. (2013). A Proposal of Student-Teacher Pair work Activities to Develop Speaking in Physically Disabled 9th Graders. Trabajo de Diploma. Cienfuegos: University of Educational Sciences Conrado Benítez García.
- Subbash Mothe, P. (2006). Técnicas Innovadoras de la Enseñanza del Vocabulario en el Nivel Intermedio en un Aula de Inglés como Segunda Lengua. Recuperado de www.teachingenglish.org.uk

28

EDUCACIÓN PARA LA IDENTIDAD, UNA APROXIMACIÓN DESDE EL CURRÍCULO ESCOLAR

EDUCATION FOR IDENTITY, AN APPROACH FROM THE SCHOOL CURRICULUM

Dr. C. Orlando José González Sáez¹

E-mail: ojgonzalez@uniss.edu.cu

Dr. C. Hugo Freddy Torres Maya²

E-mail: hftorres@ucf.edu.cu

¹ Universidad de Sancti Spíritus. Cuba.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

González Sáez, O. J., & Torres Maya, H. F. (2017). Educación para la identidad, una aproximación desde el currículo escolar. *Revista Conrado*, 13(57), 193-198. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La educación para la identidad constituye una urgencia de los tiempos actuales, en los que las culturas autóctonas se desdibujan, ante la avalancha de productos pseudoculturales que inundan los espacios de convivencia y que intentan homogeneizar los gustos y las maneras de sentir, pensar y actuar, especialmente de los niños, adolescentes y jóvenes. Ante tal panorama, nada alentador, la escuela se erige como uno de los asideros donde sembrar y cultivar valores humanos universales. El objetivo de este artículo es identificar las posibilidades que ofrece el currículo escolar de la Secundaria Básica para contribuir a la educación para la identidad en los estudiantes. Conocer, atesorar y actuar en favor del patrimonio tangible e intangible a nivel local, nacional y mundial, desde las aulas, puede ser una de las vías más expeditas para concretar los cuatro pilares de la Educación en el siglo XXI y contribuir al logro de la tan anhelada calidad de la educación para todos, que ha alentado la UNESCO.

Palabras clave:

Secundaria Básica, educación, identidad, patrimonio, currículo, formación de valores.

ABSTRACT

Education for identity is a current time urgency in which autochthonous cultures are blurring, facing the avalanche of pseudo-cultural products which flood all living spaces and try to homogenize preferences and ways of feeling, thinking and acting, especially children and young people. Under such conditions, all-encouraging, the school stands as one of the ways to grow and cultivate universal human values. The objective of this article is to identify the possibilities that the junior high school curriculum offers to contribute to the identity education of the students. Knowing, treasuring and acting in favor of tangible and intangible heritage at the local, national and world levels from the classroom can be one of the most expeditious ways to set the four bases of Education in the XXI century and contribute to the achievement of the much-desired education of quality for all, which UNESCO has encouraged.

Keywords:

Junior High School, Education, identity, heritage, curriculum, value formation.

INTRODUCCIÓN

Uno de los pilares que sostiene la identidad cultural de un país o región es la relación que las personas mantienen con su patrimonio cultural local, pues este posibilita la formación de ciudadanos conscientes de los valores de su patria chica y afianza el sentido de pertenencia hacia la comunidad en que se vive. En tal sentido la educación es clave por su responsabilidad en el desarrollo de actitudes, conocimientos y valores en los adolescentes.

El hombre es creador de su cultura, y debería por naturaleza ser el mayor protector de la misma, sin embargo no siempre ha sido así, esta negativa acción humana ha impedido a lo largo de los siglos que las nuevas generaciones disfruten en su totalidad del rico patrimonio natural y cultural legado por sus ancestros, imposibilitando que este sea fuente nutricia de su identidad cultural.

La misión de conocer, valorar y actuar en favor del patrimonio cultural y la identidad es tarea de la sociedad en su conjunto, no obstante, el rol de la escuela es clave. El objetivo de este artículo es identificar las posibilidades que ofrece el currículo escolar de la Secundaria Básica para contribuir a la educación para la identidad en los estudiantes. Urge entonces aprovechar todos los espacios que la institución educativa genera con la finalidad de fortalecer la identidad cultural y la formación de una Cultura General e Integral en los estudiantes de este nivel educativo. Para alcanzar la meta antes señalada se hace indispensable permitir que el estudiante, que es en definitiva el sujeto más cercano a las influencias educativas, haga suyo, disfrute, y por lo tanto aprenda a utilizar el patrimonio de la localidad correctamente y a conservarlo como fuente nutricia de su identidad cultural.

Conceptualizar el término educación para la identidad resulta una tarea compleja, al no existir una definición tácita al respecto, no obstante hay criterios coincidentes como los siguientes que podrían guiar estos primeros acercamiento al tema. Laurencio Leyva (2004, p. 5), refiere que *“en el ámbito educativo la identidad se manifiesta como la toma de conciencia de las diferencias y las similitudes referidas a comunidades, grupos sociales y entidades con procesos históricos similares o distintivos”*.

Y más adelante amplía (Laurencio Leyva, 2004, p. 13), que *“el tratamiento de la dimensión identitaria de la educación implica la cosmovisión integral de los diferentes ámbitos de resolución social, natural y cultural del fenómeno, donde las relaciones del pasado y el presente se resumen en las culturas, proyecciones espirituales, imaginario social, formaciones político sociales, modos de producción y de vida que han adoptado desde el pasado formas económicas, sociales y culturales propias”*.

En tanto Montiel (1998, p. 43). expone que educar para la identidad *“se trata de insertar en la educación los elementos distintivos que sirven para perfilar y potenciar nuestra presencia en el mundo a partir del estudio y asunción de la historia, la cultura, la lengua, la música. Que los niños, adolescentes y jóvenes sientan la alegría y el orgullo por el lugar donde se nace y se vive”*.

Ambas opiniones concuerdan en que educar para la identidad es un proceso sociopsicológico subjetivo, multifactorial, dinámico, de alta complejidad y nunca conclusivo. Posee profundas raíces históricas y culturales, parte del auto reconocimiento y se va conformando en la actividad y mediante un proceso permanente de comunicación entre los sujetos y entre estos y su medio, en el cual la educación juega un rol cardinal.

En el caso particular de la educación Secundaria Básica es evidente la pertinencia del tema por las características que asume la etapa de la adolescencia en la vida del ser humano.

DESARROLLO

La identidad cultural como macrovalor y su tratamiento en el currículo escolar

La aproximación teórica al fenómeno de la identidad cultural y su tratamiento en el ámbito educativo es compleja. El tema es tan rico en conceptos, como controversial en su análisis. La palabra identidad se deriva del sustantivo latino *identitas*, *identitatis*, que a su vez se deriva de *idem*, es decir, *“lo mismo”*. En el ámbito académico cubano contemporáneo la investigadora del tema Arjona (1986, p. 13), define la identidad como *“un autorreconocimiento, tamizado a través de condicionantes históricas y sociales”*.

Haciendo una síntesis de lo planteado, es evidente que en la medida que un individuo, en este caso el estudiante, se identifica y se apropia de los elementos que conforman su patrimonio local este será capaz de asumir una actitud determinada y desarrollar sentimientos de pertenencia, no solo hacia los objetos en sí mismo, sino hacia lo que ellos significan, en las esferas cognitiva, afectiva y comportamental, ofrece de este modo a la formación de su identidad.

La identidad comienza a forjarse desde el propio nacimiento; el nombre y los apellidos son los primeros signos de identidad que adopta el individuo. La formación de la identidad cultural tiene como ámbito de resolución principal la escuela, en ella confluyen: la influencia educativa de los profesores en una interacción diaria, la existencia de un horario único y flexible, el empleo de modernos medios audiovisuales e informáticos y además, un currículo que permite la realización sistemática de actividades.

Como se evidencia el currículo escolar, y el de la educación Secundaria Básica en particular, debe caracterizarse por su espíritu abierto y contextualizado, dado que cada vez más la sociedad y sus influencias penetran el ámbito educativo, por lo que la identidad cultural se erige como un sostén fundamental en la formación integral de los adolescentes.

De lo anterior se infiere que la identidad cultural actúa como un valor cívico en consonancia con el medio social y cultural en el que se desenvuelve el individuo, favoreciendo la formación de importantes rasgos de la personalidad del adolescente.

Al respecto la psicóloga de la Torres (2007, p. 10), plantea que *“la educación debe participar protagónicamente en la formación de identidades. Todos tenemos el derecho a recibir la herencia cultural que nos precede, y a apropiarnos libre y creativamente desde esos referentes de todo lo nuevo que nos pueda aportar la cultura en su sentido más amplio”*.

En este sentido se considera la identidad cultural como macrovalor, que sintetiza otros: patriotismo, responsabilidad, solidaridad, etc., y por la significación social positiva que alcanza el sentido de pertenencia a la localidad, a la nación y el proyecto social que se lleva adelante en el país.

Se reconoce la escuela como una de las instituciones sociales que más ha contribuido a generar la identidad cultural del país, pero enfrenta barreras que lastran la formación de la identidad cultural, ellas son, entre otras: la descomunal avalancha de productos pseudoculturales que atentan contra la identidad cultural y que llegan a los estudiantes por disímiles vías, la insuficiente preparación de los docentes para enfrentar el reto de la consolidación de la identidad cultural desde las posibilidades que ofrecen el Modelo y el currículo escolar de la educación Secundaria Básica y la carencia de materiales didácticos suficientes para difundir el rico patrimonio que ofrece la localidad y el país como sustento básico de educación para la identidad.

En el actual Modelo de escuela Secundaria Básica (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2007, p. 18) se declara que el primer objetivo formativo de noveno grado es *“defender con firmeza el derecho de Cuba a mantener su identidad y soberanía nacional, sustentado en el sentido de la democracia y los valores morales y virtudes históricas del pueblo cubano”*. La consecución de ese propósito debe lograr su mayor impacto precisamente en este grado. Si bien la conformación de la identidad no comienza en esta etapa, es a partir de la adolescencia cuando la persona es capaz de participar activamente en este proceso.

Los estudiantes de esta edad deben lograr la identificación con los valores de su patria chica, antecedente para que haga lo mismo con la grande y con la humanidad.

El patrimonio tangible e intangible como fuente de educación para la identidad en los adolescentes

Como concepto, patrimonio es un término polisémico que ha experimentado un proceso de reconstrucción. El Diccionario de la Real Academia Española (2006) define que *“proviene del latín patrimonium (de pater: padre, y patrius: paternal, del padre), que significa bienes que se poseen de los padres”*. De forma general se coincide con la definición que propuso y trabaja la UNESCO, que tiene como uno de sus principales objetivos: identificar, proteger y preservar el patrimonio cultural y natural de todo el mundo.

El patrimonio se define entonces como el legado que se recibe del pasado, el equipaje en el presente y la herencia que se deja a las futuras generaciones para que ellas puedan aprender y disfrutar de él. La idea anterior presupone que cuando se enfoca el estudio del patrimonio, este se convierte en un marco propicio para la puesta en práctica de los más diversos procedimientos en función de la formación de la identidad cultural.

El patrimonio cultural de la nación ha sido utilizado con frecuencia en la formación de la identidad cultural de sus habitantes, sin embargo, el patrimonio de una localidad, a menudo es poco tenido en cuenta, no obstante sus valores. Alcanzar la necesaria interrelación de lo cognitivo-afectivo en la formación de la identidad cultural en los estudiantes, presupone que se implique en este proceso todos los sentidos; es preciso que los estudiantes vean, palpén, oigan, y sientan muy cerca su patrimonio local, para lograr esto, los medios informáticos de que dispone la escuela puede ofrecer su contribución.

Integrar equilibradamente identidad y patrimonio en una relación lógica se evidencia en el razonamiento que ha expuesto Arjona (1986, p. 13), *“la identidad cultural está expresada como una consecuencia y no como un objeto en sí. Partimos del criterio de que la suma acumulada de bienes culturales de modo voluntario por una comunidad conforman su patrimonio cultural, y que la consecuencia inmediata de ello es la identificación de ese conjunto heterogéneo con ese grupo de hombres. Resulta entonces que, en principio, la identidad cultural se produce a través del patrimonio y como una consecuencia de él”*.

Lo antes expresado implica un proceso mucho más complejo y multifactorial que incluye la dialéctica entre lo cognitivo-afectivo en los procesos de formación de la identidad cultural. En resumen: patrimonio es todo lo que

somos e identidad todo lo que hacemos, al saber qué significación social positiva tiene, por qué singulariza el lugar donde se vive y lo hace único se está en condiciones de actuar a favor de su protección.

La adolescencia no es el fin del proceso de formación de identidad cultural. Esta se reconstruye a lo largo de toda la vida. El sentir es muchas veces indispensable para la buena comprensión de un fenómeno, porque de esta forma los objetos de estudio se liberan de la abstracción y se vuelven algo concreto.

La época actual, caracterizada por los rápidos cambios en todas las esferas de la vida precisa que la escuela implemente un nuevo paradigma educacional que promueva el desarrollo global de los seres humanos desde las entrañas de lo local. No se trata de encerrar los estudiantes en una urna de cristal, sino de darles las herramientas básicas que le permitan elaborar un tamiz por el que dejen pasar lo culturalmente valioso que atesora la humanidad y desechen lo que pueda minimizar su idiosincrasia.

El patrimonio de una nación se divide en dos grandes sectores relacionados entre sí, denominados patrimonio cultural y patrimonio natural, a su vez, el patrimonio incluye diferentes tipos: tangible e intangible; y niveles: el patrimonio familiar, el local, el nacional y el mundial. Los sitios declarados Patrimonio de la Humanidad son ejemplos únicos de excepcional valor universal. Desde hace algunos años la UNESCO ha incorporado el término patrimonio inmaterial para designar aquellas obras que forman parte de la tradición espiritual de los pueblos. No obstante a los enormes valores universales que ostentan estos sitios, es en la localidad donde debe hacerse el énfasis mayor en su conocimiento y conservación, desde el ámbito escolar.

El estudio de lo local a partir de diferentes formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la clase, las visitas a museos y lugares históricos, entrevistas a personalidades de la comunidad que aportan sus valiosos testimonios, posibilita una docencia interactiva y desarrolladora.

Realizado el análisis anterior se concluye que patrimonio local es el conjunto de bienes materiales e inmateriales que son la expresión de la creación humana o la evolución de la naturaleza que por su valor e interés cultural, social o histórico para una localidad determinada definen su identidad y merecen ser conocidos, difundidos y conservados para las presente y futuras generaciones. Se considera que el patrimonio local es uno de los que mayores posibilidades didácticas ofrece para contribuir a la formación de la identidad cultural de los estudiantes de Secundaria Básica, pues es el más cercano a ellos y el que con más frecuencia se encuentra a disposición de las instituciones educativas.

El aprovechamiento sistemático del patrimonio local permite asegurar que su inserción en el currículo de noveno grado, y especialmente en las asignaturas de Humanidades, utilizando las potencialidades que estas generan da la posibilidad de: en primer lugar: fomentar la educación sobre el patrimonio haciendo énfasis en la importancia de difundir información acerca de qué es el patrimonio y qué lo constituye desarrollando la capacidad de soñar y edificar un futuro distinto y mejor.

En segundo lugar se puede hablar de una educación para el patrimonio, para que sea sustentable en el tiempo, es necesario educar a los niños, adolescentes y jóvenes en el respeto y cuidado de los objetos y sitios patrimoniales, de los monumentos que constituyen su tesoro común máspreciado, se educa entonces para enriquecer esa herencia y con ello se gana en identidad cultural.

Por último, pero no menos importante, se encuentra la educación desde el patrimonio, que se propone lograr la formación de una Cultura General Integral; para alcanzar este objetivo tienen que vincularse el aprendizaje con las experiencias vivas de su patrimonio cultural, en primer lugar el familiar, luego el de la localidad, el de su país y por último el mundial.

Aprender no es recibir información, sino elaborar conocimientos, de modo que si se busca mayor eficiencia y calidad en la educación, no queda más que considerar como un punto de partida de los aprendizajes escolares el patrimonio cultural local.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las humanidades en Secundaria Básica y la educación para la identidad

En el mundo actual, en el que necesitan afirmar las identidades y a la vez mantenerse receptivos a otras culturas, autores de latitudes diversas han enfocado su interés en la formación humanística de las actuales generaciones. También la UNESCO, es precursora en esta idea. Al respecto el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, en sus pilares para Educación en el siglo XXI (2003) promueve:

- » Aprender a ser para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad para actuar con creciente capacidad de autonomía en las distintas situaciones de la vida.
- » Aprender a hacer desarrollando competencias que capaciten a las personas para enfrentar un gran número de situaciones, en diferentes contextos sociales y laborales.
- » Aprender a conocer para adquirir una cultura general y conocimientos específicos que estimulen la curiosidad para seguir aprendiendo y desarrollándose en la sociedad del conocimiento.

- » Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión y la valoración del otro, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

Los aprendizajes señalados han de capacitar a cada ser humano para construir su proyecto de vida, concretándose en el currículo y las prácticas educativas y por su naturaleza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las humanidades. Alcanzar este fin tiene como protagonista de primer orden, como antes fue señalado, a la escuela y como la vía para concretarlo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una posición transformadora, lo que tiene repercusiones inmediatas en su modo de pensar, sentir y comportarse en la sociedad.

La formación del hombre nuevo que demanda el mundo contemporáneo exige a la educación la tarea de prepararlo en todos los ámbitos de la vida, para que sea capaz de enfrentar no solo los retos del presente, sino los desafíos del futuro. Esto presupone la realización en las escuelas de actividades innovadoras que les permita a los estudiantes socializar lo que aprenden, preparándolo como un ser humano integral, en permanente diálogo con su identidad.

Educación para la identidad, a partir del vínculo con el patrimonio local se convierte entonces en uno de los encargos que la sociedad contemporánea le hace a las ciencias pedagógicas, y a las humanidades en particular. La formación humanista de los estudiantes tiene uno de sus sustentos básicos en la enseñanza de la historia ya sea universal, nacional o local para potenciar el sentido de pertenencia con el lugar donde se nace y vive.

La aplicación de las tecnologías ha puesto en manos de los pedagogos recursos variados, esto no significa que se relegue el patrimonio local, él puede potenciar la solidez del conocimiento y le confiere un valor formativo ya sea utilizado dentro o fuera del aula. A pesar de los esfuerzos realizados por la escuela, todavía se subestima su valor con fines didácticos que pueden facilitar la actividad educativa en función de fortalecer valores humanos como la identidad.

El abordaje de los procesos históricos locales, como parte de la Historia constituye un aporte significativo en la educación de las nuevas generaciones. Como se aprecia, entre Historia, patrimonio e identidad se establece una relación de interdependencia que amerita abordar el tratamiento didáctico del patrimonio desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de las humanidades. Este debe realizarse desde posiciones críticas y reflexivas en correspondencia con el nivel en que se encuentran los estudiantes y el espacio físico donde se desarrolla la labor educativa. Las potencialidades educativas y formativas inherentes al patrimonio son disímiles y están orientadas

a la educación integral. La educación a partir del patrimonio posibilita la socialización de los aprendizajes, al favorecer las relaciones entre los estudiantes y entre estos y las materias que recibe.

La memoria histórica es un recurso insoslayable de la educación de los niños, adolescentes y jóvenes, tal y como sugiere el investigador español Morillas (2010, p. 6), cuando asevera que *“cualquier estudio que planteemos sobre el patrimonio, por sencillo que sea, se ha de enfocar en un cuadro temporal en tres dimensiones que incluya a la vez pasado, presente y futuro”*. De lo anterior se deduce que, educar para la identidad y desde el patrimonio, facilita la formación de un pensamiento lógico, genera gusto estético, propicia la valoración de significados, estrecha las relaciones educando-comunidad, que incluyen las relaciones con el Medio Ambiente y su contexto socio-cultural, propicia placer y el desarrollo de capacidades cognitivas, la solidaridad grupal, la dignidad personal y la autorregulación; todo lo cual conlleva a la formación de hombres y mujeres dignos de la nueva época en que viven. El currículo escolar de Secundaria Básica tiene en el logro de este fin, un rol insustituible.

CONCLUSIONES

La educación para la identidad es un proceso dinámico, contradictorio no exento de complejidades, que forma parte de un proceso más abarcador: la formación de la personalidad, enfrentar sus desafíos y aprovechar las posibilidades desde el actual Modelo y currículo, en las condiciones de transformación en la Secundaria Básica es posible y contribuye a alcanzar el fin de esta enseñanza. El patrimonio tangible e intangible, como fuente de valores identitarios y culturales es portador de un gran cúmulo de conocimientos, sentimientos y emociones que bien empleados en la práctica pedagógica, contribuyen a fortalecer la identidad cultural en los estudiantes, asegurando que al concluir este nivel de enseñanza estén en condiciones de entender su pasado, comprender los retos del presente y prepararse para los desafíos que les depara el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arjona, M. (1986). *Patrimonio cultural e identidad*. La Habana: Letras Cubanas.
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades, una mirada desde la psicología*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinello”.
- García Alonso, M., & Baeza Martín, C. (1996). *Modelo teórico para la identidad cultural*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinello”.

- González Sáez, O. J. (2013). *Estrategia didáctica dirigida a la formación de la identidad cultural en los estudiantes de Secundaria Básica*. Tesis Doctoral. Sancti Spíritus: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”.
- Laurencio Leyva, A. (2004). *Identidad y educación: una relación necesaria*. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/publicaciones>
- Montiel, E. (1995). Educación para la identidad. *Educación* 85, 31- 44.
- Morillas González, A. (2009). *Pedagogía del patrimonio. Los beneficios de los proyectos prácticos de la educación del patrimonio*. Recuperado de <http://www.reau07.blog.com.es>
- Real Academia Española. (2006). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa Calpe. S.A.
- República de Cuba Ministerio de Educación. (2008). *Modelo de escuela Secundaria Básica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Torres Maya, H. F. (2008). *Contribución de la obra educativa de Mateo Torriente Bécquer a la Educación Plástica de la escuela Primaria cienfueguera actual*. Tesis Doctoral. Cienfuegos: Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”.
- UNESCO. (2003). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

29

LOS VALORES DE LA PROFESIÓN PEDAGÓGICA: CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

PEDAGOGIC PROFESSION VALUES: CONCEPTUALIZATION AND CONTEXTUALIZATION

MSc. Betsi Celia Medero Llanes¹

E-mail: bcmedero@ucf.edu.cu

Dra. C. Silvia Isabel Vázquez Cedeño¹

E-mail: svazquez@ucf.edu.cu

MSc. Bárbara Acevedo Pastrana¹

E-mail: bacevedo@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Medero Llanes, B. C., Vázquez Cedeño, S. I., & Acevedo Pastrana, B. (2017). Los valores de la profesión pedagógica. Conceptualización y contextualización. *Revista Conrado*, 13(57), 199-204. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El artículo amplía la visión de la comunidad universitaria para desarrollar la evaluación del proceso de formación de valores de la profesión pedagógica. Muestra consideraciones pedagógicas y metodológicas de primer orden para el estudio de estos valores como dimensión del contenido y vía que facilita la evolución en la evaluación formativa del proceso que se ejecuta en la licenciatura en Educación, en la especialidad de Marxismo Leninismo e Historia. Destaca el trabajo disciplinar, la metacognición, la jerarquización del sistema de valores, el lugar que ocupa su conceptualización y contextualización en el diseño teórico de la carrera hasta la clase como espacio trascendental de interacción del grupo clase y la sociedad docente.

Palabras clave:

Formación, valores, contenido, conceptualización, evaluación.

ABSTRACT

The article widens the vision of the university community to develop the evaluation process of professor value formation. It presents some pedagogical and methodological considerations for studying these values as a dimension of the content and a way to improve the formative assessment of the teaching learning process in the Marxism Leninism and History major. It highlights curricular projection, metacognition, hierarchy of the value system, and role of contextualizing and conceptualizing these values for the major's theoretical design.

Keywords:

Training, values, content, conceptualization, assessment.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del proceso de formación de valores y de manera puntual, los de la profesión pedagógica no es un tema fácil, aun cuando varios autores lo consideran una dimensión del contenido. ¿Por qué si se evalúa el conocimiento y la habilidad, hay carencia en la evaluación de este proceso formativo? Existe la tendencia a preparar al estudiante de acuerdo al nivel o año en que se encuentra, en lo instructivo pero lo prepara poco para la vida, aspecto que limita porque la expresión de los valores está en la vida. Esto tiene una connotación especial en la formación inicial del estudiante universitario de carreras pedagógicas, por el doble carácter del proceso, a partir del sujeto a quien está dirigido: para su formación como profesional de la educación y para su desempeño durante y posterior a su formación, lo cual requiere que transcurra de manera consciente, flexible, desde lo metacognitivo como estímulo al autoconocimiento, la autovaloración, la autorreflexión y la autorregulación del sujeto.

Los resultados que al respecto se exhiben no solo son escasos sino además generales, sin tener en cuenta el contexto. Ello limita el abordaje del tema e influye en la dicotomía entre lo que se aspira formar y lo que se forma, a partir de los modos de actuación que asume el estudiante cuando transita por la Universidad y cuando egresa. Por tanto, su formación es un problema de la Pedagogía como ciencia al manifestar el carácter social de la educación y los valores como reflejo de ella. Es objetivo del trabajo ofrecer algunas consideraciones pedagógicas y metodológicas que facilitan la evaluación del proceso de formación de valores de la profesión pedagógica desde su tratamiento como dimensión del contenido y, por consiguiente, de su enseñanza aprendizaje.

DESARROLLO

El análisis es resultado de una investigación realizada en la Licenciatura en Educación, en la especialidad Marxismo Leninismo e Historia, de la Universidad de Cienfuegos.

En primera instancia, se reconoce la multiplicidad y variedad de contenido como reflejo del objeto de las ciencias particulares del plan de estudio. Sobre esta base deviene la determinación del sistema de valores de la profesión pedagógica a formar en la carrera, a partir de la comprensión que se tiene del tema y su relación con el contenido disciplinar de la carrera. Igual se concibe su atención desde el trabajo *disciplinar e interdisciplinar* y *metacognitivo* como manera estratégica al utilizar y regular la actividad de aprendizaje hacia la reflexión y meditación del conocimiento y el desarrollo de habilidades, dada la

necesidad de construir un joven universitario generador y productivo, orientado a la búsqueda del significado de lo que forja, con juicios y modos de actuación acorde al modelo del profesional y el encargo social, transformando desde esta interacción no solo sus valores de la profesión sino también el medio.

Vale señalar la necesidad de ubicar el contenido meta-cognitivo para la evaluación del proceso a partir del contexto intelectual y afectivo-volitivo, lo que conduce la mirada hacia la elaboración de juicios objetivos que faciliten la representación lógica de la formación del valor desde la cognición, la práctica educativa y las manifestaciones que apuntan su institución, acorde a la situación socio-profesional en que se desenvuelven. Tal contradicción –interno/externo- se relaciona con la doble naturaleza de los valores y es expresión concreta de este proceso evaluativo, marcando así su entendimiento, el método y la forma de evaluación. Esta perspectiva implica que la comunidad universitaria *enseñe* los valores de esta profesión desde la actividad cognitiva, los *ejercite* en la práctica, unido al conocimiento y la habilidad para adquirir su *aprendizaje* y viceversa, y *evalúe el proceso* estimulando la autoevaluación, la autorregulación, la autorreflexión y la autonomía.

La profundización en el tema impuso otras necesidades, como fue la adecuación del sistema de valores al Modelo del profesional y su correspondencia con el encargo social y perfil profesional. Se razona la supremacía de los valores morales, la afectación que causa su elevado grado de generalización a la enseñanza aprendizaje de los valores que se investigan y por consiguiente a la evaluación como proceso. No significa que los primeros se desestimen, por el contrario, se meditan como sostén a partir de las circunstancias contextuales y el marcado enfoque profesional pedagógico. A partir de esta decisión y dada la dispersión, se generaliza en el diseño teórico de la carrera los valores de la profesión pedagógica que declaran algunas disciplinas y se incorporan otros no reconocidos pero imprescindibles porque caracterizan al estudiante de esta especialidad en su tránsito por la universidad.

- Las técnicas evaluativas aplicadas, en particular, los grupos de discusión, el muestreo de documentos y los criterios de informantes e investigadores, conducen a la construcción de la *conceptualización* de los valores de la profesión pedagógica. El análisis se fundamenta en: a. Los desafíos que enfrenta la práctica educativa universitaria al producir conocimientos científicos técnicos útiles para el progreso socioprofesional en el marco de constantes transformaciones.
- La incidencia la Universalización de la Educación Superior.

- El desarrollo de la informática y las comunicaciones como nuevos peldaños en el vínculo universidad – medio social, lo cual demanda a la comunidad docente la formación de un profesional de Historia Marxismo Leninismo capaz de defender con argumentos y acción la obra de la revolución al portar y transmitir los valores más genuinos de la Pedagogía en particular, la cubana y por último, estos sucesos son base de las contradicciones que se revelan como negación dialéctica de los fundamentos teóricos metodológicos que hasta el momento constituyen antecedentes para organizar, dirigir y evaluar el proceso de formación de valores de la profesión pedagógica, declarado este último, un déficit teórico en el campo de las Ciencias Pedagógicas.

Estas razones, unido a los resultados que derivan de la práctica educativa hacen necesario, además de su conceptualización, la contextualización de los modos de actuación. Se tiene en cuenta que:

1. Al ser la educación un fenómeno social que incluye diversas facetas, la formación de valores de la profesión pedagógica se sitúa para su enseñanza, aprendizaje y aprehendizaje desde la reflexión teórico práctica y viceversa.
2. El desarrollo social, científico técnico y pedagógico incide en el proceso de formación de valores de la profesión pedagógica y en su evaluación, razón por la cual los conceptos varían, transmutan, evolucionan, se amplían, modifican o renuevan y se pierden.
3. El contenido de estos valores y su manifestación depende del sistema conceptual y de la realidad del contexto que configura el lenguaje con el que nos enfrentamos al mundo circundante para desarrollar el acto formativo.
4. Este proceso requiere la reflexión continua de su práctica educativa y de los referentes teóricos para dar respuesta a la misión de la universidad nueva y ello exige de su evaluación cualitativa en el ámbito formativo.

Desde esta posición teórica se llega a consenso acerca de los valores de la profesión pedagógica a formar en este estudiante: *patriotismo pedagógico, responsabilidad pedagógica, laboriosidad pedagógica, justeza pedagógica, autoridad pedagógica, identidad profesional pedagógica, solidaridad pedagógica, honestidad pedagógica, humanismo pedagógico, dignidad pedagógica, honradez pedagógica, profesionalidad pedagógica y el reconocimiento histórico pedagógico como cultura de esta profesión*. Asimismo, se conceptualiza el contenido de cada valor y contextualizan los modos de actuación asociados a ellos, como se ejemplifica a continuación:

- I. *Patriotismo pedagógico: Lealtad y fidelidad a la patria en la formación profesional para el trabajo pedagógico con las nuevas generaciones.*

Modos de actuación:

1. Defiende con argumentos los principios y la política del Estado Cubano. 2. Conoce los lineamientos del Partido y los promueve como cumplidor del modelo profesional, de su encargo social y de los documentos rectores de la carrera, de la educación media, media superior y técnica profesional. 3. Se muestra seguidor de la política educacional y la ideología de la Revolución Cubana, como parte de su personalidad pedagógica. 4. Es ejemplo por su incondicionalidad en el estudio y servicios profesionales, en su comunidad estudiantil, en su práctica y el desempeño pedagógico, al actuar como portador de valores y conducta ciudadana. 5. Disposición para servir a la Patria donde sea necesario en cumplimiento de sus deberes pedagógicos. 6. Aporta datos sobre el significado de los valores de la profesión pedagógica. 7. Se revela continuador de las tradiciones pedagógicas, del marxismo leninismo e ideario martiano, la cultura política, la historia universal, de Cuba y la localidad en la formación de su cultura general y la trasmite con creatividad en las actividades pedagógicas que indican su formación. 8. Sentimientos de apego hacia el pueblo, compromiso profesional pedagógico con la sociedad y su progreso desde la labor educativa e instructiva. 9. Se prepara para la competencia nacional e internacional en el campo de su especialidad y en el dominio de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación para su incorporación en los proyectos de la Federación Estudiantil Universitaria en las redes sociales.

- II. *Responsabilidad pedagógica: Actitud que asume durante la realización de las obligaciones contraídas a modo de deberes escolares durante su formación profesional pedagógica y por el que responde a la comunidad universitaria y a la sociedad.*

Modos de actuación:

1. Ejemplo de entrega y buenas acciones en defensa de los intereses de la educación, con aptitud y gusto por la labor educativa formadora de sentimientos y actitudes patrióticas y de transmisión cultural, con énfasis en lo filosófico, sociopolítico, histórico, económico, cívico y pedagógico.
2. Exigente consigo mismo y los demás en el estudio, la asistencia, la puntualidad, las relaciones interpersonales y comunicativas y en la autopreparación que le permite exaltar los fundamentos teóricos-metodológicos y pedagógicos de la concepción

marxista-leninista, martiana y fidelista para su aplicación en la práctica profesional.

3. Compromiso con la profesión, interés y motivación por el saber y aprehender, en vínculo con los problemas profesionales para la búsqueda científica e innovadora de alternativas de solución justas y humanas.
4. Disciplinado, con espíritu crítico- autocrítico, reflexivo, de sacrificio ético y profesional en el estudio/trabajo con el grupo e institución docente.
5. Participación consciente en la actividad universitaria y responde por los resultados de sus actos.
6. Cumple con su labor en los proyectos pedagógicos, extensionistas e investigativos que impulsan su formación profesional.
7. Enuncia su compromiso como estudiante egresado.

III. Laboriosidad pedagógica: Apego y satisfacción por el trabajo creador y disposición para el ejercicio, la práctica y el desempeño profesional pedagógico.

Modos de actuación:

1. Manifiesta insatisfacción intelectual que conduce al autodidactismo y al perfeccionamiento permanente de los saberes en su especialidad y de la Pedagogía, con métodos de indagación y de investigación científica que despierta desde su práctica profesional el interés de sus alumnos por las carreras pedagógicas.
2. Se esfuerza en el cumplimiento de las actividades de la profesión pedagógica y el trabajo socialmente útil.
3. Reconoce los problemas socioprofesionales y estudia para encontrar alternativas que den respuesta a ellas.
4. Expresa sentimientos de respeto y admiración por los trabajadores, en particular los del sector educacional.
5. Participa en las reuniones de su organización, emite juicios que contribuyen a la formación de los valores de la profesión pedagógica, al trabajo político, científico y metodológico del grupo.

IV. Justeza pedagógica: Equidad en la valoración y la actuación como estudiante universitario de una carrera pedagógica y en el desempeño de la práctica profesional desde un pensamiento justo, real, preciso y objetivo del desarrollo humano.

Modos de actuación:

1. Integridad al mostrarse conocedor del modelo pedagógico que se aspira formar en él y el impacto que espera tenga su formación profesional en la comunidad.
2. Flexibilidad y respeto a la diversidad educativa, al trabajo pedagógico y los valores de esta profesión.

3. Se esfuerza por formar en sus alumnos el interés por saber, por hacerse útil a la colectividad, y que sus resultados docentes manifiesten sus logros.
4. Veracidad en la autoevaluación y evaluación de los resultados de su gestión educativa e instructiva durante su formación y en el desempeño profesional.
5. Rigoroso en las evaluaciones, combate toda manifestación de amiguismo o soborno.
6. Uso adecuado de los medios que dispone la universidad y la carrera para asegurar la calidad de sus estudios; como vía de empleo equitativo de la ciencia y la técnica al servicio del pueblo.

V. Autoridad pedagógica: Poder, potestad, legitimidad o facultad del estudiante de prepararse para ejercer el acto educativo con las competencias profesionales que garantizan la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, el Marxismo Leninismo y en la formación de los valores de la profesión pedagógica, que lo prestigian como universitario y en su desempeño profesional y, por ende, se da en un proceso, en la relación entre sujetos y mediante el reconocimiento del otro.

Modos de actuación:

1. Se esfuerza por construir su saber pedagógico en la articulación de la teoría con la práctica, combinado con la reflexión, la comunicación, los valores y lo que otros pueden aportar en la construcción de una autoridad democrática.
2. Ejerce su autoridad en el marco de lo normado en cuanto a derechos y deberes que garantizan la igualdad de oportunidades en su trayectoria por el sistema educativo universitario.
3. Combate la omnipotencia y la autoridad represiva.
4. Sus intervenciones transmiten formas creativas y métodos de enseñanza y de aprendizaje que promueven el crecimiento profesional de sus discípulos; la confianza y empatía al saber escuchar, emitir y debatir diferentes criterios, consciente de la existencia de una asimetría, pero con humildad, modestia pedagógica y respeto abriendo espacios a nuevas oportunidades y posibilidades intelectuales para aprehender conocimientos, habilidades y valores desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.
5. Extiende sus posibilidades y alumnos durante el desempeño pedagógico para descubrir y practicar las operaciones del pensamiento lógico hasta llegar a la construcción del conocimiento.
6. Reconocido prestigio profesional pedagógico dado por su implicación y resultados en las actividades docente, laboral, investigativa y extensionista, con influencia positiva en la comunidad estudiantil

universitaria, en sus alumnos durante el desempeño y la sociedad.

7. Capacidad de convocatoria y movilización hacia propósitos educativos.
8. Evita comentarios tendentes a disminuir el prestigio de sus compañeros o de la comunidad universitaria.

VI. *dentidad profesional pedagógica*: Sentimiento de orgullo y de pertenencia a la profesión pedagógica.

Modos de actuación:

1. Manifiesta amor por la labor de educar y el valor social de la profesión pedagógica, con apego, promoción y defensa de sus valores y convicciones, así como el sacrificio desde la unidad pedagógica y fines colectivos.
2. Conoce el legado histórico-educativo contenido en el pensamiento pedagógico cubano, resalta el quehacer de los educadores en todos los tiempos con el fin de formar al hombre para la vida y lo manifiesta en su actividad profesional al materializar el valor de la ciencia pedagógica.
3. Reconoce la experiencia pedagógica de avanzada, el contenido ético de la profesión pedagógica y su relación con los fundamentos de la ideología de la Revolución Cubana, en su relación con la moralidad histórica, la dinámica del proceso de formación de los valores de la profesión pedagógica, la política educativa y su aportación a la Pedagogía y asume lo significativamente valioso en el desarrollo de su personalidad pedagógica como estudiante de la especialidad Marxismo Leninismo e Historia.
4. Muestra sensibilidad, paciencia, entereza, ternura, optimismo por la mejoría de los procesos, a favor de la formación integral y la transformación en la actividad educacional.
5. Conoce la profesión en la que se forma, sus fines, encargo social, perfil, valores que la distingue, existe similitud en sus aptitudes/actitudes como individuo con la profesión pedagógica y se esfuerza para mejorar su proceso de formación inicial desde su participación activa en las labores cotidianas.
6. Reafirma su vocación profesional pedagógica.
7. Es creador e innovador en la búsqueda de lo nuevo, evita el esquematismo, el formalismo y tradicionalismo en la enseñanza aprendizaje de las asignaturas que estudia y las que imparte durante la práctica y desempeño profesional, así como en las actividades que realiza la carrera y la facultad.
8. En su personalidad pedagógica expresa rasgos volitivos y emocionales de gran valía para su formación profesional y ciudadana como son: firmeza, iniciativa,

organización, autonomía, optimismo, autorregulación, autovaloración, autorreflexión, amor por los educandos y el ser humano.

9. Participa en investigaciones relacionadas con el objeto de estudio de las disciplinas del plan de estudio, con el proceso de formación de valores de la profesión u otros temas pedagógicos a fines con el perfil profesional y su campo de actuación.

VII. *Humanismo pedagógico*. Valor rector en la labor pedagógica y en todo el proceso formativo al expresar amor hacia los estudiantes y los seres humanos en general y la preocupación por su desarrollo pleno sobre la base de la justicia.

Modos de actuación:

1. Armoniza lo afectivo con la ciencia, al dar explicaciones que conducen al mejoramiento humano, a decir de Martí, en la utilidad de la virtud.
2. Estudia y aplica el humanismo martiano, fidelista y marxista leninista como fundamento teórico práctico de su especialidad, revelado en el amor al ser humano, que lo concreta por medio de su proceso pedagógico formativo; en la comunicación afectiva, orientadora y respetuosa hacia el colectivo docente, los estudiantes universitarios y sus alumnos en práctica y desempeño profesional.
3. Muestra interés por el hombre desde una visión integral e integradora de la educación como fundamento de la Pedagogía, vinculada con los enfoques sociológicos, filosóficos, axiológicos, históricos, psicológicos y tecnológicos, que le permite en su accionar, ser mejor persona y desarrollar las potencialidades del mejoramiento humano, en sí mismo y en los demás.
4. Autorregula toda manifestación de agresividad que pueda afectar la integridad física y moral de otras personas.

CONCLUSIONES

Lo expuesto son consideraciones de primer orden porque no se puede evaluar lo que no se conoce y aun más, se evalúa desde el propio proceso formativo, de manera holística e integradora. Ello brinda una visión objetiva y real del desarrollo de la comunidad universitaria y del grupo estudiantil en su transformación hacia sujetos activos, participativos y comprometidos con la labor magisterial. A la par hace viable el estudio equilibrado de la evaluación; sus particularidades y regularidades en vínculo con lo universal para asimilar las imbricaciones en la teoría y práctica pedagógica. Resulta innegable que tal representación lleva a la sociedad docente al análisis científico metodológico, con nuevos espacios de enriquecimiento profesional en aras de buscar un modo de comunicación

y actuación pedagógica que desde la ciencia sistematice la aspiración a partir de la realidad socioprofesional.

El contenido por sí solo no admite el propósito que se persigue. Es básico que el objetivo asuma el contenido en sus tres dimensiones, independientes para su estudio e interrelacionadas dialécticamente en su aplicación y evaluación. La enseñanza aprendizaje de los valores de profesión pedagógica como base para la evaluación de este proceso formativo depende del aprovechamiento que haga el docente de los métodos, las técnicas y de cómo se represente esta evolución en un espiral de planificación, acción, observación y reflexión que caracteriza al objeto y su movimiento, en la medida que favorece el significado socioprofesional de lo que se crea e innova a partir del interés, la motivación y la necesidad, en correspondencia al marco profesional pedagógico en que el estudiante se desenvuelve. Ello es medular porque los valores de la profesión pedagógica se enseñan, se aprenden, se aprehenden y se pierden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bolívar Botía, A. (1998). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Grupo ANAYA.
- Chacón A. N. (2005). *Profesionalidad pedagógica, valores y cambio educativo. Retos y perspectivas*. Conferencia en Congreso Pedagogía. La Habana.
- Danilov, M.A., & Skatkin, M. N. (1980) *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Libros para la Educación.

ETOLOGÍA HUMANA Y EDUCACIÓN. EL NEXO TEÓRICO OMITIDO

HUMAN ETHOLOGY AND EDUCATION. THE THEORETIC OMITTED LINKAGE

Dr. C. Reinaldo Requeiro Almeida¹

E-mail: ralmeida@ucf.edu.cu

MSc. Yumila Pupo Cejas²

E-mail: ycejas@udg.edu.cu

MSc. María del Carmen Franco Gómez³

E-mail: mfranco@umet.edu.ec

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

²Universidad de Granma. Cuba.

³Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Requeiro Almeida, R., Pupo Cejas, Y., & Franco Gómez, M. C. (2017). Etología humana y educación. El nexo teórico omitido. *Revista Conrado*, 13(57), 205-212. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El examen de publicaciones científicas nacionales relacionadas con la Educación, demostró la ausencia de referencias etológicas, ante tal situación se identifican las obras que ofrecían posibilidades de este tipo de consultación dada la temática que en ella se trata, sobre la base de este resultado se ejemplifica en el presente artículo. La importancia de dicho conocimiento, en el concierto de los actuales riesgos de salud que caracterizan a la actual Sociedad del Conocimiento en la cual, resulta esencial la observancia de la higiene escolar y el autocuidado de la salud. Los artículos analizados abordan de manera particular: la educación preescolar, el modo de actuación del docente universitario, la lectura con fines profesionales, calidad del juego profesional, construcción del texto escrito, formación permanente, funciones en la dirección educacional, acompañamiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones, educación familiar y educación ambiental.

Palabras clave:

Etología, Educación, Sociedad del Conocimiento, Higiene Escolar, Autocuidado de la Salud.

ABSTRACT

The examination of national scientific publications related to Education, showed the absence of ethology references. In view of such a situation the works which offered possibilities of this kind of consultation are identified considering the discussed subject matter. The present article is exemplified on the base of this result. The importance of the above mentioned knowledge, in the concert of the current health risks which characterize to the present Society of Knowledge in which it is essential the observance of the school hygiene and the health-self-care. The analyzed works approach in a particular way: pre-school education, way of acting of the university teacher, reading with professional purpose, quality of the professional game, written text construction, , permanent training, functions in the educational direction, accompaniment of the information and the communications technologies, familiar education and environmental education.

Keywords:

Ethology, Education, Society of Knowledge, School hygiene, Health-self-care.

INTRODUCCIÓN

Al denso acompañamiento interpretativo y propositivo de la Educación, acuden hoy variadas Ciencias, de todas es la Etología Humana una de las que reserva contribuciones teóricas menos escrutadas, esto ha sido corroborado en un estudio de contenidos de cien artículos seleccionados aleatoriamente y que tratan temáticas educativas.

Dichos artículos fueron publicados entre los años 2006-2016 en Revistas cubanas certificadas por el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (República de Cuba. Instituto Cubano del Libro, 2017). En doce de los cien artículos, subyace un nexo teórico con la Etología Humana, no obstante, es evidente la omisión de un análisis en tal dirección.

La Etología como ciencia cuenta con variadas definiciones pero, de absoluta utilidad resulta lo planteado por la Real Academia Española (2016):

Etología: Del lat. ethologiā 'etopeya', y este del gr. ἠθολογία ēthologiá, de ἦθος êthos 'costumbre', 'carácter' y -λογία -logía '-logía'.

1. f. Estudio científico del carácter y modos de comportamiento del hombre.
2. f. Parte de la biología que estudia el comportamiento de los animales.

Su objeto de estudio se enmarcaba inicialmente en el comportamiento animal, de este modo el hombre es parte de dicho objeto puesto que es ante todo un organismo animal.

Aun cuando se trata de una definición genérica de uso comunicativo, es apropiada para la comprensión científica del término lo que se hace constar en el citado diccionario, en tanto ni más ni menos de eso se trata, de una ciencia biológica que estudia el comportamiento animal del ser humano.

Varios han sido los adelantados y estudiosos de la etología humana; de manera significativa su anticipación estructural, no así cronológica a la Psicología, puede ejemplificarse en las investigaciones de Harlow & Zimmermann (1959), con monos Rhesus, que le permitieron indagar los efectos de las privaciones afectivas.

Los trabajos de Hess (1973), con relación al imprinting como proceso de aprendizaje que se produce a partir de precursores genéticamente programados, se enmarcan en otro campo de aproximación a la etología; sus resultados han tenido posteriores análisis críticos desde dicha ciencia.

Por su parte Levine, Haltmeyer, Karas, & Denenberg (1967), abordan la eventual influencia de la estimulación

precoz en el estrés, fenómeno este último continuamente argumentado desde muy diversas ciencias y, que de paso, ha continuado, demandando atención empírica.

Contribuciones particularmente decisivas, a los efectos de la ulterior configuración de la Etología humana como ciencia, deparan los trabajos de Tinbergen (1951); Lorenz (1971) y Frisch (1973), quienes, por separado, investigaron desde décadas anteriores diferentes aspectos del comportamiento animal, resultados que les llevan a compartir el premio nobel de Fisiología de 1973.

En mil novecientos sesenta y seis, Eibl-Eibesfeldt (1979), acude al término etología *humana*, con ello se propuso englobar las aportaciones de esta rama del saber y según su propia definición quedaba resumida en *“biología del comportamiento humano”* (p.53)

DESARROLLO

En el caso particular de Lorenz, es notorio el hecho de haber develado las bases fisiológicas de la relación materno filial; hallazgo que se integró, posteriormente, a la teoría del apego humano. Un aporte de estas dimensiones no es posible sea desatendido cuando se entra a analizar, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, como principio esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera particular resalta la estimulación temprana que constituye, objeto de atención por parte de la educación preescolar.

Tal presupuesto subyace en el *Artículo 1*, de los doce referidos en la introducción y perteneciente a López Hurtado & Siverio Gómez (2007), que analiza el proceso educativo y el desarrollo infantil mediante un estudio longitudinal con niños preescolares. Las autoras demuestran como la participación activa de los educadores preescolares en la evaluación de sus propios resultados contribuye al mejoramiento del proceso, sin embargo, el análisis admite una expansión a los presupuestos etológicos antes comentados.

La Sociedad Internacional de Etología Humana (ISHE, 2016) se propone como objetivo: *“fomentar la investigación empírica en el campo del comportamiento humano, utilizando toda la gama de métodos desarrollados en biología y las ciencias del comportamiento, y operando dentro del marco conceptual proporcionado por la teoría evolutiva”* (p. 1).

También se plantea como objetivo: *“Promover el intercambio de conocimientos etológicos con las otras ciencias empíricas del comportamiento humano”* (p. 1). En su sitio oficial se publica el boletín científico que regularmente informa de los resultados en esta área del conocimiento.

Viene a colación lo planteado por Perinat (1980), quien señala que *“la Etología construye los etogramas o repertorios detallados de pautas de comportamiento como punto de arranque de su tarea”* (p.27). El etograma funciona como un registro escrito del comportamiento humano, en similar modo a como se procede en la etología animal, se descubren por esta vía características biológicas de la actuación, que preceden nuestras superiores cualidades pensantes y sociales.

Tal presupuesto hubiese sido posible de profundizar en el *Artículo 2*, Rojas Hernández, Remedios González & Hernández Mayea (2016), quienes estudian la labor educativa del docente universitario desde un enfoque integral en su modo de actuación y profundizan el componente comunicativo.

Las autoras no se atienen a la definición de los campos de estudios que ocupan a la etología y a la psicología; sobre este asunto Medawar (1976), aclara que el objeto de estudio etológico se detiene dónde comienza la psicología, por lo que, no es su propósito asumir el factor personalógico contribuyente al discernimiento de las cualidades diferenciales entre seres humanos.

Hoy día es posible comprender la naturaleza biológica comportamental humana, como precursora del siguiente proceso de humanización mediante los registros etogramáticos, dichos registros según palabras de Paas-Oliveros, Villanueva-Valle, Gonzalez-Arredondo & Munoz Delgado (2015), *“se utiliza para calificar y cuantificar las conductas no-verbales, las cuales van desde las expresiones faciales y los ademanes hasta los movimientos corporales”*. (p.42)

Como en el caso anterior el *Artículo 3*, de Valcárcel Izquierdo & Rodríguez Gómez, (2016), muestra el distanciamiento de los aportes etológicos cuando desde una concepción histórico-cultural analiza la lectura en el proceso de profesionalización y, en ella, el logro de la transcomprensibilidad.

Según Lorié González (2012), la transcomprensibilidad *“manifiesta, no sólo apropiación de conocimientos, sino comportamiento en la praxis para el logro de la interacción en el contexto áulico cognoscitivo enunciativo.”* (p.87).

Por tanto afecta también un campo especial de relaciones interdisciplinarias entre la etología y Educación como es el caso del juego.

Las reflexiones de Perinat (1980), tocan el tema del juego desde la vertiente filogenética en la que los etólogos se han concentrado: Loizos (1967); Norbeck (1974); y Fagen (1974), al explicar que el juego en sí, es un derroche de

energía, es contraproducente con la economía que supone la evolución, por lo que habría que preguntarse las causas que lo justifican.

Por todo, los estudios del juego han tenido notoria atención desde la ciencia etológica y, en consecuencia, sus posiciones explicativas sirven para establecer fundamentos en el proceso docente educativo, aun así reservan la necesidad de análisis más amplios cuando se asume con fines profesionales.

El *Artículo 4* de Vígova Hoyos, Delgado Jiménez & Navarro Pérez (2016), elude las contribuciones etológicas al analizar los indicadores de la calidad del juego profesional y de la actuación en la actividad.

Dichos aspectos poseen conexión con otro importante aporte tampoco profundizado en el trabajo y, que es indagado por Olimpio De Oliveira Silva (2015), referida a la confluencia de los estudios etológicos y Lingüísticos.

Este último autor se sirve de nato contundentes demostraciones en el ámbito de la Fraseología y, de paso, enfatiza la pertinencia de la Etolingüística como rama de la Etología Humana declarada por Eibl-Eibesfeldt (1993).

Tales exámenes aportan luz a los esfuerzos que se orientan a la enseñanza de las lenguas, maternas o no, afectadas al fin, por irregularidades en su aprendizaje, sobre todo de orden ortográfico que, por hacerse tan reiterativas producen mucho desconcierto en una parte de los educadores.

A este marco teórico el *Artículo 5* de Cabrera Zayas (2007), hubiese podido recurrir cuando examina la construcción del texto escrito como un reto para el profesor en formación inicial de la carrera de Lenguas Extranjeras; la autora defiende el desarrollo de esta habilidad en unidad dialéctica con el resto de las habilidades lingüísticas y profesionales.

Es sabido que la enseñanza del lenguaje oral y escrito, cuenta con amplias propuestas teóricas y prácticas para su conducción, pero no puede desconocerse, sin embargo, que dicho proceso está teniendo lugar en un ámbito de tensiones procedimentales que llegan a fatigar tanto al educador como a los educandos.

Esto hace requerir nuevos análisis respecto a la interconexión de la etología con la Higiene Escolar, encargada esta última de estudiar la relación del educando con su ambiente García Batista (2008), y, desde ahí fundamentar la consecución de un proceso de enseñanza-aprendizaje saludable, para ello las particularidades biológicas del comportamiento humano, en cada edad, constituyen un condicionante esencial a tomar en cuenta.

Acude de nuevo aquí la limitación fundamental de la Higiene Escolar que, hasta hoy, ha parcializado la incidencia del ambiente solo en los educandos, en lugar de extender sus análisis a los demás sujetos de la comunidad escolar, en especial a los docentes quienes, bajo las condiciones ambientales también emiten un tipo específico de respuesta comportamental incidente en la calidad de los resultados educativos.

La carga ambiental, en especial la toxicidad de su componente social, tiene una significación específica en la salud del docente y, en consecuencia, esto hace requerir de una preparación efectiva para el autocuidado de la salud que, permita afrontar de la manera más satisfactoria los altos retos que en el plano social, económico y, por extensión, emocional desafían hoy al profesional.

En este sentido el *Artículo 6* de Rodríguez Rensoli & Daudinot Betancourt (2006), subraya la importancia de desarrollar una Educación Ambiental que parta de las principales potencialidades del microambiente que rodea al alumno, en unidad de acción entre las áreas del conocimiento.

Las autoras, sin embargo, no se detienen a valorar el significado de los aspectos comportamentales de frente a los factores microambientales que, oportunamente identifican pero, deslindados de los mecanismos de adaptación respecto al medio vital Perinat (1980), en un ámbito de particularidades etáreas.

Dichas particularidades reservan hoy altos niveles de incertidumbre en cuanto a las formas de interacción con los atributos de la presente Sociedad del Conocimiento de manera más significativa, dentro de la citada sociedad, las pautas que dicta la tecnología a la educación, todo un reservorio etológico para la ciencia actual y futura.

Si bien los educadores, en este contexto, están sometidos a una alta carga ambiental, en sentido general el fenómeno afecta a toda la sociedad y se manifiesta en influencias muy significativas, particularmente el estrés fisiológico, resultante de las altas demandas que impone esa nueva sociedad en el orden existencial y, que de paso genera notables afectaciones de salud.

Cobra aquí especial relevancia el concepto de resiliencia, Cyrulnik & Anaut (2016), para fundamentar teóricamente la Promoción y Educación para la Salud con que la sociedad debe afrontar el cambio social acelerado y que de primera mano tiene lugar en el ámbito educativo.

Hoy día el concepto resiliencia familiar Cyrulnik & Anaut (2016), se asume cuando *“después del desgarro traumático, la familia recupera un funcionamiento tranquilizador, se distancia del sufrimiento y es capaz de transformar el*

trauma en historia del pasado y en actividades que se pueden compartir”.

La expansión de este concepto a diferentes ramas del conocimiento, en virtud de los análisis de Jover (2015), se ajusta a las regularidades de construcción social, mediante el mismo proceso de aceptación y de consenso que opera como generalidad para todo el sistema conceptual de la ciencia.

Una acepción de resiliencia suele ser el término adaptación, cual significado de éxito en los diversos ámbitos existenciales incluido el profesional, a manera de ejemplo está su dimensión alternativa ante los riesgos que impone el ejercicio del magisterio, se acude también con frecuencia, en tal caso, a la expresión adaptación laboral.

Sobre este particular el *Artículo 7* Pérez-Pelipiche & Pérez Miró (2016), revela limitaciones en la formación permanente del maestro tutor de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, en el contexto de la microuniversidad, pero deja de lado las bases etológicas de la adaptación, aun cuando se esboza en una evidente pero, no declarada, relación con la adaptación laboral.

Con relación a esta última, Grant & Zeichner (1984), analizan la aplicación anticipatoria de programas de formación específica desde el ámbito universitario, para definir una mayor efectividad integrativa del nuevo profesor, con una proyección ecológica, a la cultura escolar.

Por su parte Guillén Fonseca (2011), enmarca el asunto en la necesidad de adaptar el trabajo al hombre y cada hombre a su trabajo, dado que la gran mayoría de los factores de riesgo son introducidos en las actividades laborales sin estudios previos de su efecto en la salud.

Las cambiantes y agresivas demandas impuestas a los educadores, en medio del cambio social acelerado, también pueden ser explicadas a partir de la teoría del shock del futuro Toffler (1972). Este autor expone cómo, de manera creciente, los hombres, son sensibles a una forma concreta de depresión existencial, léase desconcierto, cuando perciben que su tiempo real ya no está, que ha sido **borrado**, es decir: que se encuentran, sin haberse-lo planteado, fuera de los contextos de legitimidad vital aceptados por ellos.

Tal situación demanda nuevos enfoques respecto a las cuatro cuestiones biológicas básicas para poder entender la conducta humana, advertidas por Blurton-Jones (1972); Hinde (1982); Tinbergen (1979); White (1974); y Fernández Ríos (1989), ellas son: a) *Causación- ¿cuál es el mecanismo causante de la conducta?*; b) *Ontogenia- ¿cómo una conducta particular se desarrolla dentro de un individuo?*; c) *Función- ¿cómo la conducta beneficia*

la supervivencia de un individuo; y, d) Evolución- ¿cómo la conducta se ha desarrollado en el transcurso de la filogenia? (p. 198).

Sobre este último aspecto las Neurociencias y los estudios del genoma humano, vienen aportando nueva luz, esto hace anticipar una educación personalizada con apego, más integral, a las predisposiciones genéticas y a los eventos ambientales que, están afectando a nuestra especie, entre ellos la creciente interacción tecnológica.

Al efecto corresponde a la etología trascender, como lo viene haciendo, las dos formas clásicas indicadas por Cosnier (1977), respecto al uso aplicado del comportamiento humano y que consisten en, primero: utilizar los descubrimientos para apoyar hipótesis planteadas sobre otras especies y segundo: extrapolar los métodos y la actitud etológicos de la investigación humana.

El momento amerita continuar la comparación comportamental en el tiempo, con el propósito de esclarecer cómo la respuesta animal generalizada puede estar mediatizada por los ingenios tecnológicos y con ello la progresión histórica de los modos de enseñanza y de aprendizaje donde, la Dirección educacional está llamada a asumir significativas aportaciones interdisciplinarias.

En el *Artículo 8*: Granados Guerra & Fuentes Sordo (2014), establecen un marco de relación no agotado con lo anterior, al analizar las funciones de la dirección educacional donde la planificación del proceso formativo impone requerimientos de salud e higiene escolar.

Estos aspectos reservan espacio en el concierto etológico, en tanto la salud y la higiene escolar tienen como garantes la base comportamental innata afectada por los sustratos organizacionales y de dirección en que se, sostiene el aprendizaje, el desarrollo de lo actitudinal constituye en sí, o produce lo adquirido.

No es de extrañar que en la Sociedad del Conocimiento prevalezca el viejo debate entre lo adquirido y lo innato, el cuestionamiento del modo en que la tecnología, en particular la relacionada con la información y la comunicación, opere en un ámbito de modificaciones comportamentales, en un contexto donde las formas de relación inducen nuevas subculturas.

Los matices de comportamientos adquiridos, deparan de frente a la tecnología de la información y comunicación un fenómeno relativamente reciente pero con base de expresión en lo innato, Olimpio De Oliveira Silva (2015), cita a Cyrulnik (2008), quien afirma: "... lo adquirido sólo es adquirido gracias a lo innato, que a su vez siempre es modelado por lo adquirido" (p.89).

Viene a propósito un hecho requerido de atención por los educadores: la actualización interpretativa de ese cambio social acelerado, subyacente en lo comportamental y en lo tecnológico y que muy bien se ilustra por Finkel & Kruger (2012), quienes corroboran el manejo del teléfono celular como aislante social, fenómeno inherente a una subcultura que se abre paso entre adolescentes y adultos jóvenes.

Sin embargo el *Artículo 9* de Medina Peña, Fadul Franco & López Fernández (2016), reconocen la conveniencia del uso del teléfono celular en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecen, sin adentrarse en la cuestión etológica, argumentos de legitimidad de su uso en el nivel universitario.

Es sabida la permeabilidad del clima escolar a los embates digitales, el *Artículo 10* de Baglan-Favier & Rizo-Padilla (2016), toca someramente el acompañamiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones, donde las potencialidades de los escenarios y actividades unido a las condiciones físicas-higiénicas y ambientales favorecen el clima escolar, sin llegar al tipo de intervención pedagógica resultante del espectro de tolerancia docente, específica de cada profesor en particular pero, anticipada por una regularidad comportamental ameritada también de atención etológica.

En esto estriba precisamente la diferencia entre subordinación y disciplina escolar; mientras la segunda comprende la observancia de normas socialmente aceptadas mediante un comportamiento autorregulado, la primera requiere el ajuste del estudiante a las apreciaciones del *Yo docente*, a sus requerimientos personales y a su preparación para, bajo una percepción de bienestar, dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación de Finkel & Kruger (2012), también aportó que el empleo de los teléfonos celulares, en interacciones diádicas, induce la necesidad de su utilización por parte del compañero a la vez que, se hace evidente, un uso más reiterado de estos dispositivos por parte de las mujeres, tal conclusión sin embargo, desde nuestro punto de vista debiera requerir de corroboraciones en variados contextos.

El estudio de la mujer, frecuente en el campo de la etología, enfatiza las particularidades del comportamiento conforme a los atributos de género; hoy sobrepasa los conceptos sexistas y se proyecta mayoritariamente desde una posición ética y con apego a la ciencia, a manera de ejemplo Mikolić (2016), ha analizado una etapa particular de la existencia femenina en la que se evidencian apreciables cambios comportamentales; la gestación.

Este autor explica cómo en la fase lútea del ciclo menstrual, la respuesta inmunitaria disminuye bajo el efecto de la progesterona, situación que facilita la implantación embrionaria y la continuidad del embarazo, sin embargo, con esto se genera una mayor vulnerabilidad de la gestante a eventuales afectaciones de salud.

El objetivo del estudio fue conocer si las respuestas compensatorias profilácticas, se podían detectar mediante expresiones faciales, como resultado se comprobó que las emociones básicas podían reconocerse, facialmente, con mayor precisión en la fase folicular temprana que en la fase lútea media.

Tales pistas comportamentales, reservan una posible mayor efectividad a las intervenciones educativas, orientadas a la preparación de la familia para lograr un mejor funcionamiento social durante el proceso de gestación y que, más allá del alumbramiento, devienen condiciones afectivas indispensables para la educación más certera de los nuevos miembros.

Dichas aportaciones hubiesen sido factible asumir en el *Artículo 11* donde Montero Lafargue (2012), destaca la conveniencia de la participación de embarazadas en un programa de psicoprofilaxis con actividad física mediante trabajo comunitario integrado.

De manera conexa y, con una orientación pedagógica, también se requiere instruir a la familia en las causas de los desiguales grados de afinidad de los recién nacidos con los adultos, al respecto Kruger & Miller (2016), amplían el apoyo empírico a la teoría de Lorenz (1943), sobre *Kindchenschema* (*esquema del bebé*), que abre la explicación de las razones condicionantes de la compenetración hijos-padres, fundamental para el cuidado y la supervivencia de los descendientes.

Bajo estos criterios los textos etológicos acuden al término *pedomorfosis*, para evocar la perdurabilidad de cualidades fenotípicas infantiles en los individuos maduros, estas funcionalmente, facilitan la compenetración entre adultos y los pequeños descendientes de la misma especie, en los seres humanos puede ilustrarse cuando las caras adultas exhiben cualidades de calidez, honestidad, sinceridad, ingenuidad y, por ello son portadoras de un semblante débil Berry (1991); McArthur & Apatow (1983); Kruger & Miller (2016). En los seres humanos este comportamiento, como es sabido, induce una actitud de empatía entre adultos y niños que resulta esencial en la socialización sustentadora de los siguientes procesos educativos.

El mismo estudio de Kruger & Miller (2016), contiene una evaluación de las actitudes de cuidado que, dimana de

los seres humanos hacia pequeñas criaturas de otras especies, al respecto se concluye que las crías, con mayor grado de atracción para las personas, pueden beneficiarse al ser elegidas para su protección en una eventual situación indefensiva.

Este elemento resulta de particular importancia para encauzar los esfuerzos de conservación animal que, reside como propósito en las estrategias de Educación Ambiental, asumidas por la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

Dichos aspectos no son tomados en cuenta en el *Artículo 12* de Suárez Hernández & Milián Domínguez (2016), que trata los fundamentos de la educación ambiental para el desarrollo sostenible con una concepción integrada entre una empresa e instituciones educativas del territorio.

Hasta aquí la somera ejemplificación de los nexos entre Etología humana y Educación, es de reiterar la importancia de desarrollar los vínculos interdisciplinarios entre ambas ciencias que, a la postre, faciliten una apropiación continuada en la preparación integral de los docentes para alcanzar interpretaciones científicas, orientadas estas a un ejercicio profesional más productivo y saludable.

CONCLUSIONES

Los estudios etológicos aportan explicaciones sobre el comportamiento humano, estos resultan de utilidad para ayudar a explicar el complejo contexto educativo que, se ha establecido en la actual Sociedad del Conocimiento, donde acontece una creciente mediación tecnológica, con altas demandas en los desempeños y, por tanto, significativos riesgos para la salud de estudiantes y trabajadores. A pesar de ello la consulta de la producción etológica, es nula aun cuando se corrobora la existencia de un nexo teórico omitido en los artículos de corte pedagógico que han sido analizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baglan-Favier, S., & Rizo-Padilla, R. (2016). Reflexiones acerca de los antecedentes históricos del proceso educativo en los preuniversitarios rurales. *EduSol*, 16(56), 143-154.
- Berry, D. (1991). Attractive faces are not all created equal: Joint effects of facial babyishness and attractiveness on social perception. *Personality and Social Psychology Bulletin* (17), 523-533.
- Blurton-Jones, N. (1972). *Characteristics of ethological studies of human behavior* (Vol. Ethological studies of child behavior). Cambridge: University Press.

- Brey, A., Innerarity, D., & Mayos, G. (2012). La Sociedad del Conocimiento y la ignorancia. *Risco. CADERNOS MATEUS DOC II*, 13-25. Recuperado de http://www.ub.edu/histofilosofia/gmayos_old/PDF/SociedadIgnoranciaCas.pdf
- Cabrer Zayas, Y. (2007). La creatividad y la construcción de textos escritos en la formación inicial de los profesores de inglés. La Habana: IPLAC.
- Cosnier, J. (1977). Spécificité de l'attitude éthologique dans l'étude du comportement humain. *Psychologie Médicale* (9), 2025-2030.
- Cyrułnik, B. (2008). Del gesto a la palabra. *Etología de la comunicación humana*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B., & Anaut, M. (2016). ¿Por qué la resiliencia. Lo que nos permite reanudar la vida? (A. Diez, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano: Manual de etología humana*. (F. Giner Abati, & L. Cencillo, Trads). Madrid: Alianza.
- Fagen, R. (1974). Selective and Evolutionary Aspects of Animal Play. *Am. Nat*(108), 850-858.
- Fernández Ríos, L. (1989). Psicología Ccompaada, Etología y Salud mental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(002), 194-220.
- Finkel, J. A., & Kruger, D. (junio de 2012). Is Cell Phone Use Socially Contagious? *Human Ethology Bulletin*, 27(1-2), 15-17.
- Frisch, K. (1973). La vida y tú. (J. Pomares, Trad.). Barcelona: Plaza & Janés.
- García Batista, G. A. (2008). Problemas actuales y técnicas de investigación en Higiene Escolar. En G. García Batista, *Fisiología del desarrollo e Higiene Escolar* (págs. 1-23). La Habana: Pueblo y Educación.
- Granados Guerra., L., & Fuentes Sordo., O. (2014). La dirección en Educación. Sus funciones. *Ciencias Pedagógicas* (2).
- Grant, C. A., & Zeichner, K. M. (1984). *On becoming a reflective teacher. Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Guillén Fonseca, M. (2011). Ergonomía y la relación con los factores de riesgo en salud ocupacional. Recuperado de http://bus.sld.cu/revistas/enf08406/vol22_4_06enf08406.htm#autor
- Harlow, H. F., & Zimmermann, R. R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130 (3373), 421-432.
- Hess, E. (1973). *Imprinting: Early experience and the developmental*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
- Hinde, R. (1982). *Ethology*. New York: Oxford University Press.
- Ibl-Eibesfeldt, I. (1979). Functions of Ritual. *Ritual and Ritualization from a Biological Perspective*. En M. Von Cranach, *Human ethology: claims and limits of a new discipline* (Vol. 1, págs. 3-93). Cambridge: Cambridge University.
- International Society for Human Ethology. (2016). *Human Ethology Bulletin*. Recuperado de <http://ishe.org/>
- Jenkins, J. (1986). *Genética*. Barcelona: Reverte, SA.
- Jover. (2015). La industria científica se transforma. En J. Núñez Jover, *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar* (págs. 43-62). La Habana: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Kruger, D., & Miller, S. (2016). Non-mammalian infants dependent on parental care elicit greater kindchenschema-related perceptions and motivations in humans. *Human Ethology*, 16-24.
- Levine, S., Haltmeyer, G., Karas, G., & Denenberg, V. (1967). Physiological and Behavioral Effects of Infantile Stimulation. *Physiology & Behavior*, 2(1), 55-59.
- Loizos, C. (1967). Play Behaviour in Higher Primates. A Review. En D. Morris, *Primate Ethology* (p. 176-218). Chicago: Aldine.
- López Hurtado, J., & Siverio Gómez, A. (2007). El proceso educativo y el desarrollo infantil: estudio longitudinal con niños preescolares. La Habana: IPLAC.
- Lorenz, K. (1943). *Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung*. *Zeitschrift für Tierpsychologie*.
- Lorenz, K. Z. (1971). *Studies in Human and Animal Behavior*. Cambridge: Harvard University.
- Lorié González, O. (2012). Carta metodológica para la implementación de la enunciación connotativa textual. *EduSol*, 12(40), 78-89.
- McArthur, L., & Apatow, K. (1983). Impressions of baby-faced adults. *Social Cognition* (2), 315-342.
- Medawar, P. (1976). Does Ethology Throw any Light on Human Behaviour? En P. Bateson, & R. Hinde, *Growing Points in Ethology* (p.496'505). Cambridge: Cambridge University.

- Medina Peña, R., Fadul Franco, J. & López Fernández, R. (2016). El uso del celular en el proceso pedagógico: reto y desafío a la labor del docente. *Revista Conrado*, 12(53), 19-25.
- Mikoli, A. (2016). Disgust and Facial Expression Recognition Across the Menstrual Cycle. *Human Ethology Bulletin*, 1(31), 60-73.
- Montero Lafargue, R. (2012). Un plan de acción para incrementar la incorporación de las embarazadas al programa de psicoprofilaxis con actividad física. *Revista Electrónica EduSol*, 10(30), 103-110.
- Norbeck, E. (1974). *Anthropological Views of Play*. *Amer Zool* (14), 267-273.
- Olimpio de Oliveira Silva, M. E. (2015). Aportaciones de la Etología Humana a los estudios lingüísticos: el caso de la Fraseología. *Pragmalingüística*, 150-169. Recuperado de http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17939/151_170.pdf;sequence=1
- Paas-Oliveros, L., Villanueva-Valle, J., Gonzalez-Arredondo, S. I., & Muñoz Delgado, J. (2015). Study of the application and validation of the Ethological Coding System for Interviews (ECSI). *Salud mental*, 38(1), 41-46. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/287225071_Study_of_the_application_and_validation_of_the_Ethological_Coding_System_for_Interviews_ECSI
- Pérez-Pelipiche, N., & Pérez Miró, F. (2016). La formación permanente del maestro tutor: su sistematización en la microuniversidad. *Santiago*, 1(139), 195-210.
- Perinat, A. (1980). Contribuciones de la Etología al estudio del desarrollo humano y socialización. *El vasilisco*, 27-34.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- República de Cuba. Instituto Cubano del Libro. (2017). *Revistas cubanas certificadas por el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente*. Recuperado de <http://www.seriadascubanas.com/citma?page=1>
- Rodríguez Rensoli, M., & Daudinot Betancourt, I. (2006). *Microambiente escolar. Perspectivas*. La Habana: IPLAC.
- Rojas Hernández, M., Remedios González, J., & Hernández Mayea, T. (2016). La labor educativa del docente universitario desde un enfoque integral en su modo de actuación. *Pedagogía y Sociedad*, 19 (45), 26-43. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/viewFile/396/339>
- Suárez Hernández, J., & Milián Domínguez, J. (2016). La educación ambiental para el desarrollo sostenible en los estudiantes de la educación primaria: una concepción de integración desde las empresas del territorio. 70-78.
- Tinbergen, N. (1951). *The Study of Instinct*. London: Oxford University Press.
- Tinbergen, N. (1979). *Estudios de Etología*. Madrid: Alianza I.
- Toffler, A. (1972). *El shock del futuro*. Barcelona Plaza & Janes Editores S. A.
- Valcárcel Izquierdo, N., & Rodríguez Gómez, R. (2016). El mejoramiento del desempeño profesional y humano del docente mediante el desarrollo de la competencia lectora: un redescubrimiento desde la teoría de la educación avanzada. *IPLAC*, 156-163.
- Vigoa Hoyos, A., Delgado Jiménez, I., & Navarro Pérez, Y. (2016). *Los juegos profesionales en la Universidad*. Atenas, 2, 155-169.
- White, N. (1974). *Ethology and psychiatry*. Toronto: University Park Press.

31

APUNTES CRÍTICOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ADOLESCENTES Y JÓVENES ESTUDIANTES DEL CONSEJO POPULAR LA SIERPE

CRITICAL NOTES ON SEXUAL EDUCATION IN ADOLESCENTS AND YOUNG STUDENTS OF LA SIERPE COMMUNITY

MSc. José Sánchez Díaz¹

E-mail: josesd@infomed.sld.cu

Lic. Osvel García Riverón¹

E-mail: osvelgr@infomed.sld.cu

Lic. Belkis Pérez Torres²

¹Policlínico Docente Rosa Elena Simeón, La Sierpe. Sancti Spíritus. Cuba.

² Filial Universitaria La Sierpe. Sancti Spíritus. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Sánchez Díaz, J. & García Riverón, O., & Pérez Torres, B. (2017). Apuntes críticos de la Educación sexual en adolescentes y jóvenes estudiantes del Consejo Popular La Sierpe. *Revista Conrado*, 13(57), 213-216. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La Educación sexual en adolescentes y jóvenes debe estar dirigida a evitar los embarazos no deseados y los efectos adversos de la maternidad adolescente que también se extienden a la salud de sus infantes. Para evitar las consecuencias adversas de una vida sexual libre y plena se hace indispensable que los adolescentes y jóvenes conozcan todo lo relacionado con la sexualidad, ya que la promiscuidad sexual y la insuficiente utilización de métodos preventivos son frecuentes en esta etapa aumentando el riesgo de embarazos no deseados y el contagio con Infecciones de Transmisión Sexual, por lo que existe un marcado interés por la educación sexual en estas etapas de la vida por parte de los especialistas del Ministerio de Salud Pública, orientando al resto de las instituciones del país involucradas en el proceso formativo de estas generaciones, instrumentar políticas encaminadas a modificar la actual situación de la Educación sexual, para lograr en los estudiantes una formación plena que erradique por siempre la ignorancia o la aceptación de ideas erróneas sobre la sexualidad, el embarazo y el uso de métodos anticonceptivos.

Palabras clave:

Sexualidad responsable, adolescentes y jóvenes, embarazos no deseados, Educación sexual, métodos anticonceptivos.

ABSTRACT

Sexual education in adolescents and youngsters should be directed to avoid unwanted pregnancies and the adverse effects of adolescent maternity which also impact their infant's health. To avoid adverse consequences of a free and full sexual life it is indispensable for adolescents and youngsters to know all related with sexuality. Sexual promiscuity and insufficient use of preventive methods are frequent at this stage what increases the risk of unwanted pregnancies and infections with Sexually Transmitted Diseases. Specialists of the Public Health Ministry show a great interest for Sexual Education at these stages and guide other institutions of the country involved in the formative process of these generations. The objective to implement policies aimed at modifying the current situation of sexual education, to achieve a full formation of the students which eradicates ignorance on the sexuality, pregnancy and the use of birth-control methods

Keywords:

Responsible sexuality; adolescents and youngsters, unwanted pregnancies, Sexual Education, birth-control Methods.

INTRODUCCIÓN

El Sistema de Educación Cubano ocupa un lugar privilegiado en el mundo, por lo que constantemente nos encontramos enfrascados en la búsqueda de soluciones para lograr la Cultura General Integral de los adolescentes y jóvenes, como parte de estos objetivos no podemos obviar el trabajo sistemático en la formación de una cultura sexual acorde con los tiempos que se viven, afín de lograr la integración del adolescente en la comunidad.

La adolescencia es una etapa de la vida que se desarrolla entre la infancia y la adultez comienza con la pubertad y se expresa en la esfera biológica, psicológica, social y espiritual (Gutiérrez, 2006), por lo que es necesario orientar el trabajo dirigido a crear agentes de cambio social para que los adolescentes y jóvenes de las comunidades del Consejo Popular La Sierpe asuman una actitud consecuente ante los aspectos relacionados con la sexualidad humana.

La adolescencia transcurre, según la OMS, entre los 10 y 19 años. Sin embargo, hay quienes plantean que se extiende hasta los 23 ó 24 años, edad en que las muchachas y los muchachos terminan sus estudios universitarios y se insertan en la vida laboral, etapa en la cual concluye en lo fundamental la formación de la personalidad (Ravelo Aloima, 2016).

En estudios realizados por La Organización Mundial de La Salud se ha demostrado que la principal causa de muerte en el mundo entre adolescentes es el embarazo, detectándose como raíz del problema, el acceso a los métodos anticonceptivos, las deficiencias en la planificación familiar, quedando embarazadas gran cantidad de adolescentes cuando aún sus cuerpos no están preparados para gestar una vida.

Entre 25 y 108 de cada 1000 jóvenes de 15 a 19 años son madres en los países de América Latina y el Caribe, según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que ponen de relieve la alarmante situación de la maternidad adolescente. Boletín de selección temática de Prensa Latina (2011)

Lo planteado anteriormente no excluye a Cuba de este fenómeno relacionado con el embarazo en la adolescencia, las consecuencias para la salud y las enfermedades transmisión sexual, lo que ha motivado en el caso de La Sierpe efectuar análisis de las estadísticas relacionadas con estos eventos por grupos multidisciplinarios de salud y educación sobre el tipo de intervenciones que conlleven a la aplicación correcta de las políticas para proteger a las adolescentes de los matrimonios precoces mediante programas dirigidos a orientar la protección durante

las relaciones sexuales y el retraso de los matrimonios, valorando las nuevas oportunidades de matriculas en los cursos de la facultad obrera y universitarios para evaluar el impacto de la educación y la factibilidad por esta vía de las intervenciones para informar y empoderar a la adolescente, la familia y las comunidades en el retraso del matrimonio.

El embarazo es la principal causa de muerte para las adolescentes de todo el mundo, cobrándose la vida de miles de ellas cada año o dejándolas gravemente enfermas, según denunció la organización defensora de los derechos de la infancia Save the Children. Según el organismo británico, la raíz del problema está en la falta de acceso a métodos anticonceptivos y la poca planificación familiar que reina en muchos países, generalmente los más poblados del planeta.

Los autores consideran que es necesario discriminar todas aquellas opiniones que repiten una y otra vez que el uso de los métodos anticonceptivos y el condón conducen a la iniciación precoz de las relaciones sexuales, sobre la falsa teoría de que solo la educación sobre la vida familiar dará a los adolescentes y jóvenes la información necesaria para evitar los embarazos no deseados, conocido es de todos que la familia cubana actual no esta preparada para asumir tal rol por la falta de preparación en estos temas y su incapacidad para enseñarles a sus descendientes los conceptos básicos sobre reproducción humana, los que se oponen a la implementación de programas educativos dirigidos a fortalecer la preparación de los adolescentes para que disfruten de una sexualidad sana y responsable alegan que estos incitan al inicio de la actividad sexual en edades tempranas y que por lo tanto agravan el problema del embarazo y degradan moralmente la sociedad los mal llamados moralistas, coinciden en el craso error de que la educación sexual conlleva a la experimentación sexual a una edad menor al incrementar el uso de anticonceptivos por parte de los adolescentes y jóvenes ya que en esta etapa son sexualmente muy activos.

Estos criterios deben ser refutados en la medida que se demuestre la necesidad de instruirse sobre los principios de la reproducción humana sin obviar la concepción y la anticoncepción, demostrarles que el crecimiento y el desarrollo humano forma parte de la dialéctica biológica y funcional de los seres humanos, por la evolución de su desarrollo emocional, sus problemas y los valores que entraña la sexualidad.

Aunque las características físicas, cognitivas y socioemocionales que definen esta etapa evolutiva, en los adolescentes estos no pueden considerarse un grupo

homogéneo. Los adolescentes son influidos por el contexto social donde se desenvuelven, sus grupos de pertenencia, sus circunstancias económicas y culturales, su género y otras condiciones de su vida. Siendo así, se podría hablar de subgrupos de adolescentes, con sus propias características y necesidades.

Entonces corresponde a las instituciones escolarizadas como centros culturales rectores de la educación orientar y dirigir investigaciones encaminadas a identificar las carencias de los estudiantes en cuanto a los temas de la educación sexual relacionados con la adolescencia y la juventud proponiendo las soluciones para erradicarlos dotando a los docentes, la familia, y las organizaciones políticas y de masas con la metodología básica para la investigación, pesquisaje, evaluación y comportamiento de cada adolescente y joven este o no escolarizado.

DESARROLLO

El análisis de las estadísticas permiten confirmar la necesidad de reorientar la educación sexual de los jóvenes en la adolescencia temprana ya que en los últimos cinco años de los más de 1000 embarazos captados, entre el 11,9 % y el 21,5% corresponde a las edades de 12-19 años, algo similar ocurre con las regulaciones menstruales en este mismo grupo de edades cuyos rangos se encuentran entre 21,9% y el 45,3%.

Tabla 1 y 2

Tabla.1 EMBARAZOS CAPTADOS 2007-2011			
AÑOS	EMBARAZOS Y PARTOS	12/19 AÑOS	ESTRUCTURA PORCENTUAL
2011	210	25	11,9%
2012	215	45	20,9%
2013	205	39	19%
2014	212	28	13,2%
2015	223	48	21,5%

Fuente: Registro confeccionado por los autores.

Tabla 2. EMBARAZOS CAPTADOS 2007-2011-REGULACIONES MESTRUALES			
AÑOS	EMBARAZOS Y PARTOS.	12/19 AÑOS	ESTRUCTURA PORCENTUAL
2007	210	46	21,9%
2008	215	83	38,6%
2009	205	93	45,3%
2010	212	54	25,5%
2011	223	41	18,3%
Total	1065	317	29,7%

Fuente: Registro confeccionado por los autores.

Interrumpiéndose en los últimos cinco años 317 embarazos en adolescentes y jóvenes, los que pueden causar

afectaciones a las salud entre ellas la infertilidad por daños en el sistema reproductor, es conocido que, la interrupción voluntaria del embarazo ha ocurrido en todas las culturas y en todas las épocas, a veces de forma legal y culturalmente aceptado, otras veces de manera rechazada violentamente. Por ello, el aborto provocado es un problema social, consecuencia generalmente de un embarazo no deseado con la consecuente disminución futura de la natalidad de por si afectada por la entrada del país en crisis económica considerada una de las causas del envejecimiento poblacional y el decrecimiento de la población económicamente activa en el territorio y el país. Atendiendo a que, no todos los adolescentes han tenido modelos adecuados de sexualidad, pareja, familia. Esto, unido a la desinformación y desconocimiento, los tabúes que reciben, por herencia, es decir, por la transmisión sociocultural que les llega de forma incidental, la poca posibilidad de planificar el futuro y la no conciencia de los peligros, hace difícil poder vivir la sexualidad exenta de conflictos.

Este inicio precoz de las relaciones sexuales conduce entre otras cosas a contraer enfermedades de transmisión sexual diagnosticándose casos en estas edades de Condilomas Acuminados, Blenorragia, Herpes Genital y Sífilis.

En Cuba, la formación integral de las nuevas generaciones es un tema que recibe gran atención; por ello, todas y cada una de las esferas que conforman la personalidad del adolescente son consideradas desde esa misma óptica. Entre ellas, la esfera sexual es de especial interés, y, específicamente la educación sexual, es en la actualidad un derecho de los niños y niñas, de los y las adolescentes.

Es necesario reiterar la alerta a las familias, al Ministerio de Educación, a la comunidad y a todos los que tengan que ver con la educación de las presentes y futuras generaciones, la necesidad de llevar adelante una labor más profunda y sistemática para dar solución a las situaciones relacionadas con el tema de la sexualidad en que aparecen involucrados los adolescentes y jóvenes en esta etapa de la vida donde ocurren importantes transformaciones biológicas y psicológicas reflejadas en la formación de la personalidad. Muchos son los esfuerzos realizados en este sentido, a partir de la implementación de diferentes programas de educación sexual y de las iniciativas emprendidas en los centros educacionales, pero no han resuelto totalmente las dificultades existentes y aún persisten problemas en este sentido, pues continúa existiendo falta de conocimientos, mitos, tabúes, falta de percepción de riesgo y estereotipos, en un aspecto tan importante como la sexualidad en la sociedad cubana.

La práctica diaria ha demostrado que existen brechas en cuanto a la educación sexual de los adolescentes y

jóvenes en estudios donde manifiestan sus comportamientos ante la sociedad, cuestiones que llaman la atención, pues ellos en el futuro, serán los profesionales que enfrentarán el reto de continuar con las transformaciones que impone el acontecer diario del país por lo tanto deben ser ejemplo en las manifestaciones de conducta para una maternidad y sexualidad responsable, pues tendrán la noble tarea de ser educadores por excelencia.

Los conocimientos sobre la educación sexual en la adolescencia constituyen una necesidad de la sociedad. Los jóvenes deben adquirir valores y normas de conducta para formar actitudes positivas en el terreno sexual, deben apropiarse de conocimientos adecuados sobre la responsabilidad y las necesarias previsiones que conlleva la relación sexual, tanto por lo que puede afectar la maternidad temprana a la joven adolescente en su desarrollo educativo, biológico, psíquico y social, como por las obligaciones que se derivan de la creación de un ser humano, respecto a lo cual la pareja creadora contrae ineludibles deberes que no resultan siempre compatibles con los que surgen de su dedicación a las tareas de formación profesional y cultural.

Para evitar las consecuencias adversas de una vida sexual libre y placentera es indispensable que los adolescentes y jóvenes conozcan todo lo relacionado con la sexualidad, ya que la promiscuidad sexual y la escasa utilización de métodos preventivos son frecuentes en esta etapa lo que hace aumentar el riesgo de embarazos no deseados y el contagio con enfermedades de Transmisión Sexual, por lo que existe un marcado interés en la educación sexual de los adolescentes y jóvenes por parte de los especialistas del Ministerio de Salud Pública.

Los resultados vistos en las estadísticas consultadas indican que a pesar de los esfuerzos realizados mediante la implementación de los diferentes programas de educación sexual, y de las iniciativas emprendidas en los centros educacionales, las propias familias y las comunidades no se han resuelto las dificultades existentes, persistiendo serios problemas en este sentido, ya que se manifiesta la falta de conocimientos, percepción de riesgos, mitos y tabúes, con respecto al uso del condón y otros medios de protección en un aspecto tan importante como la sexualidad. Manifestándose una tendencia creciente al embarazo, el rechazo a los medios de protección lo que ha generado un incremento de las infecciones de transmisión sexual en adolescentes y jóvenes. Es necesario por tanto convertir la educación sexual en una función pedagógica dentro de las instituciones escolarizadas con el fin de concientizar a los estudiantes y prepararlos psicológicamente para el inicio de una vida sexual activa, funcionando la escuela como punto de apoyo para el cambio educativo y social.

CONCLUSIONES

Es responsabilidad de los grupos multidisciplinares de salud y educación:

Realizar evaluaciones sistemáticas sobre los conocimientos y efectos de la educación sexual en adolescentes y jóvenes para valorar si los elementos básicos de la reproducción humana son tenidos en cuenta durante el coito.

Efectuar valoraciones sistemáticas sobre los conocimientos de anatomía y fisiología de la reproducción humana, la actividad sexual y la conducta de los adolescentes y jóvenes con respecto al uso de los métodos anticonceptivos, la prevención del embarazo no deseado y las Enfermedades de Transmisión Sexual.

Evaluar los efectos de la educación sexual en la vida familiar, teniendo en cuenta la composición por edad, sexo y condiciones socioeconómicas en cada uno de los casos.

Trabajar con los adolescentes y jóvenes en la repercusión de los siguientes campos de la educación sexual en su desarrollo futuro, cambios durante la pubertad, anatomía y fisiología de la reproducción humana, la relación entre coito y embarazo, métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual, causas y consecuencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gutiérrez E. (2006). Adolescencia y juventud: concepto y características. En: Toxicomanías y Adolescencia. Realidades y consecuencias. La Habana: Científico-Técnica.
- García Vitar, L., Guerra Vinaguera, M., Silva Martínez, Y., & Travieso Gutiérrez, Y. (2002). Nivel de conocimiento acerca de la influencia de la lactancia materna en el Sistema Estomatognático. XIV Congreso Nacional de Estomatología. La Habana: Centro de Convenciones Plaza América.
- Mitjans Lafont, L. (2005). Sexualidad y adolescencia. Rev. Pediatría Aten Primaria, 7(1). Recuperado de http://www.aepap.org/pdf/sexualidad_y_adolescencia.pdf
- Ravelo, A. (2016). Adolescencia ¿Etapa Crítica? salud y vida. La Habana: ECIMED.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los autores interesados en publicar en la revista Conrado deberán enviar sus trabajos a la siguiente dirección electrónica: conrado-editor@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, referencias bibliográficas 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 10X10 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.
- Las referencias bibliográficas se ajustarán al estilo de la Asociación Americana de Psicología (APA), 6ta edición de 2009. Al final del documento solo se mencionarán las citadas en el texto.

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.

© 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: 1090-0044

Síguenos en:

<https://universosur.ucf.edu.cu/>

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km
3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430

ISSN: 1990-8644




UNIVERSIDAD
CIENFUEGOS

EDITORIAL

UNIVERSO
S U R