

ISSN: 1990-8644

“La Sociedad de la Información:
un reto a la publicación científica”

Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

Volumen 13 • Número 58 • Abril-Junio 2017

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



EDITORIAL



UNIVERSO
SUR

CITMA



CERTIFICADO



Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1090-6044

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	6
Las bibliotecas, sus funciones y retos actuales en Cuba Lic. Milagros de la Caridad Suárez Montesinos, Tec. Aymara Pérez Utrera, MSc. Juan Francisco Jiménez Liriano	7
La diversidad textual desde una concepción interdisciplinar en la asignatura Práctica Integral de la Lengua MSc. Lilian María Peraza Vilorio, MSc. Miguel Ángel León Pérez, MSc. Manuel Gradaille Martín	14
Actividades lúdicas para estimular el área de lenguaje en niños (as) de 2 años Dra. C. Marigina Guzmán	20
Problemas algebraicos relacionados con la educación para la salud en el décimo grado del preuniversitario António Mateus Kissanga, MSc. Luis Alberto Gradaille Martín, MSc. Elizabeth Gradaille Ramas.....	25
Formación continua en la formación docente MSc. Julio Honorato Lalangui Pereira, MSc. Miguel Ángel Ramón Pineda, Dr. C. Eudaldo Enrique Espinoza Freire.....	30
International problems for guaranteeing the right of an individual to higher education Ph. D. Anna Gubareva, Ph. D. Kseniya Kovalenko.....	36
El efecto del cambio climático en la conducción de la preparación deportiva con enfoque sostenible MSc. Hiran Marcelo Compte Ruiz, Dr. C. José Luis Santana Lugones, MSc. Lidia Esther Estrada Jiménez.....	43
Determinación de indicadores para el control de los nadadores escolares de 800 metros, a partir del estudio de la actividad competitiva MSc. Arays Hernández Garay, Dr. C. Alberto Sánchez Oms, Dr. C. Luis Ángel García Vázquez	49
La sistematización de los métodos de enseñanza aprendizaje. Una necesidad de superación de los docentes postgraduados MSc. Serafina Pérez Lameira, MSc. Gladis Llantá Ramos, MSc. Dalia Aleida González González	55
Estrategia educativa para el proceso de educación de la sexualidad de adolescentes con Necesidades Educativas Especiales MSc. Isabel Santiesteban Santos, MSc. Jessy Veronica Barba Ayala, MSc. Hilda Santiestaban Santos	60
Relación de la dedicación estudiantil en el desempeño académico, caso Universidad Técnica de Machala MSc. Iddar Ivan Jaya Pineda, MSc. Ernesto Felipe Novillo Maldonado, MSc. Ronald Gabriel Garcés Quilambaqui, MSc. María Eugenia Palomeque Solano	68
Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica Dr. C. José Luis Gil Álvarez, Dr. C. Jorge Luis León González, MSc. Mabel Morales Cruz	72
El papel de la conciencia crítica en una experiencia comunitaria, El Oro, Ecuador MSc. Miguel Ángel Ramón Pineda, MSc. Yasser César Alvarado Salinas, MSc. Jorge Armando Zambrano Campoverde .	75
Desarrollo de habilidades para la selección del método más adecuado para la solución de ecuaciones diferenciales ordinarias de orden superior Lic. António Camunga Tchikoko, Dr. C. Lorgio Félix Batard Martínez	82
Conceptualización para el desarrollo local. MSc. Ileanys Ma. Mena Fdez	89
Consideraciones sobre la enseñanza problemática. Retos y desafíos. MSc. Marcelo Méndez Urresta, MSc. Paúl Andrade Ubidia, MSc. Jessy Verónica Barba Ayala	95
Assessment of consequences of regulatory legal acts in the field of education Ph. D. Eugene Anichkin, Ph. D. Nataliya Brukhanova, Ph. D. Kseniya Kovalenko.....	102

La gestión extensionista del proceso de internacionalización de la universidad MSc. Darwin Fabián Toscano Ruiz, MSc. Carlos Luis Navas Chancay, MSc. Rene Mesías Villacres Borja.....	105
La inserción laboral de las personas en condición de discapacidad: un reto para la sociedad ecuatoriana Ing. Andrea Marieta Brito Chávez	113
Instrumento para controlar la eficacia táctica de los jugadores bases de la categoría 13-15 años del deporte Baloncesto MSc. Alejandro Valero Inerarity, Dr. C. Alberto Sánchez Oms, Dr. C. Luis Ángel García Vázquez	120
La profesionalización de la Matemática en la especialidad Albañilería de la Educación Técnica y Profesional Lic. Aramis Milián Izquierdo, Dr. C. Carlos Alberto Gato Armas, MSc. Daysi Sánchez Riesgo.....	126
Formación del profesorado de idiomas. El postgrado MSc. Kenia Teresa González López- Trigo, MSc. Yanely Peñate Ramírez, MSc. Luis Alberto Martell Alonso.....	136
El enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Química en la Educación Superior MSc. Lázara Puerta Díaz, MSc. Liuvys Angarica García, MSc. Annette Padilla Gómez	142
Evaluación del proceso planificador curricular de la Carrera de Psicología Educativa en la universidad ecuatoriana Dr. C. Enrique Espinoza Freire, MSc. Ximena del Rocío Sánchez Barreto, MSc. Yasser César Alvarado Salinas	148
Theoretical bases of business games use in the educational process of the high school MSc. Nataliya Kovalenko, Ph. D. Kseniya Kovalenko	158
Intervención pedagógica para potenciar la función cultural de la escuela en la comunidad MSc. Rene Mesías Villacres Borja, MSc. Magdalena Rosario Huilcapi Masacon, MSc. Julio Ernesto Mora Aristega	162
La Educación para la Paz desde la Formación Continua de los docentes de Ciencias Sociales MSc. Norcaby Pérez Gómez, Dra. C. Maybely Véliz Rodríguez, Dra. C. Susana R. Arteaga González	170
El aprendizaje reflexivo en el curso de entrenamiento de la reserva de cuadros políticos MSc. María de los Ángeles Medina Mendoza, MSc. Margarita Gálvez Cabrera, MSc. Lourdes María Fernández Serra.....	179
Preparación para la defensa, desde una mirada sociocultural MSc. Marlenis Molina Torres, MSc. Rosario de la Caridad Terry García, MSc. Pilar Morales Pérez	184
La investigación y el currículo en la formación de los profesionales de la salud Dra. C. Lutgarda López Balboa, MSc. Tomasa Quintero Hechevarría, Lic. Claribel Suárez Sánchez	190
Una mirada de género a los estudios históricos en Cuba MSc. Pilar Morales Pérez, MSc. Marleni Molina Torres, MSc. María de los Ángeles Vázquez Ruiz	195
El desarrollo de la inteligencia emocional a través de actividades lúdicas en niños de 3 años Dra. C. Elsa Josefina Alborno Zamora	201
Informática en la enseñanza de la Matemática: retos y desafíos en el contexto universitario ecuatoriano MSc. Richard Javier Torres Vargas, MSc. Víctor Manuel Rodríguez Quiñonez, MSc. Manuel Alberto Segobia Ocaña	206
El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual Dr. C. Joselo Albán Obando, Dr. C. José Luis Calero Mieles	213

La ética en el deporte, un tema insoslayable en la formación del profesional de la cultura física
MSc. Paúl Andrade Ubidia, MSc. Jessy Verónica Barba Ayala, MSc. Marcelo Méndez Urresta221

Caracterización de la sexualidad de los adultos mayores de los Círculos de Abuelos de Palmira Norte y Sur
Lic. Raisa Emilia Alpízar González, MSc. Ana Yipsy López Melian, MSc. Reinaldo Rodríguez Chong.....228

El artículo científico. ¿Cómo elaborarlo?
MSc. Jorge Luis Quintero Barrizonte.....235

Método clínico: su importancia en el desarrollo de habilidades diagnósticas en la asignatura de Medicina interna de la Carrera de Odontología
Dra. Glenda Magali Vaca Coronel, Dr. Rafael Xavier Erazo Vaca, Dra. Rosa Viviana Tutasi Benítez.....240

Normas de publicación247

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana¹

E-mail: ecmora@ucf.edu.cu

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

Las sociedades de la información se caracterizan por basarse en el conocimiento y en los esfuerzos por convertir la información en conocimiento. Cuanto mayor es la cantidad de información generada por una sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en conocimiento. Otra dimensión de tales sociedades es la velocidad con que tal información se genera, transmite y procesa. En la actualidad, la información puede obtenerse de manera prácticamente instantánea y, muchas veces, a partir de la misma fuente que la produce, sin distinción de lugar. Finalmente, las actividades ligadas a la información no son tan dependientes del transporte y de la existencia de concentraciones humanas como las actividades industriales. Esto permite un reacondicionamiento espacial caracterizado por la descentralización y la dispersión de las poblaciones y servicios. (Ortiz Chaparro, 1995, p.114)

La sociedad de la información debe tener como centro a la personas, integradoras y orientadas al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su quehacer científico, social y cultural buscando mejoras en su calidad de vida.

La lectura como fuente del conocimiento y la información en una sociedad de la información no está limitada al internet, aunque éste ha desempeñado un papel muy importante como un medio que facilita el acceso e intercambio de información y datos prueba de ello son las publicaciones seriadas en soporte digital como herramientas que incentivan la creación, reproducción y manipulación de información y conocimientos.

La Revista Electrónica Conrado es un excelente ejemplo de la divulgación de los resultados científicos de la Universidad dentro y fuera del país así como de otros organismos e instituciones que se desarrollan en todas las áreas del conocimiento para informar, innovar y generar propuestas que contribuyen al desarrollo de este tipo de sociedades.

En este sentido se destacan algunos de los temas que presenta el No. 58 que esperamos como siempre resulte de su interés y ofrezca información relevante para la solución de problemas acorde con las necesidades de nuestros lectores: estrategia educativa para el proceso de educación de la sexualidad de adolescentes con necesidades educativas especiales, consideraciones sobre la enseñanza problémica: retos y desafíos, problemas internacionales de garantizar el derecho de un individuo a la educación superior, la investigación y el currículo en la formación de los profesionales de la salud, el enfoque ciencia-tecnología-sociedad (CTS) en el proceso de enseñanza aprendizaje de la química en la educación superior, la ética en el deporte, un tema insoslayable en la formación del profesional de la cultura física.

Como puede observar el lector que se acerque a nuestra revista son relevantes y variados los temas que se abordan ir a su encuentro es nuestra recomendación.

El consejo editorial de la revista agradece a los autores, expertos y a su equipo editorial, por hacer posible la salida de este número.

Atentamente

Directora de la Revista

LAS BIBLIOTECAS, SUS FUNCIONES Y RETOS ACTUALES EN CUBA

LIBRARIES, THEIR FUNCTIONS AND CURRENT CHALLENGES IN CUBA

Lic. Milagros de la Caridad Suárez Montesinos¹

E-mail: msmontesinos@ucf.edu.cu

Tec. Aymara Pérez Utrera¹

E-mail: aputrera@ucf.edu.cu

MSc. Juan Francisco Jiménez Liriano¹

E-mail: jfliriano@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Suárez Montesinos, M.C., Pérez Utrera, A., & Jiménez Liriano, J.F. (2017). Las bibliotecas, sus funciones y retos actuales en Cuba. *Revista Conrado*, 13(58), 7-13. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el artículo se hace un breve recuento sobre el surgimiento y desarrollo de la biblioteca como fuente de acumulación y divulgación del conocimiento acumulado a lo largo de la historia, resultado del desarrollo de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. Se exponen los diversos servicios que en ella se ofrecen y se destaca que en las universidades cubanas se destinan todos los recursos que se necesitan para mejorar y adecuar la infraestructura de las bibliotecas, actualizar las colecciones y volúmenes de libros, textos y material audiovisual, existe en funcionamiento un sistema de red y de información y a partir de estas bases, se genera una campaña sistemática de divulgación, formación, promoción y fomento de la lectura.

Palabras clave:

Bibliotecas, Historia de las bibliotecas, funciones.

ABSTRACT

The article briefly recounts the emergence and development of the library as a source of accumulated knowledge accumulation and dissemination throughout history as a result of the development of science, technology and society. The various services offered are highlighted, and it is emphasized that Cuban universities use all the resources needed to improve and adapt the library infrastructure, to update books collections and volumes, texts and audiovisual material. A network and information system is in operation and from these bases a systematic campaign of dissemination, training, promotion and encouraging of reading is generated.

Keywords:

Libraries, Histories of libraries, functions.

INTRODUCCIÓN

Las bibliotecas son escenarios de importancia sustantiva para la búsqueda del conocimiento y el desarrollo de una sociedad, ya que ponen al servicio de la comunidad los libros y demás medios culturales sobre todo en las zonas más apartadas y con problemas de acceso. Nos proporcionan herramientas que nos habilitan para conocer e interpretar mejor y de manera autónoma nuestro entorno social.

La biblioteca es un lugar donde podemos encontrar libros o cualquier otro soporte de un texto, como publicaciones, revistas, documentos y catálogos. Una biblioteca puede ser a la vez la pieza de mobiliario donde colocamos los libros (que usualmente está formada por varios estantes horizontales) o el edificio en sí, donde podemos consultar y tomar prestados documentos para su lectura.

Es un sitio donde podemos recurrir para leer, buscar información y estudiar. En muchas bibliotecas además se ofrecen servicios de búsqueda online, a través de Internet, y consulta de libros digitales.

En la mayoría de las bibliotecas los libros se encuentran organizados rigurosamente dentro de diez grandes categorías (lo que se denomina "Clasificación Decimal Universal, o CDU). Estas categorías responden a la siguiente clasificación: Lengua, Artes, Ciencias exactas y Ciencias naturales, Ciencias aplicadas y tecnología, Literatura, Filosofía y Psicología, Historia y Geografía, Ciencias sociales, Religión y finalmente obras de referencia, es decir diccionarios Y enciclopedias.

El dominio de la lectura en una herramienta vital en el mundo moderno; pues permite al hombre, generar una actitud crítica, reflexiva y de superación personal que conlleva a la búsqueda de oportunidades.

DESARROLLO

Son muchas las teorías sobre el surgimiento de la escritura, pero un hecho incontrovertible es el interés de las civilizaciones en almacenar y preservar sus producciones escritas. De ahí que existan bibliotecas desde el origen mismo de la letra, sea ésta alfabética, jeroglífica, cuneiforme. La escritura es siempre un fenómeno secundario: aparece cuando la lengua tiene una estructura estable y busca una representación posible de la misma, pero, en principio, puede prevalecer sólo oralmente. Aún hay idiomas en diversas zonas de América, por ejemplo, sin tradición escrita. Por esta razón se comprende que un mismo sistema de escritura sea utilizado por lenguas diferentes o que una lengua pase de un sistema a otro, bien en aras de una mayor facilidad y comodidad, bien por razones de

prestigio o de cualquier otra índole. Puede, incluso, que mantenga a la vez más de un sistema. Así, la escritura cuneiforme sumeria fue adoptada por los arcadios, hititas o persas y éstos, posteriormente, usaron el alfabeto arameo, del mismo modo que los japoneses adoptaron los ideogramas chinos o, siglos más tarde, en Turquía se substituyó el alfabeto árabe por el latino. Por otra parte, pueden verse ejemplos de escritura combinada de ideogramas y logogramas en algunos textos como la llamada Paleta de Narmer del 3.000 a.n.e.

El libro ha sido para el ser humano una herramienta fundamental de almacenamiento, transmisión y comunicación. Dijo el gran Borges que "De los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro; todos los demás son extensiones de su cuerpo... Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria". Tomado de Historia de las bibliotecas: primera parte (2006)

La Historia del libro está, por supuesto, íntimamente ligada a la escritura, ya que la evolución de la escritura condicionará enormemente el material utilizado en la fabricación del libro. Es difícil saber cuál fue la causa principal que provocó la aparición de la escritura. Un hecho tan complejo y trascendente tiene a menudo explicaciones multicausales.

El estudio de los textos más antiguos e importantes que se conservan apunta hacia varias hipótesis de orden religioso, político, literario o administrativo. Parece lógico que sólo cuando la escritura alcanzase un cierto nivel de descripción fuera utilizada con fines religiosos, políticos y literarios. Por tanto, la hipótesis más probable es que las necesidades administrativas provocadas por la creciente complejidad social fueran el detonante de la aparición y desarrollo de la escritura.

La historia y evolución de las bibliotecas está obviamente ligada a la evolución del libro, y de los materiales de escritura. En pleno auge de las tablets electrónicas, la Historia de los soportes nos devuelve al origen, pero con distinto material. Las tabletas de arcilla son los documentos más antiguos que se conocen. Fueron descubiertas en Macedonia y datan del tercer milenio a.n.e. Contenían transacciones económicas, cuentas y textos sobre astronomía, medicina y matemáticas.

Con el paso del tiempo, el material utilizado para escribir fue cambiando: las tablillas se deterioraban con facilidad y fueron substituidas por el papiro, reemplazado después por el pergamino.

La biblioteca más antigua de la que se tiene noticia data precisamente del tercer milenio a.n.e. y estaba en el interior de un templo de la ciudad de Nippur, en la antigua

Babilonia. En ella se almacenaban primitivas formas del libro consistentes en tabletas de barro y rollos de papiro. Otras bibliotecas mesopotámicas famosas fueron las de Ebla y Asurbanipal. Asimismo, podríamos considerar a los mesopotámicos como pioneros de la gestión documental, ya que diseñaron etiquetas identificativas, elaboraron listas de obras (proto-catálogos), separaron las colecciones en distintos habitáculos e incluso habilitaron procesos de disolución de tablillas que hubiesen perdido su valor intelectual para su posterior reutilización (proto-expurgo).

Las bibliotecas de Egipto eran denominadas Casas de la Vida, (¡bello nombre!) y radicaban en templos y palacios. Las más conocidas se cree que estaban en Karnak, Tebas y Tell-El-Amarna, aunque no se ha quedado registro arqueológico de ninguna de ellas ni de los materiales que albergaban debido a su escasa resistencia a los agentes físicos. El libro egipcio es el primero que utiliza la tinta y una materia más ligera, el papiro. De esta planta se extraían unas fibras que se prensaban y después se disponían formando una especie de tejido sobre el que se escribía. Los papiros se pegaban unos a otros y se guardaban enrollados formando volúmenes. Los rollos de papiro solían tener unos 30 cm. de alto y una media de 5 o 6 m. de largo. Los volúmenes se guardaban en estuches de cuero y éstos en cajas de madera y ánforas.

Debemos tener presente una clave histórica muy importante. La principal característica de estas primeras civilizaciones es que el acceso a la escritura estaba reservado a determinadas castas (escribas o sacerdotes siempre ligados al poder). Así, los códigos para producir e interpretar signos eran considerados casi un misterio al alcance de muy pocos. A través de este acceso restringido, se ejercía un control social muy estricto. Tendrán que pasar bastantes años para que el acceso a la lectura y al libro se convierta en algo generalizado, al servicio de la alfabetización básica de amplias capas de la población. Vemos pues, que controlar la cultura en general (y el libro en particular, sea cual fuere su soporte) ha estado entre las principales preocupaciones de las élites desde el principio de los tiempos.

Las bibliotecas no son algo creado hace pocos años, de hecho, se sabe de bibliotecas hace más de cuatro mil años. Surgieron en la cultura mesopotámica con una función de conservación de tablillas de barro. La biblioteca como la conocemos actualmente podemos decir que tuvo su origen en Grecia donde encontramos la famosa Biblioteca de Alejandría o la del Pérgamo.

Durante la Edad Media serán los monasterios los responsables de guardar y cuidar la cultura escrita. A partir de la creación de la imprenta y de la apertura de las

universidades se crearán nuevas bibliotecas destinadas a eruditos y estudiosos.

De esta manera se irá desarrollando el concepto moderno de biblioteca, accesible a toda persona interesada y procuradora de información relevante a la cultura. Ya no existe en el mundo ni la censura ni la limitación al estudio y las bibliotecas ayudan a fomentar la educación.

Algunos aspectos fundamentales de las bibliotecas:

- La colección de libros.
- La organización de los mismos en categorías y el fichado correspondiente.
- El uso de los libros, el préstamo a los socios de la biblioteca para la búsqueda de información, estudio o lectura.
- La gestión de la biblioteca, es decir, una o varias personas encargadas de su buen funcionamiento.
- La utilización de las nuevas tecnologías para facilitar los servicios de las bibliotecas actuales.

Funciones de las bibliotecas.

Cualquier material bibliográfico, antes de su posible uso en cualquier servicio o Departamento, ha de ser necesariamente registrado en el inventario general de la Biblioteca.

En la Biblioteca se pueden realizar varias actividades:

- Leer libros.
- Buscar información sobre cualquier tema de tu interés.
- Estudiar.
- Sacar en préstamo cualquier libro del fondo bibliográfico.
- Participar en las actividades propuestas por la Biblioteca.
- Usar los servicios digitales que brindan las bibliotecas.
- El servicio de la Biblioteca se ofrece a estudiantes y profesores, al personal de administración y a los usuarios que acuden a ella con cierta frecuencia.
- El ambiente de la Biblioteca, como lugar de lectura, investigación o estudio, debe ser el adecuado para realizar en óptimas condiciones las diversas tareas posibles:
 1. El silencio, la responsabilidad y el respeto a los demás es el clima necesario e imprescindible. El usuario que no cumpla esta norma general no

debe hacer uso de la sala: no debe entrar en ella, o bien debe abandonarla en silencio y de manera inmediata tras la correspondiente indicación del profesor encargado (si no se está de acuerdo se manifestará verbalmente o se presentará por escrito la correspondiente alegación posteriormente y, en cualquier caso, fuera de la sala)

2. La tipificación de las faltas cometidas y sus correspondientes sanciones disciplinarias seguirá el procedimiento que corresponda según las disposiciones del Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro y/o las decisiones de la Comisión de Convivencia.

- La sala de lectura no puede estar abierta si no hay en su interior un profesor responsable de ella.

Durante el periodo lectivo la Biblioteca será utilizada para desarrollar las siguientes actividades por orden de preferencia:

- a. Lectura, investigación y/o estudio por cualquier miembro de la comunidad escolar, siempre que esté presente un profesor o profesora como responsable de la sala.
- b. En ningún caso será utilizada la Biblioteca por grupos de estudiantes sin clase por ausencia de su correspondiente profesor o profesora.

Normas de uso de la sala de la Biblioteca

Por las características especiales de esta dependencia, diversidad de actividades posibles en ella y variedad de usuarios que simultáneamente tienen derecho a utilizarla, se hace preciso el establecimiento de unas normas de estricto cumplimiento:

- No se puede entrar hasta que la persona encargada de la Biblioteca esté presente.
- Dentro de la Biblioteca no se puede comer, ni beber, ni, por supuesto, fumar.
- En beneficio de todos se debe mantener una conducta adecuada y guardar silencio. Si se rompe esta norma, un simple gesto o insinuación del responsable de sala será suficiente para abandonarla de manera ordenada e inmediata.
- Los libros no se pueden dejar en las estanterías ni en las mesas, sino que deben entregarse al profesor o profesora responsable.
- Antes de abandonar la sala se dejarán las sillas en perfecto orden y se limpiarán las mesas de todos aquellos restos de materiales que pudieran haber quedado sobre ellas.

Servicio del préstamo a usuarios.

La condición de usuario se demuestra mediante la inclusión del interesado/a en la base de datos de la Biblioteca.

El préstamo realizado es personal, por lo que ningún usuario podrá ceder documentos a otras personas. Todos los materiales bibliográficos son susceptibles de ser prestados, pero algunos podrán ser excluidos del préstamo o sometidos a un régimen de préstamo restringido. De forma general, quedarán excluidos del préstamo: guías, atlas, enciclopedias, tomos sueltos de obras unitarias, diccionarios.

La duración y condiciones de los préstamos exigen una regulación específica ya que los recursos existentes son un bien común y, por consiguiente, deben ser cuidados por cada uno y utilizados por todos:

La duración del préstamo de libros será de 20 días naturales y prorrogables por otro periodo, si el documento no ha sido previamente solicitado, y por consiguiente reservado, por otro usuario.

Al finalizar el curso escolar, en junio, todos los documentos prestados deberán ser devueltos por los estudiantes y profesores al menos tres días antes de que se le entreguen a su grupo las calificaciones, aunque no haya finalizado el período ordinario del préstamo.

Para la correcta conservación y uso de los libros, no se puede escribir, subrayar, colorear, ni abrir en exceso.

El alumno por el bien de la comunidad de usuarios tiene la inexcusable obligación de cumplir esta normativa en su totalidad; por consiguiente, es preciso adoptar las siguientes medidas:

- a. En caso de incumplimiento del plazo de devolución, la Biblioteca requerirá al usuario para que la haga efectiva, siendo sancionado con la pérdida de sus derechos como usuario durante una semana.
- b. En el caso de no devolución o deterioro, el usuario deberá reponer el material prestado por otro ejemplar idéntico. Hasta que todo el proceso no se cumpla, el quedará excluido temporalmente del servicio de préstamo, ampliándose este periodo en los mismos términos que en el caso de incumplimiento del plazo de la devolución.
- c. La no devolución reiterada de documentos a la Biblioteca conllevará la suspensión de la condición de usuario del servicio.

Las bibliotecas cubanas y sus desafíos en la actualidad

En las bibliotecas cubanas se atesora buena parte del capital intelectual de la nación, del acervo cultural que nos hace iguales y diferentes a otras naciones. A lo largo

de todo el país son cientos de instituciones, incluyendo las bibliotecas escolares.

Las bibliotecas están al alcance de un diverso y amplio público, interesado por distintos temas y con demandas disímiles. Los especialistas que en ellas trabajan están formados en las más actuales tendencias de la bibliotecología y el acopio de la información. En la actualidad se asume la informatización de los fondos, la implementación de modernos métodos de consulta, la conservación de libros y documentos, entre otros.

Con el crecimiento de los medios tecnológicos y el proceso de cambio en la educación superior se hace necesario seguir transformando las funciones de las bibliotecas universitarias. Los bibliotecarios y otros profesionales de la información deben adquirir habilidades y competencias, con el proceso de la alfabetización informacional, mantenerse actualizados y asumir el cambio para poder salir adelante en esta sociedad del conocimiento y, de esta forma, conseguir los retos a los que están convocadas las universidades de la época actual.

Las Bibliotecas Universitarias (BU) deben convertirse en centros de recursos para el aprendizaje y la investigación, en gestoras de la información y el conocimiento, satisfaciendo las necesidades de los usuarios que soliciten sus servicios y productos, y ofreciéndolos con la máxima calidad requerida, convirtiéndose así en una industria de conocimientos ante los nuevos retos del siglo XXI.

El bibliotecario tiene la tarea de facilitar los recursos con que cuenta la biblioteca universitaria, debe guiar al usuario en la selección del documento, o suministrarle la información que este necesita para su futura labor profesional e investigativa. Pero además, el bibliotecario tiene el cometido de coordinar el trabajo de la biblioteca con el de otros departamentos de la escuela, universidad u organismo destinado a la investigación, y con las bibliotecas de diversas instituciones de la ciudad, condado, estado, o gobierno. Por ello, puede plantearse que la biblioteca moderna ha dejado de ser un lugar donde se almacenan pasivamente los documentos, para convertirse en un "ser vivo", un ente dinámico que ofrece varios servicios.

La Asociación Americana de Bibliotecas, según González Guitián (2009) define la BU como biblioteca (o sistema de estas) establecida, mantenida y administrada por una universidad para cubrir las necesidades de información de sus estudiantes y apoyar sus programas educativos, de investigación y demás servicios". En esta definición se manifiesta la unión que debe existir entre la biblioteca, la docencia y la investigación, desarrollando los conocimientos adquiridos en la alta casa de estudios mediante el apoyo y gestión del bibliotecario.

En una sociedad de la información y del conocimiento, todos deben estar debidamente alfabetizados. Eso significa que cada cual sea capaz de identificar sus necesidades de información y formularlas adecuadamente; buscar, evaluar y seleccionar las fuentes apropiadas, así como procesar, almacenar, recuperar, utilizar y diseminar éticamente la información obtenida y hacer públicos sus nuevos hallazgos.

Hasta hace muy poco tiempo, esto era sin duda un atributo casi exclusivo del conocimiento y la habilidad de bibliotecarios, periodistas, editores y de algunos otros profesionales de la información. Pero ya no es así, porque para vivir satisfactoriamente en esta nueva sociedad dichos conocimientos y habilidades deben formar parte del patrimonio personal de cada individuo que aspire a hacer valer sus derechos y respetar sus deberes para con los demás. En otras palabras, el bibliotecario se inserta en una dinámica que concibe el conocimiento y la información como un patrimonio de todos, no de una élite determinada, y ello supone que, desde su lugar, con su quehacer diario, y con las herramientas que tiene a su disposición, contribuya a transmitir y alimentar esta proyección mediante el intercambio con los usuarios.

La alfabetización informacional se encuentra en el corazón mismo del aprendizaje a lo largo de la vida. Capacita a las personas de toda clase y condición para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficazmente con el fin de conseguir sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas.

El auge de la alfabetización informacional, condiciona que el bibliotecario se enfrente a usuarios cada vez más exigentes, por lo que las universidades habilitan bibliotecas que disponen de recursos informativos que respaldan los programas docentes-educativos e investigativos, para satisfacer las necesidades de los profesores y educandos.

Considerando la importancia que revisten las BU en la formación de los futuros profesionales e investigadores del país, y al desarrollo que han alcanzado los sistemas de información como eslabón necesario para la gestión de la información, el conocimiento y el aprendizaje, surgió la motivación por la realización de esta revisión bibliográfica, con el objetivo de difundir el conocimiento de la labor de las funciones de la BU en el escenario de su transformación en una industria de conocimientos ante los nuevos retos del siglo XXI.

La Universidad del siglo XXI es un modelo de industria de información y del conocimiento, está obligada a asumir un nuevo paradigma para garantizar nuevos compromisos sociales, como el aprendizaje en forma continuada. En

las universidades, la biblioteca es el centro principal de aseguramiento de todas las funciones universitarias, es el espacio donde se organizan los recursos de información necesarios para la generación de nuevos conocimientos.

El paso de la concepción de la BU como unidad a un nuevo enfoque sistémico, supone la implementación de acciones concretas:

- Subsidiar el acceso al texto completo.
- Convertirse en un centro de recursos para el aprendizaje.
- Facilitar el trabajo intelectual.
- Gestionar la información corporativa.
- Apoyar la formación complementaria de los principales usuarios.
- Proteger la libertad intelectual de la creación académico-científica y dirigirla por los canales organizados para compartirla entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

En lo que se refiere a las habilidades o competencias profesionales de los bibliotecarios, estas han sido abordadas por varios autores:

- Conocimiento de la organización donde se encuentra situada la unidad de información.
- Conocimiento para administrar los recursos informativos.
- Conocimientos para administrar los servicios informativos.
- Uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para adquirir, organizar y disseminar información.
- Conocimientos para comprender y participar en la elaboración y aplicación de las políticas de información.
- Conocimientos para participar de forma activa en la investigación en el área de información.
- Desarrollo de capacidades didácticas.
- Conocimientos para reconocer, localizar, evaluar, organizar y utilizar la información de forma efectiva.

La BU se enfrenta a nuevos retos, entre ellos:

- Remodelar todas sus funciones desde el procesamiento analítico-sintético de la información, los servicios de referencia, disseminación y gestión de la información.
- Apoyar la investigación, la innovación tecnológica.

- Impartir programas de alfabetización informacional a docentes y estudiantes universitarios.
- Capacitarse, actualizarse constantemente en los últimos avances tecnológicos para el uso y manejo de la información.
- Mantener una posición ética.
- Propiciar el uso de las bibliotecas virtuales.
- Realizar investigaciones en el campo de la información.
- Convertirse en gestor de la cultura y la identidad nacional.

CONCLUSIONES

La Biblioteca a lo largo de la historia ha servido de reservorio y divulgación del conocimiento obtenido por el hombre como resultado del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la sociedad.

En las universidades cubanas se destinan todos los recursos que se necesitan para mejorar y adecuar la infraestructura de las bibliotecas, actualizar las colecciones y volúmenes de libros, textos y material audiovisual, existe en funcionamiento un sistema de red y de información y a partir de estas bases, se genera una campaña sistemática de divulgación, formación, promoción y fomento de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escobar, H. (2006a). Historia de las bibliotecas: primera parte- La Habana: Félix Varela.
- Escobar, H. (2006b). Historia de las bibliotecas: segunda parte (2006).La Habana: Félix Varela.
- Escolar Sobrino, H. (1984). *Historia del libro*. Madrid: Dirección General del Libro y Bibliotecas.
- Fernández Valdés, M. M., Zayas Mujica, R., Dávila Carmenate, O., Moya González O. (2007). Competencias profesionales de los bibliotecarios de ciencias de la salud en el siglo XXI. *Acimed*, 16(5). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007001100006&lng=es&nrm=iso
- González Guitián, M. V., Molina Piñeiro, M. (2008). Las bibliotecas universitarias: breve aproximación a sus nuevos escenarios y retos. *Acimed*, 18(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000800002&lng=es&nrm=iso&tlng=es .
- Herrero Gutierrez, R. (1982). *La biblioteca del senado*. Madrid: Artes Gráficas Benza.

Leonard, I. A. (2009). *Los libros del conquistador*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Medina del Sol, M., Home Martínez, A., Solsona Medina, A., Collado Almeida, D., & Solsona Medina, E. (2009). La biblioteca universitaria ante los nuevos retos del siglo XXI. *MediSur*, 7(2), 35-42. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2009000200005&lng=es

Nórido, Y. (2015). Los desafíos de las bibliotecas cubanas. *Trabajadores*.

Novelle, L. (2016). *Historia del Libro 1 Las bibliotecas en la Antigüedad*. Recuperado de <http://www.biblogteca-rios.es/lauranovelle/historia-del-libro-i-las-bibliotecas-en-la-antiguedad/>

Sánchez Vignau, B. S. (2008). Desde la teoría a la praxis en las bibliotecas universitarias de hoy: El valor de las tres I: iniciativa, inventiva e inteligencia. *Acimed*, 18(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000800007&lng=es&nrm=iso

02

LA DIVERSIDAD TEXTUAL DESDE UNA CONCEPCIÓN INTERDISCIPLINAR EN LA ASIGNATURA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA

TEXTUAL DIVERSITY FROM AN INTERDISCIPLINARY CONCEPTION IN THE SUBJECT COMPREHENSIVE LANGUAGE PRACTICE

MSc. Lilian María Peraza Vilorio¹

E-mail: Imperaza@ucf.edu.cu

MSc. Miguel Ángel León Pérez¹

E-mail: maleon@ucf.edu.cu

MSc. Manuel Gradaille Martín¹

E-mail: mgmartin@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Peraza Vilorio, L. M., León Pérez, M. Á., & Gradaille Martín, M. (2017). La diversidad textual desde una concepción interdisciplinaria en la asignatura Práctica Integral de la Lengua. *Revista Conrado*, 13(58), 14-19. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El estudio de la diversidad textual ocupa un espacio significativo, particularmente el estilo funcional profesional como medio de transmisión y recepción del conocimiento de cada disciplina de la especialidad; por ello el tratamiento de la textualidad adopta una concepción interdisciplinaria. La experiencia obtenida asegura el abordaje de la lengua materna desde la perspectiva de la pragmática textual en virtud del modelo del profesional en vínculo con las ciencias lingüística y didáctica modernas como vía de formación del especialista con una concepción de amplio perfil.

Palabras clave:

Interdisciplinariedad, diversidad textual, ciencia lingüística, didáctica.

ABSTRACT

The study of textual diversity has a significant role, particularly professional functional style as a means of knowledge transmission and reception in each specialty; therefore, textual treatment adopts an interdisciplinary conception. The experience in this regard in the Science Majors of the Cienfuegos University guarantees addressing the mother tongue from the perspective of textual pragmatic model by virtue of professional profile in connection with the modern linguistic and didactic sciences as a means of training specialists with a wide profile.

Keywords:

Interdisciplinary, textual diversity, linguistic science, didactic.

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria del individuo debe ir aparejada innegablemente al encargo social del futuro egresado. Si bien es cierto que existen asignaturas de formación general en el currículum, estas deben apoyar y retroalimentar la formación del especialista, lo que significa que su contenido debe relacionarse, siempre que sea posible, con las asignaturas de la especialidad. El interés, el nivel de motivación del alumno y el docente en pos de este objetivo serán mayores cuando se apela a esta vía; aunque exija una mayor ocupación y responsabilidad para ambos.

En el caso de la lengua española, instrumento básico de comunicación, la tarea resulta comprometedor; pues en esta disciplina se tiene que adecuar las macrohabilidades comunicativas básicas a las necesidades del alumno a partir de un diagnóstico; teniéndolo en cuenta, realizar las adecuaciones pertinentes, máxime cuando se dedica especial atención a la lectura, la comprensión, el análisis y la construcción de textos. Esta didáctica en la actualidad reclama de una integración de saberes.

El lingüista Van Dijk (2000, p. 52), propone tres enfoques en aras de este análisis integrador: los centrados en el discurso en sí mismo: estructuras, medios lingüísticos empleados. Estos tres enfoques se conocen en la lingüística moderna como el triángulo de Van Dijk (2000), cuyos vértices lo constituyen: el discurso, la cognición y la sociedad y propician el análisis multidisciplinario y transdisciplinario, fundamento básico del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural desarrollado por Roméu (2003), para la enseñanza de la Lengua.

La disciplina Estudios Lingüísticos no debe perder de vista este enfoque integrador e incentivará el desarrollo de conductas verbales profesionales, muy especialmente, el dominio del discurso científico-profesional. Resulta obvio destacar la importancia del dominio del lenguaje en estrecha relación con la comprensión en áreas de las ciencias exactas y naturales, así como el logro del rigor y la exactitud en la expresión, sustentadas en el trabajo con el vocabulario técnico, el uso sistemático de diversos tipos de diccionarios y la consulta de variadas fuentes de información que innegablemente contribuyen a la ampliación del repertorio léxico del alumno.

Resulta importante la valoración consecuente de la naturaleza monosémica, de permanente carácter denotativo de los textos que circulan y se divulgan en estas áreas del saber humano. Tampoco se puede pasar por alto la verbalización de estrategias de resolución de problemas o de otro tipo de estrategias de carácter cognitivo

y metacognitivo inherentes a la ciencia en cuestión, que sustentan y enriquecen el pensamiento científico y las capacidades expresivas del estudiante que se pueden estimular desde la práctica integral de la lengua española.

DESARROLLO

La diversidad textual no es más que la variedad de textos de disímiles temas y diferentes tipologías. Estos se pueden emplear desde la disciplina lingüística para potenciar la formación del futuro graduado, es entonces cuando la docencia se convierte en un ejercicio interdisciplinar. En este sentido es significativo el tratamiento del estilo científico-profesional, cuya pretensión es netamente informativa; de ahí que se sustente mayoritariamente en patrones retóricos como la exposición, la argumentación de ideas y la descripción, es decir, formas elocutivas muy ligadas a la divulgación de saberes que necesita de conectores lingüísticos que facilitan definir, argumentar, comparar, enumerar y establecer asociaciones pertinentes entre tesis y razones que argumentan. Por ello el texto científico está estrechamente supeditado a lo profesional, al ámbito académico y de formación en sentido general, a las relaciones públicas, etcétera.

Este texto hace especial hincapié en el referente, pues tiene como finalidad demostrar conocimientos sobre el tema objeto de atención o exponer los resultados en torno a este. Exige de una expresión de ideas claras, y suficientemente fundamentadas con una organización lógica y jerárquica en su consecución, estructuradas por partes o subtemas. El texto puramente científico resulta muy cerrado, incluso incomprensible si no lo consume un especialista; pero dentro de las variantes de este estilo figuran otros más accesibles y lógicamente asequibles que son precisamente los que se propone potenciar desde la disciplina Estudios Lingüísticos. Autores como Domínguez (2010), no los consideran plenamente como trabajos científicos, pero en el sentido amplio del término no funcionan como textos artístico-literarios y conjuntamente con los diferentes tipos de textos de divulgación científica, poseen una importancia innegable en el currículum de la especialidad y resultan muy socorridos en las actividades docentes y extradocentes.

Acerca de algunas variantes del estilo científico-profesional.

Las fichas bibliográficas y de contenido se emplean para registrar los datos fundamentales de las diferentes fuentes bibliográficas consultadas por el alumno en su vida estudiantil. Enseñar la técnica de su confección, orientar el fichado y promover su uso es deber no solo del profesor de la materia lingüística. Para el alumno constituye un

desafío a la memoria; fichar permite un acercamiento más exhaustivo al contenido del texto, en cuanto a lecturas, relecturas, análisis, asimilación, y trabajo independiente. La ficha de contenido tiene un propósito más ambicioso, pues se emplea para resumir todo un texto y registra las citas textuales que aparecerán entrecomilladas, la página exacta del libro de la cual fue tomada, si la cita no es tomada en su entera dimensión se indicará ortográficamente con los puntos suspensivos.

El proyecto o diseño de investigación constituye el punto de partida para acometer cualquier investigación, organiza sus pasos, formula sus antecedentes, objetivos, fundamentos y bases metodológicas.

El informe aporta información sobre cualquier materia o asunto, de ahí que pueda clasificarse como: genérico, periodístico e investigativo; pero atendiendo al subestilo científico se particularizará en este último. Las investigaciones científicas en sentido general deben seguir un orden formal gradual que parten de una presentación que comprende el tema, título, el autor y colaboradores, institución, fecha de inicio y terminación.

El artículo científico también forma parte del subestilo propiamente científico y requiere de normas de publicación exigidas por las revistas especializadas que lo auspician. Aunque los especialistas tienen diversidad de criterios al respecto, bajo esta denominación se puede incluir el ensayo científico, texto al que Bélic (1983) incluye dentro de lo que considera como literatura *pragmática* y que tantos adeptos va ganando en la actual pedagogía.

La monografía, tiene un nivel de sucintas y profundidad mayor como parte de una revisión bibliográfica por lo que tiene puntos de contacto con el trabajo extracurricular abordado con anterioridad, y muchos docentes hoy día lo asocian con la tesina. En algunas de las asignaturas del currículo la forma de cierre se realiza mediante la llamada tesina, por lo que de alguna manera se recomienda un espacio dentro de la Práctica Integral de la Lengua que ofrezca cabida a este tipo de texto.

El acta, aunque no es un texto propiamente científico, sí es un documento que dentro del subestilo suboficial merece un lugar oportuno para su enseñanza y redacción. Este da fe de los asuntos abordados y acuerdos emanados de determinado evento.

Otro tipo de texto que ocupa un lugar significativo dentro del Programa Práctica Integral de la Lengua Española es la descripción; sin embargo la conceptualización como forma elocutiva, su análisis y práctica no debe quedarse solo a nivel de la descripción literaria. Resulta muy oportuno que el estudiante pueda establecer un parangón

entre la descripción literaria que destaca las cualidades del objeto de observación en la que se traduce lo sensorial y afectivo y se evidencian predominantemente las funciones expresivas y poética del lenguaje, con la descripción científica o técnica, que tiene como motivación transmitir información, conocimiento, sobre el objeto de descripción.

Anteriormente se han referido textos que imbrican dentro de su estructura necesariamente una parte descriptiva, tales como la ponencia, el artículo, el informe de investigación. Existen muy variados textos que el estudiante en formación y el futuro graduado utiliza en su vida cotidiana en el que se emplea la descripción técnica, piénsese en las prospectos de equipos electrodomésticos y maquinarias, los manuales de funcionamiento de maquinarias, los prospectos de medicamentos, las recetas de cocinas, entre otros.

Desde la clase de Práctica Integral de la Lengua pueden orientarse tareas docentes tales como:

1. Lee el siguiente texto. A partir de él: determine el referente, precisa los elementos descriptivos, extrae los tecnicismos que aparecen, di ¿a qué ciencia particular de tu currículum de estudio pertenece?, menciona otras especies del mundo vivo que hayas estudiado dentro de esta ciencia e investiga su nombre científico.

Las moscas típicas (Muscidae y familias próximas), como todos los dípteros, poseen un cuerpo dividido en tres regiones o tagmas; cabeza, tórax y abdomen; poseen ojos compuestos por miles de facetas sensibles a la luz individualmente que limpian constantemente frotando sus patas, y piezas bucales adaptadas para succionar, lamer o perforar; ninguna mosca es capaz de morder o masticar, pero muchas especies pican y succionan sangre; solo tienen dos alas, a diferencia de los demás insectos que tienen cuatro, ya que las alas posteriores están reducidas a unas estructuras llamadas salterios o balancines que actúan como órganos estabilizadores del vuelo. Tienen el cuerpo cubierto por numerosas sedas sensoriales con las que pueden saborear, oler y sentir. Las sedas de las piezas bucales y de las patas se usan para saborear; las moscas saborean lo que pisan; si pisan algo sabroso, bajan la boca y lo vuelven a probar. Las patas poseen unas almohadillas adherentes que les permiten caminar sobre superficies lisas como el vidrio, incluso boca abajo (La mosca, 2006, sección de, párrafo. 3).

2. Consulta el prospecto del medicamento: Permetrina 5% crema y a partir de él refiera: Composición. Acción. ¿Qué elementos aparecen referidos en las

indicaciones y las contraindicaciones? Algunas de las precauciones al emplear este medicamento. ¿Qué reacciones adversas posee este medicamento? Según lo expresado en la descripción, ¿qué significado le atribuyes al término: posología? ¿Por qué se puede afirmar que este prospecto es un ejemplo de descripción técnica? Construye un párrafo donde te refieras a la importancia del prospecto de un medicamento para el paciente.

3. Lee el siguiente texto que constituye un ejemplo de descripción técnica:

- Flan de calabaza

3 tazas de calabaza hervida

1 lata de leche condensada

1 taza de agua

5 cucharadas de maicena

$\frac{3}{4}$ tazas de azúcar

1 ramita de canela

1 cucharadita de vainilla

1 cucharadita de sal

1 cucharada de licor

Mezclar la leche condensada con el agua. Poner la mitad de la leche al fuego con sal y canela, cuando rompa el hervor mezclarla con la calabaza previamente hervida y reducida a puré. Añadir el resto de la leche con la maicena y el azúcar. Mezclarlo todo muy bien y pasarlo por un colador fino. Cocinar a fuego lento la mezcla y revolver hasta que se espese bien. Agregar la cucharada de licor (Pupo, 2005).

Expresa tu opinión en torno a que este dulce se prepare con una hortaliza. ¿Crees que esto tenga relación con la personalidad del cubano? Argumenta tu respuesta. Centra tu atención en los ingredientes: ¿Con qué tipo de pronombres se comunica la cantidad de ingredientes que se emplean en la elaboración? Escríbelos y revisa su ortografía. ¿A cuántas libras equivalen tres tazas de calabaza?

El resumen es una habilidad elemental que se debe fomentar en el estudiante, resulta también a los efectos de la asignatura Práctica Integral de la Lengua un texto apto para preceptuar su técnica y orientar su consecución como texto no literario. Este tiene un nivel de partida a

partir de la lectura minuciosa de la información a resumir para poder seleccionar las ideas fundamentales, jerarquizarlas según su importancia y poder sacrificar las ideas secundarias, accesorias. El resumen retomará solo las ideas clave para *armar* un nuevo texto resultante, que tendrá la extensión y el estilo según el texto que sirva de base al resumen.

El sumario resulta fácil de ofrecer al estudiante, pues generalmente la forma organizativa de trabajo en conferencia permite visualizar esta forma de resumir el contenido docente. Las ideas quedan plasmadas en forma de tópicos.

El esquema permite apreciar el armazón del texto en su conjunto, por ende la relación de dependencia entre las ideas utilizando un sistema convencional de signos y sangrías, preferiblemente el decimal por las posibilidades de fragmentación que ofrece.

El cuadro sinóptico y el mapa conceptual son muy empleados por el estudiante. Mediante llaves, corchetes, recuadros, gráficos, saetas y otros convenidos según el código queda graficada la información que llegan a constituir verdaderos textos de los llamados textos discontinuos

Desde la clase de Práctica Integral de la Lengua pueden orientarse tareas docentes tales como:

- Consulta la figura 5.1 del libro de Geometría para la Licenciatura en Educación Primaria, de Robert Barcia Martínez, Editorial Pueblo y Educación, 2009, página 141.

Identifica el tipo de texto empleado. Realiza la lectura de este expresando la decodificación de los términos en consonancia con la dirección de las saetas.

Lee exhaustivamente el siguiente texto:

Se denomina circuito eléctrico a una serie de elementos o componentes eléctricos o electrónicos, tales como resistencias, inductancias, condensadores, fuentes, y/o dispositivos electrónicos consumidores, conectados eléctricamente entre sí con el propósito de generar, transportar o modificar señales electrónicas o eléctricas. Un circuito eléctrico, sencillo pero completo, cuenta con las partes fundamentales: una fuente de energía eléctrica, en este caso la pila o batería, una aplicación, en este caso una lámpara incandescente, unos elementos de control o de maniobra, el interruptor, un instrumento de medida, el amperímetro que mide la intensidad de corriente, el cableado y conexiones que completan el circuito.

Un circuito eléctrico tiene que tener estas partes, o ser parte de ellas. Los circuitos eléctricos se clasifican de la siguiente forma: Por el tipo de señal: de corriente continua,

de corriente alterna, mixtos. Por el tipo de régimen: periódico, transitorio, permanente. Por el tipo de componentes: eléctricos: resistivos, inductivos, capacitivos y mixtos. Electrónicos: digitales, analógicos y mixtos. Por su configuración: serie, paralelo, mixto (Núñez, García, Sifredo, Menéndez, Castro, & Hernández, 1991).

Señala con una equis (X) las características que permiten clasificar el texto anterior como texto de divulgación científica:

- Presenta un léxico monosémico, con significado exacto, permanente
- Lenguaje connotado, con recursos expresivos que despiertan emoción en el receptor
- Subjetividad en el tema abordado que revela la emoción personal del autor
- Objetividad en la temática abordada, con empleo del vocabulario técnico

¿A qué campo de la ciencia pertenece este? Resúmelo empleando el cuadro sinóptico. Haz una lista con los tecnicismos o vocablos técnicos que aparecen. Señala las dificultades ortográficas que presentan. Cerciórate de que conoces su significado e investiga el significado de los que desconozcas, auxíliate para ello del diccionario.

Fundamentos de la experiencia acometida

Durante el proceso de materialización de esta experiencia se contribuyó al desarrollo cognitivo, comunicativo-afectivo-emocional del sujeto, a su formación axiológica, su creatividad y a su competencia cultural en sentido general, para paliar los problemas que se le presentan como estudiante y en su futura labor profesional. Se concibe sobre la construcción social del conocimiento, con un abarcador espectro de actualización intermaterias.

La experiencia desarrollada responde a las necesidades del estudiante de la Educación Superior, y se desarrolló con el estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria. Desde el punto de vista de los modelos curriculares toma como patrón el de Fátima Addine y otros, que se sustenta en la dialéctica materialista, como base metodológica, gnoseológica e ideológica.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, se basa en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural Roméu (2003), que orienta a la descripción y el estudio comunicativo de la lengua, prepara al sujeto para su adecuación social, así como para la praxis comunicativa en su entorno sociocultural. Como superobjetivo centra su atención en el desarrollo de su competencia comunicativa, en el proceso de interacción social y en el tratamiento

comunicativo de la lengua, según sus variedades discursivas, lo que permite el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza de la lengua.

Filosóficamente se sustenta en la dialéctica materialista, como base metodológica, gnoseológica e ideológica, plasma la relación pensamiento-lenguaje y enfoca el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humanas, lo que permite la interconexión con el enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1987) y sus criterios acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el lenguaje, considerado como la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultivada de la personalidad, que a su vez cumple con dos funciones esenciales: intelectual y social, que permite *"la interiorización de la actividad y el desarrollo de los procesos psíquicos internos" y que desempeñan "...un papel decisivo en los procesos psíquicos"*.

Psicopedagógicamente se sustenta en el enfoque vigotskiano, el aprendizaje significativo y la psicología cognitiva, así como los principios pedagógicos de la cientificidad, la sistematicidad y la asequibilidad, por lo que permite el desarrollo integral de la personalidad, por cuanto es esta la que se comunica y aprende en un contexto interpersonal y social. Tiene en cuenta el carácter activo de los procesos psíquicos y el carácter social de la actividad humana.

El aprendizaje, por consiguiente, se valora como un proceso interactivo, dialéctico, en el que intervienen los conocimientos, la experiencia y las vivencias del alumno como sujeto activo, social, irreplicable y protagonista, en el que se producen modificaciones en su actividad, por lo cual tiene en cuenta la ley de mediación y enfatiza en la zona de desarrollo próximo, en la relación pensamiento-lenguaje, en la unidad de contenido y forma y en la práctica como principio constructivo de la ciencia Vigotsky, (1987). También se considera el desarrollo como un proceso constructivo y de carácter activo, donde la enseñanza conduce y precede al desarrollo, el alumno es el sujeto constructor activo de su propio conocimiento, condicionado por la mediación social. En este proceso se ponen de manifiesto la relación sujeto-objeto-sujeto y sujeto-sujeta.

Didácticamente se es consecuente con la didáctica del discurso que implica tratar la realidad como un sistema complejo, específicamente el estudio de la lengua, el habla, sus estructuras y normas para fomentar la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural, sin detrimento de que se puedan analizar separadamente cada uno de sus elementos; pero sin soslayar la referencia a los demás con los que interactúa, a partir de los presupuestos

del enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural Roméu (2003). Esto implica el tratamiento del sujeto en su interacción con el medio.

El fundamento lingüístico sistematiza el estudio de la lengua, su manifestación en el habla, la selección de los recursos discursivos, su estilo, sintaxis, ortografía, aplicables a las variedades del discurso, de acuerdo con las normas inherentes al texto y a su contexto, su comprensión, análisis y construcción en armonía con la lingüística del texto y la lingüística discursiva.

Los fundamentos didácticos para el tratamiento de los textos científicos responden a los intereses de la sociedad, de acuerdo con el encargo social que han de cumplir los egresados en consonancia con una formación profesional que permita establecer relaciones pragmáticas texto-contexto, a tono con las variedades discursivas necesarias a las situaciones comunicativas de índole general y particular de su profesión tan diversas en la Educación Superior, y a la conceptualización del mundo. Establece la relación texto-contexto en dependencia de la situación comunicativa, el aspecto volitivo-emocional y el entorno sociocultural, sustentado en: la lengua como elemento de identidad nacional y la relación pragmática texto-contexto como prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior.

CONCLUSIONES

Se puede fomentar el tratamiento del texto científico-profesional desde las clases de lengua materna para entrenar al alumno en la recepción-transmisión de este tipo de texto de amplia representatividad en el currículum de la Educación Superior.

El universo del saber del alumno se enriquece en la medida en que se trabaja el texto científico-profesional con un enfoque didáctico interdisciplinar que permite el entrenamiento profesional de los estudiantes desde los estudios lingüísticos.

El tratamiento del texto científico-profesional asumirá un algoritmo sustentado en el triángulo del discurso propuesto por Van Dijk y soporte del enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural que propicia el análisis multidisciplinario y transdisciplinario.

El tratamiento del texto científico o de divulgación científica atenderá las macrohabilidades comunicativas: el habla, la escucha, la lectura y la escritura, así como los componentes funcionales: análisis, comprensión y construcción textual que privilegiará el desarrollo de conductas verbales profesionales.

El estudio del texto científico-profesional descansa en la lengua como medio de interacción e interrelación sociocultural, permite vincular formas de organización y expresión del pensamiento, con sustento en vocabulario común y técnico en pos de su formación intelectual mediata e inmediata.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bélic, O. (1983). *Introducción a la teoría literaria*. Ciudad de La Habana: Arte y Literatura.
- Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Mata, F. S. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Fragoso, J. E. (2010). *Modelo del profesional de la carrera: Licenciatura en Educación Primaria*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Núñez, J., García, L., Sifredo, B., Menéndez, A., Castro, O., & Hernández, J. L. (1991). *Física Onceno grado parte II*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Porro, M., & Báez, M. (2003). *Práctica del idioma español segunda parte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pupo, N. (2005). *Cocina Cubana. Dulces caseros y Helados de Fruta*. La Habana: Editorial de la Mujer.
- Rivero, D. E. (1979). *Literatura latinoamericana y del Caribe*. La Habana: Libros para la Educación.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y concepto. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ciencia y Técnica.

Fecha de presentación: : marzo, 2017 Fecha de aceptación: abril, 2017 Fecha de publicación: junio, 2017

03

ACTIVIDADES LÚDICAS PARA ESTIMULAR EL ÁREA DE LENGUAJE EN NIÑOS (AS) DE 2 AÑOS

LUDIC ACTIVITIES TO STIMULATE THE AREA OF LANGUAGE IN 2 YEAR CHILDREN

Dra. C. Marigina Guzmán¹

E-mail: mariginaguzman@gmail.com

¹Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Guzmán, M. (2017). Actividades lúdicas para estimular el área de lenguaje en niños (as) de 2 años. *Revista Conrado*, 13(58), 20-24. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Esta investigación se centró en promover el juego como una estrategia que colabore con el desarrollo del lenguaje en los niños de 2 años que participan del programa Creciendo con Nuestros Hijos en San Miguel del Común en Calderón. Metodológicamente se desarrolló como un trabajo de campo, nivel descriptivo bajo la modalidad de proyecto factible. Se sustentó teóricamente en los aportes hechos por las diferentes teorías del lenguaje, comparando sus posiciones y adhiriéndose a un punto de vista personal como fue el de considerar la adquisición del lenguaje como un proceso multifactorial. Esta óptica, permitió considerar como viable la elaboración de una Guía de Actividades en donde ocupa un lugar preponderante las estrategias lúdicas o el juego. Se evidencia que aún hay madres que consideran el juego como un momento cuando el niño se entretiene o se ocupa de lo que sabe hacer que es jugar. No se visualiza como un momento que puede ser aprovechado para estimular y estrechar los vínculos comunicativos del niño y su entorno.

Palabras clave:

Desarrollo del lenguaje, estimulación, estrategias lúdicas, teorías de desarrollo del lenguaje.

ABSTRACT

This research is aimed at promoting the game as a strategy for language development in less than 2 year children involved in the program Growing with Our Children in San Miguel del Común in Calderon. It was developed as a field research, at a descriptive level and as a feasible project. It was based theoretically on the contribution made by the different theories of language, comparing their positions and following a personal point of view as it was to consider language acquisition as a multifactorial process. This view, allowed considering designing a Guide of activities as viable where it is predominant ludic or game strategies. It is evident that there are still mothers who consider playing as a moment when the child is entertained or does what he knows that is to play. It is not identified as a time that can be used to stimulate and strengthen communication links of the child and his environment.

Keywords:

Language development, stimulation, game strategies, theories of language development.

INTRODUCCIÓN

El proceso de adquisición de las competencias lingüísticas del niño presenta gran complejidad, porque es una destreza que nos distingue de cualquier otra especie. Esto es posible por el desarrollo de las estructuras cerebrales y neuronales implicadas en la producción del lenguaje, permitiendo la producción de procesos superiores del pensamiento.

Son muchas las teorías que se han desarrollado sobre el tema, siendo las más representativas las de enfoque ambientalista o que dan control absoluto al entorno social del niño como factor de desarrollo del lenguaje; las innatistas sostienen que el lenguaje es una condición innata del hombre y por tanto desde su nacimiento poseen la estructura necesaria para su desarrollo; las cognitivas consideran que el lenguaje es producto del desarrollo de las estructuras cerebrales, y las culturistas sostienen que desarrollo cerebral y lenguaje son una capacidad del ser humano que van de la mano, influenciado por el ambiente pero su desarrollo es paralelo.

Es relevante señalar que con el objetivo de ofrecer a todos los niños la posibilidad de desarrollar en forma equilibrada, equitativa y para darles a todos las mismas oportunidades se crearon los programas de estimulación o intervención temprana. Estos programas le ofrecen a la familia la oportunidad de participar activamente en el desarrollo del niño. Para ello, proponen estrategias en las cuales las actividades lúdicas tienen un papel muy importante por cuanto el juego ocupa un gran espacio en el desenvolvimiento del niño.

Las familias del sector de San Miguel del Común, Parroquia Calderón han tenido que afrontar una serie de problemas sociales que no les ha permitido que un número considerable de niños (as) asistan a los centros educativos, sumado a esto las personas que se encuentran a cargo de los infantes desconocen la manera de cómo estimularlos en su desarrollo, debido a esta situación se observan carencias en los niños, en especial en la parte lingüística.

DESARROLLO

La estimulación temprana en niños de 2 años en Ecuador se realiza a través de un programa denominado *Creciendo con Nuestros Hijos* que involucra la presencia de docentes en las comunidades donde se cumple el programa, se toma en cuenta que los niños (as) de 2 años aún no están en las características de la edad como es el área de lenguaje, esto es producto al desconocimiento de la estimulación temprana por parte de sus padres, sumado

a ello, costumbres, emigración, niños al cuidado de familiares y el aspecto económico. Los educadores que se han formado para cumplir con su rol de facilitadores en los hogares que deben ser intervenidos, han observado que es necesario ampliar en ciertas áreas, sobre todo la de desarrollo lingüístico, las actividades ofrecidas a las madres y cuidadoras. Las actividades sugeridas están basadas en el juego, considerando que es la expresión natural en el proceso de desarrollo del niño.

Hay que considerar que el periodo entre 0 y 6 años es el más significativo en la formación del individuo, porque se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad por eso se necesita proporcionar una estimulación propicia en el momento oportuno que el niño (a) comienza a ser sociable y comunicativo.

El desarrollo del lenguaje es uno de los procesos psicológicos más controvertidos por la variedad de puntos de vista y disciplinas involucradas, ya que representa el hito de separación entre el hombre y el resto del reino animal. Con el fin de explicar los fenómenos que se producen durante el proceso de adquisición del lenguaje para comprender el aspecto ontogénico del mismo, se han propuesto diversas teorías que se agrupan en cuatro grandes enfoques: ambientalistas, nativistas, cognitivistas y culturista.

La Teoría Ambientalista, refiere Niño (2007, p.74) coincide con la postura exógena de las concepciones tradicionales que sostienen que *“el lenguaje infantil es meramente imitativo”*. Es decir, desde el punto de vista de los autores representativos de esta teoría, Saussure (1961) desde el estructuralismo lingüístico y que planteó desde el Conductismo que el lenguaje infantil es aprendido por la imitación y repetición estimulada desde afuera. Por su parte, el Conductismo, refiere la fuente antes citada, postuló que el repertorio verbal de un individuo se produce en función de *“las contingencias de refuerzo que operan sobre el sujeto para propiciar respuestas positivas”*. (Niño, 2007, p. 74)

Desde este punto de vista lo fundamental es la acción de estimulación verbal, la cual se orienta en una dirección de afuera hacia adentro del sujeto.

Con respecto a *la teoría del Estructuralismo Lingüístico Saussure* (1961, p. 56), afirma que la lengua es la parte social del lenguaje que el niño *“va asimilando poco a poco”*. Es decir, que la va adquiriendo de parte de su entorno y que constituye el sistema de signos depositados en el cerebro de todo los hablantes. Estas teorías privilegiaban el ambiente, sobre la maduración y los procesos mentales por lo que no dan cabida a la estimulación sino al reforzamiento de la conducta.

En cuanto a la *Teoría Nativistas*, se puede **añadir que surge** como respuesta a las teorías ambientalistas y la propuesta fundamentada de Chomsky (1971), sobre la *Estructura Profunda*, la cual es una posición eminentemente lingüística que formula la gramática generativa transformacional. Se da forma así a la teoría nativista que da énfasis a las estructuras fijas, que se encuentran en el pensamiento profundo y subyacen en la gramática de la lengua materna que toda persona posee desde su nacimiento. Aquí el proceso de adquisición es inverso a lo planteado en las teorías anteriores, ya que se supedita a los procesos mentales del individuo, y durante el desarrollo del lenguaje se involucra el ambiente social. Chomsky (1971, p. 106), afirma que *“la adquisición de la lengua es en gran parte asunto de la maduración de una capacidad lingüística innata, maduración que es guiada por factores internos, por una forma de lenguaje innata que se agudiza, diferencia, y alcanza una realización específica a través de la experiencia”*.

Y da por concluido este autor, que la adquisición del lenguaje en el niño es un proceso acelerado, por lo que supone la presencia de estructuras profundas o gramáticas interiorizadas, lo que le permite crear lingüísticamente novedosas estructuras en el ejercicio del habla. Manifiesta que hay una fase universal a todas las lenguas, es decir, un proceso similar en todos los niños independientemente del lugar geográfico de origen.

Por su parte, *las teorías Cognitivistas*, al contrario de las anteriores, le da mayor importancia a lo cognitivo, o a las relaciones entre lo cognitivo y lo lingüístico. Las más conocidas de esta perspectiva teórica son las de Jean Piaget y de Lev Vygotsky. *Teoría Piagetiana* concibe a la inteligencia como una capacidad del ser humano a ser modificada. Piaget (1974), otorga a lo cognitivo una posición preponderante frente a lo lingüístico, subordinando el lenguaje al pensamiento. Considera que los orígenes del lenguaje están determinados por la función simbólica, es decir, en la capacidad representativa que desarrolla el ser humano con anterioridad a la aparición de lenguaje, y que le ejemplifica en los juegos simbólicos y la imitación diferida.

Explica Piaget que al niño adquirir la capacidad de usar sus objetos, juego y acciones, como significantes (símbolos), cuando aparece el lenguaje como sistema de signos convencionales, se socializan las representaciones y lo lingüístico se inserta como una capacidad de la función simbólica; la cual se expresa cuando el niño a través del juego principalmente, logra asociar dos elementos con diferentes formas, a un mismo significado. Por ejemplo, abraza una almohada simulando que es su mamá.

En cuanto a la *Teoría de Lev Vigotsky* que se encuentra dentro del enfoque cognitivo, se concibe la adquisición del lenguaje como una herramienta que utiliza el niño para su desenvolvimiento social. Considera que el origen del lenguaje y del pensamiento tiene *“raíces genéticas diferentes”*, pero presentan un punto de encuentro, en torno a los dos años de edad, donde Vigotsky (1996, p. 25) afirma *“el pensamiento se hace verbal y el lenguaje se hace racional”*. En definitiva, este teórico afirma que el niño manifiesta la función organizadora de los signos cuando utiliza el lenguaje como instrumento de la actividad práctica.

La *Teoría Culturista* cuyo representante es Jerome Bruner, sostiene que el desarrollo de lo cognitivo va indisolublemente unido a lo lingüístico, sin importar cuál es el preeminente, o cual el que se subordina. Lo considera como dos procesos coincidentes en los que el lenguaje actúa como *“amplificador del pensamiento”* pero no esencial del mismo. En él enfatiza el hecho que debe considerarse la influencia de las interacciones niño-adultos, superando la teoría innatista en la que se propone al lenguaje como resultado del ambiente y la Piagetana que postula el desarrollo del lenguaje disociado del proceso de maduración cognitiva. Bruner (1989, p.19), afirma que *“no pueden separarse ni del desarrollo cognitivo, ni de la influencia de los factores externos de las estructuras sociales con las que el niño interactúa”*.

Así que cada teoría ofrece una explicación desde la perspectiva disciplinaria que asume su exponente. Sin embargo, es necesario considerar la importancia que tiene el lenguaje como producto multifactorial, que se perfecciona conforme las estructuras cerebrales y músculo-esqueléticas permiten al niño respuestas progresivas a su creciente interacción con su entorno. En el mismo orden de ideas, León (2014, p. 218), afirma que son variados los autores que coinciden en la etapa de adquisición de las destrezas lingüísticas y compartiendo la propuesta de Horowitz, considera que el lenguaje *“en una primera etapa funciona como universal de desarrollo, pues hasta los dieciocho meses de edad las investigaciones no han encontrado diferencias en las competencias que lograron los bebés de diferentes culturas o idioma. Pero muy pronto el proceso se comienza a impregnar de lo cultural convirtiéndose en un haría no universal de desarrollo, con diferencia aún entre regiones de un mismo país, niveles sociales en una misma ciudad, comunidades o familias que brindan a los niños diferentes oportunidades en su proceso constructivo de desarrollo lingüístico”*.

Se puede apreciar, que el lenguaje presenta una etapa universal en donde se comparten todas las características del proceso, y una en la cual se va diferenciando de

acuerdo con el entorno social y cultural en el cual puede manifestarse las particularidades de cada niño. En las diversas teorías psicológicas, es aceptada la diferenciación de tres etapas en el desarrollo lingüístico, y ellas son:

Etapa Prelingüística. Conciernen, a la etapa de desarrollo evolutivo de 0 a 8 meses. Comprende el balbuceo y las primeras vocalizaciones, en ellas se consideran como aproximaciones comunicativas los gritos, llantos y repetición de sonidos e indiferenciados o ecolalia, juego fonético inicial, que son similares en los niños de cualquier región geográfica del mundo. Refiere Santrok, Francke & González (2003, p.13) que también está la expresividad kinésica: “*Son acciones expresivas como la sonrisa, la mirada, gestos y movimientos de cabeza, dedos y más... es una capacidad que persiste a lo largo de todo el ciclo vital*”.

Con respecto a la *Etapa Lingüística* se puede aseverar que su edad más representativa son los dos años aproximadamente. En ella se evidencia un incremento rápido del vocabulario, en un uso correcto de los plurales, uso del tiempo pasado y uso de algunas preposiciones. Inicialmente el vocabulario es directamente referido a los objetos; la aparición de palabras funcionales como las preposiciones, pronombres, adverbio se da en forma tardía cerca de los dos años y medio a tres años. En esta etapa descubre que las palabras sirven para descubrir el mundo y actuar sobre él. Afirma Vigotsky (1996), que es la época de las preguntas, que le ayuda a la socialización. Será la adquisición de lo gramatical y semánticos, comienza a nombrar las acciones (verbos) y en el aspecto semántico agrupa varios referentes a un mismo significante, como por ejemplo todos los animales son perros. Se llega así a los seis años, cuando se afianza el lenguaje. Las capacidades lingüísticas se va incrementando con mucha rapidez y se usan las palabras funcionales, especialmente los pronombres interrogativos qué, cuándo, cómo, dónde y por qué con acierto.

Y la tercera y última *Etapa llamada Postlingüística*, la cual una vez adquirido el lenguaje en su sentido preciso, el individuo sigue haciendo uso de los signos lingüísticos adquiridos, pero también de los símbolos y signos no lingüísticos para ampliar sus capacidades de comunicación usando el lenguaje en sentido total.

Con respecto al *Desarrollo del lenguaje* se precisa que el mismo es un aprendizaje donde los niños incorporan y asimilan la información que perciben del medio, la interpretan y la retienen, luego les lleva a formar palabras que servirán como elemento de comunicación y formación para una interrelación socialmente con su medio ambiente. El lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino que es una forma del conocimiento de la realidad, una

forma especial de reflejo del mundo de los objetos y fenómenos, mediante el cual se posibilita el desarrollo psíquico del niño (a), tanto en el plano cognoscitivo-intelectual como en el afectivo-motivacional, además la socialización del individuo no es posible sin el lenguaje.

El desarrollo del lenguaje es considerado como un mecanismo básico para estimular el ámbito cognitivo y de pensamiento, permitiendo acrecentar conocimientos, habilidades y destrezas, de allí la importancia de articular el lenguaje con las áreas del desarrollo de los niños (as), para conseguir la estructuración integral de su personalidad y su relación con sus semejantes para coordinar acciones mutuas, intercambiar ideas e influenciarse entre sí, para lograrlo hacen uso de una lengua que tiene características fonético-fonológicos, léxico-somáticos y gramaticales que la definen como medio imprescindible de pensamiento del ser humano.

La Estimulación Temprana y su Importancia en el Desarrollo del Lenguaje.

La estimulación temprana, es definida por Papalia, Olds & Feldman (2005, p. 169), como “*un proceso sistemático de planeación de suministro de servicio terapéutico y educativo a las familias que necesitan ayuda para satisfacer la necesidad de desarrollo de los bebés, niños pequeños y preescolares*”. Los autores, soportados en investigaciones previas formulan seis aspectos del ambiente familiar que van preparando la vía para el desarrollo cognoscitivo y psicosocial, y que le ayudarán en su cultura de escolarización y son:

(a) Incentivos para explorar el ambiente. (b) Instrucciones en habilidades cognoscitivas y sociales básicas (hacer secuencias, clasificar, comparar, seriar, observar, describir) (c) Celebración de logros. (d) Orientación para practicar y expandir sus habilidades. (e) Protección contra el castigo inapropiado, bromas o desaprobación por los errores o consecuencias involuntarias al explorar o intentar las habilidades y (d) Estimulación del lenguaje y otras formas de comunicación.

La presencia consistente de esas seis condiciones al inicio de la vida puede ser esencial para el desarrollo normal del cerebro. Cuando los niños son pequeños es el momento en que se les puede infundir el gusto por la palabra. La capacidad de comunicación es uno de las habilidades más significativas que posee el ser humano y que lo diferencia de las demás especies que habitan en el planeta pertenece tanto al dominio individual como también al social que capacita para extraer, conceptualizar y comunicar, es por esto que los humanos se han percatado de la importancia del lenguaje en su vida intelectual, social y afectiva, de ahí que han efectuado varios estudios sobre la adquisición del mismo.

El Juego

En la tarea de acompañar al niño en su desarrollo, es imperante de quienes le cuidan proponer estrategias creativas conectadas con las posibilidades y procesos de los niños más, que con los contenidos y objetivos preestablecidos en los programas de estimulación temprana o educación preescolar. Si los niños no son iguales, no aprenden de la misma manera, no evolucionan por el mismo camino, no pueden ni necesitan alcanzar las mismas metas durante el mismo plazo. En tal sentido, es necesario promover estrategias vinculadas con su manera de ver la vida, actuar frente a su entorno sin la necesidad de elaborados instrumentales o de una preparación académica intensa. Los padres, familiares y cuidadores son los principales elementos en estas estrategias. La herencia cultural provee una gran cantidad de juegos, canciones de cuna, rondas y narraciones que pueden ser utilizadas en actividades diarias que permitan desarrollar el lenguaje del niño. Afirma Garvey (1985), que el juego es la forma de aprendizaje más creativa y libre que se tiene para esta edad, es un medio valioso para adaptarse al medio social y familiar, conlleva a que el infante cumpla reglas, trabaje en equipo, en este sentido es una fuente interminable de aprendizaje y ensayo de la vida. El juego y el lenguaje es la forma natural de aprender para que así los niños y niñas congenien con el ambiente y las personas que los rodean, es la mejor manera de que el infante se integre a un grupo y así aprenden normas, reglas, respeto, y el proceso de vivencia y convivencia.

El niño cuando realiza sus actividades lúdicas desarrolla todas las habilidades, destrezas, capacidades y potencialidades como una globalidad de su ser, manifestando tendencias por la repetición, los sonidos, palabras recién aprendidas, sonido de dibujos u objetos. Por este motivo los juegos deben ser organizados con objetivos claros para así llegar al aprendizaje que requiere el niño de dos años porque cuando juega desarrolla su mente y su yo.

Importancia del juego en el lenguaje

La fuente antes mencionada, afirma que el juego en la educación es esencial, debido que fortalece y activa todos los órganos del cuerpo desarrollando así las capacidades físicas, habilidades, destrezas básicas y es placentero ya que su trato con otros niños ejercita su lenguaje hablado y mímico, salvando obstáculos que enfrenta en el medio social, por lo tanto es uno de los medios que tiene para aprender y demostrar que está aprendiendo. El lenguaje requiere un grado de motivación es por eso que en los primeros meses de vida de un bebé los padres realizan gestos, sonrisas, sonidos, que lo estimulan y motivan a aprender y a valerse del lenguaje como medio

de comunicación. Los docentes y adultos significativos deben considerar el juego como un medio de aprendizaje desde los primeros años de vida de un niño porque a muy temprana edad se desarrolla la personalidad, el comportamiento y se determina la actitud de los niños (as) en la sociedad.

CONCLUSIONES

En las vivencias de los niños el mayor apoyo en su desarrollo integral es por parte de los padres, por esta razón la labor de las educadoras familiares está centrada en motivar a las familias a participar en el aprendizaje de sus hijos. Por ser el hogar la primera escuela en la que se encuentra un niño es relevante que los padres tomen interés en todas aquellas actividades que se realizan centradas en su aprendizaje, sobre todo las centradas en el lenguaje por ser este el instrumento y medio fundamental en el proceso de socialización, al permitirle al niño la adaptación al medio y su integración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1989). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Garvey, C. (1985). *El Juego Infantil*. Madrid: Morata
- Chomsky, N. (1971). *Fundamentos de Gramática Generativa Transformacional*. México: Siglo XXI.
- León, C. (2014). *Secuencias de un Desarrollo Infantil Integral*. Caracas: Universidad Católica "Andrés Bello".
- Niño Rojas, V. (2007). *Fundamentos de Semiótica y Lingüística*. Bogotá: Ecoe. Ediciones, Ltda.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2005). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Piaget, J. (1974). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Santrok, J., Francke, M., & González, H. (2003). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Saussure, F. (1961). *Curso de Lingüística General. 8tava Edición*. Buenos Aires: Losada.
- Vigotsky, L. (1996). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.

04

PROBLEMAS ALGEBRAICOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL DÉCIMO GRADO DEL PREUNIVERSITARIO

ALGEBRAIC PROBLEMS RELATED TO HEALTH EDUCATION IN THE TENTH GRADE HIGH SCHOOL STUDENTS

António Mateus Kissanga¹
E-mail: tonypeace1@ucf.edu.cu
MSc. Luis Alberto Gradaille Martín¹
E-mail: gradaille@ucf.edu.cu
MSc. Elizabeth Gradaille Ramas¹
E-mail: egradaille@ucf.edu.cu
¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Mateus Kissanga, A., Gradaille Martín, L. A., & Gradaille Ramas, E. (2017). Problemas algebraicos relacionados con la educación para la salud en el décimo grado del preuniversitario. *Revista Conrado*, 13(58), 25-29. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo ejemplificar cómo desde la asignatura Matemática en las clases de la Unidad 2 de décimo grado del preuniversitario, se puede dar cumplimiento a la educación para la salud. En este caso se presenta una propuesta de problemas algebraicos con datos actualizados de la población cienfueguera, cubana y mundial, basados en la recopilación de información y la situación actual de los problemas fundamentales de salud que afectan a la comunidad escolar, al país y al mundo. En el diseño de la propuesta de problemas algebraicos se utilizaron métodos teóricos como el analítico sintético, el inductivo deductivo y el sistémico-estructural y funcional y entre los métodos empíricos: la observación, los cuestionarios y el análisis de documentos. Estos posibilitaron enfocar la educación para la salud como un proceso estratégico cuya concepción teórica y metodológica se fundamenta en la interdisciplinariedad, desde el punto de vista científico.

Palabras clave:

Problemas algebraicos, educación para la salud, asignatura Matemática, preuniversitario.

ABSTRACT

The present work aims at exemplifying how health education can be fulfilled from the Unit 2 of Mathematics subject of tenth grade in high school. In this case a proposal of algebraic problems is presented with updated data Cienfuegos, Cuban and World population, based on the compilation of information and the present-day situation of the main health problems that affect the school community, the country and the world. In designing the proposal of algebraic problems theoretical methods such as synthetic analytical, deductive inductive and systemic-structural and functional were used and among empirical methods: observation, questionnaires and documentary analysis. These allowed focusing health education as a strategic process whose theoretical and methodological conception is based on interdisciplinary nature, from the scientific point of view.

Keywords:

Algebraic problems, health education, Mathematic subject of study, high school student.

INTRODUCCIÓN

La escuela en la actualidad se caracteriza por profundas transformaciones, orientadas a lograr mayor calidad en el aprendizaje, para contribuir al desarrollo de una cultura general integral en los estudiantes. Cada asignatura tiene una misión específica para favorecer el logro de esta formación. En especial los profesores de Matemática, que tienen la posibilidad de vincular los contenidos de los programas con todas las esferas de la vida del hombre, no pueden desaprovechar la oportunidad de poner en el centro del trabajo la resolución de problemas.

DESARROLLO

En la presente investigación se consultaron los textos básicos de décimo grado, los programas y documentos normativos del Ministerio de Educación, los textos de Metodología de Investigación Educativa, libros de Didáctica General y Didáctica de la Matemática e investigaciones como la de (Campistrous Pérez & Rizo Cabrera, 1996), de quienes se asume la definición de problema como *“toda situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarlo. La vía para pasar de la situación o planteamiento inicial a la nueva situación exigida, tiene que ser desconocida. Cuando es conocida deja de ser un problema”*.

Al analizar los documentos normativos se percibe que: en el libro de texto de la asignatura Matemática para décimo grado no aparecen contenidos relacionados con la educación para la salud. En las Orientaciones Metodológicas se pretende insertar los contenidos referidos a la educación para la salud mediante la descripción de ejemplos que permitan crear las condiciones objetivas y subjetivas necesarias para que los estudiantes aprendan a ordenar su conducta para aumentar su calidad de vida en este sentido.

En las investigaciones consultadas (Salgado, 2005; Machado, 2010; Fernández, 2013) se abordan temas de interés, pero no poseen datos actualizados sobre la educación para la salud, ya que la misma es dinámica y necesita una actualización constante. Además, ninguna de ellas propone problemas que conduzcan a ecuaciones y sistemas de ecuaciones lineales.

Para constatar cómo se manifiesta esta problemática en el Preuniversitario Martín Dihigo Llano del municipio Cienfuegos, se aplicaron instrumentos de investigación los cuales revelaron que los profesores no poseen un buen nivel de actualización, no aparece en los documentos normativos información actualizada sobre el tema, no se ofrecen ejemplos ni ejercicios para educar en salud desde las clases de Matemática. Por su parte los estudiantes

poseen pocos conocimientos relacionados con la salud, declaran que en las clases de Matemática no se vinculan los contenidos con el tema de educación para la salud.

Por lo que el presente trabajo tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de problemas algebraicos, con datos actualizados para potenciar la educación para la salud, desde la asignatura Matemática de décimo grado del preuniversitario.

La enseñanza de la Matemática y su relación con la educación para la salud

La asignatura Matemática desde su objeto de estudio, permite de forma general realizar valoraciones objetivas, cuantitativas y cualitativas de la dimensión y magnitud de objetos y fenómenos educativos, analizar las relaciones geométricas de los objetos a partir de modelos, la búsqueda de procedimientos para la resolución de situaciones problémicas, abstracciones matemáticas, cálculos aritméticos, estudios probabilísticos y sus fundamentos lógicos, entre otras aristas.

La educación para la salud, a través del proceso docente educativo, asume una concepción teórica y metodológica fundamentada en principios que constituyen el punto de partida de toda la estrategia educacional, por lo que puede ser valorada de forma comparativa a partir del análisis de sus parámetros cuantitativos en el tránsito a lo cualitativo y viceversa. Se pueden realizar análisis de los modelos geométricos de los objetos y su incidencia en el contexto comunitario, la propia cultura, así como obtener conclusiones lógicas de las causas y efectos sobre los fenómenos que se producen dentro del medio físico, biológico y social en que vive el hombre, al que tiene que adaptarse de acuerdo con sus posibilidades orgánicas y con el que se interrelaciona en forma permanente durante su vida.

Todo lo anterior demuestra que, a través de la Matemática, se logra una comprensión integral de la magnitud del contenido de la relación Salud-Enfermedad-Educación y de los hechos y problemas identificados relacionados con la Higiene Escolar, la conservación de la salud física y el aspecto personal adecuado, con el objetivo fundamental de prevenir y controlar enfermedades en la población escolar. Además, se favorece la aprehensión de los factores y causas que alteran el orden sistémico del medio ambiente, las consecuencias nefastas de esta alteración, procesar informaciones de forma cuantitativa y cualitativa, para así comprender mejor la magnitud de los fenómenos medio ambientales, buscar causas y vías de solución, por lo que su objeto de estudio, sin menospreciar la importancia de otras disciplinas, son idóneos para el desarrollo del Programa de Promoción de Salud en la Escuela Cubana.

A partir de los objetivos y principios del Programa de Promoción y Educación para la Salud en el Sistema Nacional de Educación, puede apreciarse que la relación con los objetivos de la asignatura Matemática en el pre-universitario se sistematizan para lograr un estudiante con una cultura de salud que se refleje en estilos de vida más sanos, que sepa cuantificar y resolver problemas relacionados con la situación de salud, a partir de la comprensión de hechos y fenómenos de la vida cotidiana, relacionados con el entorno en que se desenvuelve.

Para lograr que se produzcan cambios de actitudes y valores que den respuesta al problema planteado, es necesario buscar vías, procedimientos, métodos que sirvan para dar un espacio a la educación para la salud dentro de la Matemática, de modo que trascienda la misma y que por el carácter lógico de la asignatura como ciencia exacta, permita un razonamiento y una interpretación de la necesidad e importancia de este tema.

Propuesta de problemas algebraicos para potenciar la educación para la salud desde la unidad 2 de Matemática de décimo grado.

Los problemas que se proponen se pueden utilizar en la Unidad 2 de Décimo Grado *Trabajo con variables, ecuaciones, inecuaciones y sistemas de ecuaciones* pero, además, pueden incluirse en el programa en el momento y la forma que el profesor considere más oportuna.

Se presentan 17 problemas para ser utilizados en las clases frontales; además pueden ser propuestos en las actividades orientadas para el estudio independiente. Su objetivo general es resolver problemas en los que se desarrollen conocimientos, capacidades y habilidades, se aprenda a seleccionar las mejores alternativas para satisfacer las necesidades, cambiar o adaptarse al medio ambiente, dar impulso a los factores protectores de la salud y de ese modo mejorarla. Además, posibilitan transferir conocimientos y habilidades algebraicas que promuevan el desarrollo de la imaginación, modos de la actividad mental y sentimientos que contribuyan a formar en los estudiantes una actitud responsable.

Pueden emplearse en su tratamiento, entre otros métodos y procedimientos, la elaboración conjunta, el trabajo independiente y la discusión en grupo. Los problemas se organizarán en equipos, en parejas e individual en correspondencia con los objetivos y el tipo de actividad que se realice.

La propuesta que se diseña propicia el establecimiento de relaciones interdisciplinarias con otras asignaturas de currículo del grado como Biología con los contenidos

componentes inorgánico: el agua y en las relaciones de los virus con los organismos vivos.

Se sugiere que dentro de los procedimientos y medios heurísticos que deben utilizar para lograr la búsqueda de la vía de solución están: Principio de analogía, principio de reducción, estrategia de trabajo hacia adelante; así como medios heurísticos, tales como: PC (software educativo) laminas, tablas y fotos.

A continuación una muestra de los problemas propuestos:

1. *La revista Plantas Medicinales. Boletín de Reseñas*, publica desde 1992 resultados de estudios genéticos de la flora medicinal cubana. Se ha logrado comprobar que el 23,4% de las plantas a las cuales la población atribuye propiedades medicinales son realmente efectivas para el tratamiento de alguna patología, mientras que las restantes 3 830 no tienen una efectividad comprobada.
 - a. Calcule la cantidad de plantas a las cuales la población cubana atribuye propiedades medicinales.
 - b. ¿Qué importancia le ve usted al empleo de la medicina verde en Cuba?

Fuente: Revista *Plantas Medicinales. Boletín de Reseñas*

2. La hembra del mosquito *Aedes aegypti* deposita sus huevos en agua. Así comienza la etapa acuática que dura aproximadamente un quinto de su vida. De cada huevo nace una larva que se va desarrollando hasta convertirse en pupa para luego salir a vivir su etapa aérea que puede durar hasta 48 días.
 - a. ¿Qué tiempo dura la etapa acuática?
 - b. ¿Qué medidas se deben tomar para evitar la reproducción de este insecto?



Figura 1. Ciclo de vida del mosquito.

3. Entre las enfermedades más comunes que afectan a la población de América Latina 7/12 de ellas son causadas por la falta de agua y por la contaminación de este líquido. Las restantes 15 enfermedades consideradas comunes en este territorio tienen origen genético o algún tipo de transmisión ajena al agua.
 - a. ¿Cuántas enfermedades se consideran que son las más comunes en la población de América Latina? ¿Cuántas están relacionadas con el agua?

- b. Si se sabe que en todo el mundo las enfermedades relacionadas con la falta de agua y su contaminación causan la muerte de 25 millones de personas cada año y que la población mundial se estima en 7 350 millones de personas, calcule el por ciento de la población mundial que muere por esta causa.
- c. Si uno de cada 8 habitantes del mundo no tiene acceso a agua potable, calcule la cantidad de personas en el mundo que están en esta situación.
- d. ¿Cómo podemos contribuir cada uno de nosotros al ahorro de este preciado líquido?

Fuente: El agua y la contaminación www.granma.cu-baweb.cu

4. Hasta finales del año 2014 en Cuba se han formado miles de médicos procedentes de 121 países. De ellos, el 8,90% son de 45 países africanos y los 34 618 restantes son de otros continentes.
 - a. ¿Cuántos médicos extranjeros se han formado en Cuba hasta finales de 2014? ¿Cuántos son africanos?
 - b. ¿Qué por ciento representa la cantidad de países africanos del total?

Fuente: *Periódico Granma del 28 de setiembre de 2014.* Discurso del Canciller Cubano en el 69 periodo de sesiones de la ONU.

5. En el año 2015 en Cuba fueron inmunizadas con la vacuna antigripal un número considerable de habitantes, en su mayoría niños y ancianos. Se conoce que el número de personas que no fueron inmunizadas exceden en 7 610 255 al cuádruplo de las personas que sí fueron inmunizadas.

Si la población Cubana se estima en 11 000 000 de habitantes, analice y responda.

- a. ¿Cuántas personas fueron inmunizadas en el año 2015 con la vacuna antigripal y cuántas no?
- b. ¿Qué por ciento de la población cubana fue inmunizada con la vacuna antigripal en el año 2015?
- c. ¿Por qué consideras que el gobierno cubano prioriza la atención médica de niños y ancianos?

Fuente: *Diario juventud Rebelde 02 de Enero de 2016*

6. El Zika es una enfermedad que en estos momentos representa una amenaza para el continente americano. Hasta 23 de febrero de 2016 varios países de este territorio habían reportado casos de esta enfermedad. Este continente está formado por 35 países. Se sabe que el duplo del número de países que no habían reportado casos de Zika excede en 10 a la cantidad de países en los que sí se habían reportado casos.

- a. ¿En cuántos países del continente americano se habían reportado casos de Zika hasta el 23 de febrero de 2016?
 - b. ¿Qué síntomas manifiestan las personas que padecen de esta enfermedad?
7. Los mosquitos son unos insectos terribles, lo peor es que algunos de ellos como los *Aedes aegypti* pueden ser transmisores de enfermedades, como el Dengue, la Fiebre Amarilla, la Chikungunya y el Zika, pero ¿Sabes tú cuánto tiempo viven los mosquitos? Muchas personas creen que un día, pero lo cierto es que el ciclo de vida del mosquito (huevo-larva-pupa-mosquito adulto) es mucho más largo, puede llegar hasta 60 días. Se sabe que el tiempo que el mosquito demora como larva excede en 1 día al doble del tiempo que transcurre como huevo; además, sabemos que la etapa de pupa es la más corta, solo dura dos días. Por último la etapa de adulto dura el cuádruplo de la suma de todas las anteriores.
 - a. ¿Qué tiempo demora cada una de las etapas por las que pasa el mosquito en su ciclo de vida?
 - b. Qué medidas puede tomar en el hogar para evitar el desarrollo de vectores como este?

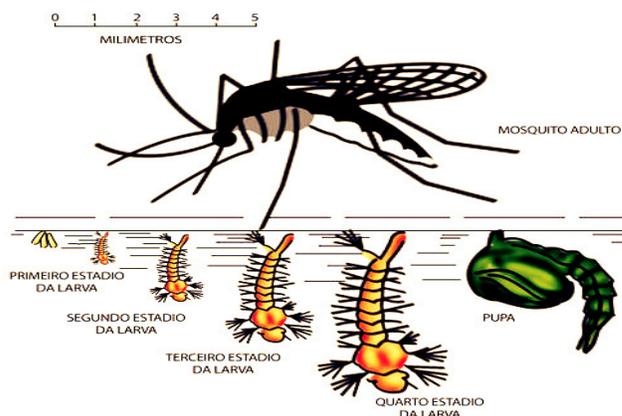


Figura 2. Esquema que representa la evolución del mosquito en la etapa acuática.

Fuente: *Estrategia Ambiental. Cienfuegos 2014.*

8. En la provincia de Cienfuegos, las tres fuentes contaminantes por residuales líquidos que existen suman 109, de ellas 87 son de origen industrial o agropecuario. Si a la de origen industrial se le añaden a las de origen doméstico el resultado es 67.
 - a. ¿Cuántas fuentes contaminantes son de origen industrial, agropecuario y de origen doméstico en la provincia de Cienfuegos.
 - b. ¿Qué tanto por ciento corresponde a cada renglón?

- c. ¿Qué prejuicios trae para la salud la existencia de fuentes contaminantes?

CONCLUSIONES

En el diagnóstico del estado actual del tratamiento de la educación para la salud en la asignatura Matemática, en el décimo grado del preuniversitario, se pudo constatar desconocimiento por parte de estudiantes y profesores de estos temas y de cómo hacerlo posible.

La educación para la salud es un proceso estratégico que asume una concepción teórica y metodológica fundamentada en principios indispensables como la multidisciplinariedad, condicionado multifactorialmente desde el punto de vista científico.

Para desarrollar una correcta labor de educación para la salud es imprescindible la recopilación de información y datos de la situación actual de los problemas fundamentales de salud que afectan a la comunidad escolar y al mundo.

Los problemas propuestos permiten potenciar la educación para la salud desde la Unidad 2 de Matemática del 10° grado, posibilitando que los estudiantes, a la vez que adquieren conocimientos algebraicos, desarrollen estilos de vida saludables, en la escuela, en la comunidad e incluso en su propio hogar. Esto ha sido corroborado a partir de la aplicación del criterio de expertos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. La Escuela en la Vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Campistrous Pérez, L., & Rizo Cabrera, C. (1996). *Aprender a resolver problemas aritméticos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cantón Arenas, J. (2011). *Ejercicios y problemas integradores de Matemática para los estudiantes de Secundaria Básica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, M. (2013). *Propuesta de problemas aritméticos para potenciar la Educación y Promoción para la Salud en los alumnos de 10mo grado de la Escuela Militar "Camilo Cienfuegos"*. Tesis de Maestría. Cienfuegos: UCP Conrado Benítez García.
- Hernández, H. (2008). *Una estrategia pedagógica para el perfeccionamiento de la Promoción de Salud*. Tesis de Maestría. Cienfuegos: ISP Conrado Benítez García.

Machado, M. (2010). *Propuesta de ejercicios matemáticos para potenciar la Promoción y Educación para la Salud en los estudiantes de 10° Grado de la Enseñanza Preuniversitaria*. Tesis de Maestría. Cienfuegos: UCP Conrado Benítez García.

Salgado, M. M. (2005). *Propuesta de una estrategia para educar en la prevención de ITS/VIH/SIDA en la Escuela de Instructores de Arte de Matanzas*. Tesis de Maestría. Matanza: Universidad de Matanzas.

05

FORMACIÓN CONTINUA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

CONTINUING EDUCATION IN TEACHER TRAINING

MSc. Julio Honorato Lalangui Pereira¹

E-mail: jlalangui@utmachala.edu.ec

MSc. Miguel Ángel Ramón Pineda¹

E-mail: mramon@utmachala.edu.ec

Dr. C. Eudaldo Enrique Espinoza Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Lalangui Pereira, J. H., Ramón Pineda, M. Á., & Espinoza Freire, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En la actualidad la formación continua de los docentes es considerada de vital importancia debido a las transformaciones sociales y al impacto del desarrollo científico-tecnológico en todas las áreas del saber. Este proceso debe concebirse a partir de las actuales exigencias y condiciones de los entornos educativos, que conducen a nuevas miradas en la manera de concebirlo y organizarlo para lograr aprendizajes desarrolladores en cada uno de los participantes, ya que su adecuado tratamiento posibilita el despliegue de competencias que se traducen en un desempeño profesional pedagógico exitoso. La formación del personal docente, como proceso continuo debe partir de la contextualización y enfoque sistémico de las acciones que se proyectan, el aprendizaje colaborativo de los participantes y la multidimensionalidad de las acciones que se ejecutan para lograr un desarrollo coherente del docente, a partir de los problemas y necesidades que se diagnostican. Teniendo en cuenta estas razones ha crecido la preocupación por mejorar la calidad de los procesos de formación continua de los docentes para profesionalizar su desempeño y de esta forma mejorar la calidad de la educación.

Palabras clave:

Problemas algebraicos, educación para la salud, asignaFormación continua, formación docente, aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

Teacher training is currently considered vital due to social changes so as the impact of scientific and technological development in all knowledge areas. This process should be considered from the present requirements and conditions of educational environments. It leads to new insights on how to conceive and organize it to achieve developing learning in in each of the participants, as their adequate treatment allows developing competences which become into a successful educational professional performance. Teacher training, as a continuous process should be based on contextualizing planned actions, systemic approach, participant collaborative learning and multidimensionality of the actions carried out to achieve a coherent development of teachers, from the diagnosed problems and needs. Therefore, the concern to improve the quality of the continuous teacher training process has increased to professionalize their performance and thus improve the quality of education.

Keywords:

Continuing education, teacher training, collaborative learning.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se ha visto caracterizado por la impronta del desarrollo científico tecnológico, el cual ha impactado en todos los sectores de la sociedad.

Cada vez más las demandas y exigencias sociales impulsan la necesidad de transformaciones que conlleven a la preparación de los seres humanos para que puedan insertarse en cada uno de los espacios en los que interactúan, imponiendo la necesidad de la actualización permanente de cada profesional en función de su área de actuación.

Esta condición no escapa al proceso de formación docente, en tanto el docente es la figura que por su rol en la sociedad se encarga de dirigir el proceso educativo.

La educación es un proceso social que, según Chávez, Suárez & Permuy (2005), posee un carácter histórico, en tanto el modelo educativo y el ideal de hombre reflejan las condiciones concretas de desarrollo de la sociedad; y es clasista porque su modelo y el ideal de hombre a formar expresan los puntos de vista, la concepción del mundo y las necesidades de una clase social específica. Estos autores definen que la educación es todo proceso de influencia, de configuración o de desarrollo del hombre, al mismo tiempo que el efecto de esa influencia, de esa configuración o de ese desarrollo.

Por tanto, si es el docente (en cualquiera de los niveles de educación), es el encargado de dirigir este proceso, es un requisito indispensable que se prepare constantemente a través de un proceso de formación continua y/o permanente.

Según Braslavsky (1999), reinventar la profesión de docente exige tener cierta claridad respecto de hacia dónde ir. Los profesores reproducen lo que aprendieron cuando fueron alumnos y cuando fueron formados. Por eso es imprescindible promover una sólida reflexión acerca de cuál es el perfil del profesor que se desea promover, para avanzar entonces respecto a cómo hacerlo en el caso de aquellos que ya están en ejercicio.

Es importante resaltar que el docente recibe una formación inicial que lo prepara para dirigir el proceso educativo, sin embargo, esta preparación no determina el fin de su formación, sino que constituye el punto de partida para continuar preparándose durante toda su vida, con vistas a poder desarrollar las competencias en el ejercicio de su labor como docente.

Estas razones exigen un cambio en los modelos educativos para la formación continua, así como en las estrategias de implementación para garantizar la participación

consciente y sistemática de cada uno de los docentes en ejercicio.

En el presente artículo se realizan algunas valoraciones teóricas acerca de la definición de formación y formación continua del docente, así como la importancia que tiene esta para el desarrollo del proceso educativo.

DESARROLLO

Han sido múltiples los estudios sobre la formación continua del docente y su importancia dentro del contexto educativo y social. Al respecto Santos Baranda (2007), plantea que en la actualidad la formación de profesores y el mejoramiento de su desempeño profesional constituyen dos de las principales prioridades en la esfera educacional. La preocupación de estudiosos e investigadores en el tema contribuye en gran medida a que existan una amplia gama de alternativas, concepciones teóricas y prácticas para desarrollar la profesionalización de los docentes y, por ende, encaminar las acciones educativas en este sentido; pero en lo que sí están todos de acuerdo es que, tanto en la formación inicial como continua del profesor, la universidad pedagógica desempeña un papel esencial para la profesionalización de los mismos.

Esta misma autora plantea que para desarrollar la formación permanente y con ella lograr el mejoramiento del desempeño profesional de los profesores es necesario interactuar a través de la superación, el trabajo metodológico y la actividad científica. Estos tres procesos son considerados como componentes importantes de la formación continua y a su vez son las vías que posibilitan su concreción en la práctica.

Diversos han sido los autores que han abordado el término formación continua y/o permanente del docente, de ahí la importancia de comprender el significado de este término a partir de diferentes posturas teóricas (Santos Baranda & Santamaría, 2012).

El concepto formación ha sido estudiado desde las Ciencias de la Educación, particularmente desde la Pedagogía, en tanto la formación del hombre es el fin último de la educación.

López, et al. (2002), conciben la formación como la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación, como expresión de la dirección de ese desarrollo.

Por su parte Baxter (2003), plantea que "la formación del hombre se concibe, como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente (...). Este sistema debe prepararlo como sujeto activo

de su propio aprendizaje y desarrollo; hacerlo capaz de transformar el mundo en que vive y transformarse a sí mismo; formar al hombre es prepararlo para vivir la época histórica concreta en que se desarrolla su vida”.

Para Chávez, et al. (2005, p. 11) la formación es una función de la educación, es decir, es el proceso que permite dirigir el desarrollo hacia el fin socialmente deseado y a la vez se concibe como nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto. *“Se entiende por formación al nivel que alcance un sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí mismo y del mundo material y social”.* (Chávez, et al., 2005, p. 11)

Autores como Bermúdez y Pérez (2010, (p. 20-21), señalan que *“a pesar de la diversidad de definiciones del término formación, se destacan algunos aspectos esenciales, que se considera necesario resaltar:*

- *Constituye un proceso.*
- *Es continuo, sistemático, permanente.*
- *Implica la interacción entre estudiantes y educadores.*
- *Propicia el desarrollo integral del estudiante.*
- *Se dirige, orientando el desarrollo, hacia los objetivos sociales concretados en el Modelo del egresado”.*

Los aspectos antes señalados por los autores hacen referencia fundamentalmente a la formación vista como formación inicial, ya que enfatizan en el estudiante y el modelo del egresado. Un acercamiento más generalizador a estos rasgos permite comprender que al referirse al docente, en este proceso el estudiante es un maestro en ejercicio y el modelo del egresado está referido a su formación postgraduada.

Para lograr un acercamiento al término de formación continua del docente es necesario analizar algunas de las definiciones que expresan su significado, no obstante, es importante destacar que en algunos textos también se le considera como formación permanente. En este sentido la continuidad y la permanencia a lo largo de toda la vida implica la sistematicidad de las acciones de formación que se ejecutan y el carácter sistémico de su concepción, independientemente de los escenarios en los que se desarrolle.

Para Imbernón (1998, p. 9), la formación permanente de maestros, es entendida *“como proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias”.*

Este autor enfatiza que el fin de la formación permanente va dirigido a la actualización de los conocimientos y de las actitudes ya adquiridas, sin embargo, esta formación también va dirigida a otros componentes de la personalidad que implican el desarrollo de competencias profesionales. Es decir que, la formación permanente vista desde esta arista tiene una gran relación con la posibilidad de la educabilidad del hombre.

Según Tünnermann, citado por Centeno (2011, pp. 11-12) la formación permanente constituye *“la integración de todos los recursos docentes de que dispone la sociedad para la formación plena del hombre durante toda su vida. (...) es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y hay que lograr la reintegración del aprendizaje y la vida”.*

Otra mirada la ofrece Cáceres (2003, p. 5) los cuales plantean que *“la formación permanente es el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado”.*

Por su parte Miratía (2004, p. 18), citando a Torres, (1998) refiere que *“se debe entender la formación docente dentro de un concepto de Formación Permanente, donde los saberes y competencias docentes son resultados no solo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia”.*

Estos argumentos hacen reflexionar en que no solo es importante considerar la *actualización* de conocimientos en el proceso de formación continua y/o permanente, sino que también es necesario considerar la *reorientación* y la *complementación*, a partir del desarrollo de los nuevos perfiles y especialidades.

En este sentido Añorga (2000) expone que la actualización, la reorientación y la complementación como procesos se manifiestan como objetivos didácticos (actualizar, reorientar y complementar) que posibilitan el mejoramiento profesional de los docentes.

Al respecto plantea que la actualización *“posibilita la renovación sistemática de los conocimientos y habilidades profesionales a tenor con los avances y el desarrollo científico técnico que se derivan de las nuevas necesidades que confrontan los recursos humanos”* (Añorga, 2000, p. 2). La complementación *“proporciona la adquisición y profundización de conocimientos y habilidades generales o*

específicos no recibidos durante la carrera y que resultan necesarios para el mejor desempeño de las tareas propias de los cargos o puestos de trabajo” (p. 7). Y la reorientación “persigue la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades profesionales mayormente ajenos a la carrera universitaria cursada, en virtud de los requerimientos de los nuevos cargos o puesto de trabajo a que se destina un profesional debido a los procesos racionalizadores de desarrollo y otros factores organizativos”. (p. 27)

Estos tres objetivos interrelacionados entre sí posibilitan el desarrollo de las competencias profesionales del docente y por ende el mejoramiento de su desempeño profesional pedagógico.

Se asume que las competencias profesionales son “*un sistema de conocimientos, habilidades, valores y cualidades de la personalidad que se movilizan en función de las necesidades individuales y sociales, así como de los motivos, intereses y actitudes del profesional, que permiten el desempeño satisfactorio en el ejercicio de la profesión; y que sólo pueden ser evaluadas a través del desempeño, considerando las exigencias sociales*”. (Santos Baranda, 2005, p. 51)

Los argumentos anteriores permiten reconocer que la tríada competencia profesional-desempeño profesional pedagógico-proceso de formación continua, constituye el núcleo rector para la mejora de los procesos educativos.

En este sentido las concepciones desarrolladas sobre formación continua han posibilitado desplegar múltiples modelos y estrategias que combinan diferentes formas de intervención y relaciones entre los componentes que lo integran.

Imbernón (1998), identifica cinco modelos, con base en las formas de intervención que promueven. Estos modelos son:

- *El modelo de formación orientada individualmente:* se caracteriza por una personalización del aprendizaje. El profesor en formación, es el que determina las acciones a realizar en dependencias de sus necesidades.
- *El modelo de observación-evaluación:* se centra en las observaciones realizadas por otra persona, (otro docente, asesor o supervisor) lo que le permite reflexionar acerca de su práctica educativa, por tanto, depende exclusivamente de las observaciones externas para lograr tomar decisiones y encausar las acciones de formación.
- *El modelo de desarrollo y mejora:* considera como punto de partida las características y el desarrollo de la personalidad de los docentes teniendo en cuenta las mejores formas de aprender, a partir de la necesidad de resolver algún problema relacionado con su práctica educativa.

- El modelo de entrenamiento o *institucional:* este modelo parte de que es el formador o el especialista el que selecciona los contenidos, las estrategias y las formas organizativas que necesita el docente para mejorar su desempeño. Se caracteriza por responder más a los intereses de la institución que a los problemas y necesidades de los docentes.
- *El modelo de investigación o indagativo:* se caracteriza por la problematización que realiza el profesor de acuerdo a las situaciones que se le presentan en su práctica educativa, ya sea de manera individual o colectiva, con vistas a buscar información y vías de formación que le permitan interpretarla y darle solución.

Los modelos explicados anteriormente poseen sus fortalezas y limitaciones; y su utilización depende en gran medida de las concepciones de partida que se asuman, sin embargo, la utilización de las tecnologías de la información la comunicación en los procesos educativos, así como la creación de los entornos virtuales de aprendizaje, presuponen asumir posturas más integradoras en las cuales se desarrollen procesos de formación continua basados en el aprendizaje colaborativo.

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje en la formación continua posibilita la apropiación consciente de la experiencia y la cultura desarrollada por la sociedad, lo cual implica no solo conocimientos, sino también las prácticas y los valores asociados a ellas. Por tanto, resulta importante reconocer la necesidad de las interrelaciones con los otros, durante el proceso de apropiación, proceso que se logra desarrollando tareas de aprendizaje en colaboración.

Según Bernaza y Lee (2006, pp. 37-39), “*el aprendizaje colaborativo constituye una especie de filosofía de trabajo donde cada uno se siente comprometido no solo con su propio aprendizaje, sino con el aprendizaje de los demás miembros del grupo. Las metas de los estudiantes separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un estudiante alcanza su objetivo si y sólo si también los otros estudiantes del grupo alcanzan el suyo. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos*”.

De ahí la importancia de reconocer que la formación continua debe desarrollarse a partir del aprendizaje colaborativo, debe corresponderse con el perfil del docente, así como debe responder a su encargo social, pues las condiciones del contexto varían y el desarrollo científico tecnológico tanto en la Pedagogía, la Didáctica o la ciencia particular de la cual es egresado, impone nuevos retos;

tal es el caso del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto educativo.

El desarrollo y utilización de estas tecnologías y el desarrollo de la conectividad ha conllevado al replanteamiento de las concepciones de aprendizaje en todos los procesos formativos, incluido la formación continua del docente, en el cual cobra especial significación, pues son ellos los formadores y encargados de la educación del resto de los miembros de la sociedad.

Al respecto Begoña (2015, p. 16), plantea *“que hay tres conceptos importantes que han irrumpido en el ámbito del aprendizaje y que conviene tener en consideración, ya que constituyen los pilares básicos de la formación en la sociedad actual: el aprendizaje sin fisuras, la ubicuidad y los entornos personales de aprendizaje”*.

Este autor refiere que este aprendizaje es el que se produce a través de diferentes contextos y se desarrolla a lo largo y ancho de la vida, es decir a través de diferentes escenarios, incluso lugares, y en los cuales se utilizan diversos dispositivos, así como entornos personales de aprendizaje que facilitan la apropiación de los diferentes saberes.

De igual modo la ubicuidad posibilita que el aprendizaje se desarrolle de manera independiente atendiendo a las características, necesidades y motivaciones de cada uno de los participantes y expresa la capacidad para la flexibilidad y la adaptación a contextos diversos y en constante movimiento. Este rasgo posibilita que las actividades puedan resolverse en un espacio-tiempo diferente para cada participante y propicia de esta forma el aprendizaje autorregulado, condición de vital importancia para el desarrollo de la formación continua.

Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación continua

Los argumentos anteriores condicionan la necesidad de desarrollar el proceso de formación continua del docente en ambientes con alta presencia de las tecnologías de la información y la comunicación para que posibilite un enfoque innovador del aprendizaje, y en el cual el **aprender a aprender** se constituya en su eje dinamizador.

Un estudio reciente descrito en Horizon Report: Edición Educación Superior 2015, sobre la adopción y uso de las tecnologías en la educación presupone adoptar una serie de medidas en los sistemas educativos, ya que estas impactarán en todos sus procesos, incluida la formación continua de los docentes.

En este documento aparecen las tendencias identificadas a largo, mediano y corto plazo, entre las que se encuentran: *“avances en la cultura del cambio y la innovación,*

incremento en la colaboración interinstitucional, crecimiento del enfoque sobre la mediación del aprendizaje, expansión de los recursos educativos abiertos, incremento del uso del aprendizaje mixto y rediseño de los espacios de aprendizaje”. (Horizon Report, 2015, p. 1)

Estos argumentos permiten reflexionar en que la concepción de la formación continua del docente debe responder a las características de los sujetos que participan, a las condiciones en las que se da este proceso y a las tendencias que orientan su desarrollo, en la cual adquieren un papel protagónico las tecnologías de la información y la comunicación, como contexto de mediación pedagógica, a partir del desarrollo científico-tecnológico y de su impacto en la educación.

CONCLUSIONES

La formación continua del docente es un proceso que por su esencia formativa presupone su sistematicidad a lo largo de toda la vida. Su concepción a partir de las nuevas exigencias educativas condiciona un cambio en los estilos de aprendizaje y en los modelos que direccionan su desarrollo.

El fin la formación continua del docente es el desarrollo de competencias que permitan un mejoramiento de su desempeño profesional pedagógico y por ende de los resultados del proceso educativo. Este proceso posibilita la actualización, la reorientación y la complementación, a partir del desarrollo de los nuevos perfiles y especialidades.

Las nuevas tendencias en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos formativos exigen de nuevas miradas y enfoques que garanticen la participación e inclusión de todos los docentes en acciones de formación que conduzcan a una mejora del acto educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añorga Morales, J. (2000). Glosario de términos de Educación Avanzada. Material digitalizado. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Báxter, E. (2003). Concepto de la formación cubana. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Bermúdez Morris, R., & Pérez Martín, L. (2010). Modelo de los procesos formativos en el primer año del Curso Regular Diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación. Resultado de Proyecto de investigación. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Héctor A. Pineda Zaldívar.

- Bernaza Rodríguez, G, & Lee tenorio, F. (2006). El aprendizaje colaborativo en la educación de postgrado: teoría, reflexiones y posibilidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 26(2), 37-49.
- Braslavsky. C. (1999). Bases, Orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>
- Cáceres Mesa, M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Universidad de Cienfuegos. Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Centeno, D. (2011). Modelo teórico de la dirección de la formación permanente de los coordinadores de aldeas universitarias de la Misión Sucre. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: IPLAC.
- Chávez, J., Suárez, A., & Permuy, L. D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201038761005>
- Horizon Report. (2015). Edición Educación Superior 2015 y el rol de las bibliotecas académicas . Recuperado de <http://www.puce.edu.ec/documentos/pucevirtual/2015-Horizon-Report.pdf>
- Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional. Barcelona: Graos.
- López Hurtado., J. et al. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica En compendio de pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Miratia, O. (2004). Desarrollo Profesional Docente/ Formación Permanente. Recuperado de https://issuu.com/omiratia/docs/formacion_docente_omiratia1a
- Santamaría G. (2012). La formación permanente del profesor de la ETP: la superación, el trabajo metodológico y la actividad científica como componentes principales. Compendio de Trabajos de Postgrados. La Habana: Pueblo y Educación.
- Santos Baranda, J. (2005). Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los Institutos Politécnicos Agropecuarios. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.
- Santos Baranda, J. (2007) La profesionalización del profesor de la Educación Técnica y Profesional y el desempeño pedagógico profesional. Un acercamiento teórico. CD Maestría en Ciencias de la Educación. Mención ETP. 2007. La Habana: Pueblo y Educación.

06

INTERNATIONAL PROBLEMS FOR GUARANTEEING THE RIGHT OF AN INDIVIDUAL TO HIGHER EDUCATION

PROBLEMAS INTERNACIONALES DE GARANTIZAR EL DERECHO DE UN INDIVIDUO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ph. D. Anna Gubareva¹

E-mail: ashipova@mail.ru

Ph. D. Kseniya Kovalenko²

E-mail: kovalenko1288@mail.ru

¹ Ural State Law University. Yekaterinburg. Russian Federation.

² Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Gubareva, A., & Kovalenko, K. (2017). International problems for guaranteeing the right of an individual to higher education. *Revista Conrado*, 13(58), 36-42. Retrieval from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

The article shows that the character of education development and its intensive pace depend on many factors. Undoubtedly, they depend on the character of the state policy and factors of culturological and anthropological character. An important parameter of a nation potential is its human potential which includes a set of anthropological features which can be implemented. A special emphasis is given to the population intellectual potential of the country which to a great extent determines the possibilities in the educational sphere. Thus, disputes concerning assessments in the academic programs of higher schools are productive if the average level of education of young students corresponds to the level of the covered academic course.

Keywords:

Education, development, state policy, nation, intellectual potential, higher school

RESUMEN

El artículo muestra que el carácter del desarrollo educativo y su ritmo intensivo dependen de muchos factores. Indudablemente, dependen del carácter de la política estatal y de los factores de carácter culturoológico y antropológico. Un parámetro importante del potencial de la nación es su potencial humano que incluye un conjunto de características antropológicas que pueden ser implementadas. Se hace especial hincapié en el potencial intelectual de la población del país que determina en gran medida las posibilidades en el ámbito educativo. Así, las disputas relativas a las evaluaciones en los programas académicos de las escuelas superiores son productivas si el nivel medio de educación de los jóvenes estudiantes corresponde al nivel del curso académico cubierto.

Palabras clave:

Educación, desarrollo, política estatal, nación, potencial intelectual, escuela superior.

INTRODUCTION

Today there is no doubt that higher education is an integral part of economic, social and political development of states and their societies. In the contemporary conditions of increased globalization, higher education is designed to play a special role in the scientific and technical progress of any state. The Russian Federation is no exception in this respect, because it has to transfer the whole national economy from the fourth technological level of development to a higher level in accordance with “The Conception of the Long-Term Social and Economic Development of the RF over the period till 2020”. So, as early as in 2012, Putin stated that to achieve such a goal as the creation of a new type of economy, the leading role is to belong to universities as “the centers of fundamental science” and “the cadre basis for innovative development”. By this statement, the task of achieving international competitiveness of the higher school of the Russian Federation has become the priority task for the state. At the Gaidar Forum-2017, the Deputy Chairman of the Economic Council under the RF President Kudrin stated that it is necessary “to reinforce the work of higher schools as centers of innovation”. At present, the state puts a special emphasis on the development of an individual's potential.

The budget system costs are expected to increase from 3.7% of the GDP to 4.0%-4.3% of the GDP by 2024. In general, the emphasis is made on continual and flexible education of people with a possibility of upgrading their qualification and retraining throughout their life as well as improving their computer, technological, entrepreneurial, financial, civil and medical knowledge of the XXI century”. Thus, again, the task of achieving international competitiveness of the higher school of the Russian Federation has been established as the national task.

Considering the above established task, we should speak about the so-called “soft power” of national higher education and its attractiveness as a means of long-term political influence on the international arena. It concerns Russia, because since 2003 it is a party to the Bologna process aimed at creating a common European space for higher education. Russia is constantly strengthening its position in the international market of educational services of higher education stating that the development of innovations in the economy enables to improve the intellect, turn the creative potential of a person into a factor of economic development and national competitiveness.

Undoubtedly, questions and different matters connected with ensuring the protection of the right of an individual to education are extremely important as well as the role played by international inter-governmental organizations,

or the IIGO, with the status of specialized institutions of the UN: the UNESCO, the World Bank, the WTO and others. After the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights came into force in 1976, there were significant changes in the international human rights law (a branch of international law), which have strengthened the status of the right of an individual to education in international law.

Thus, one of the changes was the establishment of the mandate of the Special Rapporteur on the Right to Education within the UN Commission for Human Rights in 1998. We cannot but mention that the 2008 Optional Protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights came into force in 2013 establishing the procedure of considering individual complaints concerning the violations of the said rights by the member state. It should be noted, however, that nowadays, in the conditions of globalization, the term “the right to education” needs clarification.

DEVELOPMENT

To prove it, we can refer to the report of the Special Rapporteur on the Right to Education within the UN Commission for Human Rights Muñoz Villalobos who in 2004 mentioned in his report that he “*shares the opinion of his predecessor that it is necessary to further clarify the concept and semantic elements of the right to education as one of the basic human rights*”.

Analyzing the influence of the international law fragmentation on the Russian legal system in the sphere of education, the Russian opponent. Podshyvalova (2012), underlines that “*international norms regulating the sphere of education do not have competitive regulation at other levels. However, there is no single uniform term of the right to education – such a conclusion can be derived from the 1948 Universal Declaration of Human Rights; the International Covenant of Economic, Social and Political Rights; the Convention against Discrimination in Education of 15 December 1960; the Convention on the Rights of the Child of 20 November 1989*”. Another author Semenova (2010), rightly puts that different cultures use different terms to determine the content of the term “education”.

It should be noted that the International Standard Classification of Education (UNESCO, 2011) includes quite a general notion of “education”: “*processes, by means of which the society transfers the acquired knowledge, understandings, world outlooks, values, skills, competences and patterns of behavior from generation to generation. This process includes also communication with the purpose of education*”.

A more substantial definition of the term “higher education” is provided by the 2003 Report of the World Bank entitled “Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education”: *“Higher education is not just a final level in the traditional system of education, but an important element in the development of human resources for any country in the world. In contemporary conditions of continuous education, the higher school provides not only a high level of qualification necessary for all types of labour market but also a high qualification of teachers, doctors, nurses, civil servants, engineers, entrepreneurs, scientists dealing with natural and social studies, and many other categories of workers. Those who have received the qualification necessary for improving their potential and developing analytical skills are the driving force of the national economy and the foundation of the civil society; they teach children, lead effectively the government and take important decisions which have a significant impact on the life of the whole society”*.

We cannot underestimate the definition of “higher education” provided for by one of the UNESCO Recommendations where “higher education” includes all types of academic courses, trainings and preparation for scientific research at the final level of universities and other educational establishments which have been recognized as educational institutions of higher education by the competent state authorities” .

It is important that the 1948 Universal Declaration of Human Rights and the 1966 International Covenant of Economic, Social and Cultural Rights unanimously consider higher education as the common good.

The recognition of higher education as the common good has also been confirmed by some international instruments at the regional level: by declarations, communiqués of conferences and meetings of ministers of higher education of the 1999 Bologna declaration state parties.

However, the mentioned documents emphasize that higher education is recognized as “the common good”, “public responsibility” as well as “public obligation”. Thus, in January 2001, the Special Rapporteur of the UN Commission for Human Rights Katarina Tomaševski underlined: *“It becomes difficult but necessary to prove that education is a common good and that studying at school is a public service”*.

Hüfner (2003), gives a more reasonable answer to the question whether higher education is the common good. He considers that higher education as the common good has dual character: public and personal.

However, the Russian lawyer specializing in international law Semenova (2010), thinks that it is not correct to say that higher education is a public and private (personal) good. She considers that not all the education can be considered a public and private good proving that those specialists who receive education in the humanities often become unemployed and, consequently, the received education can hardly be called a good . Semenova’s (2010), arguments seem controversial to some extent, since she critically speaks of higher education substantiating her position by the situation with higher education in Russia.

In this connection, the understanding of higher education offered by Hüfner (2003), seems correct and fully reflecting the functional essence of this sphere, because higher education can really be perceived as of dual character: as a public good (a common good) and a personal good (a means of improving personal and social competitiveness of an individual). It should be noted that the right of a person to higher education has been recognized in many international legal instruments. Even after the Universal Declaration of Human Rights was adopted, the UN Charter still does not detail the notion of “the right of an individual to higher education” but rather limiting the notion to “the general right” to education. It is also silent on the issue of equality of access to higher education and of a possibility to gain free higher education leaving such issues at the discretion of each state. Nevertheless, it can be said that contemporary international law provides for significant grounds to guarantee a person the right to higher education.

Taken together, such international instruments establishing the right of an individual to higher education constitute the international normative basis for comprehensive observance, enforcement and protection of the said right. At the same time, there is no doubt that under the conditions of globalization the purposes of education on the whole, and of higher education in particular, are being transformed and expanded. Thus, the goal of education stated in the Declaration from the point of view of its orientation and direction toward a full and harmonious development of a man’s nature implies full development of a human potential striving to the maximum personal competitiveness of an individual.

We should understand that in the era of globalization, the importance of culture in its widest meaning covering education and science is significantly increasing. The specific character of culture in that it plays an active role of promoting national political interests leads to a dangerous situation when one state dominates over another state.

In this connection, the task of international organizations is primarily concerned with the development of universal international mechanisms of regulating relations in the cultural sphere for establishing an equitable dialogue. As a result, the role and importance of many external institutions is not only retained but is increasing.

At the same time, culture cannot but experience a significant impact of growing globalization and, consequently, becomes its object. One of the most important components of globalization of culture is the formation of a single "educational space" which means integration of national educational systems and development of international cooperation of educational systems.

At present, it is difficult to overestimate the importance of the sphere of education: nowadays more than a million of students all over the world receive education in higher educational establishments. In many countries, higher education has become a rather complicated institute, including not only major state and private educational systems but also the whole collection of specialized schools. Universities and other establishments have grown in size - having now rather complex systems of administration. Due to these reasons, they need serious financing by the state as well as by private funds.

Besides, the sphere of higher education has turned into a big business: educational establishments have the staff of several thousand employees and teach hundred thousands of students who are given a wide range of specializations. As early as 1970, Professor of the California University Martin Trou determined such a transfer which happens in every developed society: from elite to mass higher education, and later on, to universal access.

It should be stated that the universal access to higher education has been provided, at least, in industrially developed countries. In the US, Canada, the Republic of Korea, Finland, Japan, etc., the level of relevant age student groups has increased till 70% while in the countries of Europe and Asia this level amounts to 50%. As for developing countries, they are lagging behind, and a major growth in the number of students is expected in the coming decade. The world market of educational services was formed at the turn of XX - XXI centuries. The volume of sales was several million US dollars and the level of academic mobility was several million people annually. At the present stage of globalization, there is a very strong competition in the world market of educational services. Thus, the maximum expansion and active stimulation of export of higher education has become one of the most important priorities in the state policy of many countries. National systems of education are under constant massive

attack: they have to adapt to the demands of the global economic sphere. Higher education, professional training and retraining of the personnel have become an important aim. First of all, it can be explained by the fact that education of foreign students today makes the quality of education better and significantly contributes to the development of new, highly required, competitive programmes of training, etc., and secondly, foreign graduates make a contribution to the development of science.

Due to these reasons, such states as the US, Great Britain, Germany, France, Australia, permanently conduct different events aimed at considerably increasing the number of foreign students. We cannot but agree with Gorshkova, but there is another dangerous trend developing in Russia nowadays: the Ministry of Education pushes schools of higher education to develop international cooperation and offer privileges.

An overwhelming trend in the conditions of globalization is a comprehensive and gradual movement to a new economy of knowledge and high technologies which must become one of the leading sectors of the Russian economy, which contribution in the GDP is expected to be equal to the contribution of the oil and gas sector and the sector of raw materials. Increased competitiveness of the Russian higher education must become a criterion for assessing its high quality as well as guarantee Russia a leadership position in the export of educational services.

We consider that every state nowadays faces a very serious problem: how to provide a healthy balance between the function of higher education as a public good and commercialization of its services, retaining at the same time its academic values and spirit.

It inevitably puts on the agenda a whole set of questions which are directly related to clarification of the specific character and enjoyment of the right to higher education in the conditions of contemporary globalization, among which we can distinguish the following questions:

- If higher education is one of the grounds for successful social and economic development of states nowadays, is higher education a sphere of economy?
- Does the introduction of a tuition fee in a school of higher education undermine the right of a man to higher education and does it not lead to discrimination of students who are economically and socially disadvantaged?
- Which factors determine the international agenda in the sphere of higher education?

All these factors together with an increasing demand for higher education prove the necessity to look for such a

decision which would increase the access to the systems of permanent education.

It is in the XXI century that some negative trends of globalization in the sphere of education have come to light, thus providing the specialists with a ground to state that “the idea of the public good has collapsed” in respect to the sphere of higher education.

It is worth noting that the UNESCO on the matters of education, science and culture determines globalization as a specific and quite significant focus in its own activities in the sphere of higher education.

The UNESCO Strategy Project on Human Rights says that the common objective for the said strategy is to intensify the contribution of the UNESCO in the enjoyment of human rights in the conditions of the globalization era. Moreover, we should intensify the specific activities of the UNESCO in promoting human rights, in particular through higher education and scientific research as well as protecting these rights within its jurisdiction. The implementation of this strategy will contribute to the creation of a globalized culture of human rights which is a significant step to create globalization with a human face.

Recently, the system of higher education has been experiencing such problems as much worse quality of education, marginalization, the cost of tuition, privatization of educational establishments and narrow national strategies by educational establishments in the sphere of development.

Scholars and economists are particularly concerned with the question: is the system of higher education more closely connected with the organization of the economic system under the conditions of globalization? But the trend which reflects the movement of many countries to the market economy does not necessarily imply such an organization of the system of higher education. But at the same time, in the opinion of Hübner (2003), there are two distinguished trends proving the presence of such changes. The first trend is the transition from elite higher education to mass higher education, the costs for which the society is not able to cover itself. Therefore, schools of higher education are forced to look for new ways of replenishing their resources, though public funds still remain the most important source of income for their existence.

Consequently, schools of higher education are becoming more independent financially as well as institutionally. Such a transition from the state-regulated system of higher education to the market-oriented system (“deregulation”) has many implications in the organizational sphere. To avoid or minimize “quazi-market” as well as “state” flaws

is possible only by way of trial and error. If the process goes in the conditions of strict temporary and financial limitations caused by the reduction of public funds, it is not clear if such a transition will lead to a more efficient use of scarce resources. Examples, for instance of Holland, enable to make a conclusion that the process is far from being complete, and that mistakes on both sides must be corrected.

On the whole, it may be stated that the majority of the systems of higher education in Europe are still undergoing the transition in both former socialistic as well as western countries. The second trend by Hübner (2003), is internalization of state systems of higher education due to Europeanization (the Bologna process) and globalization in which the major role is played by such international organizations as the World Bank and WTO. In the conditions of liberalization of services trade, some “obligations” have been transferred from the state to international global organizations. In the opinion of Hübner (2003), everyone understands why we should beware of globalization.

It should be emphasized that if to consider the right to higher education not in the connection with its content, it can lead to a series of implications, and in particular: education is considered as an optional service but not as the right; this service remains peripheral in the organizational structure of the model of the just and equal society, because this model does not have any substantive content which would provide for a possibility to correlate it with other rights stipulated by human rights instruments; the process of rendering the services may be delayed, suspended, or completely terminated, in particular, when we deal with cultures and persons who are discriminated.

The negative effects of the current stage of globalization are considered by the proponents of the utilitarian approach as a contingency (force majeure) and serve as the conceptual basis for their statements, under which the right of a person to education (including to higher education) is replaced by “access”, and the principle of “equal opportunities” which “does not work” in unfavourable social and economic conditions. Besides, tuition fee for higher education undermines the right of a person to higher education and leads to the discrimination of students who are socially and economically in more disadvantaged conditions. At the current stage of human development, we should agree to the statement contained in “the sociological encyclopedia” that education can never be equally accessed by different social and status groups.

The availability of education is determined by the character of the social stratification of the society. Moreover, the financing of education generally, and of higher education

in particular, cannot be considered as a purely economic matter or exclusively from the economic point of view despite the fact that the world nowadays lives by economism. Tangian S.A (2004), says that financing of education is a political matter in its widest meaning. In fact, inequality amounts to an economic problem as well as a social, cultural, moral and political problem. Its extreme forms are a source of tensions in the society and can lead to serious political disturbances. *“The most dangerous threat to the humanity is not only poverty of some countries, but inequality of countries”, said René Maheu, the General Director of the UNESCO Executive Board at its session in October 1965. He also underlined that “...man can sustain endless sufferings...but he cannot tolerate inequality”.*

It is obvious that international economic strategies which are implemented without considering social needs must be replaced by more flexible models promoting the respect to human rights. An overemphasis on the market relations in the sphere of higher education can undermine the economic system which does not provide for the allocation of resources for the purpose of fully exercising the right of an individual to higher education.

We cannot ignore the fact that problems relating to the observance of the right of an individual to higher education are accompanied not only by social and economic difficulties but also by discrimination in its different forms, segregation, stigmatization, etc.

It is obvious that while implementing the state policy of the RF in the sphere of higher education by participating, for example, in international integration processes (like the Bologna process and the creation of the common European space for higher education), it is essential to guarantee the observance of the right of an individual to higher education.

It should be mentioned again that “the sphere of education is developing as a part of public life and anthropological existence”. Due to this fact, it is not possible to overcome discrepancies and problems in the system of education only in the educational sphere: education takes roots in culture and develops into social and state institutions. The character of education development and its intensive pace depend on many factors. Undoubtedly, they depend on the character of the state policy and factors of the culturological and anthropological character. An important parameter of the potential of the nation is its human potential which includes a set of anthropological features which can be implemented. A special emphasis is given to the intellectual potential of the population of the country which to a great extent determines the possibilities in the educational sphere.

Thus, disputes concerning assessments in the academic programmes of higher schools are productive if the average level of education of young students corresponds to the level of the covered academic course. For example, if students are not able to articulate their thoughts, the seminars are mostly reduced to the revision of basics of school knowledge. Thus, if the background knowledge of students is significantly reduced, any form of the final control will be fictitious. If education is considered as an integral part of the activities of the state, then we should not forget about common laws of developing all the elements of national statehood. If the educational element is in degradation, it is a sign of a crisis in the state.

“If the state fails to contribute to the public development and the full realization of the human potential, the social organism is being mutated and gives rise to pride law which suppresses the humanistic meaning of the state and, consequently, the meaning of educational institutions. Let us underline here again that the degradation of the state and, consequently, of the system of education to the state of a pride despite all its destructiveness is quite a complicated process in which the very essence of the national statehood is being mutated”.

CONCLUSIONS

Thus, since the state has been deprived of its anthropological element, the state has been deprived of its anthropological meaning, instead having now legal and technological regulators. “The machinery of the government” has lost its role of being a means to provide law and order in the country and, in fact, has given a possibility to people to act with almost complete impunity, justifying their actions either by reference to the law which does not prohibit this or that act which is close to being immoral or to the legislation which is expected to protect their civil rights. In the opinion of Panishchev (2016), in the system of education it can lead to such situations when students lacking such principles will still insist on being granted a diploma of higher education. Students demonstrate lack of responsibility believing that nobody and nothing can make them obtain profound knowledge for achieving such a goal as the diploma of higher education. Very often diplomas are granted to those people who are not morally eligible for that.

“It is a publicly dangerous thing for the system of higher education nowadays, for the development and functioning of the state in the today’s world which under the present situation and in its classical form will not be viable for a long time”. It should be noted that any state, the process of its formation and preservation, is a result of the spiritual life of the nation. It is the state that forms the cultural

traditions of the nation, and the system of education is designed to create possibilities for the fulfillment of people's potential intellectually as well as spiritually. Higher schools work with people who possess certain level of knowledge, morality and skills which were acquired earlier (before their studies at the university).

The present generation is under constant pressure of different negative factors which have an adverse impact on the moral and intellectual development of young people: destructive series characters, pornographic sites, etc. In response to such factors the Russian system of higher education applies such measures as considerable reduction in the number of schools of higher education; simplification of academic programmes; introduction of correctional pedagogical elements in their structure, etc. The reduction of the number of universities is accompanied by the simplification of academic programmes which is achieved inter alia by introducing different Bachelor's programmes. In its turn, the reduction of academic hours narrows the possibilities of the teacher making the quality of undergraduates' training worse. However, such measures cannot be applied endlessly, because sooner or later the country will face an imminent deficit of professionals.

Nowadays, scholars offer different alternatives to solve such problems. For example, there is an initiative to consistently apply legal measures relating to criminal liability, punishment for the corruption of young people, etc. In the opinion of Panishchev (2016), the society and public authorities must elaborate a common approach to what is acceptable and unacceptable. *"It is the duty of the state to protect the rights of citizens and legitimately punish those who by producing something obscene and morally disgusting encroach on the morality and spirituality of the nation; the civil society should provide relevant conditions for comprehensive development of the nation and for a constructive dialogue with government institutions"*. The author is against the constitutional ban of the state ideology. He is sure that only the availability of such ideology will contribute to the elaboration of a common policy in the system of education, *"which will take into account not only the content of textbooks and manuals used at the university, but the conditions of the informational space which determine the education and character building of younger generations"*.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

Cooperman L. (2014). De la educación superior de élite a la masiva universal: de educación a distancia a la abierta. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1). Retrieval from <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/download/11576/11044>

Hüfner, K. (2003). Higher Education as the Common Good: Methods and Forms of its Presentation. *Higher Education in Europe*, 23 (3). Retrieval from <http://informika.ru/text/magaz/evropa/2003/3/art011.html>

Lazorkina, O. (2011). The Role of Multilateral Institutions in International Cultural Cooperation. Retrieval from http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/5003/1/lazorkina_2011_trudy.pdf

Panishchev, A.L. (2016). Higher School Education in the Conditions of the State Transformations: the Needs of the Country and Potential of the Nation.

Podshyvalova, O.I. (2012). The Influence of the International Law Fragmentation on the Russian Legal System in the Sphere of Education. *Euro-Asian Law Journal*, 4.

Semenova, N. S. (2010). The Right to Education in International Law. *International Law*, 43(3).

Tangian, S.A. (2004). *Neoliberal Globalization. The Crisis of Capitalism or Americanization of the World?* Moscow: *Sovremenaia Ekonomika i Pravo*.

UNESCO. (1993). Recommendations on Recognizing Educational Courses and Certificates of Higher Education// Universal Declaration on Higher Education in the XXI Century: Vision and Action. Retrieval from http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1496

UNESCO. (2003). Strategy Project on Human Rights. Retrieval from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131627r.pdf>

UNESCO. (2011). International Standard Classification of Education (ISCED-2011). Retrieval from <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

World Bank and UNESCO. (2000). *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Report of the Independent World Bank /UNESCO. Washington, DC: World Bank.

World Bank. (2003). *Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, DC: World Bank.

107

EL EFECTO DEL CAMBIO CLIMÁTICO EN LA CONDUCCIÓN DE LA PREPARACIÓN DEPORTIVA CON ENFOQUE SOSTENIBLE

CLIMATIC CHANGE EFFECT ON SPORT TRAINING WITH SUSTAINABLE APPROACH

MSc. Hiran Marcelo Compte Ruiz¹

E-mail: hiran@uniss.edu.cu

Dr. C. José Luis Santana Lugones²

E-mail: santana@uclv.cu

MSc. Lidia Esther Estrada Jiménez¹

E-mail: lestrada@uniss.edu.cu

¹Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” Cuba

²Universidad Central de Las Villas “Marta Abreu” Cuba

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Compte Ruiz, H. M., Santana Lugones, J. L., & Estrada Jiménez, L. E. (2017). El efecto del cambio climático en la conducción de la preparación deportiva con enfoque sostenible. *Revista Conrado*, 13(58), 33-48. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El efecto que produce el cambio climático en la conducción de la preparación deportiva con enfoque sostenible constituye hoy, uno de los principales desafíos del deporte en Cuba. Información recopilada con la aplicación de métodos del nivel teórico, permitieron analizar las principales ideas de los autores sobre el tema y constatar la realidad de la problemática existente. Además observaciones realizadas durante las sesiones de entrenamientos, la revisión de documentos y la observación científica permitieron constatar, limitaciones en cuanto al dominio técnico- metodológico de temas relacionados con la preparación deportiva sostenible y la no inserción del efecto que provoca el cambio climático en la planificación de las sesiones de entrenamiento por los entrenadores de Voleibol de la EIDE “Lino Salabarría Pupo” de la provincia de Sancti Spíritus. De ahí que el objetivo del artículo está dirigido a ofrecer indicaciones a los entrenadores de Voleibol para que durante la planificación de las sesiones de entrenamiento incluyan acciones que contrarresten el efecto que provoca el cambio climático en los atletas.

Palabras clave:

Cambio climático, preparación deportiva, rendimiento deportivo.

ABSTRACT

The climate change effect on conducting sports training with a sustainable approach is one of the main challenges of sport in Cuba. Information gathered applying methods of the theoretical level, allowed to analyze the authors' main ideas on the subject and to verify the reality of the existing problem. In addition, observations made during training sessions, document review and scientific observation showed limitations in terms of technical-methodological mastery of issues related to sustainable sports training and failure to insert climate change effect on planning the training sessions by the EIDE Volleyball coaches “Lino Salabarría Pupo” of the Sancti Spiritus province. Hence, the objective of the article is aimed at providing indications to volleyball coaches so that during planning of training sessions include actions that counteract the climate change effect on athletes.

Keywords:

Climatic change, sport training, sport performance.

INTRODUCCIÓN

El cambio climático y el calentamiento global constituyen dos de las mayores amenazas y retos a los que se enfrenta la humanidad. En la conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro, el 12 de junio de 1992, Fidel Castro sentenció: *“Una importante especie biológica está en riesgo de desaparecer, por la rápida y progresiva liquidación de sus condiciones naturales de vida: el hombre”*. (Castro, 1992)

El planteamiento anterior nos alerta de la necesidad que tiene la humanidad del cuidado y protección del Medio Ambiente ya que su destrucción puede traer consigo cambios en todas las esferas de la vida y principalmente en el deporte, cuando se produce inestabilidad en las condiciones climáticas.

En literatura consultada autores como Taylor (1995); Moreno Arroyo, Moreno Domínguez, Gil Arias, García-González & Del Villar Álvarez (2016); Claver, Jiménez, García-González, Fernández-Echeverría Moreno, (2016), se han pronunciado en crear un modelo conceptual para integrar las necesidades de los atletas y las demandas deportivas en el desarrollo de estrategias competitivas, otra va dirigida a comparar los conocimientos procedimentales de los jugadores expertos y novatos de Voleibol, para que su perfil cognitivo sea utilizado como referencia en el proceso de entrenamiento táctico de los jugadores e investigación reciente da respuesta en analizar varios indicadores de desempeño en las etapas formativas del voleibol. Estos antecedentes investigativos evidencian que no hay resultados recientes que den respuestas a mejorar la calidad de vida de los atletas desde una mirada ambientalista

Estudios realizados por Negrín & Torres, (2000) expresan que *“debemos entender que el cuidado y preservación del Medio Ambiente no es responsabilidad solamente de las Ciencias Naturales sino de todos. Hasta el momento hemos tenido una visión reduccionistas del Medio Ambiente al analizar solamente su parte externa, biológica, natural y no enfocarlo como un sistema sociedad- naturaleza”*.

En la esfera deportiva resulta necesario comprender que la preparación deportiva con enfoque sostenible es una vía efectiva para elevar la calidad de vida de las presentes y futuras generaciones de deportistas. Sin dudas, este objetivo es difícil, pero a la vez es el camino certero para mejorar los resultados deportivos de estos y reincorporarlo a la vida social cotidiana.

Los antes expuesto esta en correspondencia con la situación por la que atraviesa la práctica del Voleibol en

la Escuela de Iniciación Deportiva “Lino Salabarría Pupo” de la provincia Sancti Spiritus (EIDE), esto se pudo corroborar con la revisión teórica de autores que han abordado temas relacionados con la preparación deportiva y el cambio climático, además de la revisión de documentos que rigen el trabajo de los entrenadores de Voleibol y de las observaciones realizadas por el autor, que demostraron lo importante que resulta la preparación para elevar la calidad del trabajo y dotarlos del conocimiento necesario de cómo enfrentar y tratar los principales problemas ambientales que afectan el deporte. Del análisis realizado se tiene como objetivo ofrecer indicaciones a los entrenadores de Voleibol para que durante la planificación de las sesiones de entrenamiento incluyan acciones que contrarresten el efecto que provoca el cambio climático en los atletas.

DESARROLLO

En sentido general, se considera necesario abordar la problemática del efecto del cambio climático durante el entrenamiento deportivo, de modo que los entrenadores adquieran el conocimiento necesario y a la vez limiten su efecto en el rendimiento de los atletas, a partir de la toma de medidas pertinentes durante su planificación.

Criterios emitidos por Bernaza Rodríguez & Lee Tenorio (2005, p. 9), *“se requiere de una sinergia de trabajo donde se aproveche la Zona de Desarrollo Próximo, de los que acceden al postgrado para la innovación y la creación del nuevo conocimiento. Se trata de lograr soluciones más pertinentes, innovadoras y de mayor impacto en un menor tiempo”*, es por ello, que resulta importante la superación de los entrenadores de Voleibol para resolver los nuevos retos del entrenamiento deportivo, teniendo presente el efecto de las variables meteorológicas, debe ser sistemática, donde se aprovechen las potencialidades de estos para desarrollar un autoaprendizaje a partir de explotar las posibilidades que le ofrece la autopreparación como una forma organizativa de la superación profesional que no ha sido aprovechada suficientemente.

Al respecto estudios realizados por Romero & Becali (2014, p. 81), señalan que *“la valoración creciente del conocimiento, como factor estratégico del poder, y la competitividad de las naciones, es una realidad emergente que causará una valoración, también creciente, del prestigio de las instituciones deportivas dedicadas a la producción de nuevos conocimientos y tecnologías, aunque no de todas estas, sino de las más competitivas”*. Más adelante enfatizan.

Los mecanismos y conocimientos tradicionales, no serán adecuados ni suficientes para enfrentarlos. Nuevos

paradigmas, conceptos, enfoques y modelos institucionales deben ser construidos. Entre los más evidentes e importantes están, actualizar los conocimientos tan rápido como el desarrollo de la producción material y las tecnologías de la preparación deportiva de manera inter y multidisciplinaria, para garantizar las respuestas a la competitividad mundial y establecer las relaciones entre los organismos deportivos, las federaciones internacionales, las universidades, los centros de investigación especializados y la producción de resultados en función de los conocimientos y la educación continua sostenible.

De ahí que resulte importante el papel como pedagogo que deben desempeñar los entrenadores deportivos, orientando a las actuales y futuras generaciones de atletas, aportando ideas a la ciencia del deporte y orientar así sus esfuerzos en cumplir con los objetivos del deporte.

En este sentido, Valdivia Pérez (2013, p. 7) plantea que “la condición ética en el docente implicado en la formación pedagógica, como protagonista de su propio contexto, ocupa un lugar cimero en el sistema de conocimientos y la formación de valores de los futuros profesionales de la educación, de ahí que se pueda aseverar la importancia de su labor educativa, por el impacto que genera en las formas de actuación de la sociedad”.

Resulta preciso entonces dotar a los entrenadores del conocimiento necesario para conducir la preparación deportiva con un enfoque sostenible y que esté acorde a las principales transformaciones que se vienen tomando en el movimiento deportivo cubano.

Para Morales González, González Vázquez, Ramírez Castillo & Fernández Yero, (2014, p. 11), el entrenador no tiene que crear nuevos espacios para implementar la Educación Ambiental, sino que la propia actividad docente o escolar que realizan permite contextualizar este proceso, sin afectar el desarrollo de las habilidades durante la formación técnica.

Santana Lugones, Martín Martínez Estupiñán & Rodríguez Sánchez (2014, p.6) reflexionan en que “no ha quedado dudas de que el proceso de preparación del voleibolista es un proceso docente-educativo, pero que se realiza en un aula especial, y es regido por leyes, principios y reglas que permiten desarrollarlo”.

Hace referencia estos autores al principio rector como: el mantenimiento de la calidad de vida del hombre como condición esencial para una preparación deportiva sostenible. Este principio manifiesta el carácter humanista de la preparación deportiva sostenible, pues coloca al hombre como centro de sus preocupaciones. Además para apoyar el cumplimiento del principio rector se elaboraron

4 reglas, que son: 1) Concebir el entrenamiento deportivo como vía para preparar al hombre para toda la vida. 2) La correspondencia entre las posibilidades reales del atleta y el grado de exigencia. 3) La conciliación individual, colectiva y de la sociedad de los fines de la preparación. 4) Máximo aprovechamiento de las potencialidades educativas del medio ambiente del atleta.

Autores como Griego Cairo, Navelo Cabell, Lanza Bravo & Griego Cairo (2016), se preocupan al ver que los documentos rectores para la preparación de los deportista todavía no están actualizados y en el caso de la última versión del Programa de Preparación Integral del Deportista del Voleibol de Playa (PPID) en Cuba, se encuentra actualmente en proceso de perfeccionamiento.

La inclusión desde los documentos rectores de elementos que puedan mejorar la preparación deportiva con enfoque sostenible es un aspecto indispensable, que puede contribuir a orientar a los entrenadores para lograr mejores resultados en los atletas. Para reafirmar lo antes expuesto se hace necesario educar buenos hábitos alimenticios en los atletas para lograr una mejor condición física y una salud que permita desempeñarse en cualquier deporte.

Esto se evidencia en lo que plantea Ortega Paz (2016, p. 6), “alimentar a los adolescentes que practican Voleibol (deporte) requiere de un conocimiento necesario sobre las necesidades corporales que manifiesta el adolescente, ya que a partir de ese conocimiento se podrá diseñar una dieta que permita alcanzar un desarrollo del crecimiento corporal a los deportistas, factores como la selección de los alimentos a consumir, la situación socio familiar del deportista, los hábitos y costumbres, el nivel cultural, y otros aspectos que de una u otra forma inciden en la adquisición de hábitos alimentarios y estado nutricional del organismo para la práctica adecuada de un deporte”.

Autores como Frómata Moreira & Zamora Castro (2015, p.4) refieren que “hoy en día existe un formidable perfeccionamiento de los métodos y procedimientos del entrenamiento, orientados al rápido y sostenido incremento de la capacidad de rendimiento del deportista hasta niveles insospechados, urgido por satisfacer los requerimientos de los actuales escenarios competitivos, exigiendo la absoluta dedicación a la ejercitación intensa y prolongada para el logro de adaptaciones morfo-funcionales y psicológicas oportunas para la ocasión (resultados deportivos)”.

En consecuencia con los análisis de los autores anteriores existen otros factores externos que influyen en el rendimiento físico de los atletas y que requieren del

conocimiento de las actuales y futuras generaciones de entrenadores.

A partir de este análisis, es fácil comprender, cuando no existen valores óptimos en el comportamiento de las variables meteorológicas durante el entrenamiento deportivo, estas pueden influir negativamente en el rendimiento de los atletas a partir de alteraciones que ocurren en sus sistemas, por ello el conocimiento de los entrenadores desempeña un importante papel para adoptar los necesarios cambios durante la planificación y ejecución de estas sesiones de entrenamiento.

Según Wezler, citado por Infosport (2006), *“la temperatura del medio muestra una considerable influencia sobre las pulsaciones del corazón, volumen de las pulsaciones, volumen minuto, aptitud de la presión arterial y diferencia del volumen respiratorio en una persona sana”. Se pueden encontrar diferencias en el aspecto cuantitativo, en el rendimiento de una persona bajo la influencia de la temperatura, pero apenas algún indicio en el aspecto cualitativo del mismo”.*

Al referirse al calor y rendimiento Hawely (1998, p. 8), refiere *“el intento del organismo de mantener estable la temperatura a pesar de la gran cantidad de calor generada por el ejercicio, va a determinar la puesta en marcha de diferentes mecanismos de termorregulación, entre los que, el más importante va a ser la sudoración”.*

Al respecto Castro, Moreno & Lores (2012, p. 5), destacan que *“el efecto calorífico y luminoso, ejerce una influencia favorable sobre el tono general del organismo, el estado de ánimo, el metabolismo y otras muchas funciones. Los rayos ultravioletas inciden directamente en el aparato neurorreceptor de la piel, aumentando la capacidad de trabajo fisiológico”.*

Estos autores enfatizan en los cambios que produce el calor en el organismo, que causan un aumento de la sudoración y la pérdida de fluido y si dicha pérdida supera la entrada de líquido mediante la hidratación, la deshidratación puede ocurrir. La deshidratación también da lugar a una disminución de la presión arterial, aumento de la frecuencia cardiaca, disminución del flujo de sangre a los músculos en ejercicio y a la piel, y posteriormente una disminución significativa del rendimiento físico.

Estudios realizados por Wilmore & Costill (1994, p. 4), refieren que *“cuando un deportista comienza a tener sed en el curso de una actividad física, es posible que ya esté deshidratado en un nivel que oscila entre un 2% a 3%. Cualquier nivel de deshidratación da lugar a una disminución del rendimiento, pero esta disminución será tanto mayor, cuanto mayor sea la deshidratación”.* Enfatiza

igualmente que *“la pérdida de fluido correspondiente a un 3% del peso corporal puede provocar una reducción significativa en la capacidad de rendimiento aeróbico, que según diferentes casos va a oscilar entre el 6% y el 15%. Mayores pérdidas de líquidos de (4% o 5%) pueden causar una disminución en el rendimiento de entre un 20% y 30%”.*

En la investigación se utilizaron los siguientes métodos, del nivel teórico el análisis y síntesis, histórico y lógico e Inductivo – deductivo, los que permitieron analizar las ideas y los principales aportes de los autores sobre el tema y constatar la realidad de la problemática existente. Además facilitó establecer regularidades entre los conceptos dados y tomar partida por los que contextualizaban la problemática detectada.

Dentro de los métodos empíricos empleados están la revisión de documentos y la observación científica a los entrenadores de Voleibol, mediante su aplicación se constató, las carencias dadas en la no incorporación de los cambios climáticos en la planificación de las sesiones de entrenamiento y precisar además, los aspectos esenciales para elaborar la propuesta de solución.

De la interpretación de los datos obtenidos, se infiere que entre los aspectos más afectados se encuentran los relacionados con:

- Los entrenadores no cuentan con una preparación previa ni en pregrado ni posgrado sobre los cambios ocurridos en el Medio Ambiente.
- Poco dominio de métodos, técnicas y procederes para tratar la preparación deportiva desde el comportamiento del cambio climático en las diferentes épocas del año.
- En los documentos rectores de la preparación deportiva de los voleibolistas, es escasa las orientaciones de qué hacer y cómo proceder para abordar temas relacionados con el cambio climático.

Al exponer estas carencias, a continuación se relacionan los elementos que se tuvieron en cuenta para elaborar las indicaciones las que se contextualizan en la preparación deportiva, al integrar los cambios climáticos en la planificación de las sesiones de entrenamiento de los atletas. Otro componente a considerar, lo han constituido las características particulares del deporte de Voleibol en la EIDE, pues de la forma de preparación, depende la comprensión e incorporación de las indicaciones.

Las indicaciones que deben tener presente los entrenadores de Voleibol durante la planificación de las sesiones de entrenamiento, en relación a los cambios climáticos que ocurren en los diferentes meses del año. Permitiendo mejorar el rendimiento de cada uno de los atletas.

En los meses de septiembre-octubre el calentamiento, motivado por la temperatura, la dirección y velocidad de los vientos, así como la humedad relativa, entre otros factores, debe ser de intensidad media, o sea, el pulso debe oscilar entre los 100-120 p/m. Los ejercicios a utilizar deberán poseer una acción rápida hacia el músculo y las articulaciones, la duración de los mismos no debe exceder los 15 minutos, se recomiendan juegos pre-deportivos de rapidez, fundamentalmente como complemento de estos.

Durante los meses de noviembre-febrero la temperatura tiende a bajar significativamente, de manera general, es bueno que el calentamiento que se le planifica a los atletas en la sesiones de entrenamiento sea, cada vez más profundo y denso, aumentando el tiempo del mismo hasta alrededor de los 15 minutos, el pulso deberá estar alrededor de 130 p/m y no se deben dejar de hacer ejercicios de estiramientos, por ser estos profilácticos que contribuyen a evitar lesiones musculares y articulares.

En los meses de marzo-mayo la temperatura, tiende a subir de manera abrupta, en ocasiones; ello se debe a la entrada de la primavera y al aumento de la humedad relativa. El calentamiento debe estar dirigido a elevar el pulso, en el rango de los 120 p/m, atendiendo a que en la parte principal de las sesiones de entrenamientos puede subir en algo más; el tiempo del mismo deberá estar entre los 10-12 minutos.

Mientras que en los meses de junio-julio el calor es más intenso, por eso el calentamiento debe estar en un tiempo nunca superior a los 10 minutos, por tal motivo la frecuencia de los ejercicios estará a tono con la exigencia del tiempo. Otra forma de realizar ejercicios de calentamiento puede ser la utilización de juegos pre-deportivos.

Indicaciones para la preparación técnico-táctica del entrenamiento.

En los meses de septiembre-octubre los ejercicios pueden ser de mayor duración, aprovechando las bondades del clima; se debe prestar atención a las diferencias individuales y aprovechar el método competitivo cada vez que se pueda.

Los meses de noviembre-febrero es la etapa donde el clima es más favorable para lograr acumulaciones de la carga en el aspecto técnico-táctico.

En el periodo de marzo-mayo se hace necesario regular, en mayor medida, las pausas entre los ejercicios y dentro de los propios ejercicios estos deberán ser de poca duración y con objetivos simplificados.

Para los meses de junio-julio se deben tener en cuenta las recomendaciones del periodo anterior, el calor será

mayor y por ende, las pausas se realizaran cada vez que se requieran.

En la planificación de las sesiones de entrenamiento un elemento en el que también incide el cambio climático es en el desarrollo de las capacidades físicas lo que resulta necesario tener presentes varios aspectos, tales como:

- Hidratación: explicar a los atletas sobre la importancia de llevar el agua al entrenamiento, cuando en la instalación deportiva falte este líquido.
- Pausas: vincular los métodos empleados para el desarrollo de las capacidades físicas a la utilización de las macro pausas y micro pausas.
- Considerar la dirección del viento para el desarrollo de la rapidez, tratando de correr siempre a favor del mismo y nunca en contra, salvo el caso que se quiera desarrollar la resistencia a la rapidez.

La preparación deportiva con enfoque sostenible tiene como premisa fundamental lograr altos resultados deportivos y mejorar la calidad de vida de los atletas, esto se hace efectivo con la aplicación de las indicaciones propuestas, las que deben implementarse desde la planificación de las sesiones de entrenamiento.

CONCLUSIONES

El análisis y reflexión de los criterios abordados por diferentes autores en relación a la preparación deportiva con enfoque sostenible, permitió percibir el entrenamiento deportivo como una vía para preparar al hombre para toda la vida y aprovechar al máximo las potencialidades educativas del medio ambiente en que el atleta se desarrolla.

Las indicaciones propuestas aportan a los entrenadores de Voleibol, elementos que propician mejorar la planificación de las sesiones de entrenamiento al tratar los efectos del cambio climático que se originan en las diferentes épocas del año y elevar así el rendimiento de los atletas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernaza Rodríguez, G., & Lee Tenorio, F. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la universalización de la Educación de Posgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3). Recuperado de <http://rieoei.org/1123.htm>
- Castro Figueredo, A., Moreno Suárez, L. Á., & Loes Real, C. A. (2012). Higiene, medio ambiente y calidad de vida en la clase de Educación Física. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*, 17(170). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd170/higiene-en-la-clase-de-educacion-fisica.htm>

- Castro Ruz, F. (1992). Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Recuperado de <http://www.granma.cubaweb.cu/>
- Claver, F., Jiménez, R., García-González, L., Fernández-Echeverría, C., & Moreno, M. P. (2016). Cognitive and emotional factors as predictors of performance indicators in young volleyball players. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 16(1), 234-249. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/24748668.2016.11868883>
- Frómata Moreira, N., & Zamora Castro, R. (2015). Estrategia pedagógica para la aplicación del desentrenamiento deportivo en Santiago de Cuba. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 20(210). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd210/aplicacion-del-desentrenamiento-deportivo.htm>
- Griego Cairo, O., Navelo Cabell, R. M., Lanza Bravo, A.C., & Griego Cairo, E. (2016). Prueba para controlar el desarrollo técnico-táctico del saque en el voleibol de playa de iniciación. *Revista Arrancada*, 16(29). Recuperado de
- Hawely, (1998). La deshidratación continúa y aumenta y se ve comprometido el rendimiento físico como la sudoración. Recuperado de <http://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/12-29> <http://www.biolaster.com/productos>
- Infosport. (2006). Factores externos y rendimiento físico. Recuperado de http://www.infosportsaladillo.com.ar/notas_ejercicios.php?mes=1&dia=31&ano=2017&id=646
- Morales González, Y., González Vázquez, M., Ramírez Castillo, B., & Fernández Yero, L. V. (2014). Acciones medioambientales para el desarrollo del entrenamiento de natación en niños de la Escuela Municipal de Deportes 'Vicente Quesada'. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*, 19(199). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd199/acciones-medio-ambientales-para-el-desarrollo-de-natacion.htm>
- Moreno Arroyo, M. P., Moreno Domínguez, A., Gil Arias, A., García-González, L., & Del Villar Álvarez, F. (2016). Influence of experience in procedural knowledge in volleyball: Applications for training. *International journal of Sports Science & Coaching*, 11(2), 191-199. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1747954116637152>
- Negrín, R., & Torres, N. (2000). Consideraciones en relación con la Educación Física y la formación de valores Medio Ambientales. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*, 5(21). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd21b/medioa.htm>
- Ortega Paz, P. (2016). Incidencia del estado nutricional en la práctica del Voleibol en adolescentes y jóvenes con relación a su nivel socioeconómico. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/8417>
- Romero, E. R., & Becali, G. A. (2014). Metodología del entrenamiento deportivo. "La Escuela Cubana". La Habana: Deportes.
- Santana Lugones, J. L., Martín Martínez Estupiñán, L., & Rodríguez Sánchez, O. (2014). Dos miradas hacia un Voleibol sostenible: desde la pedagogía y la traumatología deportiva. *Revista Arrancada*, 14(25). Recuperado de <http://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/25-10>
- Taylor, J. (1995). A conceptual model for integrating athletes' needs and sport demands in the development of competitive mental preparation strategies. *The Sport Psychologist*, 9(3). Recuperado de <http://journals.humankinetics.com/doi/abs/10.1123/tsp.9.3.339>
- Valdivia Pérez, W. B. (2013). El desarrollo sostenible desde una perspectiva interdisciplinaria y ética: un reto para el docente universitario. *Revista Pedagogía y Sociedad*, 16(36). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view-File/268/190>
- Wilmore, J. H., & Costill, D. L. (1994). *Physiology of Sport & Exercise*. Lower Mitcham S.A: Human Kinetics.

08

DETERMINACIÓN DE INDICADORES PARA EL CONTROL DE LOS NADADORES ESCOLARES DE 800 METROS, A PARTIR DEL ESTUDIO DE LA ACTIVIDAD COMPETITIVA

DETERMINATION OF INDICATORS FOR THE CONTROL OF 800 METERS SCHOOL SWIMMERS, BASED ON THE COMPETITIVE ACTIVITY

MSc. Arays Hernández Garay¹

E-mail: ahernandez@ucf.edu.cu

Dr.C. Alberto Sánchez Oms¹

E-mail: albertoso@vcl.uccfd.cu

Dr.C. Luis Ángel García Vázquez¹

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Hernández Garay, A., Sánchez Oms, A., & García Vázquez, L. Á. (2017). Determinación de indicadores para el control de los nadadores escolares de 800 metros, a partir del estudio de la actividad competitiva. *Revista Conrado*, 13(58), 49-54. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La Natación en los últimos años, ha experimentado un avance científico técnico. La superación constante del nadador y la lucha titánica que mantienen entre ellos tratando de superar los records, ha permitido que científicos e investigadores incursiones en los diferentes componentes de la preparación del deportista, en aras de perfeccionar el proceso pedagógico del entrenamiento deportivo. La presente investigación aborda el tema del control de los indicadores del rendimiento, donde se comprueba mediante el diagnóstico efectuado en el proceso investigativo, que no se encuentran determinados para llevar a vías de hecho la evaluación; además los profesores deportivos necesitan herramientas para el control de los mismos. Durante la investigación se utilizan métodos del nivel empírico (analítico-sintético, inductivo-deductivo, la modelación y el sistémico-estructural-funcional) y del nivel teórico (análisis documental, la medición, la observación, la triangulación, entrevista no estandarizada y el criterio de expertos), así como métodos estadísticos y matemáticos que se aplican a los criterios metrologógicos utilizados. La literatura utilizada así como la opinión de los expertos permitió el establecimiento de los indicadores propuesto el cual se somete a criterios de los expertos los que plantean su adecuación a los propósitos para lo cual fue concebido y que es factible su aplicación, esto demostrado con su aplicación práctica.

Palabras clave:

Control, factores de rendimiento, natación.

ABSTRACT

In the last years swimming, has experienced a technical scientific breakthrough. The constant swimmer development and the titanic struggle among them trying to exceed the records has allowed scientists and researchers to make incursion into the different components of the athlete's preparation in order to perfect the sports training pedagogical process. The present research deals with the performance indicators control, and it is verified by the diagnosis in the research process, that these indicators are not determined to achieve its assessment; In addition sports teachers need tools to control them. In this research Empirical (analytic-synthetic, inductive-deductive, modeling and systemic-structural-functional) and theoretical-level methods (documentary analysis, measurement, observation, triangulation, non-standard interviewing, and Criterion) were used, as well as statistical and mathematical methods that apply to the metrological criteria used. The literature used as well as the opinion of the experts allowed the establishment of the proposed indicators which are submitted to criteria of the experts who propose their adequacy for the purposes for which it was conceived and that its application is feasible, as demonstrated by its practical application.

Keywords:

Control, performance factors, swimming.

INTRODUCCIÓN

Los primeros registros históricos que hacen referencia a la Natación aparecen en Egipto, en el año 5.000 a.C., en las pinturas de la Roca de Gilf Kebir Lewillie (1983). Pero hasta el esplendor de Grecia, la Natación no se va a desprender de esa mera función de supervivencia; es entonces cuando la Natación pasa a ser una parte más de la educación de los griegos (Lewin, 1979; Rodríguez, 1997). En cuanto a la Natación deportiva en los Juegos Olímpicos antiguos, no existe constancia de su práctica; cierto es que las competiciones de Natación son algo poco frecuente, pero la Natación sí tiene una gran importancia en el entrenamiento militar y como medida recuperadora para los atletas (Saavedra, Escalante & Rodríguez, 2003).

La Natación de alto rendimiento en el mundo de hoy ha llegado a tan elevados niveles de resultados que es sencillamente imposible introducirse en ese ámbito si no se aplican la ciencia y la técnica de la manera más objetiva y precisa. La fisiología, la bioquímica, la psicología, la informática, la fisioterapia, la pedagogía, la biomecánica y otras ciencias son imprescindibles si se pretende llegar a niveles importantes, tanto más cuando, como se conoce, son los países ricos los que mayores éxitos han logrado en campeonatos mundiales, juegos panamericanos y olímpicos, lo que supone un fuerte respaldo económico para estas actividades.

El proceso de entrenamiento en la Natación precisa de un exquisito control en toda la preparación deportiva, a fin de introducir las correcciones necesarias ante cualquier variante producida en el sentido de los cumplimientos o de los incumplimientos del programa previamente concebido.

Un aspecto importante que debe tenerse en cuenta en el control de un entrenamiento deportivo, es el poder conocer las características del rendimiento de los practicantes para así lograr las mayores posibilidades de éxito: sin embargo, el empirismo, la extrapolación de datos de un atleta a otro, así como los esquemas únicos de entrenamiento por equipo han constituido la actitud seguida durante muchos años.

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

Los programas dedicados a los estudiantes de Cultura Física en su práctica profesional deportiva, en su especialización y en los contenidos que recibe de la asignatura deporte I, II, y III Natación, orientan controlan y evalúan el desarrollo de los elementos que influyen en el proceso de entrenamiento deportivo, para enfrentar los diferentes programas de la Didáctica del Deporte y su futuro desempeño profesional, los entrenadores de Natación solicitan la necesidad de indagar en este importante aspecto que está afectando los resultados deportivos de nuestra provincia.

DESARROLLO

El término "actividad competitiva" abarca una amplia parte de la actividad del hombre en el ámbito del deporte. Con este concepto, el sentido amplio de la palabra, comúnmente se entiende como un conjunto de actos de comportamiento que son realizados por el deportista durante su participación en las competencias. A ello puede atribuirse las clases de entrenamiento que no integran el programa oficial de competición, la preparación del deportista para la salida principal, tanto funcional como psicológico, el comportamiento del deportista entre el calentamiento y la salida, entre las tentativas, la actividad del deportista en el período comprendido entre el término del programa competitivo del día corriente y comienzo de las competiciones del día siguiente, etc. (Reyes, 2000).

Partiendo del concepto actividad competitiva, se realiza una caracterización de los nadadores de 800 metros libre desde el punto de vista físico, técnico y psicológico, a partir de la literatura especializada, así como de las competencias de Natación, en especial en la modalidad de 800 metros, lo cual permite conocer las exigencias que le impone la competencia a los nadadores, pues en estos eventos prima la capacidad de resistencia, donde el atleta se somete a altas intensidades, por lo que debe contar con una gran preparación psicológica y técnica que le permita economizar esfuerzos.

Se realizaron 15 observaciones de los nadadores durante competencias, empleándose para ello, medios audiovisuales (computadora, D.V.D.-dispositivo visual digital-) los cuales fueron comprobados, se determinó que los mismos se encontraban en buen estado y se podía analizar el comportamiento de los nadadores de 800 metros en la actividad competitiva. Además se adiestraron 5 entrenadores de Natación para que sirvieran como observadores y analizaran documentos respecto a la actividad competitiva a realizar.

Se analiza por parte de los cinco observadores, la estructura de la actividad competitiva de los nadadores de 800

metros de clase mundial, finalistas en importantes competencias internacionales a través del análisis de video-grabadores, cronometraje electrónico y registro de los datos de los atletas, corroborándose lo siguiente:

Los eventos de fondo o resistencia en la Natación comprenden las distancias de 800, 1500 metros y aguas abiertas. Los mismos se realizan en el estilo libre, donde el sistema aeróbico juega un papel importante, el entrenamiento del umbral de lactato sería relevante, ya que los nadadores necesitan mantener un nivel de intensidad por mucho más tiempo, dependiendo entonces del sistema de energía aeróbica (Mckencie & Brandon, 2005).

A nivel Nacional e internacional los tiempos en las categorías escolares, se han comportado desde los 8 minutos en adelante.

En un estudio realizado por Lima (2009), sobre el promedio de las edades de los atletas que participaron en diferentes Juegos Olímpicos y Campeonatos del Mundo, en los resúmenes de las edades de los participantes en Beijing se reflejan resultados de las atletas de 14 años, la china Li que ocupó el 5to. lugar con un tiempo de 8:26.34.

El récord de los Juegos Olímpicos es de 7:38,65, del australiano Grant Hackett en el año 2005 en Montreal, Canadá, y de Rebecca Adlington (Reino Unido) en el año 2008 en Beijing, China de 8:14,10

Los atletas seleccionados estaban en buen estado de salud, bajo régimen alimenticio balanceado con suplementos vitamínicos. Según el registro de los datos, refleja que el sistema energético que predomina en competencias es glucolítico aerobio, para Mckencie & Brandon (2005), el sistema aeróbico juega un papel importante, el entrenamiento del umbral de lactato es relevante, ya que los atletas necesitan mantener un nivel de intensidad por mucho más tiempo, dependiendo entonces del sistema de energía aeróbica. Los resultados deportivos de estos nadadores de 800 metros, dependen en su mayor parte de la resistencia, además de la influencia de la resistencia a la fuerza y la flexibilidad.

Los atletas estudiados poseen los siguientes perfiles antropométricos promedio:

- Altura: 186 cm para nadadores y 174 cm para nadadoras.
- Peso: 78 kg para nadadores y 63 kg para nadadoras.
- Envergadura: 194 cm para nadadores y 179 cm para nadadoras.
- Longitud de la mano: 21 cm para nadadores y 19,5 cm para nadadoras.

- Longitud del pie: 27,5 cm para nadadores y 26 cm para nadadoras.

En un estudio realizado por Camarero Gómez, et al. (2000), a un grupo de 29 nadadores de 12 y 13 años de edad participantes en el Campeonato Nacional, determinaron que la altura es de 160 cm \pm 7,04 para nadadores y 157,9 cm \pm 7,74 cm para nadadoras, el peso es de 51,78 kg \pm 5,16 para nadadores y 48,71 kg \pm 5,74 para nadadoras, la envergadura de 175,60 cm para nadadores y 140,90 cm para nadadoras, la longitud de la mano de 17,87 cm \pm 0,93 para nadadores y 17,2 cm \pm 0,83 para nadadoras y la longitud del pie: 23,24 cm \pm 1,66 para nadadores y 22,24 cm \pm 0,98 para nadadoras.

Las fibras musculares que poseen los atletas analizados durante la contracción muscular en una competencia de 800 metros son tipo I o fibras rojas. Las tipo I de la fuerza estática (10 a 15 hz) o fibras rojas que trabajan entre un 20 a 25 % de la fuerza máxima son las responsables por el desempeño de los atletas fondistas. Estas contienen muchas mitocondrias (centrales energéticas de la célula) y la enzima SDH (acelerador metabólico), son voluminosas y poseen altos niveles de mioglobina, que otorgan su coloración rojiza. Dichas características dan a las fibras de este tipo un alto poder de transporte de oxígeno y la base de la mayoría de las funciones motoras del organismo humano (De Moraes, 2009; Maglischo, 1986).

En este tipo de evento según Vélez (2007), el reclutamiento muscular se da en un 80% de los músculos del tren superior, principalmente dorsal ancho, tríceps y pectoral mayor y demás músculos; el otro 20% está en los músculos del tren inferior, glúteos, psoas, isquiotibiales y cuádriceps.

Desde el punto de vista bioquímico a estos atletas se les estudió la urea en sangre comportándose los valores aproximados en un rango entre 5 y 7 mmol/l para ambos sexos, lactato y hemoglobina. También se registraron para cada atleta los volúmenes de nado medido en kilómetros así como la intensidad en que estos volúmenes han sido desarrollados en los diferentes microciclos de entrenamientos. Según Hernández (2011), los rangos de intensidad en los entrenamientos aeróbico deben oscilar en estos nadadores entre un 60% y 80% de su frecuencia cardíaca máxima.

Como elemento de la técnica se estudió la velocidad de nado, frecuencia y la efectividad de la brazada en los nadadores élite comportándose de la siguiente forma: En este evento la velocidad de nado se mostró en un rango entre 1,51 y 1,57 m/s, promediando 1,55 m/s. La frecuencia en un rango entre 43,47 y 54,06 cic/min promediando 47 cic/min y la efectividad de la brazada en un rango

entre 1,68 y 1,98 m, promediando 1,90 m. En el sexo masculino la velocidad de nado se mostró en un rango entre 1,62 y 1,68 m/s, promediando 1,65 m/s. La frecuencia en un rango entre 36,59 y 43,69 cic/min promediando 41,1 cic/min y la efectividad de la brazada en un rango entre 2,03 y 2,51 m promediando 2,24 m.

Determinación de los factores que condicionan el rendimiento, dimensiones así como posibles indicadores y formas de evaluación de dichos factores.

Para la determinación de los factores de rendimiento, dimensiones e indicadores, como elementos importantes para llevar a cabo el control en la investigación, se tuvo en cuenta el procedimiento recomendado por Campistrous & Rizo (1998), con algunas modificaciones, incluyéndose los pasos del análisis del comportamiento de los nadadores de 800m en la actividad competitiva y el procesamiento estadístico de la Matriz de Impactos Cruzados – Multiplicación Aplicada a una Clasificación (micmac).

Resultados de las consultas informales a expertos para la confección de una bolsa inicial de posibles factores de rendimiento, dimensiones e indicadores.

Para la realización de las **consultas informales**, se seleccionó una población integrada por 27 entrenadores de Natación de la región central, que participaron en el Curso Nacional de Reglas y Arbitraje, celebrado en Cienfuegos en el año 2012, todos con más de 9 años de experiencia en la labor, esto permitió confeccionar una bolsa inicial de posibles factores, dimensiones e indicadores.

Para la confección de la bolsa inicial de factores de rendimiento, dimensiones e indicadores se realizaron 3 rondas, que se describen a continuación.

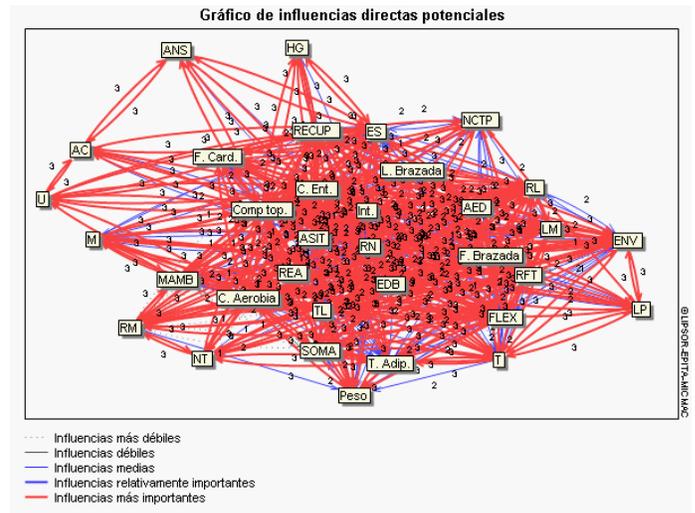
En la **1ra. ronda** se le aplicó un instrumento conformado por una pregunta donde se les solicita a los implicados, su opinión sobre los posibles factores e indicadores para el control del rendimiento de los nadadores, de la modalidad 800 metros libres, con estos resultados se realizó una base de datos de 62 indicadores

En la **2da. ronda**, se les pide a los participantes, que de la base de datos confeccionada, la cual se le entregó impresa, debían escoger los factores determinantes e indicadores que más influyen en el control del rendimiento de los nadadores de la especialidad 800 metros libres, realizándose otra con los aspectos con mayor coincidencia.

En la **3ra. ronda**, de la base de datos confeccionada, con el objetivo de reducir los factores determinantes, se escogieron por orden de prioridad los factores e indicadores más importantes en el control del rendimiento de los

nadadores de 800 metros libres, quedando conformada de la siguiente forma la bolsa inicial.

Los datos obtenidos se procesaron en el programa estadístico Matriz de Impactos Cruzados – Multiplicación Aplicada a una Clasificación (Micmac), los cuales se jerarquizaron en: sin influencia, débiles, medios, fuertes y potenciales, arrojando que los mismos poseen un influencia directa potencial



Quedando determinados 34 indicadores, los cuales relacionamos a continuación:

Nº	Indicadores	Nº	Indicadores
1	Ansiedad	15	Hemoglobina
2	Frecuencia de la brazada	16	Años de experiencia en el deporte
3	Asistencia al entrenamiento	17	Peso
4	Frecuencia Cardíaca	18	Longitud de la Mano
5	Talla	19	Longitud del pie
6	Recursos materiales	20	Motivación
7	Condiciones medioambientales	21	Nivel de conocimientos teórico y práctico
8	Ritmo de Nado	22	Nutrición
9	Envergadura	23	Relación entrenador atleta
10	Estado de salud	24	Recuperación
11	Flexibilidad	25	Efectividad de la brazada
12	Tejido Adiposo	26	Carga de Entrenamiento
13	Urea	27	Resistencia a la fuerza en tierra
14	Autoconfianza	28	Resistencia lactácida
29	Competencia y topes		
30	Somatotipo		
31	Intensidad		
32	Capacidad aerobia		
33	Tolerancia al lactato		
34	Longitud de la Brazada		

Los factores se agruparon de la siguiente forma:

- Capacidad aerobia.
- Resistencia láctica.
- Tolerancia al lactato.
- Preparación física en Tierra.
- Técnico táctico.
- Teórico.
- Psicológico.
- Componentes de la carga.
- Efectos del entrenamiento.
- Resultados deportivos.
- Médico biológico.
- Factores externos.

Validación de los factores determinantes, dimensiones e indicadores del rendimiento deportivo de los nadadores de 800 metros libre desde el criterio de expertos.

El criterio de expertos sirvió para constatar la validez teórica y metodológica de la propuesta y aporta elementos acerca de su posible efectividad, además manejan criterios a tener en cuenta para realizar las mediciones pertinentes.

Las sugerencias, ideas, críticas y recomendaciones expresadas por los expertos en los instrumentos aplicados fueron debidamente consideradas y fueron:

- Analizar por separado el factor preparación física, en este caso se debe separar en preparación en tierra y en agua, lo cual fue asumido en la investigación.
- Capacitar al comisionado, metodólogos y entrenadores de Natación encargados de dirigir el proceso de control para llevar a vías de realización la aplicación de los factores, dimensiones e indicadores del rendimiento, lo cual también fue asumido en la investigación.
- La totalidad de los expertos recomienda poner en práctica los factores, dimensiones e indicadores del rendimiento en los nadadores de 800 metros libre de la provincia para posterior generalización de los mismos.

Entre las medidas de asociación se tiene el coeficiente de concordancia de Kendall (W) que se utiliza para determinar validez de contenido. Este coeficiente mide el grado de concordancia de los expertos en las respuestas a un conjunto de preguntas en el que se le asigna un rango

a cada evaluación dada por los mismos. Los valores de este coeficiente están entre 0,70 a 0,99, por lo que se considera que existe una concordancia fuerte. Los coeficientes de correlación significativos al nivel 0,05 se identifican por medio de un solo asterisco (*) y los significativos al nivel 0,01 se identifican con dos asteriscos (**).

CONCLUSIONES

Los resultados del diagnóstico evidencia que hay carencia de herramientas para controlar los factores determinantes del rendimiento de los nadadores de 800 metro libre de la categoría escolar.

Los factores de rendimiento que deben ser controlados en el entrenamiento deportivo de los nadadores de 800 metro libre de la categoría escolar y así como los indicadores que formarán parte de ese proceso, fueron elaborados sobre la base del análisis de la literatura consultada y del criterio de los expertos.

Los expertos coinciden en que el modelo es muy adecuado para los propósitos que fue concebido, lo cual se corrobora al aplicarse la evaluación a los factores de rendimiento de los nadadores escolares, pues dicha aplicación probó la viabilidad del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Addine Fernández, F., et al. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Camarero Gómez, S., et al (2000). *Perfil antropométrico en las pruebas de libres (infantiles y juniors)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- De Moraes, L. C. (2009). *Fibras musculares*. Recuperado de <http://www.bing.com/search?q=FIBRAS+MUSCULARES%0D%0A+&src=IE-SearchBox&FORM=IE8SRC>
- Hernández Barcaz, M. W., & Núñez Aroche, D. R. (2009). La Natación en Granma, su origen e historia. Recuperado de http://www.portalfitness.com/2321_la-natacion-en-granma-su-origen-e-historia.aspx
- Hernández, A. (2011). *Plan de entrenamiento aeróbico de Natación*. Recuperado de <http://www.i-natacion.com/index.php>
- Lima Acevedo, A. F. (2009). *Estudio del comportamiento de las edades de los nadadores en los Juegos Olímpicos y Campeonatos del Mundo. Su reflejo en Cuba*. La Habana: Comisión Nacional de Natación
- Maglischo, E. W. (1986). *Nadar más rápido, tratado completo de Natación*. Madrid: I.G. Alpes S.A.

- Mckencie, B., & Brandon, R. (2005). Entrenamiento de Natación. Recuperado de <http://www.altorendimiento.com/>
- Reyes García, I. A. (2000). *Modelo de actividad competitiva en los nadadores de la EIDE Provincial categoría 12-13 años masculino*. Sancti Spiritus: Universidad de Sancti Spiritus.
- Saavedra, J. M., Escalante, Y., & Rodríguez, F. A. (2003). *La evolución de la Natación*. Revista Digital, 9(66), Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd66/natacion.htm>
- Vélez Barrios, G. C. (2007). *Aplicación de un plan de entrenamiento tradicional para el mejoramiento de la prueba 400 metros libre de los nadadores próximos a asistir a juegos centroamericanos y nacional interclubes en la modalidad de Natación carreras*. Medellín: Universidad de Antioquia.

09

LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. UNA NECESIDAD DE SUPERACIÓN DE LOS DOCENTES POSTGRADUADOS

THE SYSTEMATIZATION OF LEARNING TEACHING METHODS. A NECESSITY FOR IMPROVEMENT OF POSTGRADUATE TEACHERS

MSc. Serafina Pérez Lameira¹

E-mail: scperez@ucf.edu.cu

MSc. Gladis Llantá Ramos¹

E-mail: ggramos@ucf.edu.cu

MSc. Dalia Aleida González González¹

E-mail: dggonzalez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez Lameira, S., Llantá Ramos, G., & González González, D.A. (2017). La sistematización de los métodos de enseñanza aprendizaje. Una necesidad de superación de los docentes postgraduados. *Revista Conrado*, 13(58), 55-59. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca del papel de la sistematización de los métodos de enseñanza aprendizaje, en los docentes postgraduados. Se abordan los fundamentos teóricos relacionados con el proceso de sistematización y la necesidad de usar esta como herramienta de perfeccionamiento para resolver los principales problemas que presentan los maestros primarios en ejercicios para perfeccionar su desempeño profesional. En interés de revelar la contrastación teórica y práctica, se justifica la utilización de los métodos teóricos y empíricos: se le otorga significación especial a la sistematización de la observación, en la identificación del problema. El estudio realizado se consideró útil, por fomentar la utilización de la sistematización como una vía de autosuperación, perfeccionamiento y herramienta metodológica en la superación postgraduada.

Palabras clave:

Métodos, superación, sistematización, postgraduada.

ABSTRACT

The work aims to reflect on the role of the systematization of learning teaching methods in postgraduate teachers. The theoretical foundations of the systematization process and the need to use this as a tool for development to solve major problems that primary teachers are presented in exercises to improve their professional performance are addressed. In the interest of revealing the contrasting theoretical and practical, using theoretical and empirical methods is justified: it is given especially to the systematization of observation, problem identification significance. The study was considered useful for promoting the use of the systematization as a way of self-improvement and refinement and methodological tool in overcoming postgraduat.

Keywords:

Systematic improvement, methods postgraduate.

INTRODUCCIÓN

Los momentos actuales demandan que los docentes tengan absoluta claridad de cuál es la posición teórica que debe sustentar su trabajo diario en clases lo cual es bien notorio hoy en día pues coexisten numerosas tendencias teóricas acerca de la enseñanza y el aprendizaje y muchas veces la actividad que realiza está mediatizada con mucha fuerza por la didáctica tradicional de ahí que revisite singular importancia la sistematización del maestro en los fundamentos teóricos y metodológicos para el trabajo en el aula.

La didáctica como toda ciencia posee su sistema de conceptos fundamentales. Sobre uno de ellos, los métodos, se abordará en el siguiente escrito al recopilarse algunos presupuestos teóricos sobre esta categoría, con el objetivo de adoptar posiciones contextualizadas a las nuevas exigencias para la dirección de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.

Etimológicamente el concepto método proviene del griego *methodos* que significa camino, vía, medio para llegar a un fin; como vemos en su significado original la palabra método nos indica que el camino conduce a un lugar. En la ciencia el método se define como un sistema de reglas que nos sirven para alcanzar un objetivo determinado y que persigue también los mejores resultados. Desde el punto de vista del materialismo dialéctico *“El método es la manera de reproducir en el pensar el objeto que se estudia”*

En primer lugar se debe destacar que el término lleva implícito la presencia de un objetivo sin el cual no es posible la actividad consciente del sujeto. En segundo lugar, se tiene que el hombre guiado por ese objetivo realiza determinada actividad; existe por lo tanto una relación directa entre el objetivo y el carácter de la actividad encaminada a lograrlo, es decir el objetivo indica cuál debe ser el sistema de acciones. En tercer lugar otro rasgo del método está dado en que en la realización de la secuencia de actividades, el hombre utiliza determinados medios. El cuarto rasgo está dado en que todo método supone un objeto sobre el cual recae la acción del método, de ahí la importancia de conocer las características del objeto. Por último todo método debe conducir a un resultado.

En el orden didáctico la sistematización es un procedimiento fundamental para lograr que el alumno asimile el contenido de la enseñanza, ello presupone la distribución lógica y consecuente de las asignaturas por grados y años para que el contenido de una asignatura se apoye en íntegro a los ya asimilados; - la disposición sucesiva del material de cada asignatura; la exposición consecuente y sistemática del material por el maestro; y, el sistema

de tareas docentes con diferentes niveles de complejidad que permitan aplicar y crear con los conocimientos, habilidades y valores asimilados.

DESARROLLO

La sistematización constituye sin lugar a duda una de las más importantes tareas para la comprensión de las experiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues de ella va a depender la construcción de los conocimientos esta se inserta en uno de los subprocesos más importante de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Addine (2006), refiere la sistematización, como proceso permanente, tiene como propósito la autogestión del conocimiento y la creación de condiciones de trabajo que permitan aportar alternativas de solución a los problemas y tareas profesionales, lo que posibilita el autodesarrollo personal y profesional mediante el cumplimiento de sus funciones lo que exige una interpretación y valoración crítica de varias experiencias al cual se ajustan la autoras de este trabajo.

Sistematización ha de asumirse como un proceso permanente de creación de conocimientos a partir del análisis de los registros construidos de las propias experiencias, en el cual se articule teoría y práctica, con el objeto de mejorar la práctica, enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento posibilitando así la transferencia a situaciones nuevas.

Los clásicos de la Didáctica perciben la sistematización como una característica fundamental de la enseñanza. De hecho, uno de los principios didácticos considerados por Klimberg (1966), es el principio de la planificación y sistematización de la enseñanza. El cual significa que este implica la articulación de todos los eslabones del proceso dentro de los cuales incluye la repetición, la ejercitación, la aplicación y la sistematización. Sobre esta última destaca que *“en la sistematización como operación lógico-didáctica, se expresa el carácter sistemático de la enseñanza. Las fases de sistematización (que se deben planificar), ayudan a fomentar los conocimientos ordenados, claros, duraderos y recíprocamente vinculados”*.

La pertinencia de nuevos fundamentos al respecto, responde a la necesidad de mejorar la calidad de la educación con los resultados científicos producidos en la práctica pedagógica donde el profesional de la educación aplica, valida y enriquece la teoría asimilada en su formación. El mejoramiento de su desempeño profesional está determinado por la aplicación de conocimientos, habilidades y capacidades pedagógicas que enriquecen u orientan su práctica.

La necesidad de adquirir herramientas metodológicas debe estar acompañada con una actitud abierta para aplicar los aprendizajes en el contexto real y darle continuidad. La adquisición de herramientas metodológicas, es un proceso que no se obtiene sólo asistiendo a una clase de sistematización. Este proceso requiere de una revisión crítica individual y colectiva del trabajo que se viene desarrollando: ¿Para qué hacemos lo que hacemos? ¿Para quién es? ¿Cómo lo hacemos? ¿Qué podemos hacer?

Debemos estar consciente que la mejor forma de sistematizar es sistematizando, haciendo de este proceso una práctica permanente del trabajo diario vivencial, para poder así, conocer nuestras propias dificultades y definir los conocimientos que se requiere profundizar para mejorar la práctica. Una cosa muy importante, es tener claridad del por qué y para qué sistematizamos.

En la medida que validamos nuestros aprendizajes a través de la sistematización, aprendemos a conocernos a nosotros mismos, valoramos nuestras potencialidades y se fortalece la personalidad. Esto posibilita que podamos actuar con mayor seguridad y serenidad en la resolución de los problemas tanto personales como comunitarios y en la toma de decisiones asertivas.

La entereza, seguridad y profunda convicción de lo que hacemos nos lleva a asumir y consolidar nuevos retos. ¿Por qué sistematizar?, ¿Para qué sistematizar?, ¿Qué se sistematiza? Para ello debemos tener en cuenta tres elementos fundamentales: contenidos, actividades para lograrlo, consecuencias e importancia de su sistematización. También es oportuno considerarla sistematización como práctica que es uno de los procesos que actualmente alberga mayores expectativas en el ámbito educativo, pero fundamentalmente necesita un seguimiento constante de todos los actores involucrados para que se obtengan buenos resultados.

Por ello en el presente trabajo es meritorio destacar que en primer lugar el término método lleva implícito la presencia de un objetivo sin el cual no es posible la actividad consciente del sujeto. En segundo lugar, se tiene que el hombre guiado por ese objetivo realiza determinada actividad; existe por lo tanto una relación directa entre el objetivo y el carácter de la actividad encaminada a lograrlo, es decir el objetivo indica cuál debe ser el sistema de acciones. En tercer lugar otro rasgo del método está dado en que en la realización de la secuencia de actividades, el hombre utiliza determinados medios.

El cuarto rasgo está dado en que todo método supone un objeto sobre el cual recae la acción del método, de ahí la importancia de conocer las características del objeto.

Por último todo método debe conducir a un resultado, que se puede determinar en el siguiente esquema, presupone que todo método tiene presente



Existen diversa clasificaciones y conceptos de métodos de enseñanza pero si se trata de alcanzar un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador consideramos que hay que verlos convertidos en herramientas indispensables en manos de los propios alumnos en vínculo necesario y directo con la naturaleza y sociedad que estudian.

En el texto Pedagogía aparece la siguiente definición: *“como métodos de enseñanza entendemos distintas secuencias de acciones del maestro que tienden a provocar determinada acción de los alumnos”*. Labarrere & Payrol, 1988). Sobre la base de las investigaciones científicas y de experiencias prácticas, se comprobó que dichas acciones son especialmente adecuadas para alcanzar, con todos los alumnos, por vía exitosa y racional, un objetivo determinado del trabajo en un contenido específico.

El método de enseñanza supone la interrelación indispensable de maestro y alumno, durante este proceso el maestro organiza la actividad del alumno sobre el objeto de estudio, y como resultado de esta actividad, se produce por parte del alumno el proceso de asimilación del contenido de la enseñanza.

Lerner (1988), plantea que *“el método de enseñanza es un sistema de acciones del maestro encaminado a organizar la actividad práctica y cognitiva del estudiante con el objetivo de que asimile sólidamente los contenidos de la educación”*.

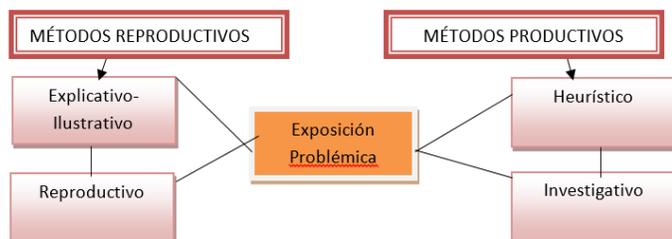
la fuente de adquisición de los conocimientos.	relación de la actividad del profesor y de los estudiantes	carácter de la actividad
<ul style="list-style-type: none"> • orales (narración, conversación, explicación) • trabajo con el L/T • Métodos prácticos (Trabajo de laboratorio, trabajo en taller) 	<ul style="list-style-type: none"> • trabajo independiente • elaboración conjunta • expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> • explicativo ilustrativo • búsqueda parcial o heurística • exposición problemática • reproductivo

Como resumen de la clasificación de los métodos de enseñanza de acuerdo con los distintos niveles de asimilación del contenido, podemos expresar que el conocimiento de

la existencia de estos niveles posibilita utilizar una tipología más racional de los métodos de enseñanza que tenga en cuenta los distintos tipos de actividad de aprendizaje, de tal suerte que no solo aseguren la recordación de los conocimientos, sino su aplicación en sus dos formas fundamentales: *como reproducción de un sistema de acciones-habilidades y hábitos-y como solución de una nueva situación-aplicación creadora.*

Estos métodos pudiéramos ordenarlos de forma tal que partiendo de las formas más sencillas se eleven hacia formas superiores del pensamiento, lo que se muestra en el esquema siguiente: investigativo, heurístico, exposición problémica, reproductivo y explicativo ilustrativo.

Es bueno destacar que también podemos ordenar estos métodos en dos grupos: *reproductivos* y *productivos*; lo muestra el esquema siguiente, en el cual el método de exposición "problémica", como apuntan Lerner y Skatkin, constituye un eslabón entre los dos grupos y por lo tanto tiene características de ambos.



En tal caso para alcanzar un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador se considera imprescindible y necesario el empleo de los métodos problémicos eminentemente productivos, con esto no se subestima la utilización de los métodos reproductivos, como premisa necesaria para la ejecución de los productivos en (o) para determinadas ocasiones.

Con el empleo de los métodos productivos el proceso de asimilación se presenta como el descubrimiento de los conocimientos, los estudiantes se aproximan a la solución de un sistema de problemas que les permiten asimilar sólidamente el saber.

Para constatar el comportamiento del empleo de los métodos en las escuelas al aplicarse un estudio empírico a docentes apoyados en: entrevistas encuestas y observación de clases se evalúa que existen:

- Debilidades en la selección adecuada del método de enseñanza a partir del objetivo de la clase
- Poco dominio de la esencia de cada método
- Uso inadecuado en una gran mayoría de los docentes, venían aplicando métodos tradicionales

- Actualización de los contenidos didácticos referidas a los métodos de enseñanzas en los momentos actuales a partir de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador
- Realización de acciones y operaciones en una gran parte de los docentes en no correspondencia con el método seleccionado y la habilidad a partir del objetivo de la clase

Lo antes expuesto nos conduce a reflexionar cómo se sistematiza en las escuelas sobre la base del diagnóstico de los profesores los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en la superación y preparación metodológica después de graduados, al considerarse oportuno, la sistematización como vía que produce nuevo conocimiento a partir de una práctica concreta y el valor de la superación postgraduada con el fin de perfeccionar la labor educativa del maestro.

Se hace necesario la sistematización de nuevas experiencias en diferentes ámbitos con la intención de generar conocimientos. Se desarrollaría una superación postgraduada por la vía de cursos de postgrados utilizando como forma de organización talleres que apuntará a recuperar y acumular las enseñanzas que deja la experiencia, que no se centrara tan solo los resultados sino en la sistematización de las experiencias de los profesionales apoyándose en la investigaciones como vía del autoperfeccionamiento de los contenidos didácticos y en lo fundamental los relacionados con los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en este caso a los métodos de enseñanzas para el cambio y la actualización.

Es importante en estos momentos, de la memoria colectiva como experiencia de vida, ante esta nueva experiencia que parte del reconocimiento de aprendizajes en el que participan todos, se hace necesario el alcance de reconocer saberes y prácticas que apuntan a elementos relacionados con empleo adecuado de los métodos, sus saberes y su estado de pertinencia. Por eso la sistematización debe permitir la interpretación de la práctica para su transformación.

CONCLUSIONES

La sistematización como herramienta metodológica y de superación, es imprescindible para perfeccionar la práctica a partir de los conocimientos adquiridos en la formación como profesional.

La actualización de los métodos de enseñanza en los momentos actuales es necesario para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Addine, F. (2006). Modo de actuación profesional pedagógico: de la teoría a la práctica. La Habana: Academia
- Aguilar, G., et al., (1982) La educación no formal en México: Un análisis de sus metodologías. México: CEES-TEM
- Barnechea, M., González, E., & Morgan, M. (1992) ¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización. Taller permanente de sistematización. Perú CEAAL.
- Colectivo de autores. (2000). Didáctica de la escuela primaria. Selección de lecturas. La Habana: Pueblo y Educación
- Colectivo de autores. (2002). Didáctica teoría y práctica. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-didactica-teoria-y-practica-de-la-ensenanza/9788436824131/1805731>
- García Batista, G., et al. (2001). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación,
- Hleap, J. (1995). Escuela de Villarrica, sistematización de una experiencia popular. Cali: Universidad del Valle.
- Klingberg, L. (1978). Introducción a la Didáctica General. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere, G., & Payrol, G. (1992). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lerner, I. (1988). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.

10

ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA EL PROCESO DE EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD DE ADOLESCENTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

EDUCATIONAL STRATEGY FOR THE SEXUALITY EDUCATION PROCESS OF ASDOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS

MSc. Isabel Santiesteban Santos¹

E-mail: isantiesteban@utn.edu.ec

MSc. Jessy Veronica Barba Ayala¹

E-mail: jvbarba@utn.edu.ec

MSc. Hilda Santiesteban Santos²

E-mail: hildasanti69@gmail.com

¹Universidad Técnica del Norte (UTN). República del Ecuador.

²Escuela Especial Luis Alberto Villa. Holguín. Cuba

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Santiesteban Santos, I., Barba Ayala, J. V., & Santiesteban Santos, H. (2017). Estrategia educativa para el proceso de educación de la sexualidad de adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Conrado*, 13(58), 60-67. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La educación de la sexualidad, en adolescentes con Necesidades Educativas Especiales, constituye un complejo fenómeno social que posibilita la asimilación de patrones históricos y culturales que circundan al individuo y que deben integrarse armónicamente al desarrollo la personalidad. La organización del proceso formativo está matizada por la influencia educativa del personal docente, que debe lograr el máximo nivel de independencia posible en los estudiantes, en función sus necesidades y posibilidades para desempeñarse en los diferentes entornos de la vida. La preparación para la vida adulta demanda el abordaje de la educación para la sexualidad, con énfasis en el proceso educativo. La práctica evidencia que los docentes y las familias no cuentan con la preparación necesaria para lograr tales propósitos. Se plantea una estrategia educativa para la educación sexual de los estudiantes con necesidades educativas especiales y se analizan los resultados de su puesta en práctica que permitieron corroborar como efectiva la propuesta.

Palabras clave:

Sexualidad, Necesidades Educativas Especiales, discapacidad mental, estrategia educativa, educación sexual.

ABSTRACT

Sexual Education, in adolescents with Special Educational Needs, constitutes a complex social phenomenon that allows the assimilation of historical and cultural patterns surrounding the individual and that must harmoniously integrate to the development of personality. The organization of the training process is modulated by the teaching staff educational influence, who must achieve the maximum level of students' independence, according to their needs and possibilities to perform in the different life environments. Preparing them for adult life demands the education for sexuality approach, with an emphasis on the educational process. Practice shows that teachers and families do not have the necessary knowledge to achieve such purposes. An educational strategy for the sexual education of students with special educational needs is presented and the results of their implementation are analyzed, which allowed corroborating the proposal as effective.

Keywords:

Sexuality, Especial Educational Needs, Mental disability, Educational Strategy, Sexual Education.

INTRODUCCIÓN

La sexualidad ocupa un lugar importante en la vida de los seres humanos. Actualmente, la educación de la sexualidad constituye un complejo fenómeno social que posibilita la asimilación de los patrones históricos y culturales que circundan al individuo y que van a integrarse armónicamente al desarrollo de su personalidad.

Según la Organización Mundial de la Salud (2008), la sexualidad es un aspecto central del hombre y de la mujer porque está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. Añade, que la sexualidad puede incluir todas esas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre y está influida por la interacción de factores biológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

En otra dirección, la sexualidad y su educación en personas con discapacidad constituyen un tema que reviste una especial atención. Según Oliva Zárata & Calderón (2010), al hacer un análisis del tema expone que los individuos con discapacidad han vivido situaciones difíciles desde los albores de la humanidad en cuanto su reconocimiento como personas, en el caso específico de discapacidad mental, la imagen social que se ha transmitido y aún predomina es la del eterno niño al que no pueden conceder determinada autonomía; en consecuencia, se puede afirmar que la sexualidad de las personas con discapacidad mental habitualmente es negada o rechazada por la misma sociedad. La preparación para la vida adulta independiente de los adolescentes con discapacidad mental leve demanda del abordaje de la educación para la sexualidad, con énfasis en el proceso educativo.

Los adolescentes con discapacidad mental leve, como parte de la sociedad, se encuentran inmersos en este sistema de relaciones sociales y reflejan las mismas necesidades que el resto de los individuos de la sociedad. Por ello para lograr que el proceso educativo cumpla con los objetivos planteados por la sociedad a la escuela para adolescentes con discapacidad mental leve, resulta necesario el desarrollo de acciones que posibiliten alcanzar los propósitos y finalidades de la educación, donde las acciones de capacitación del personal docente ocupan un lugar especial en dichas instituciones.

Ellos pueden aprender en qué momento y cuáles son los comportamientos sexuales aceptables, pero esto

requiere educar su sexualidad sistemáticamente. En todo el trabajo que se realice hay que anteponer la educación: enseñarle lo que está socialmente permitido o censurado.

Para desarrollar la educación de la sexualidad del adolescente hay que basarse en sus sentimientos, en sus experiencias, lo que se trata es de enriquecer sus vivencias, que mediten entorno a ellas; cualquier abstracción es un desacierto.

La educación sexual tiene como finalidad promover el bienestar de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo: capacitarlas para mejorar su confianza y autoestima, facilitar su identidad sexual, promocionar la salud sexual y favorecer su integración social. Según Parra & Oliva (2013), es imprescindible que el centro de atención sean los deseos, las necesidades y las preferencias de estas personas, facilitando su participación en todo momento en la toma de las decisiones que les afectan y la autodeterminación sobre sus opciones sexuales. *“La educación de la sexualidad es una actividad más y por tanto debe tratarse como tal dentro de cualquier intervención educativa”.* (González, 2003)

En la medida que se prepara al estudiante con discapacidad mental para la vida social, se le trata de entrenar en comportamientos sociales y de auto cuidado, incluyendo como elemento esencial la educación de su sexualidad la cual está rodeada de mitos, al respecto Castro Alegret (2006), expone algunos, los cuales nos deben conducir a la reflexión y profundización en cuanto a los presupuestos sociales y morales en que están sustentados.

Existen barreras que hay que romper para lograr cumplir los objetivos de la educación sexual, considerados por los especialistas como mitos, entre ellos se destacan que se excitan más que las demás personas; son más fértiles, que no tienen sentimientos sexuales como otras personas, que son personas sexualmente irresponsables y agresores. Se plantea además que es un eterno niño, no tiene sexualidad; que el que se interesa por una persona discapacitada es un desajustado sexual, entre otros.

En estos mitos influyen mucho los prejuicios existentes en la cultura sobre las actitudes socializadoras de los adultos, incluidos los padres y maestros; que limitan las posibilidades de socialización en los estudiantes con retraso mental. Hasta hace poco tiempo estas personas se consideraban asexuadas, incapaces de controlar sus apremios sexuales instintivos.

Estas falsas creencias, junto con la negativa actitud de la colectividad social poco propensa a reconocerlos como personas con derecho propio, se han conjugado para

convertir el tema de la sexualidad en el retraso mental en una cuestión inquietante, que suscita indignación y un reflejo de estas actitudes.

Los estudiantes con discapacidad mental leve pueden aprender en qué momento y cuáles son los comportamientos sexuales aceptables, pero esto requiere educar su sexualidad sistemáticamente. En todo el trabajo que se realice hay que anteponer la educación: enseñarle lo que está socialmente permitido, prohibido o censurado.

Estudios realizados en Cuba por Castro Alegret (2006); y Conill (2002), consideran que en las personas con discapacidad mental funciona una sexualidad de manera similar al resto de la población, señalando como algunas de las características distintivas de su sexualidad, según el criterio del déficit intelectual, las siguientes:

- La discapacidad mental leve se aprecia que explora, adapta y controla sus impulsos sexuales como el resto de las personas. Responde a la educación de su sexualidad por las modalidades verbales comunes, igualmente a la orientación o la terapia en caso de necesitarla. Es capaz de desarrollar habilidades adaptativas con esa ayuda.
- Es un desconocedor ingenuo sobre los temas de anti-conceptivos, de las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), de tener y criar hijos, de matrimonio, etc. Pero desean por lo general la relación sexual, entran en ella con facilidad sin anticipar las consecuencias. Tienen esas necesidades antes de aprender el control necesario, antes de aprender la expresión social adecuada de las mismas. Tratan de satisfacer esas necesidades siendo a veces abusivos con su pareja o dejándose abusar de ella.

En esta esfera de la atención a los estudiantes con discapacidad mental leve se concibe la educación sexual como un elemento medular de la formación de la persona que contribuye al logro de una sexualidad sana y de relaciones sociales desarrolladoras.

En este sentido, un aspecto importante a señalar en el caso de la persona con discapacidad es el tema de la sexualidad, que de acuerdo con Baldaro (1991); Amor (2000), señalan que la atención está dirigida a la deficiencia o limitación de la persona con discapacidad dejando a un lado la sexualidad. Al respecto Vitela (2008), citado en Oliva Zárate, et al. (2010), mencionan que existe la creencia que quienes tienen alguna discapacidad son seres asexuados; por ello, la atención que reciben se centra en la rehabilitación de su discapacidad. Por otra parte Insa (2005), señala que regularmente son considerados como infantiles y carentes de sexualidad y en otras, se les otorga un exagerado impulso sexual. No

obstante, autores citados por Jiménez Hernández, Pintado Machado, Monzón Rosado & Valdés Guerra (2009), definen la idea de que las personas con discapacidad mental presentan un desarrollo sexual similar al del resto de la población Conod & Servais (2008); e Insa (2005). En este sentido, los investigadores, médicos, personal de salud y padres de las personas con discapacidad intelectual han venido reconociendo cada vez más la expectativa de una vida sexual normal para éstas últimas Conod (2008).

Algunas de las investigaciones incluyen a las personas con necesidades educativas especiales, se recogen la propuesta de López (1990) de un material pedagógico para la educación sexual de los escolares con retraso mental, en el que deja explícito que la temática se mantenía virgen en Cuba hasta ese momento. Otros estudios realizados en Cuba, en estudiantes con necesidades educativas especiales son los de Conil (2002); y Castro (2003).

Se asevera por Castro Alegret (2006), la necesidad que la Escuela Especial debe dar un salto cualitativo en la organización de las actividades de la educación sexual y en este estudio se comparte este criterio.

En Cuba, específicamente en la provincia Holguín se ha incursionado en el tema por Sánchez Berena (2006), donde sus aportes fundamentales se han dirigido a la educación para la sexualidad de los escolares con trastornos emocionales y de la conducta, resultados de mucho valor para conducir la labor educativa, pero que demanda su estudio para ajustarlo a las características de la educación del estudiante con discapacidad mental leve.

DESARROLLO

La educación de la sexualidad en adolescentes con discapacidad mental leve, constituye una línea de investigación que fue desarrollada en la Unidad Educativa Luis Alberto Villa de la provincia de Holguín, Cuba por Santiesteban (2010). El estudio se enmarcó en la educación de la sexualidad y se delimitó el accionar en los adolescentes con discapacidad mental leve, cuyo objetivo fue proponer una estrategia educativa que favoreciera la formación de una conducta sexual responsable de estos alumnos.

Ante la necesidad de utilizar nuevas alternativas en el perfeccionamiento de la dirección del proceso de la educación sexual con los adolescentes que presentan discapacidad mental se propuso una estrategia educativa - objetiva, flexible y adaptable, que, puesta al alcance de los docentes, permitiera satisfacer las carencias informativas y el accionar educativo que se presentan en la dirección del proceso de la sexualidad.

Desde el punto de vista práctico, la propuesta se elaboró con talleres participativos mediante el debate y la reflexión, ofreciendo salida a los diferentes temas a través de las asignaturas, actividades curriculares y extra-curriculares que inciden en el alcance de una conducta sexual responsable, en los procesos cognoscitivos y el logro de la atención integral al adolescente.

Los adolescentes con necesidades educativas especiales, particularmente, con discapacidad mental leve, tienen una apariencia física normal, a través de la estimulación obtienen un buen rendimiento académico, aprenden a su propio ritmo, su inteligencia no es estática, son personas autónomas capaces de mantener una conversación, son puntuales y rutinarios; los mismos se encuentran inmersos en este sistema de relaciones sociales y reflejan las mismas necesidades que el resto de los adolescentes. Por ello, para lograr que el proceso educativo cumpla con los objetivos que demanda la sociedad a la escuela con estudiantes que presenta esta patología, resulta necesario el desarrollo de acciones que posibiliten alcanzar los propósitos y finalidades de la educación, donde la capacitación del personal docente ocupa un lugar especial.

Materiales y métodos

Para conocer el estado del arte se aplicaron varias técnicas como la observación para caracterizar el comportamiento de los estudiantes, maestros y la familia respecto a la sexualidad. De igual forma se aplicaron entrevistas a los maestros y a las familias de los alumnos para la obtención de información sobre las principales necesidades de preparación sobre el tema. También se realizó durante todo el proceso el análisis de diferentes documentos, en el que se incluía informes de investigación sobre el tema, artículos científicos, documentos normativos que permitieron constatar el estado actual del tema tanto en lo político, teórico y práctico.

La triangulación de la información obtenida por la aplicación de los métodos e instrumentos permitió conocer de forma particularizada las principales potencialidades, dificultades en torno al objeto y en consecuencia proyectar una posible solución al problema. Al respecto se pudo evidenciar que:

- La familia y los docentes de la escuela son agentes educativos que influyen sobre la conducta sexual de los estudiantes con retraso mental y se encuentran necesitados de una preparación que les permita desarrollar una adecuada educación para la sexualidad dirigida a la prevención y orientación en estos temas.
- Los docentes no aprovechan al máximo las diferentes formas organizativas del proceso para insertar estos

contenidos y en ocasiones se limitan a la actividad programada establecida en el horario. Además de manifestar tabúes, estereotipos y desconocimientos para enfrentar la problemática.

- La sexualidad es parte del desarrollo de la personalidad y es susceptible de ser educada. Los estudiantes con retraso mental son vulnerable en su actuar, por sus características psicológicas y de su desarrollo manifestando pobreza y distorsión de los conocimientos, uso incorrecto de términos relacionados con el tema, curiosidad por algunos aspectos específicos como las relaciones de pareja, el embarazo, la masturbación, las ITS. Teniendo a su favor la gran motivación por conocer y saciar las dudas así como el interés por los aspectos relacionados con el tema.

Al analizar los resultados del proceso educativo se constató que hay acciones coordinadas de los agentes que intervienen en dicho proceso, incluyendo la familia. Sin embargo, se considera que el trabajo no es suficiente, los docentes y las familias aún no están preparados para orientar la sexualidad acertadamente por lo que es necesario su preparación tomando como punto de partida las orientaciones metodológicas de los contenidos de educación sexual.

Es importante también desarrollar estos aspectos como un proceso abierto, progresivo; donde se enriquezca paulatinamente y de esta forma permita la concreción en la práctica educativa de la política educacional en esta esfera Santiesteban (2010).

Para el éxito del trabajo se considera imprescindible la preparación efectiva de todos los agentes que interactúan con los estudiantes en el proceso educativo, cuestión esta que aún debe perfeccionarse por lo que se hace necesario buscar estrategias en el trabajo que potencien el desarrollo armónico e integral del estudiante con retraso mental.

El estudio del arte permitió tomarlo como base para proyectar una solución a través del diseño e implementación de una estrategia educativa para la dirección del proceso de educación de la sexualidad del estudiante con retraso mental leve.

La estrategia se elabora a partir de los fundamentos psicológicos de la Escuela Histórico Cultura de Vigotsky (1989), y sus seguidores que permite explicar cómo la sexualidad por su condición social, no nace, sino se hace en la interrelación del individuo con el medio.

Se organizan las acciones con carácter educativo, con los principales agentes maestros, especialistas y la familia. Se parte del criterio de que en la escuela y la familia “todo educa”, por tanto, la acción de estos agentes es

esencial en la preparación del estudiante del tercer ciclo para que asuma una conducta sexual responsable.

Se asumen como sustentos teóricos los principios para la educación sexual aportados Castro (2003), junto a los objetivos generales del Programa Director de Promoción y Educación para la Salud. En síntesis, la propuesta se combina con la estrategia general del centro, como elemento dinamizador de la dirección del proceso educativo.

El objetivo general de la estrategia se centra en perfeccionar la dirección del proceso de educación de la sexualidad del estudiante con retraso mental. Para ello necesita:

1. Capacitar a los docentes y la familia a través de actividades programadas logrando un clima de confianza y comunicación que propicie la realización de los debates y el intercambio de experiencias.
2. Contribuir al logro de una conducta sexual, responsable y feliz en los estudiantes con retraso mental del tercer ciclo ofreciendo tratamiento a las preocupaciones e inquietudes que tienen a través de actividades programadas.

La estrategia cuenta con cinco etapas: Preparatoria, diagnóstico, planificación, aplicación y evaluación.

En la *1ra etapa preparatoria* plantea como objetivo: Crear las condiciones materiales y de preparación científico metodológica para la aplicación de la estrategia educativa.

La *2da etapa de Diagnóstico* se dirige a la recopilación de datos para la caracterización y diagnóstico del estado del proceso de la educación sexual en los estudiantes del tercer ciclo.

La *3ra etapa de planificación* planteó como objetivo: Diseño de las acciones pedagógicas dirigidas al trabajo con el proceso de la sexualidad y se implementó:

1. Actividades para los docentes:

Talleres de actualización a docentes

Objetivo: Capacitar a docentes para perfeccionar la dirección del proceso de educación de la sexualidad del estudiante con retraso mental en el tercer ciclo.

Beneficiarios: maestros, auxiliares pedagógicas, psicopedagoga, psicóloga y jefes de ciclo.

Contenidos y objetivos abordados en los talleres: Se plantean seis talleres a desarrollar: “La sexualidad humana y sus particularidades”; “La Educación sexual y una conducta responsable”, donde se propone valorar las formas y métodos de la educación en la sexualidad. “Sexualidad responsable y sana” análisis de las características de la sexualidad en estudiantes con retraso mental. “La

educación sexual dentro del programa de estudio” para explicar los contenidos de educación sexual como parte indisoluble de la preparación del estudiante con retraso mental para la vida individual y social. “Trasmiso conocimientos sexuales” donde se analizan actividades docentes y extra docentes vinculadas a la educación sexual para lograr mayor efectividad. Un último taller “Familia, orientación y educación de la sexualidad” en el que pretende hacer una valoración del papel de la familia en este importante aspecto de la vida de sus hijos.

2. Actividades para la familia

Las actividades formaron parte de los temas en la Escuela de padres.

Objetivo: Orientar a la familia para contribuir al logro de una conducta sexual, responsable y feliz en los estudiantes con retraso mental.

Beneficiarios: A miembros de la familia de los estudiantes con retraso mental que conviven con ellos, especialmente aquellos que tienen responsabilidad oficial como padres o tutores.

Para la selección de las temáticas se utilizó el recurso del buzón, donde las familias de forma anónima depositaron por escrito en él, las principales necesidades, intereses e inquietudes que en el orden de la sexualidad de sus hijos desean satisfacer.

Los seis temas se centraron en: “La sexualidad” con el objetivo de ampliar los conocimientos de los padres sobre este tema y franquear los obstáculos de los tabúes alrededor de esta. “¿Ellos son felices?” se analiza la importancia del adulto para la educación de la sexualidad de sus hijos. “Preparándolos para la vida” también centra el interés en analizar la importancia de la preparación que es necesaria ejercer la familia en educación de la sexualidad. “¿Conozco a mi hijo?” se explican las características de la sexualidad de los adolescentes con retraso mental, centrado en el cuerpo, diferenciación de los sexos y las manifestaciones sexuales. “Una familia preparada”, se valoran las posibles consecuencias de una deficiente educación para la sexualidad. “El amor y mi hijo” mejorar la comunicación intrafamiliar sobre la vida sexual y afectiva.

3. Actividades con los alumnos.

Objetivos: Demostrar el desarrollo de actividades dirigidas a educar la sexualidad.

Beneficiarios: A estudiantes con retraso mental que cursen el tercer ciclo en la escuela especial “Luis Alberto Villa Batista” del municipio Gibara.

Orientaciones generales:

- Designar a la psicopedagoga para que atienda los principales aspectos organizativos de las actividades y el cumplimiento de sus requisitos.
- Las actividades que se proponen pueden ser dirigidas por psicopedagogas, la psicóloga, auxiliares pedagógicas, personal de la salud u otras personas designadas.
- Cada tipo de actividad determina las formas, métodos y medios a emplear, de igual modo, si son dirigidas al ciclo completo o los diferentes grados.
- Las actividades son sólo una muestra de cuanto se puede crear y poner en práctica en el sentido que se trata.
- Para el desarrollo de las actividades es necesario tener en cuenta que: El tema y el objetivo responden a los contenidos, el desarrollo se realiza de forma dinámica permitiendo que los docentes y estudiantes reflexionen sobre los diferentes aspectos propuestos y finaliza con evaluación para valorar la importancia de lo aprendido, así como su aplicación en la vida.

Actividades a desarrollar: “Los cambios en la adolescencia”, describir las diferencias físicas entre las hembras y los varones a través de sus vivencias. “El abuso sexual”, identificar las manifestaciones de violencia sexual. “Rol de género”, profundizar en el conocimiento de las labores en el hogar. “La comunicación con la familia”, identificar las formas correctas de comunicación con los adultos. “Las relaciones de pareja”, identificar las manifestaciones afectivas sexuales. “La fecundación”, explicar el proceso de fecundación. “Embarazo en la adolescencia”, identificar los riesgos del embarazo en la adolescencia. “El aborto”, identificar los riesgos del aborto. “El condón”, explicar las ventajas del uso del condón. “Infecciones de transmisión sexual”, explicar cómo prevenir las infecciones por transmisión sexual. “Modos de expresar la sexualidad”, identificar las distintas formas de orientación sexual y conductas sexuales.

La *4ta etapa de aplicación*, se centró en el desarrollo e implementación de la estrategia educativa en el contexto del proceso docente educativo y llevar un registro sistemático del comportamiento de docentes, familia y los estudiantes.

Las actividades con los docentes se desarrollaron sistemáticamente durante 4 meses, se ejecutaron los temas en el marco de actividades metodológicas, adoptándose como forma de organización el taller, para el intercambio de las experiencias que poseen los docentes en el desarrollo y aplicación de los contenidos relacionados con la sexualidad.

Con la familia se desarrollaron dos sesiones mensuales durante 4 meses y en el mismo período de las actividades con los docentes, se ejecutaron los temas en el marco de las escuelas de educación familiar, adoptándose como forma de organización el taller, para el intercambio de las experiencias que posee la familia a lo largo del proceso de educación de la sexualidad con sus hijos, y las visitas a los hogares para tener un intercambio más individual.

Con los estudiantes se realiza semanalmente y con un período de duración de 3 meses, se implementan en actividades extraclases propiciando la atención integral y la correcta preparación para la vida adulta e independiente. Se parte del criterio que debe existir una concatenación entre todo el sistema de influencias que reciben, para poder integrarse a la sociedad, de forma que también salgan preparados para asumir una conducta sexual donde en un ambiente de motivación se trataron contenidos y objetivos siempre encaminados a la orientación de la sexualidad, con una concepción que tiene un carácter integral.

La *5ta etapa de evaluación*, se desarrolló transversalmente entre cada una de las restantes de forma tal que funcionara como un catalizador para ajustar cualquier aspecto en la propuesta, además se centró en:

- Evaluar los principales cambios ocurridos en la dirección del proceso de educación de la sexualidad del estudiante con retraso mental.
- Establecer las principales regularidades del estudio en cuanto a comportamiento de docentes, familias y estudiantes sobre el empleo de los métodos y procedimientos durante el proceso educativo para la educación sexual.
- Evaluación general de los resultados obtenidos al finalizar la aplicación de la estrategia educativa en las diferentes etapas.

Durante el diseño, desarrollo e implementación práctica de la estrategia se evaluaron sus diferentes etapas, con énfasis en la de aplicación, en la cual se analizan los principales cambios ocurridos en los docentes, familias y estudiantes. Para la evaluación se toma como punto de partida el resultado del diagnóstico inicial que se les aplicó a los docentes, familias y estudiantes, los resultados de las evaluaciones al finalizar cada actividad de la propuesta y el diagnóstico aplicado al finalizar.

Resultados

La implementación permitió conocer que:

El desarrollo de los talleres a los docentes dotó de una buena preparación acerca de los temas tratados, mostrándose flexibles, comprensivos con intervenciones oportunas y adecuadas ante las situaciones presentadas,

lo cual fue evidenciado en las actividades docentes que realizan con los alumnos, así como en las relaciones interpersonales fuera del aula y en el contexto de la escuela.

En el ámbito de la familia se logró una adecuada motivación y preocupación de los padres por aprender y lograr entender determinadas características, modos de actuación, rasgos de la personalidad de sus hijos y sobre todo cómo ayudarlos en este sensible tema. Se constató una amplia participación en los talleres, no solo en la presencia física, sino en las actividades que desarrollaban. Valoraron como positivo lo aprendido y la necesidad de continuar con los temas en etapas posteriores.

Las familias quedaron orientadas acerca de los diferentes temas y cómo interactuar con sus hijos, pudieron meditar y reflexionar aclarando las dudas y profundizando acerca de esos contenidos, se alcanza mayor comunicación, preparación y participación, quedando resueltas las principales preocupaciones, comprendieron y aceptaron la orientación de la escuela como elemento indispensable para la formación integral de sus hijos.

Las actividades desarrolladas con los estudiantes se efectuaron con un clima de afectividad y sinceridad que posibilitó que en cada momento el diálogo, a su vez manifestara gran motivación y felicidad en la realización de los debates, se mostraron participativos, cooperadores con deseos de aprender, manifestaron vivencias personales y de sus amistades, fueron sujetos activos de su propio aprendizaje.

CONCLUSIONES

Se constató que los estudios sobre el proceso de educación de las sexualidades han evolucionado desde posiciones biologicistas hasta un enfoque humanista y personalizado.

Se demuestra que para los estudiantes con discapacidad mental leve se requiere una educación para la sexualidad que los motive mediante el intercambio con sus pares, que se atienda las particularidades de su desarrollo y sus necesidades respecto a la sexualidad.

La planificación de la estrategia para la educación de la sexualidad se realizó en cinco etapas: preparatoria, de diagnóstico, de planificación, de aplicación y la de evaluación, en cada una de ellas las acciones tienen un enfoque sistémico, integrador, de potencialidad y preventivo.

Se constata efectividad de la estrategia educativa para la educación sexual de los estudiantes con discapacidad mental leve, a partir de las modificaciones positivas en el accionar de los agentes educativos de la escuela y la familia, así como en las manifestaciones del comportamiento de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor Pan, J. R. (2000). *Afectividad y sexualidad de la persona con deficiencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Baldaro, J. G. (1991). *La sexualidad del deficiente*. Barcelona: CEAC Educación especial.
- Oliva Zárate, L., & Calderón, L. O. (2010). Elaboración de una escala de actitudes respecto a la sexualidad de personas con discapacidad mental. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 13(4). Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol-13num4/Vol13No4Art6.pdf>
- Caricote, E. (2012). La sexualidad en la discapacidad intelectual. *Educere*, 16(55). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35626140020.pdf>
- Castro Alegret, P. L. (2006). *El maestro ante la atención de la sexualidad del alumno diferente*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castro, P. (2003). *Sexualidad de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. Habana: Científico Técnica.
- Conill, J. A. (2002). Estudio sobre las inquietudes sexuales de los adolescentes retrasados mentales. Pinar del Río: Universidad de Pinbar del Río.
- Conod, L., & Servais, L. (2008). *Sexual life in subjects with intellectual disability*. Salud Pública de México, 50(2), 230-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/106/10608717.pdf>
- González, A. Y. (2003). *Sexualidad y Géneros*. La Habana: Científico Técnica.
- Insa, B. (2005). El desarrollo de la sexualidad en la deficiencia mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 327-343. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927015.pdf>
- Jiménez Hernández, Y., Pintado Machado, Y., Monzón Rosado, A., & Valdés Guerra, O. (2009). La sexualidad temprana en la adolescencia. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y el Adolescente* 8 (2), 1-13. Recuperado de [http://psiquiatriainfantil.org/2009/2009\(1\).pdf](http://psiquiatriainfantil.org/2009/2009(1).pdf)
- López Sánchez, F. (1990). *Educación Sexual*. Madrid: Fundación Universidad.
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *Aprendiendo sexualidad*. Recuperado de <http://aprendiendosexualidad.blogspot.com/2008/06/educacin-sexual.html>

- Parra, N., & Oliva, M. (2013). *Sexualidades Diversas, Manual para atención de la diversidad sexual en las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*. Canarias: FEAPS Canarias. Recuperado de http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/553-sexualidades-diversas.html
- Sánchez Berena. (2006). La educación para la sexualidad en la atención a los escolares adolescentes con trastornos de la conducta. Tesis de Doctorado. Holguín: Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.
- Santiesteban, H., & Santiesteban, I. (2010). *Estrategia docente para la educación sexual de alumnos con retraso mental leve*. Holguín: UCP José de la Luz y Caballero.
- Santrock, J. (2004). *Psicología del Desarrollo en la Adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Obras Completas*. La Habana: Pueblo y Educación.

11

RELACIÓN DE LA DEDICACIÓN ESTUDIANTIL EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO, CASO UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

RELATIONSHIP OF STUDENT DEDICATION IN ACADEMIC PERFORMANCE, TECHNICAL UNIVERSITY OF MACHALA CASE

MSc. Iddar Ivan Jaya Pineda¹

E-mail: ivan.jayap@gmail.com

MSc. Ernesto Felipe Novillo Maldonado¹

E-mail: enovillo@utmachala.edu.ec

MSc. Ronald Gabriel Garcés Quilambaqui¹

E-mail: rgarces@utmachala.edu.ec

MSc. María Eugenia Palomeque Solano¹

E-mail: maeupaso@gmail.com

¹ Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Jaya Pineda, I. I., Novillo Maldonado, E. F., Garcés Quilambaqui, R. G., & Palomeque Solano, M. E. (2017). Relación de la dedicación estudiantil en el desempeño académico, caso Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 13(58), 68-71. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente trabajo comparte la aplicación de estadística inferencial para demostrar la relación existente entre el tiempo de dedicación y el desempeño académico en los alumnos de la Universidad Técnica de Machala. Los resultados muestran la existencia de correlación y asociación entre estas dos variables, y los mismos permiten conocer cuál es la situación referente a notas en los estudiantes, a su vez da la oportunidad para que los administradores de la institución puedan tomar decisiones encaminadas a seguir mejorando los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje dados en la institución. El modelo considerado en la investigación, puede ser replicado para el estudio de otras variables que puedan causar un impacto en el desempeño escolar, y a su vez nos permite reflexionar como la planta docente está generando impacto en la educación de los estudiantes.

Palabras clave:

Tiempo de dedicación, desempeño académico, educación superior.

ABSTRACT

The present paper shares the application of inferential statistics to demonstrate the relationship between the time of dedication and academic performance in the students of the Technical University of Machala. The results show the existence of correlation and association between these two variables, and they allow knowing what the situation regarding students' marks is, providing the opportunity to institution administrators to make decisions aimed at further improving the results of the teaching-learning processes offered in the institution. The model considered in the research can be replicated for other variables study which may have an impact on school performance, and it allows reflecting on how the teaching process is generating an impact on the education of students.

Keywords:

Time of dedication, academic performance, higher education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad los procesos de enseñanza aprendizaje están volcados a lograr que los estudiantes asimilen los conocimientos impartidos por los docentes, siendo uno de los productos de un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje el desempeño académico de los estudiantes. Debido a que los mismos distinguen y obtienen de formas distintas el conocimiento, asimismo tienen preferencias hacia ciertas estrategias de enseñanza que le dan la importancia a la nueva información (Gallego & Martínez, 2003).

El desempeño académico es uno de los aspectos que se está estudiando en la actualidad desde varios enfoques, se indica que es la capacidad que tiene una persona para responder conforme a la formación obtenida. Además desde el punto del estudiantes se define como la capacidad de respuesta a estímulos e intenciones educativas (Espinoza, 2006). Asimismo Navarro (2003), menciona que es el nivel de conocimientos, destrezas y habilidades que poseen los alumnos de acuerdo a ciertos factores como la edad y las situaciones en las que se encuentran, dando respuesta a evaluaciones que realizan los docentes para saber el nivel de conocimiento adquirido.

Es indiscutible, que el rendimiento académico es un tema de estudio que es revisado desde varios enfoques, distintas percepciones y punto de vista diferentes. La investigación sobre este tema tiene gran riqueza en lo que a líneas de estudio se refiere, lo que permite ahondar en el tema y comprender su significado (Navarro, 2003).

Varios factores han sido estudiados pero queda abierto el realizar análisis de tipo cuantitativo para comprobar lo que varios autores indican o uno cualitativo para profundizar, por ese motivo la presente investigación se busca a través de herramientas estadísticas conocer la existencia de relación entre el desempeño académico y el tiempo dedicado al estudio por parte de los alumnos; dejando un punto de partida para investigadores que tengan interés en profundizar el estudio del desempeño académico desde distintas variables. Algunas variables ya han sido estudiadas como el nivel socioeconómico, la autoestima, la asertividad, la institución educativa, el establecimiento educativo, la adaptación escolar, el género, el consumo de sustancias, el maltrato, actividades de estudio, habilidades de estudio, entre otras (Casanova, Cruz, de la Torre & de la Villa, 2005; Caso & Hernández, 2007; Espinoza, 2006). La motivación es una variable que no ha sido claramente documentada, y si esta influye en el tiempo que el estudiante dedica, sin embargo se reconoce el efecto evidente que tiene sobre el desempeño escolar y las notas (Powell & Arriola, 2003).

El objetivo de la presente investigación es analizar la correlación existente entre el desempeño académico y el tiempo dedicado al estudio por parte de los alumnos. De este tema existen varias investigaciones, muy pocas que prueben empíricamente esta relación, por este motivo se ha tomado un caso de estudio de la Universidad Técnica de Machala, al ser esta institución educativa un referente en la provincia de El Oro.

DESARROLLO

Se lo ha definido como el cumplimiento de objetivos, metas o logros dentro de una asignatura que esta el alumno cursando. Los indicadores tomados para el rendimiento académico están basados en un valor cuantitativo o cualitativo asignado, llegando a tener una asignación de deficiente o insatisfactorio que puede llevar a la pérdida de la asignatura o deserción (Vélez & Roa, 2005).

El bajo rendimiento de los estudiantes es uno de los problemas y preocupaciones que se han venido dando a lo largo de los últimos años. El excesivo tiempo de estudios y la deserción estudiantil son problemas comunes en los países (Tejedor & García, 2007). Dentro de los estudios ya no se limita solo a los factores escolares (institución educativa, tipo del centro, gestión del centro), sino se ha ido más allá considerando factores personales (personalidad, inteligencia, aptitudes), factores sociales (información del entorno del estudiante) y factores familiares (Ruíz, 2001).

Existen varias investigaciones que están centradas en explicar el bajo rendimiento académico de los estudiantes, de todo nivel, las mismas que usan varios enfoques, entre ellos descriptivos (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía & Rodríguez, 2005), exploratorios (Montero & Villalobos, 2007) y correlacionales (Vélez & Roa, 2005); si bien resulta difícil encontrar investigaciones que expliquen las distintas variables relacionadas al desempeño académico, sean estas asociadas al éxito o al fracaso.

Par el presente estudio se considera un enfoque cuantitativo estadística inferencial, a través de la prueba de regresión lineal simple, que tiene como objeto analizar la interrelación que existe entre ciertas variables (Núñez, Steyerberg & Núñez, 2011). Para este estudio las variables consideradas son el desempeño académico y el tiempo dedicado al estudio. La variable dependiente es y la independiente el tiempo dedicado al estudio.

La variable dependiente considerada en el estudio es el desempeño académico, información que tomo la nota de estudiantes universitarios en ciertas materias, por otro lado el tiempo dedicado al estudio por parte de los estudiantes representa a la variable independiente.

La hipótesis fue planteada para conocer la existencia de relación entre el desempeño académico y el tiempo dedicado al estudio. Se busca la comprobación de la hipótesis de manera estadística. Se planteó la hipótesis nula y la hipótesis alternativa como sigue:

Ho=No existe relación entre el desempeño académico y el tiempo dedicado al estudio.

H1=A mayor tiempo de estudio mayor desempeño académico.

Para poder probar la hipótesis, se determinó a través del SPSS el coeficiente de correlación R, el mismo que dio como resultado 0,783, lo que indica que existe una asociación positiva moderada fuerte entre las variables (Martínez, Tuya, Martínez, Pérez & Cánovas, 2009). En este caso entre el Desempeño académico y el tiempo dedicado al estudio. En el resultado del coeficiente de determinación R2 dio como valor 0,613, que indica que el tiempo dedicado al estudio explica de mejor manera el desempeño académico. Los valores se los puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Coeficiente de correlación y de determinación.

R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
,783 ^a	,613	,603	4,83971

En la Tabla 2 se observa los resultados de la ANOVA realizada, en la misma se puede observar que el nivel de significancia, fue de cero, siendo inferior a 0,05, por lo que rechazamos la hipótesis nula (Ho), es decir que existe relación entre las dos variables.

Tabla 2. Prueba ANOVA.

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	1408,595	1	1408,595	60,138	,000 ^b
Residuo	890,065	38	23,423		
Total	2298,660	39			

Posterior a realizar la ANOVA y demostrar la existencia de relación entre las variables, se procedió a encontrar los valores de alfa (α) y beta (β) para encontrar la ecuación de regresión lineal. Los resultados se pueden observar en la Tabla 3.

Tabla 3. Coeficientes.

Modelo	Coeficientes no estandarizados	Coeficientes estandarizados	t	Sig.	
B	Error estándar	Beta			
(Constante)	71,424	1,695	42,139	,000	
TIEMPO DE ESTUDIO	4,691	,605	,783	7,755	,000

De los resultados se obtiene la ecuación:

$$Y = 71,424 + 4,691 X$$

Figura 2. Ecuación de regresión lineal

Dichos resultados nos dicen que por cada hora de estudio adicional la nota (desempeño académico) aumentará en 4,691 puntos. Así mismo el coeficiente del tiempo de estudio al ser positivo demuestra que existe una correlación positiva.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos sobre los coeficientes de correlación y de determinación dieron resultados superiores a 0,5, lo que demuestra la existencia de una asociación positiva moderada fuerte. Además que el tiempo dedicado al estudio explica de mejor manera el desempeño académico de los estudiantes.

El caso de estudio nos brinda información importante entre la que destacamos que de la muestra tomada el valor fijo era de 71,424, es decir que el desempeño académico de los estudiantes de la Unidad Académica de Ciencias Empresariales de la Universidad Técnica de Machala tienen notas que superan los valores necesarios para aprobar la materia, lo que fue revisado con los datos de la muestra tomada.

Con la estadística inferencial realizada en el presente estudio queda demostrado la importancia del tiempo de dedicación en el desempeño escolar, y que a mayor tiempo de estudio mayor desempeño académico, vistas a través de las notas de los estudiantes. Resultados dados en la prueba de hipótesis planteada a través de la prueba de regresión lineal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casanova, P. F., García, M. C., de la Torre, M. J., & de la Villa, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational psychology*, 25(4), 423-435. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410500041888>
- Caso, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-05342007000300004
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v1n2/v1n2a07.pdf>
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4(9), 221-238. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64.pdf
- Gallego, A., & Martínez, E. (2003). Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (7), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1257106.pdf>
- Martínez, R. M., Tuya, L. C., Martínez, M., Pérez, A., & Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 1-19. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n2/rhcm17209.pdf>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660693>
- Montero Rojas, E., & Villalobos Palma, J. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y socio-demográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
- Núñez, E., Steyerberg, E. W., & Núñez, J. (2011). Estrategias para la elaboración de modelos estadísticos de regresión. *Revista española de cardiología*, 64(6), 501-507. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0300893211003502>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/edu/82/1/33/>
- Powell, C. L., & Arriola, K. R. (2003). Relationship between psychosocial factors and academic achievement among African American students. *Journal of Educational Research*, 96(3), 175-181. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2003-01606-005>
- Ruíz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81-113. Recuperado de <http://www.academia.edu/download/37419372/17706-17782-1-PB.PDF>
- Tejedor, F. J., & García, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). *Propuestas de mejora en el marco del EEES. Revista de Educación*, 342(1), 443-473. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mep-syd.es/re342/re342_21.pdf
- Vélez, A., & Roa, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 24-32. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>

12

LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

EDUCATIONAL RESEARCH PARADIGMS, FROM A CRITICAL PERSPECTIVE

Dr. C. José Luis Gil Álvarez¹

E-mail: jluis8962@gmail.com

Dr. C. Jorge Luis León González²

E-mail: jleon@ucf.edu.cu

MSc. Mabel Morales Cruz²

E-mail: mmorales@ucf.edu.cu

¹ Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo se centra en los diferentes paradigmas de investigación educativa más difundidos en la literatura científica actual; tales paradigmas son: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico. Se analiza, también, los tipos de investigación y sus características metodológicas. Finalmente se expone el paradigma asumido por el autor: el dialéctico materialista, que en ocasiones es reconocido solo como un enfoque.

Palabras clave:

Paradigma, enfoque, investigación educativa, positivista, interpretativo, sociocrítico, dialéctico materialista.

ABSTRACT

This article focuses on the different educational research paradigms mostly disseminated in the current scientific literature; these paradigms are: the positivist, the interpretive and socio-critic. It also analyzes the types of research and their methodological characteristics. Finally the paradigm assumed by the author is explained: the dialectic materialist one, which is sometimes recognized only as an approach.

Keywords:

Paradigm, approach, educational research, positivist, interpretive, socio-critic, dialectical materialism.

INTRODUCCIÓN

El término paradigma se deriva del griego “*dáiknymi*”, que literalmente significa modelo, tipo, ejemplo, patrón. Específicamente en las investigaciones educativas se utiliza para designar el enfoque o concepción adoptada por el investigador, influenciado por corrientes filosóficas, para solucionar determinados problemas, propios de su comunidad investigativa. Este enfoque o posición tiene carácter ontológico, determinado por la comprensión de la realidad que se investiga; epistemológico, expresado en la posición que se asume ante lo investigado; y metodológico, dado por las vías, formas y procedimientos considerados en el estudio.

La terminología para designar a los paradigmas en investigación educativa, de acuerdo al modelo teórico que se aplica (García Batista, 2000), es amplia; no obstante, el criterio de clasificación que prevalece se realiza bajo tres tipos: positivista, interpretativo y sociocrítico.

DESARROLLO

El *paradigma de investigación positivista*, también denominado cuantitativo o racionalista, predomina en muchas comunidades científicas. Este paradigma asume una concepción de la realidad única, objetiva y tangible, que puede ser fragmentada en partes, para su estudio. Tradicionalmente la investigación en el ámbito educativo se ha visto influenciada por sus postulados y principios, pues su finalidad se encuentra en explicar, controlar, verificar y predecir fenómenos con el método hipotético-deductivo, para luego expresar el nuevo conocimiento, de tipo técnico, mediante leyes nomotéticas (generales), que orienten la práctica.

Existen numerosos tipos de investigación, circunscritas a este paradigma, como las *experimentales*, donde el investigador tiene el control de la variable independiente; la *cuasiexperimental*, en que el diseño carece de azar, en la formación de los grupos; y la *no experimental*, en la que el investigador no tiene control de la variable independiente.

En este paradigma los problemas de investigación surgen de teorías o postulados existentes, de acuerdo con los intereses del investigador. El diseño es establecido previamente, sin admitir variaciones sustanciales en su desarrollo. Constituye un requisito imprescindible para la generalización de los resultados, la selección previa al estudio de una muestra representativa de la población, determinada a partir de procedimientos estadístico-probabilísticos.

A las técnicas e instrumentos elaborados para la recolección de datos se les exige fiabilidad, a fin de garantizar

objetividad en la información obtenida; mientras que en su análisis e interpretación los datos se transforman en unidades numéricas que permiten un estudio exacto, luego de la aplicación de análisis estadísticos, que argumentan matemática y objetivamente los resultados, en función de corroborar la hipótesis de partida y garantizar la validez interna y externa.

Este paradigma de investigación se basa en un pensamiento de tipo deductivo, que va desde lo general a lo particular; de un conocimiento extenso, para luego generalizar el resultado obtenido en una escasa muestra. Utiliza la recolección y el análisis de datos para probar hipótesis, establecidas previamente, a partir de la medición numérica y el uso de la estadística, pero no se detiene a analizar con exactitud las causas que producen el efecto obtenido.

En contraposición con el anterior se encuentra el *paradigma interpretativo*, también llamado cualitativo, naturalista, humanista o etnográfico, que centra su estudio en los significados de las acciones humanas y la vida social, en medio de una realidad dinámica, múltiple y holística. Los investigadores interpretativos se inclinan hacia el estudio de características de fenómenos no observables, directamente, ni susceptibles de experimentación, como algo único y particular, más que en lo generalizable. A este paradigma se asocian los estudios etnográficos, los de casos; entre otros.

En este paradigma investigativo, los grupos sociales originan el problema de investigación; de esta forma se tiene como objeto conocer la situación y comprenderla, a través de la propia visión de los sujetos. Posee un diseño abierto, flexible y emergente. La muestra utilizada, en el estudio, se ajusta en dependencia de la cantidad de información, que en cada momento se precisa (usualmente se trabaja con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas). Las técnicas de recogida de datos tienen un carácter abierto; lo que da lugar a que prevalezca el carácter subjetivo, tanto en el análisis como en la interpretación de los resultados, frente a diversas explicaciones y enfoques, que se convierten en elemento clave para la generación del diseño. Los criterios de rigurosidad están dados por la aplicación de técnicas de validación como: triangulación, observación, entre otras; que le ofrecen credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad al estudio realizado.

La importancia de la utilización de este paradigma en investigaciones educativas se encuentra en el análisis de los significados de las acciones humanas, en su entorno natural, teniendo la objetividad como criterio de evidencia. Ofrece resultados permeados de fidelidad, que propician

una interpretación del objeto de estudio, para modificar la realidad y arribar, de esa forma, a un conocimiento profundo y amplio, desde el punto de vista teórico-práctico.

Por último, se encuentra el *paradigma sociocrítico*, que surge como respuesta antes las dificultades que presentan los anteriores, pues pretende superar el reduccionismo del primero y el conservadurismo del segundo, en busca de una ciencia social que no sea puramente empírica, ni solo interpretativa. En este paradigma se considera la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico, como un todo inseparable. Pretende la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativa, considerando al docente como investigador. Bajo el paradigma sociocrítico se encuentran los estudios de la investigación-acción: participativa, de acción crítica y colaborativa

Desde este paradigma, los problemas de investigación parten de situaciones reales y tienen por objeto de estudio transformar la práctica; su selección la realiza el propio grupo, que cuestiona la situación inicial. El diseño se puede definir como dialéctico, pues se genera a través del diálogo y consenso del grupo investigador, se renueva con el tiempo, en un proceso con forma de espiral. La muestra del estudio se encuentra conformada por el grupo que realiza la investigación. En la recogida de datos se emplean procedimientos cualitativos y cuantitativos, con énfasis en los aspectos cualitativos y en la comunicación personal. El análisis de interpretación de datos se realiza con la participación del grupo, mediante la discusión e indagación, con alto nivel de abstracción. Los criterios de rigurosidad se encuentran en la validez consensual obtenida en la práctica.

De acuerdo con Colás & Buendía (1994), la mayoría de los autores distinguen como paradigmas en investigación educativa el cuantitativo y el cualitativo. Por su parte, Nocedo de León, et al., (2002); Martínez Llantada, et al., (2005); y Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio (2010), reconocen que en los últimos tiempos una de las tendencias más aceptadas, es la reconocida como paradigma emergente o dialéctico materialista, que se apoya en un enfoque plurimetodológico y multidisciplinar, donde existe integración de paradigmas cualitativos y cuantitativos (Cruz Ramírez & Campano Peña, 2008).

Desde este punto de vista, se asume este tipo de paradigma, pues como plantea Rodríguez Ruiz (2005), que cita a Oppermann (2000), en las Ciencias Sociales *“la utilización de un único método o enfoque de investigación puede dar lugar a sesgos metodológicos”*.

El *paradigma dialéctico materialista* se caracteriza por propiciar un proceso de análisis histórico de los fenómenos sociales y una relación indisoluble entre teoría-praxis, donde se conjugan, en dependencia de la posición que se adopte, lo cuantitativo y lo cualitativo, según la circunstancia y la dinámica tanto del objeto, del sujeto, como del proceso; así como lo objetivo y lo subjetivo.

CONCLUSIONES

En las investigaciones educativas se debe tener en cuenta, además de lo anterior, la influencia que ejercen otras teorías sociológicas, psicológicas y pedagógicas, de manera coherente, para solucionar, los problemas, generados en la práctica, considerada como fuente, objeto y criterio de validación del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colás, M., & Buendía, L. (1994). Investigación Educativa. Sevilla: ALFAR.
- Cruz Ramírez, M., & Campano Peña, A. E. (2008). El procesamiento de la información en las investigaciones educativas. La Habana: Educación Cubana.
- García Batista, G. (2000). Metodología de la Investigación I y II. **Ceará**: Universidad Estatal de Ceará.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México. D.F: Mc Graw-Hill/ Interamericana editores S.A.
- Meza Cascante, L.G. (2002). Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración. Revista Comunicación, 1(12), 1-13.
- Martínez Llantada, M., et al. (2005). Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales. La Habana: Pueblo y Educación.
- Nocedo de León, I., et al. (2002). Metodología de la investigación educacional Segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez Ruiz, Ó. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

13

EL PAPEL DE LA CONCIENCIA CRÍTICA EN UNA EXPERIENCIA COMUNITARIA, EL ORO, ECUADOR

ROLE OF CRITICAL CONSCIOUSNESS IN A COMMUNITY EXPERIENCE, EL ORO, ECUADOR

MSc. Miguel Ángel Ramón Pineda¹

E-mail: miguelasorp@yahoo.es

MSc. Yasser César Alvarado Salinas²

E-mail: yalvarado@uees.edu.ec

MSc. Jorge Armando Zambrano Campoverde¹

E-mail: jorgearmandojaz@gmail.com

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

²Instituto Superior Tecnológico José Ochoa León. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Ramón Pineda, M. Á., Alvarado Salina, Y. C., & Zambrano Campoverde, J. A. (2017). El papel de la conciencia crítica en una experiencia comunitaria, El Oro, Ecuador. *Revista Conrado*, 13(58), 75-81. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El desarrollo de la conciencia crítica es uno de los factores que permite informarse acerca de la problemática frecuente en los contextos y accionar las contradicciones que se manifiestan en la sociedad. La instalación de una tríada metodológica sustentada en la conciencia crítica, el diagnóstico psicológico y la gestión social producen un resultado que ubican en el sujeto el capital social donde es posible integrar la manera de pensar, la interpretación psíquica de la realidad y la evaluación clasista de la posición socioeconómica donde se contextualiza el individuo. La posibilidad de filtrar informaciones al sujeto en estudio, para trascender la conciencia real constituye una posibilidad promisoría para colocar al individuo ante su realidad y sin una desconexión brusca enrumbarlo a la participación en su gestión de autoayuda. La estrategia valorativa que expresan en el discurso las mujeres estudiadas ofrece la situación fracturada en que se encuentran y el espacio límite para transformar su condición criticable hacia una ubicación con valores donde se visionen como ser femenino y no como objeto, lo cual supone una participación activa y responsable, hecho que la incluiría en los importantes movimientos feministas que lucha por la igualdad femenina.

Palabras clave:

Conciencia real, conciencia crítica, gestión social, diagnóstico, trabajo social, feminismo, trinidad metodológica, estrategia valorativa del discurso.

ABSTRACT

The development of critical consciousness is one of the factors which allow information about common problems in contexts and activate the contradictions in society. The installation of a methodological triad based on a critical consciousness, psychological diagnosis and social management produce a result which locate in the subject the social capital where it is possible to integrate thinking, reality psychic interpretation and socioeconomic position class assessment, contextualizing the individual. The possibility of leaking information to the subject under study, to transcend real consciousness is a promising possibility to place the individual in their reality without a sudden disconnection guide him to participate in self-help management. The valuation strategy expressed in women's speech studied offers the fractured situation found and a limit to transform their questionable condition to a location with values are viewed as being female and not as an object, which involves active and responsible participation, a fact that would be included in the important feminist movements that struggle for women's equality.

Keywords:

Real awareness, critical awareness, social management, diagnosis, social work, feminism, methodological triad, evaluative discourse strategy.

INTRODUCCIÓN

Las mediaciones que desempeña el trabajador social habilitan concepciones que han enriquecido la teoría de lo social. El desarrollo de la conciencia crítica es uno de ellos ya que permite informarse acerca de la problemática frecuente en los contextos y accionar las contradicciones que se manifiestan en la sociedad, las cuales generan insatisfacciones en el devenir de la vida cotidiana y afectan la armonía social. Cuando referimos una sociedad aludimos a los textos que están situados en la historia y la sociedad, pero a la vez la historia y la sociedad son textos que el escritor lee, sobre los que opera una lectura y en los que se inserta en la circunstancia de reescribirlo (Piccini, 2010). Por ello se hace necesario que el trabajador social sea capaz de indagar y proponer a los sujetos reescribir las problemáticas vistas como textos, para desde el conocimiento de esos malestares que obstaculizan el desempeño de los individuos modificar la realidad social concreta (Barreras, 2012).

El feminismo constituye un tema prioritario en la labor social en razón de la emergencia de instituciones, foros y teorías que explican los conflictos con que se manifiesta este tema; algunos autores alertan a la vez de las visiones contrapuestas que el feminismo concentra, debido a que aprecian la situación de desigualdad discriminatoria para la mujer y los peligros de llevar la revancha feminista desde el otro lado del espejo, porque representaría un retroceso hasta las cavernas cuya postura adecuada se resume en que si se desea volar como humanidad hombre y mujer se necesitan mutuamente (De Brower, 1996). En el sector Tres Cerritos, del Cantón Pasaje, provincia de El Oro, Ecuador hay una situación de la mujer que ha provocado nuestra ocupación como cientista social y que puede ser apreciada como un caso de desigualdad discriminatoria para la mujer, enfoque que se explicará en el presente artículo en tanto la dimensión de su conflicto alcanza una magnitud que requiere su sistematicidad para contribuir a transformar situaciones semejantes en todo el país.

DESARROLLO

Un enfoque que se oriente por la concepción de conciencia obliga a revisar los fundamentos de la misma y los ámbitos donde se despliega que facilitan comprender su operatividad y efecto en cualquier análisis social. Así la conciencia se conecta con el pensamiento del sujeto y este es una resultante de su nivel de estructuración en cuanto a la realidad; puede ser explicado entonces a propósito de diferentes posturas de la ciencia que estudian su formación: psicológico, cultural y sociológico, entre

otros. Así puede referirse a una conciencia real, una conciencia posible y una conciencia crítica. Desarrollos que serán abordados para vincularlos con el tema del trabajo social en una comunidad.

La conciencia real en tanto modo de pensamiento que revela el pasado y los múltiples acontecimientos que obran sobre él (Goldman, 1980) establece un desafío a las nuevas informaciones que son enfrentadas por el sujeto y constituyen parte de su pensamiento erigido como conducta ante los hechos, pero dicha conciencia cuando asume una perspectiva enjuiciadora o contestataria, es una línea de argumentos que lleva a definir la existencia de una crítica lógica, entendiendo como tal la teoría de las clases y grados de confianza que pueden proporcionar las diferentes formas de razonamiento (Pierce, 1911). De modo que advertir que hay un modo de pensamiento cultural que sustentado en teorías clasistas expresa una gradación ajustada a los acontecimientos de la vida humana. Hacia esa perspectiva debe encaminar sus funciones el trabajo social cuando se enfoca al feminismo. Una modalidad de pensamiento social que por su diversidad ha revelado una tipología explicativa de los problemas contenidos en la relación sexual. Enfoques diferentes que facilitan comprender los desafíos del sujeto de lucha feminista y las maneras de manifestarse las mujeres, individual o colectivamente, quejándose de la injusticia bajo el patriarcado reivindicando una vida mejor, que exige una participación consciente de las mujeres acerca de la discriminación sexual (De Miguel, 1995). Conducir a las mujeres a una postura reflexiva es una disposición de la agencia en pro de propiciar formas de desarrollo.

El diagnóstico del desarrollo es un proceso que facilita la adquisición de un quehacer teórico-práctico del trabajador social que desde la Psicología alcanza un papel significativo para sus funciones mediadoras. En su noción más general el diagnóstico es el proceso mediante el cual se busca y construye un conocimiento básico, sobre algo que necesita de una intervención para promover el curso de su desarrollo o enmendarlo. En tanto proceso constructivo acerca de lo que se va a intervenir representa una herramienta profesional, cuyo propósito influyente realiza además una orientación para componer y exige un conocimiento de las manifestaciones externas que presenta el sujeto y sobre todo, una explicación de los procesos que los están produciendo.

Metodológicamente su utilización para la intervención comunitaria representa resolver el problema ante el cual se encuentra el trabajador social con una racionalidad sustantiva, por tanto no se puede limitar a la enumeración de los síntomas que sería lo descriptivo y más superficial, debe, luego de descritas las causas que los producen,

elaborar las posibles explicaciones del por qué de estos síntomas y síndromes. Una efectiva intervención está encaminada a eliminar las causas y no a sus manifestaciones externas. Además, un conocimiento científico-social comprende tanto lo descriptivo, como lo explicativo.

De acuerdo con este tipo de visión interrelacionada de la conciencia crítica, el diagnóstico y la gestión social no se debe concebir el diagnóstico sin la estrecha relación entre los resultados, los procesos que le dan lugar y la agencia humana que los convierte en un producto de esos mismos resultados. Los primeros permiten el nivel alcanzado por los sujetos estudiados en relación con su posición clasista, en el caso de la mujer se trata de fomentar un poder razonable sobre si; es decir sobre su cuerpo, las relaciones de dicho cuerpo con el exterior, sobre sentimientos, respuestas, reacciones y acciones (Castro, 1979). Al ponerse en relación lo que piensa el sujeto con el diagnóstico, podrá aportar algunos elementos significativos sobre la dinámica formativa y por lo tanto, facilitar lo explicativo. Explicar desde el diagnóstico Vigotsky se detiene en el aporte de la clínica cuando señala que en el proceso de diagnóstico del desarrollo, es reconstruir la historia de la dinámica anterior, conocer las determinaciones que en el sujeto se ubican delante de la investigación y ubicar la formación de las estructuras psicológicas (Vigotsky, 1989).

En el contenido dinámico subyacen las cuestiones argumentales constructivas de la explicación del problema, objeto del diagnóstico y las pautas de intervención, su abordaje permite construir las reglas que pueden posibilitar la transformación, remodelación o reestructuración del sistema de relaciones interpersonales, de estimulación y educación que influyen sobre el sujeto. La entrada en el ser ubicados en las interrelaciones clarifica asumir una concepción acerca de lo formativo en el ser humano desde el desarrollo psíquico. El panorama teórico contenido en La confrontación sobre la inteligencia (Eysenck & Kamin, 1990), Las ideas modernas acerca de los niños (Binet, 1913) y las ideas del diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, argumentan la postura del diagnóstico psicológico, una dirección conceptual anglo-norteamericana que se inician con las concepciones biologicistas y entre cuyos representantes se encuentran Galton (1869); Burt (1947), y otros en Inglaterra; mientras que Goddard (1920); Terman & Merrill (1975); y Herrnstein & Murray (1996), en los Estados Unidos; autores que han configurado un devenir de lo psíquico en una determinación biológica, para el diagnóstico y su propósito clasificatorio, argumentan a la vez que los tests psicológicos son instrumentos que se diseñan con el fin de medir las cualidades innatas. Estas concepciones han

fundamentado posiciones que llevan sin remedio, a los sujetos a integrar las filas de las poblaciones de marginales, antisociales y disfuncionales.

La concepción que a nuestro juicio resume e integra lo mejor acerca de una explicación sobre el desarrollo y el papel que desempeñan, lo biológico, lo social y cultural y lo psicológico individual que se va estructurando en el sujeto, es la concepción histórico-cultural del desarrollo de la psiquis. Esta concepción parte de la naturaleza y condición biológica del ser humano y que sin ella no hubiera sido posible concebir el surgimiento de lo psíquico, lo subjetivo, la conciencia. Sin embargo, postula que a partir de esta posibilidad, lo psíquico se convierte en realidad cuando el ser humano es influido por lo social y lo cultural a través de lo históricamente concebido y elaborado, por lo tanto lo psíquico es la resultante compleja de la interrelación de las condiciones biológicas y sociales y culturales sobre el ser humano. Se niega que lo psíquico tenga un embrión biológico y que éste se desarrolle por la estimulación externa. Lo psíquico es un producto nuevo, es una nueva cualidad que surge o se construye a partir de las condiciones internas y externas, lo biológico y lo social y cultural pero no se explica por las regularidades de ninguna de las dos, por lo tanto la explicación de su esencia hay que buscarla en el fenómeno psíquico en sí mismo.

Lo genuinamente psicológico, lo interno en el sujeto, primero fue externo, se conformó en la actividad y la comunicación humana, interpersonalmente y se fue interiorizando a través de los procesos de apropiación y conformación las estructuras psicológicas internas que adquieren autonomía, llegando a ser ellas mismas, el propio sujeto consciente de lo que ocurre y significa este tipo de funcionamiento, llega a modelarlo y a garantizar su autodesarrollo o la metacognición en lo cognitivista, la autoconciencia y la autoeducación en la psicología de orientación marxista.

Esta concepción del desarrollo y formación de lo psíquico brinda una adecuada cobertura para comprender y explicar tanto los procesos de formación patológicos como los no patológicos en el proceso de formación de la personalidad en resumen, de la subjetividad humana y por lo tanto, se constituye en el punto de partida para concebir una adecuada orientación del proceso de evaluación y diagnóstico de determinados aspectos del desarrollo y la formación del ser humano. Con esta concepción como base en la realización del diagnóstico, los métodos tradicionales y los datos que a través de ellos se obtienen alcanzan una dimensión diferente, porque la explicación de su existencia es de otra naturaleza y por lo tanto se validan los instrumentos de una manera donde adquieren el

valor que les corresponden. De igual modo se le plantea a la metodología del diagnóstico, nuevas exigencias en cuanto a los procedimientos para la búsqueda de información y modos de hacer las interpretaciones y explicaciones de los hechos que se producen.

El enunciar esto nos permite fundamentar y precisar que las vías para llegar a conocer lo que está formado o en proceso de formación en el sujeto se pueden lograr a través de lo interpersonal y en forma concreta por la acción de los “otros”. Solo interactuando con el sujeto y con la intención de hacer que se exprese lo que en él existen como estructuras psicológicas es que puede materializarse lo instrumental y explicativo del proceso diagnóstico.

La llegada a este momento ilumina la gestión que el especialista o educador, desempeña reproduciendo este proceso, mediando su acción con las técnicas correspondientes. La gestión resulta teóricamente un campo de saberes, favorecedor de la cohesión y el desarrollo de las instituciones, localidades y espacios, generador de riqueza cultural y empleo (Martínez & Expósito, 2011). Visión que coloca al trabajador social ubicado en una perspectiva de servidor público, que dinamiza la cultura y las políticas sociales lo cual lo transforma en un proveedor de bienes y servicios culturales. Agencia con la cual devuelve el reflejo desde lo interno y permite apreciar lo que pudiera existir formado, en formación o aun no formado pero con posibilidades de orientación educativa.

Campo profesional donde las fuerzas en tensión descifran los actores involucrados. En esa trama las microsociedades fracturadas resultan una obligación; es el caso de intervenir con la trinidad metodológica explicada para alcanzar un resultado en correspondencia con la complejidad del conflicto. Por tal motivo se subraya que la estrategia metodológica se caracterizará como objetiva y precisa en la medida que el proceso interactivo en la intervención, la comunicación verbal y no verbal, la actividad del sujeto en colaboración con el especialista, educador u “otro” sea intensa, productiva y efectiva

El artículo aplica una revisión de literatura científica que permite sustentar epistemológicamente su análisis de caso, que fue estudiado en entrevistas realizadas a las mujeres elegidas con la perspectiva de la trinidad metodológica de la conciencia crítica, el diagnóstico y la gestión. El trabajo propone una estrategia valorativa del discurso implicado, instrumento del lenguaje que permite identificar el espacio donde van teniendo lugar las transformaciones de la conciencia real de las mujeres en situaciones fracturadas.

La realización de cualquier análisis obliga a establecer las variables que indican la tipología con que se manifiestan las fuerzas que tensionan la vida cotidiana, como

campo cultural, para poder clarificar las rutas de la acción mediadora del trabajo social. En el caso elegido las fracturas son un resultado de la desigualdad social, la insatisfacción de necesidades básicas que manifiestan violencia física y simbólica. Algunos autores la ubican en el panorama amplio de los derechos humanos donde el cultivo de la inteligencia, la creatividad, entre otros, generan la posibilidad de realizarse en ideas, proyectos y planes (Duque & Bedoya, 1994), estos estudiosos aprecian en la violencia a nivel familiar expresiones diversas clasificadas como violencia conyugal cuyas manifestaciones contra la mujer adoptan formas psicológicas físicas y sexuales. Para ellos la violencia conyugal se representa mediante comportamientos, conductas y acciones que desvalorizan y ridiculizan la dignidad de la mujer y afectan su integridad física, moral y emocional (1994). Se identifica en todos los estratos y niveles socioeconómicos sin distinción de raza o religión lo cual le otorga una presencia alarmante que demanda una especial atención.

En otros textos se ha referido que la sostenibilidad humanista descansa en los principios de la justicia social, los Derechos Humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad (Fernández, 1993). De ellos interesa en este artículo desarrollar la visión de la justicia social en aras de proponer la distribución de recursos o bienes teóricos para saldar las deudas de las mujeres que han sufrido daños en sus Derechos Humanos. Obsérvese que en una sociedad donde predomina el diálogo cultural asentado en valores y creencias personales se alcanza una calidad de vida; ésta emerge de las condiciones de vida y la satisfacción personal.

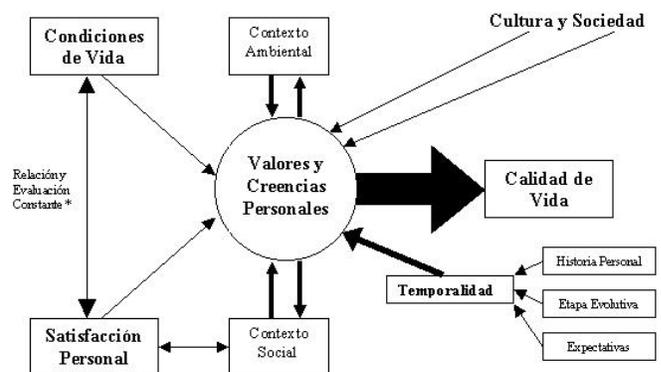


Figura 1. Condiciones de vida y satisfacción social.

¿Cómo puede relacionarse la justicia social con la calidad de vida en un caso de estudio donde estos índices presentan magnitudes tales como las que se describen a continuación? En el sector Tres Cerritos, del Cantón Pasaje, provincia de El Oro, ya referido se detectó que:

- El 64 % de mujeres está infectada de VIH lo cual significa 25 féminas.
- 31 de ellas que constituyen el 80 % han sido enfermeras mediante contacto sexual.
- El 77 % reconoce ser promiscuas, 30 mujeres de 39 estudiadas.
- 9 de ellas son drogadictas para un 23 %.
- El 59 % (23) tiene baja estima.
- El 31 % han sido violadas.
- 17 de las 39 viven en un ámbito de violencia intrafamiliar, hecho que representa un 44%.

Esos indicadores aportados por ellas en una entrevista para elaborar el diagnóstico explican que los valores como referentes morales y estructurados psicológicamente han sido socavados y dispuestos en una condición ausente de fines, hecho que lesiona la voluntad individual y el sistema de normas éticas. Para ellas prevalece una antropología sexista patriarcal que contiene en su base una perspectiva de inferioridad de la mujer y los dualismos que privilegian lo masculino (Brunelli, 1993); esa visión no han logrado trascenderla y viven atadas a una imagen de mujer-objeto; esta aspiración exige un proceso mediador donde se instale la autonomía, la iniciativa, la participación y la libertad, ganancias que permitirían forjar una personalidad activa e independiente (García, 1982).

La postura transparente de las entrevistadas anuncia la configuración de un movimiento de la conciencia real hacia la conciencia crítica, lo cual se constituye en una posibilidad metodológica de ayuda a la marginación desde la epistemología de la aceptación incondicional de la relación de ayuda. La misma constituye una actitud en quienes tienen una imagen negativa de sí mismo y han perdido la esperanza de alcanzar éxito y tiene la necesidad de alguien que le refleje los rasgos positivos y le dé testimonio de su confianza (Bermejo & Martínez, 1998). Las féminas del sector Tres Cerritos requieren propuestas de ayuda en base a que se conjugan las enfermedades de transmisión sexual, la drogadicción y la violencia conyugal, una situación donde la conducta alcanza límites y requiere a su vez apoyo en la dirección de hacerla coherente dentro del contexto que vive; el trabajador social se dispone entonces a redimensionar su actitud interior y elevar los grados de confianza para convertirlas en dignas de ser escuchadas.

Este movimiento es apreciable en la asunción del pasado y sus acontecimientos mediante la declaración de una ubicación clasista en un tipo de mujer que desempeña el rol de la pasividad y la subordinación, con el cual se adentra en el umbral del cuestionamiento de esa actitud y el encuentro de un grado de confianza en el trabajo social que se ha ajustado a las condiciones de su vida personal (Lauzirika, 1996). Los pasos dados en esa dirección revelan la existencia de una orientación fijada en otro escenario donde su diagnóstico ha sido una fuente para el intercambio de dones y bienes simbólicos. Este diagnóstico construido en la expresión libre permite planificar una gestión que relacione y evalúe constantemente la satisfacción personal con la condiciones de vida, metódica de trabajo social que garantizará restituir valores y creencias a las mujeres fracturadas quienes se colocarán en el camino de su autoliberación y una calidad de vida.

Una de las vertientes donde el trabajador social debe hacer énfasis es en la planificación de su labor gestiona-dora, allí debe diferenciar las manifestaciones e identificar las causas, independientemente. Es el caso de comprender el contraste que originan la cultura y la desigualdad social como fuentes para estrategias diversas de gestión, pues mientras una se asienta en lo simbólico, la otra tiene como sustento la legalidad, hecho que pone de relieve lo institucional y lo subjetivo ya que para una serán los instrumentos que la respaldan en su aplicación y para otras serán las prácticas culturales y la ampliación del horizonte simplificado de vida.

Otro factor a trabajar es la perspectiva de identidad colectiva que situada en lo negativo es preciso direccionar hacia un polo positivo. El direccionamiento permite forjar una integración colectiva que desmonte la indiferencia, para tal fin son enfrentados los conflictos éticos en aras del mayor bien posible, con lo cual se construye una identidad colectiva a medio camino de la conciencia crítica. La planificación de la gestión abordará una perspectiva horizontal donde las acciones estén orientadas por los papeles contenidos en el rol de trabajador social: educador, sociólogo y psicólogo, ayudante y amigo. Estos papeles pueden reflejarse en un modelo de registro donde sea posible advertir una estructura macro de la planificación que sintetice los propósitos de la misma.

Tabla 1. Planificación de la gestión

No.	INDICADOR PRINCIPAL	TIPO DE ACCIÓN	Bienes teóricos
A	Relación de ayuda.	1.- Conversación en grupo: Reflexionar sobre el desajuste en el comportamiento. Compartir dones que salden deudas de autoestima y permitan reflexionar sobre las dificultades experimentadas. Pensar y compartir por qué cuesta decir no a demandas determinadas.	Conducta fracturada Dones simbólicos y emocionales Valoración cognitiva e impacto emotivo
B	Aceptación incondicional de acción social.	1. Organización de situaciones para confrontaciones: Respetar el proceso y las decisiones del otro Comunicación de valores 2.- Designar al otro como responsable y/o coordinador de trabajo en equipos para declaraciones de conflictos 3.- Participación en proyectos de atención a nuevas situaciones 4.- Evaluación de comportamientos personales y clasistas.	Autonomía Diálogo situacional organización informal intervención social estrategias de legitimación

Fuente: Elaborada por los autores.

CONCLUSIONES

La instalación de una trinidad metodológica sustentada en la conciencia crítica, el diagnóstico psicológico y la gestión social producen un resultado asimétrico en razón de la complejidad de fundamentos epistemológicos que se articulan, esa realidad debe ser atendida en los márgenes que dichos argumentos propician para una integración metodológica, los cuales ubican en el sujeto el capital social donde es posible integrar la manera de pensar, la interpretación psíquica de la realidad y la evaluación clasista de la posición socioeconómica donde se contextualiza el individuo. La posibilidad de filtrar informaciones

al sujeto en estudio, para trascender la conciencia real constituye una posibilidad promisorias para colocar al individuo ante su realidad y sin una desconexión brusca enrumbarlo a la participación en su gestión de autoayuda.

Estas aspiraciones pueden mediarse con instrumentos acotados en este estudio que permiten ilustrar los posibles encuentros entre las condiciones de vida y la satisfacción personal con los principios de la justicia social mediante la recuperación de valores y creencias. En esta configuración metodológica la planificación de la gestión se muestra como una traducción de lo teórico. El registro propuesto constituye una síntesis metodológica que propicia una lectura macroestructural donde se visiona la dirección del trabajo social.

Como comprensión creadora hay que interpretar la importancia de laborar con la estrategia valorativa que expresa en su discurso las mujeres estudiadas, quienes en la transparencia de los significados expuestos ofrecen la situación fracturada en que se encuentran y el espacio límite para transformar su condición criticable hacia una ubicación con valores donde se visiona como ser femenino y no como objeto, lo cual supone una participación activa y responsable, hecho que la incluiría en los importantes movimientos feministas que lucha por la igualdad femenina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreras, Y. (2012). Propuesta para el perfeccionamiento del desempeño de la función social del trabajador social desde el rol profesional. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2012b/1207/>

Bermejo, J. C., & Martínez, A. (1998). Relación de ayuda, acción social y marginación. Madrid: Centro de Humanización de la salud.

Binet, A. (1913) Las ideas modernas acerca de los niños. Madrid: Librería Gutenberg.

Brunelli, D. (1993). Liberación de la mujer. Bogotá: Editorial San Pablo.

Burt, C (1947) Mental and Scholastic Test, 2ª edición, Staples, Londres.

Castro, C. (1979). La mujer en la sociedad actual. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

De Miguel, A. (1995). Feminismos, en 10 Palabras clave sobre mujer. Navarra: Verbo Divino.

Duque Yepes, H., & Bedoya Valencia, W. (1994). Cicatrices en la vida familiar. Tomo I. Bogotá: San Pablo.

Eysenck, H. J., & León, K. (1990). La confrontación sobre la inteligencia. Madrid: Pirámide.

- Fernández, D. (1993). Dones y mercancías en la reproducción social campesina. *Temas Sociales*. La Paz, 17. Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S0040-29151993000100006&script=sci_arttext
- Galton, F. (1869). *An Inquiry into Its Laws and Consequences*. Londres: Macmillan.
- García Meseguer, A. (1982). Madrid: Universidad Autónoma.
- Goddard, H. H. (1920). *Human Efficiency and Levels of Intelligence*. Princenton: Princenton University Press.
- Goldmang, L. (1980). La importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación, En *La creación cultural en la sociedad moderna*. Barcelona: Fontamara.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1996). *The Bell Curve. Intelligence and class Structure in American Life*. New York: Simon & Schuster.
- Lauzirika, N. (1996). *Mirando al futuro con ojos de mujer*. Bilbao: Desclée De Brower.
- Martínez-Tena, A. C., & Expósito-García, E. (2011). *La gestión cultural en las instituciones culturales urbanas*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente. Cuba
- Piccini, M. (2010). *La sociedad de los espectadores*. Ciudad México: Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco.
- Pierce, Charles S. (1911). *Un esbozo de crítica lógica*. Universidad de Navarra. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/SketchLogicalCritics.html>
- Terman, L.M., & Merrill, M.A. (1975). *Medida de la Intelligenza*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Vigotsky L.S. (1989). *Obras Completas. Fundamentos de Defectología Tomo 5*. La Habana: Pueblo y Educación.

14

DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA SELECCIÓN DEL MÉTODO MÁS ADECUADO PARA LA SOLUCIÓN DE ECUACIONES DIFERENCIALES ORDINARIAS DE ORDEN SUPERIOR

DEVELOPING SKILLS FOR SELECTING THE MOST APPROPRIATE METHOD FOR THE SOLUTION OF SUPERIOR ORDER ORDINARY DIFFERENTIAL EQUATIONS

Lic. António Camunga Tchikoko¹

E-mail: antoniocamunga1987@gmail.com

Dr. C. Lorgio Félix Batard Martínez¹

E-mail: lorgio@uclv.edu.cu

¹Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Santa Clara. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Camunga Tchikoko, A., & Batard Martínez, L. F. (2017). Desarrollo de habilidades para la selección del método más adecuado para la solución de ecuaciones diferenciales ordinarias de orden superior. *Revista Conrado*, 13(58), 82-88. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En este trabajo se expone el resultado obtenido de la investigación realizada a los alumnos de 3er años de la carrera de Matemática del grupo 2016-2017, del Instituto Superior de Ciencias de Educación del Huambo (Angola) con el objetivo de conocer como ellos seleccionan el método más idóneo a la hora de resolver Ecuaciones Diferenciales Ordinarias no Homogéneas de Orden Superior. Se propone un material didáctico cuyo propósito está encaminado a desarrollar habilidades en el tema de Ecuaciones Diferenciales Ordinarias de Orden Superior de maneras que los estudiantes sepan elegir en cada caso el método más idóneo de solución de acuerdo con las características de la ecuación diferencial que está resolviendo. Se inserta un grupo de ejercicios propuestos donde se combinan los diferentes métodos, con este procedimiento didáctico los estudiantes logran sacar conclusiones personales sobre la eficiencia de cada método.

Palabras clave:

Ecuaciones diferenciales, habilidades, selección del método adecuado.

ABSTRACT

The result of a research is presented, conducted with 3rd year Math students, group 2016-2017 of the Higher Institute of Education Sciences in Huambo (Angola). Aimed at knowing how they select the most appropriate method when solving Higher Order Ordinary Differential Non-Homogeneous equations. A didactic material is proposed to develop skills in solving Higher Order Ordinary Differential Equations in a way that students will choose in each case the most appropriate method of solution according to the characteristics of the equation to be solved. A set of exercises is proposed where different methods are combined. With this didactic procedure the students manage to draw personal conclusions about the efficiency of each method.

Keywords:

Differential Equations, skills, selecting the right method.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de la Formación de Profesores para Angola, según la Ley de Bases de la Educación (República de Angola. Asamblea Nacional, 2001), es *“formar profesores con sólidos conocimientos científico-técnicos y una profunda consciencia patriótica de modo que asuman con responsabilidad la tarea de educar las nuevas generaciones”*.

La educación constituye uno de los principales activos, y mecanismos de transformación de un pueblo y es el papel de la escuela, de forma comprometida con la promoción del ser humano en su integridad, estimular la formación de valores, hábitos y comportamientos que respeten las diferencias y las características propias de grupos y minorías. Así, la educación es esencial en el proceso de formación de cualquier sociedad y abre caminos para la ampliación de la ciudadanía de un pueblo.

Las ecuaciones diferenciales juegan un papel fundamental dentro de las matemáticas como en otras áreas de la ciencia como la física, la química, la astronomía, la biología etc. debido a que permiten modelar una gran variedad de fenómenos que ocurren en la naturaleza.

La enseñanza de las matemáticas se ha convertido en un espacio de gran importancia para la humanidad y a la vez de gran interés científico. Según plantea González (1989), la sociedad reclama el tener conocimientos matemáticos, resulta difícil encontrar áreas del saber en las que no hayan hecho su aporte las matemáticas. Estudios realizados (Lapointe, Mead & Philips, 1989) muestran cómo la mayoría de las personas que no alcanzan el nivel de alfabetización mínimo como para desenvolverse en una sociedad moderna, encuentran las matemáticas aburridas y difíciles y se sienten inseguras a la hora de resolver problemas aritméticos sencillos; por otra parte, el tener conocimientos matemáticos se convierte en un importante filtro selectivo del sistema educativo

Por lo tanto el desarrollo de nuevas metodologías para fortalecer los procesos de enseñanza, surge como una necesidad para el fomento de la investigación matemática, tomadas desde el razonamiento lógico, que permita al estudiante no solo memorizar instrucciones sino entender y comprender su amplio sentido. Según expresa Whitehead (1965), “Uno de los mayores problemas con que se enfrentan las matemáticas es el de explicar a los demás de qué tratan.

DESARROLLO

Principales habilidades en Ecuaciones Diferenciales

- Resolver; Hallar; Demostrar; Identificar; Reconocer; Comparar; Construir; Representar y aplicar.

Las ecuaciones diferenciales proporcionan un medio eficaz tanto para resolver numerosas cuestiones prácticas de ingeniería y ciencias en general, como problemas puramente matemáticos. Es sin duda una de las ramas de las matemáticas que mejor permite el desarrollo del pensamiento lógico.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ecuaciones diferenciales y su importancia en el desenvolvimiento de habilidades.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es el que se presenta para su estudio y mejor comprensión mediante tres principios reguladores de tal proceso, a saber:

1. De lo fácil a lo difícil.
2. De lo simple a lo complejo.
3. De lo concreto a lo abstracto.

Esto se establece en las escuelas o instituciones educativas por medio de la organización curricular en los planes y programas de estudio de las diversas escuelas o instituciones de educación.

Desde el punto de vista de la investigación se ha podido constatar que existen dificultades por parte de los estudiantes del 3^a año de la carrera de matemática del ISCED -Huambo-Angola a la hora de identificar el método adecuado a utilizar para solucionar una EDONH, aunque se dispone en realidad de pocos métodos en este sentido. Algunas investigaciones recientes han presentado resultados de dificultades en resolver EDO. Habre (2000), identificó las diferentes estrategias que utilizan los estudiantes al resolver EDO, y Rasmussen (2001), desarrolló un marco para interpretar la comprensión de los estudiantes y las dificultades que tienen con ideas matemáticas centrales de las ecuaciones diferenciales. Camacho, Perdomo & Santos Trigo (2007), observaron que, en líneas generales, la idea que tienen los estudiantes de resolver una ecuación diferencial se reduce a la aplicación de algoritmos específicos de clasificación y resolución de las EDO.

Las habilidades forman parte del contenido de enseñanza e implica poseer el dominio de las formas de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa, en otras palabras es poner el conocimiento en acción. Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre las habilidades se han

determinado que su base están en el dominio de los conceptos (Brito 1984; Valera 1990), los cuales se concretizan en las habilidades que se desarrollen en el estudiante. Así el dominio de un concepto en particular no está en poder repetirlo textualmente, sino en la posibilidad de actuar, de aplicarlo a nuevas situaciones, de valorar su importancia para sí mismo y para el estudio de su carrera.

Principales dificultades que presentan los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las ecuaciones diferenciales ordinarias de orden superior:

- Los alumnos no saben elegir el método más conveniente para hallar una solución particular para solucionar EDO de orden superior no homogéneas
- No saben plantear la ecuación característica
- Los alumnos no tienen una adecuada actualización de la operatoria algebraica, aprendidas en los cursos anteriores como: números complejos, descomposición en factores, método de Ruffini, raíces de la ecuación de segundo grado
- Otra dificultad consiste en la determinación de la forma de la solución particular para aplicar el método de coeficientes indeterminados
- Falta de un material didáctico adecuado que facilite el desarrollo de habilidades para soluciones de ecuaciones diferenciales ordinarias de orden superior donde se combinan diferentes métodos
- No utilizan de manera racional el principio de superposición para facilitar la búsqueda de la solución particular de una EDOLNH
- En general no se orienta de manera adecuada el trabajo independiente de manera que se logre la implicación, motivación e independencia de los estudiantes en el proceso de ejecución de las tareas

Con la intención general de lograr altos niveles de calidad en la preparación de los estudiantes del 3° año del ISCED – Huambo (Angola), se propuso un material didáctico para desarrollar habilidades en la solución de ecuaciones diferenciales ordinarias de orden superior no homogéneas, por los métodos de coeficiente indeterminado, variación de constante, operadores lineales y transformadas de Laplace.

Orientación para la selección de los métodos idóneos para resolver ecuaciones diferenciales ordinarias.

1. Coeficiente indeterminado

Al resolver una Ecuación diferencial lineal no homogéneas con coeficientes constantes de orden

$$n: a_n y^{(n)} + a_{n-1} y^{(n-1)} + \dots + a_2 y'' + a_1 y' + a_0 y = f(x)$$

$$n: a_n y^{(n)} + a_{n-1} y^{(n-1)} + \dots + a_2 y'' + a_1 y' + a_0 y = f(x)$$

Cuando en el miembro derecho de la ecuación hay términos con polinomios, exponenciales, seno y coseno o un producto de estas funciones, sugerimos que se siga **el método de los coeficientes indeterminados**. Y sugerimos que se utilice la descomposición por el principio de superposición

2. Variación de constantes

Este método sugerimos usarlo en funciones no incluidas en el caso 1. Es más general que el anterior pues incluso puede ser usado cuando resolvemos EDO con coeficientes variables, siempre que conozcamos la solución general de la ecuación homogénea correspondiente. Las dificultades que pueden surgir al aplicar este método dependen de la complejidad de las integrales que debamos resolver al final del procedimiento.

Aplicar en este método el principio de superposición es también importante para simplificar los cálculos.

3. Método de Operadores

Este método es algunas veces útil en el sentido de que se pueden obtener soluciones más rápidamente que con los métodos de coeficientes indeterminados o variación de constantes, siempre que el estudiante desarrolle habilidades para trabajar con las fórmulas expresadas en la presente tesis al describir el método.

Nótese que por lo expuesto anteriormente al describir este método, el mismo puede ser utilizado cuando $f(x)$ tiene una forma similar al caso de los coeficientes indeterminados, y la habilidad y experiencia desarrollada por el estudiante le inclinará hacia la utilización de uno u otro método.

4. Transformada de Laplace

Este método tiene varias ventajas sobre otros métodos. En primer lugar, usando el método podemos, transformar ecuaciones diferenciales dadas en ecuaciones funcionales. En segundo lugar, las condiciones iniciales dadas automáticamente se incorporan en el problema transformado de modo que no se necesita hacer ninguna consideración especial sobre ellas. Finalmente, el uso de tablas de transformadas de Laplace directas e inversas pueden reducir el trabajo de obtener soluciones lo mismo que las tablas de integrales reducen el trabajo de integración.

Aclaremos que es muy importante al utilizar este método precisar si en las clases de funciones donde trabajamos existe la transformada de Laplace, por ejemplo, si son funciones continuas o seccionalmente continuas de orden exponencial.

Este método resulta particularmente útil cuando las funciones involucradas son continuas y además del orden exponencial, y cuando el orden de la ecuación diferencial sea elevado y se dificulte la solución de la ecuación característica.

Observación importante

Cuando no se puede aplicar ninguno de los métodos ya referenciados hay que recurrir a los métodos numéricos.

Ejercicios propuestos

El objetivo fundamental de este grupo de ejercicios es combinar los diferentes métodos para que el propio alumno desarrolle habilidades y saque sus conclusiones personales acerca de la efectividad de cada método en cada caso.

1. Resuelva cada una de las ecuaciones diferenciales en los problemas 1 a 9 por Coeficientes indeterminados y Operadores. Compare la eficiencia de los dos métodos en cada caso.

1. $y'' - y = 1$
2. $y'' + y = 3\text{sen}2x + x\text{cos}x$
3. $y'' - y' + y = x^3 - 3x^2 + 1$
4. $y'' + 4y' + 4y = x^3 e^{-2x}$
5. $y''' - 4y'' + 3y' = x^2$
6. $y''' - 3y'' + 3y' - y = e^x \text{cos}2x$
7. $y^{IV} + 3y''' - 15y'' + 30y' = e^{4x}$
8. $y^{IV} + 10y''' + 9y = \text{cos}(4x + 6) + \text{sen}(2x + 3)$

2. Resuelva cada una de las ecuaciones diferenciales en los problemas 9 a 14 por Coeficientes indeterminados, variación de constantes y transformadas de Laplace. En cada caso diga cuál es el más eficiente.

9. $y'' + 4y = 9x, y(0) = 0, y'(0) = 7$
10. $y'' - y = x + \text{sen}x, y(0) = 0, y'(0) = 3$
11. $y'' - 4y' + 4y = 2e^{2x} + \text{cos}x, y(0) = \frac{3}{25}, y'(0) = -\frac{4}{25}$
12. $y''' - y'' - y' + y = 4xe^x, y(0) = y'(0) = y''(0) = 0$
13. $y''' - y' = \text{sen}x, y(0) = y'(0) = y''(0) = 0$

3. Hallar la solución general de las siguientes ecuaciones diferenciales aplicando el método más idóneo en cada caso

14. $y'' - 3y' + 2y = \frac{e^{2x}}{1 + e^{2x}}$
15. $y'' - 2y' + 2y = 3x + e^x \text{tag}x$
16. $y'' + 3y' + 2y = \text{sen}(e^x)$
17. $y'' - 2y' + y = xe^x + 4, y(0) = y'(0) = 1$
18. $y'' + 4y = x^2 + 3e^x, y(0) = 0, y'(0) = 2$
19. $y'' + y = \text{sec}^3 x, y(0) = 1, y'(0) = \frac{1}{2}$
20. $y''' - 4y' = xe^{2x} + \text{sen}x + x^2$
21. $y''' - 2y'' + y' = 2 - 24e^x + 40e^{5x}, y(0) = \frac{1}{2}, y'(0) = \frac{5}{2}, y''(0) = -\frac{9}{2}$
22. $y^{IV} - 2y''' + y'' = x^3$
23. $y^{IV} - y = 8e^x; y(0) = 0, y'(0) = 2, y''(0) = 4, y'''(0) = 6$
24. $y^{IV} - 2y''' + 2y'' - 2y' + y = e^x$
25. $y^{IV} + 2y''' + 2y'' + 2y' + y = xe^x + \frac{\text{cos}x}{2}$

Análisis de los resultados

Para la realización del trabajo se aplicó un cuestionario a los estudiantes, se aplicó a 30 estudiantes dentro de un universo de 54 estudiantes.

Pregunta 1. Sus resultados en la asignatura Ecuaciones Diferenciales fueron:

_____ Bueno _____ Regular _____ No bueno _____ Otro

Pregunta 2. Indique cuál de las siguientes opciones afectó su nivel de aprovechamiento en el tema de Ecuaciones Diferenciales?

___ Falta de bibliografía, ___ Falta de medios, ___ Falta de dominio de la materia ___ Falta de ejercicios para practicar ___ Falta de buen esclarecimiento por el profesor ___ Contenido muy complejo ___ Contenido muy extenso ___ Contenido accesible ___ Buena explicación del profesor ___ Estudio independiente

Pregunta 3: Cuantos métodos aprendieron para resolver Ecuaciones Diferenciales Ordinarias de Orden Superior no Homogénea?

¿Cuáles son?

Pregunta 4: Qué método utilizarías para resolver la siguiente ecuación diferencial

$$y''' - 3y'' + 2y' = \frac{e^x}{1 + e^{-x}}$$

Pregunta 5: Consideras necesario un material didáctico con orientaciones para la identificación del método a utilizar en la solución de Ecuaciones Diferenciales ordinarias?

Sí _____ No _____

Pregunta 6. Qué ventajas posee un material didáctico sobre el tema de Ecuaciones Diferenciales ordinarias de orden superior no homogéneas?

- _____ Facilita el estudio independiente de los estudiantes;
- _____ Contribuye a profundar e integrar los conocimientos y concentrarse en el objetivo;
- _____ Ayuda a ejercitar en el colectivo;
- _____ Ayuda a ver las partes teóricas más importantes;
- _____ Aumenta el interés por el estudio de la asignatura.

Análisis de los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes.

Al analizar los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes del grupo en el 2016, se pudo constatar que en la *pregunta 1*, el 36,7 % de los estudiantes dicen que su aprovechamiento es bueno, el 50 % de los estudiantes dicen que su aprovechamiento es regular y el 13,3% de los estudiantes dicen que su aprovechamiento es malo.

Con respecto a la *pregunta 2*, el 67,7 % de los alumnos consideran que los principales elementos que afectarán en su aprovechamiento en la asignatura EDO es una buena explicación del profesor, el 76,7 % dicen que es la falta de bibliografía lo que demuestra que con una buena orientación del estudio independiente, que podría realizarse a través de un material didáctico lo que permitiría potenciar el aprendizaje de los alumnos en EDO.

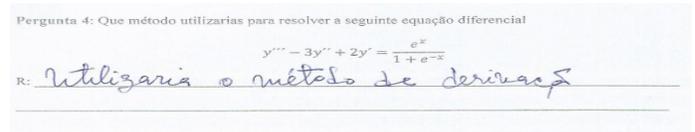
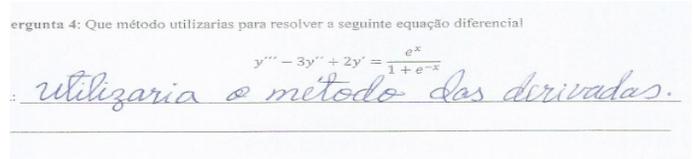
En la *pregunta 3*, el 73,3 % de los encuestado no responden a la pregunta, el 33,3 % responden pero erradamente lo que quiere decir que los alumnos no conocen los métodos para solucionar ecuaciones diferenciales ordinarias de orden superior con coeficientes constantes y el material que se propone puede ayudar en este sentido.

En la *pregunta 4*, se muestra las respuestas de los estudiantes la pregunta fue: que método utilizarías para resolver la siguiente ecuación:

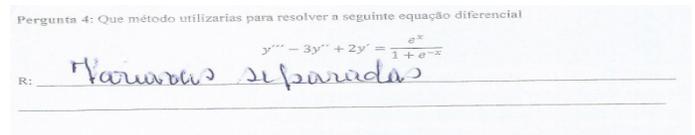
$$y''' - 3y'' + 2y' = \frac{e^x}{1 + e^{-x}}$$

Respuestas de los estudiantes en la *pregunta 4*

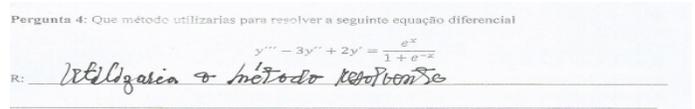
Dos estudiantes coinciden en decir que utilizarían el método de derivadas



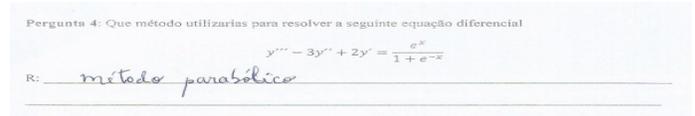
El otro dice que utilizaría el método de variables separadas



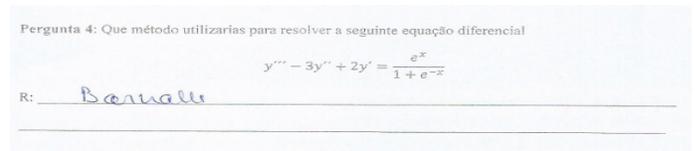
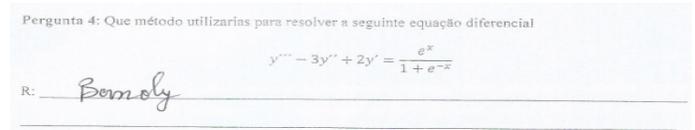
El otro dice que utilizaría el método resolvente



El otro dice que utilizaría el método parabólico



Los otros dos dicen que utilizarían el método de Bernoulli.



Los demás no responden a la pregunta. En resume:

El 20 % responden a la pregunta cómo se observa erradamente, el 73,3% no responden, el 6,7 % sus respuesta son aparentemente ciertas lo que significa que hay muchos problemas con la aplicación de los métodos para solucionar las ecuaciones diferenciales ordinarias de orden superior con coeficientes constantes. El material

didáctico que se propone puede ser una de las vías para minimizar este problema.

La *pregunta 5* la necesidad de un material didáctico, el 86,7% de los encuestados coincide en afirmar que es necesario un material didáctico que facilita la identificación del método a utilizar en la solución de Ecuaciones Diferenciales Ordinarias de orden superior, el 3,3 % no consideran necesario un material didáctico. Se puede observar que un material didáctico con enfoque metodológico puede ayudar al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes en las soluciones de Ecuaciones diferenciales por diferentes métodos.

En la *pregunta 6* el 50 % de los encuetados coinciden en afirmar que un material didáctico tiene la ventaja de facilitar el estudio independiente.

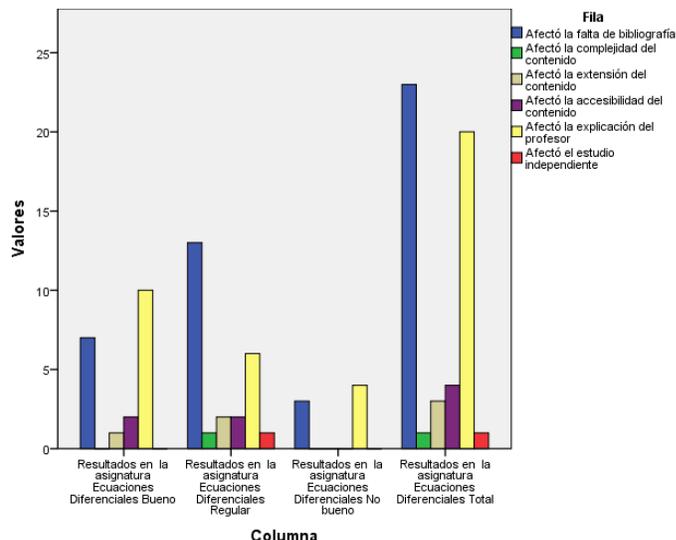
El aprendizaje de conceptos matemáticos requiere que los estudiantes desarrollen estrategias y habilidades para resolver problemas en distintos contextos, reflexionando, seleccionando y discriminando, de su catálogo de recursos, las herramientas necesarias en cada momento. El análisis que se acaba de mostrar refleja que los estudiantes no han logrado desarrollar estas competencias particularmente en la solución de Ecuaciones Diferenciales Ordinarias de orden superior.

Al cruzar los datos obtenemos que los principales elementos que influyeron en el aprendizaje de los alumnos fueron la explicación del profesor y la falta de bibliografía el material didáctico que se propone puede ser una de las vías para minimizar estos problemas.

Tabla de los datos cruzados

Afectaciones	Resultados en la asignatura Ecuaciones Diferenciales			
	Bueno	Regular	No bueno	Total
Afectó la falta de bibliografía	7	13	3	23
Afectó la complejidad del contenido	0	1	0	1
Afectó la extensión del contenido	1	2	0	3
Afectó la accesibilidad del contenido	2	2	0	4
Afectó la explicación del profesor	10	6	4	20
Afectó el estudio independiente	0	1	0	1

Gráfica de los datos cruzados



Por el diagnóstico que hice con los estudiantes del 3er año de Matemática del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Huambo (Angola), comprobamos que los estudiantes, no saben elegir el método más efectivo, y por lo general utilizan solamente el método de coeficiente indeterminado.

CONCLUSIONES

Se pudo constatar que los alumnos de 3er año del curso de Matemática del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Huambo (Angola) presentan dificultades de selección del método más idóneo a la hora de resolver una ecuación diferencial ordinaria de orden superior con coeficientes constantes, aún disponen de poca cantidad de métodos para solucionar una EDONH.

Hay pocos materiales didácticos al alcance de los estudiantes con ejercicios resueltos y propuestos que permiten el desarrollo de habilidades de selección del método más idóneo en la solución de ecuaciones diferenciales ordinarias de orden superior.

En el trabajo se describe y se aplican los métodos de los coeficientes indeterminados, variación de parámetros, operadores y transformadas de Laplace y se dan sugerencias específicas para soluciones de las ecuaciones diferenciales.

En el proceso docente-educativo de la Matemática en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo (Angola) existen insuficiencias en el desarrollo de habilidades relacionadas con la aplicación de los diferentes métodos para solucionar EDO.

De la pesquisa realizada permitió detectar los intereses de los alumnos por los materiales didácticos para sus estudios independientes. Existen dificultades en el estudio del tema de Ecuaciones Diferenciales Ordinarias de Orden Superior no homogéneas con coeficiente constantes, debido a la poca preparación de los alumnos, la falta de libros y materiales para la auto preparación lo que dificulta el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de esta asignatura Ecuaciones Diferenciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brito Fernández, H. (1984). Hábitos, habilidades y capacidades. *Revista Varona*, 6(13).
- Camacho, M., Perdomo, J., & Santos Trigo, M. (2007). La resolución de problemas en los que interviene el concepto de Ecuación Diferencial Ordinaria: Un estudio exploratorio, *XI Simposio de la SEIEM*. Tenerife.
- González, O. (1989). La formación de habilidades generales para la actividad de estudio. La Habana: Universidad de La Habana.
- Habre, S. (2000). Exploring students' strategies to solve ordinary differential equations in a reformed setting. *Journal of Mathematical Behavior*, 18(4), 455-472.
- Lapointe, A., Mead, N., y Philips, G. (1989). *It's a World of Differences: An Assessment of Mathematics and Science*. Princeton: Educational Testing Service.
- Rasmussen, C. (2001). New directions in differential equations. A framework for interpreting students' understandings and difficulties. *Journal of Mathematical Behavior*, 20, 55-87.
- República de Angola. Asamblea Nacional. (2001). Lei de Bases do Sistema de Educação. (Lei N.º 13/01, de 31 de Dezembro). Luanda: Assembleia Nacional.
- Valera Alfonso, O. (1990). Formación de hábitos y habilidades. *Revista Ciencias Pedagógicas*, 11(20), 20-38.
- Whitehead. A. N. (1965). Mathematics and Liberal Education. *Journal of the Association of Teachers of Mathematics for the Southeastern Part of England*, 1(1).
- Zill, D., & Cullen, M. (2009). Ecuaciones Diferenciales con problemas con valores en la frontera (7maed). Mexico: Cengage Learning Editores S.A.

15

CONCEPTUALIZACIÓN PARA EL DESARROLLO LOCAL

CONCEPTUALIZATION FOR LOCAL DEVELOPMENT

MSc. Ileanys Ma. Mena Fdez¹

E-mail: imena@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Mena Fernández, I. M. (2017). Conceptualización para el desarrollo local. *Revista Conrado*, 13(58), 89-94. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Partiendo de los conceptos de desarrollo, desarrollo económico, sostenible, humano y local pretendemos crear una guía para la utilización del conocimiento y su implementación en la utilización de los recursos humanos y materiales de la región en función del progreso local. Los nuevos modelos de gestión económica han favorecido una mayor dinámica y contratación de recursos financieros, y reordenamiento de los recursos locales, con la aparición de nuevos grupos sociales como cuentapropismo, y economía informal. El trabajo pretende servir de orientación cognoscitiva para el análisis de los recursos locales y propuestas de proyectos para el desarrollo local. Además es útil para las carreras de orientación pedagógica como la de Educación en Economía ya que los contextos locales son propensos a cambios políticos, culturales y sociales influenciados por las economías territoriales.

Palabras clave:

Desarrollo, desarrollo humano, desarrollo local, desarrollo sustentable.

ABSTRACT

Based on the concepts of development, economic development, sustainable development, human development and local development this work is aimed at creating a guide for using knowledge and its implementation in the use of regional human and material resources in terms of local development resources. New models of economic management have favored a more dynamic and hiring of financial resources and reorganization of local resources, with the emergence of new social groups such as self-employment and informal economy. The work is intended as a cognitive orientation for the analysis of local resources and project proposals for local development. In addition it is useful for the training programs of pedagogical purposes so as economical education because local contexts are prone to political, cultural and social changes influenced by local economies.

Keywords:

Development, human development, local development, sustainable development.

INTRODUCCIÓN

Los vínculos entre la ciudad y el campo son indispensables para la sostenibilidad de los asentamientos humanos. Las ciudades, los pueblos y los asentamientos rurales están vinculados entre sí por los movimientos de bienes, recursos y personas. El crecimiento de la población rural ha sobrepasado el ritmo de creación de empleo y de oportunidades económicas, la migración a las ciudades ha aumentado sin cesar, sobre todo en los países en desarrollo, lo que ha sometido a una enorme demanda las infraestructuras y los servicios urbanos, que ya eran objeto de grandes presiones. Es necesario por tanto erradicar la pobreza rural y mejorar la calidad de las condiciones de vida, así como crear oportunidades de empleo y educación en los asentamientos rurales. Debe sacarse el máximo partido de las contribuciones complementarias y los vínculos entre las zonas rurales y las ciudades equilibrando sus distintas necesidades económicas, sociales y ambientales.

Según las proyecciones actuales, este nuevo siglo comenzó con más de tres mil millones de personas, es decir, la mitad de la población mundial, viviendo y trabajando en zonas urbanas. Superar los problemas actuales y velar por que no se detenga la mejora de las condiciones económicas, sociales y ambientales de las zonas rurales es un problema que debemos resolver.

Los problemas más graves a que se enfrentan las ciudades y los pueblos, junto con sus habitantes, comprenden la escasez de recursos financieros, la falta de oportunidades de empleo, el aumento del número de personas sin hogar y el incremento de la pobreza y el desequilibrio creciente entre ricos y pobres, el aumento de la inseguridad y de los índices de delincuencia, las deficiencias y el deterioro del patrimonio de viviendas y de los servicios e infraestructuras, el uso indebido de la tierra, el aumento de la contaminación, la falta de zonas verdes, las deficiencias en el abastecimiento de agua y el saneamiento, la falta de coordinación del desarrollo urbano y la creciente vulnerabilidad a los desastres. Todos esos factores han puesto a prueba la capacidad de los gobiernos locales, en particular en los países en desarrollo, para alcanzar el objetivo del desarrollo económico y social, y la protección del Medio Ambiente, componentes interdependientes del desarrollo sostenible que se potencian mutuamente y forman el interés de mejorar la calidad de vida de todos los pueblos. Los altos índices de migración internacional e interna y el crecimiento de la población en las ciudades y los pueblos, sumados a las pautas insostenibles de producción y consumo agudizan particularmente esos problemas. En las ciudades y

los pueblos de todo el mundo, grandes sectores de la población viven en condiciones deficientes y padecen graves problemas, inclusive de orden ecológico, que se ven agravados por la falta de capacidad de planificación y gestión, la falta de inversiones y tecnología, la movilización insuficiente y la asignación incorrecta de recursos financieros, además de la escasez de oportunidades sociales y económicas.

DESARROLLO

La construcción socialista desde el subdesarrollo supone la construcción de una nueva racionalidad, que no sólo precisa de educación y socialización, sino también de cultura y política. Tal empeño, como reconoce el Che en *"El socialismo y el hombre en Cuba"*, se ve lastrado a cada minuto por el influjo de las relaciones monetario-mercantiles, el papel de la mercancía y su reflejo en los componentes subjetivos de la actuación del hombre, protagonista de la construcción del socialismo, en su doble existencia de ser único y miembro de la comunidad.

La construcción del socialismo por tanto significa la construcción de un proyecto social con amplia participación a partir del reordenamiento de la red de instituciones, la construcción perenne de nuevas de ellas en función de los requerimientos que en determinadas coyunturas resultan esenciales. En tal sentido, se puede indicar que si el modelo económico del proyecto socialista cubano fue sustentado sobre la base de una estructura económica agro-exportadora con fuerte basamento en la industria azucarera, tal proceso ha sufrido cambios sustanciales a partir de los influjos de la crisis de los años cincuenta y sobre todas las cosas, considerando los efectos de las políticas macroeconómicas encaminadas a garantizar la supervivencia y el desarrollo en las especiales condiciones creadas. Si bien; el proceso de la institucionalidad en el marco del proyecto social ha tenido una trascendencia en el marco de las relaciones políticas, al garantizar la estabilidad del sistema y lograr satisfacer las necesidades más perentorias de las grandes mayorías, en el orden económico dicho proceso ha sido más complejo y ha estado inmerso en diversas contradicciones. Especial significado ha tenido en las circunstancias de Cuba la mediación del hostil conflicto del gobierno de los Estados Unidos hacia el país.

Se ha demostrado por estudiosos y economistas que el incremento del Producto Interno Bruto no siempre es sinónimo de desarrollo, puesto que muchos países tanto desarrollados como en vías de desarrollo han logrado un aumento considerable del mismo, sin embargo no han podido eliminar, tan siquiera disminuir, sus índices de

pobreza de su población. En cambio nuestro país con unos pequeños porcentajes ha logrado que sus habitantes tengan una calidad de vida aceptable y digna de reconocer a nivel mundial. Esto no quiere decir que todo esté hecho, por el contrario, aún queda mucho para mejorar esas condiciones de vida y más en el plano local.

El economista y político cienfueguero Carlos R. Rodríguez tiene en cuenta estas ideas cuando expresa que *“hace algunos años he defendido la idea de que existen diferencias entre el crecimiento (growing) y el desarrollo (development). Una economía puede crecer sin que avance hacia su real desarrollo. El desarrollo es una clase especial de crecimiento que asegura a un país crecer constantemente y a través de la autoimpulsión de su economía”*. (Rodríguez, 1983)

En las propias Naciones Unidas, contribuciones futuras comenzaron a proponer la idea del desarrollo como un concepto formado por cinco elementos: la economía como motor de crecimiento; la paz como fundamento del desarrollo; la justicia como pilar de la sociedad; el Medio Ambiente como una base para la sustentabilidad; y la democracia como base para una buena gobernabilidad. Muy sintetizadas al respecto fueron las palabras de Stiglitz (2002), cuando reafirmó que *“necesitamos tener objetivos claramente definidos. No se trata sencillamente de alcanzar un aumento en los ingresos, sino de crear un crecimiento económico equitativo, estable y democrático. Es importante que aumente el bienestar material, pero ello es solo parte del objetivo. Necesitamos preocuparnos por la solidaridad social, la justicia, la calidad de vida y la educación. Pues la educación no puede verse como un medio para aumentar los ingresos, sino también como un elemento que enriquece la calidad de vida”*. Y, en su conferencia magistral, continuó expresando que *“la razón por la cual comencé mi exposición subrayando la necesidad de que establezcamos primero que tipo de sociedad deseamos crear, y luego definamos cómo podemos utilizar la globalización en el logro de este tipo de sociedad, es porque de no hacerlo así perderemos la visión de lo que deseamos y como resultado confundiremos los medios con el fin”*. Es a partir de mayo 3-4 de 1995 en los que el Comité de Asistencia para el Desarrollo, CAD, en su Reunión de Alto Nivel destacó dos aspectos fundamentales:

1. Insiste en la necesidad de desarrollar estrategias integradas de desarrollo que incorporen un determinado número de elementos:
 - Marco político sano, con miras a fomentar la estabilidad y el crecimiento económico que dé lugar a un sector privado vigoroso, y a una base fiscal adecuada

- Investigación en el desarrollo social, en especial en la educación, los cuidados de salud primarios y las actividades de la población
 - Aumento de la participación de toda la población, en especial de la femenina, en la vida económica y política, y la disminución de las desigualdades sociales
 - Buena gestión empresarial y del sector público, instituciones democráticas responsables, protección de los derechos humanos y respeto del estado de derecho,
 - Prácticas respetuosas de Medio Ambiente
 - Esfuerzo para remediar posibles causas de conflicto, limitar los gastos militares y orientar el proceso de reconstrucción y consolidación de la paz sobre la conciliación a más largo plazo y el desarrollo
2. Reconoce la necesidad de hacer una división del trabajo que respete la responsabilidad fundamental (incluida la financiera) de los gobiernos, las instituciones y las poblaciones de los países en desarrollo de ordenar estos elementos fundamentales de estrategias integradas de desarrollo, y que los actores externos, por su lado, se empeñen, con un verdadero espíritu de sociedad, en apoyar el fortalecimiento de las capacidades locales, aportar los recursos complementarios necesarios y llevar políticas concertadas y coherentes que apoyen el desarrollo

En términos conceptuales se puede afirmar que la definición de desarrollo señala un proceso social amplio que se caracteriza por cinco elementos centrales:

- a. Es inducido por el ser humano (lo que lo diferencia del concepto de evolución)
- b. Se basa en el cambio (lo que refleja cierto descontento con la situación de partida)
- c. Está orientado a mejorar situaciones existentes (lo que refleja cierta fe en la capacidad de las sociedades para conducir su destino)
- d. Es multifacético o transversal ya que existen ciertos niveles de consenso, en que el desarrollo debe abarcar tanto aspectos económicos como políticos, de justicia social, de orden ambiental y cultural
- e. En reconocimiento de las limitaciones ecológicas del planeta, requiere incorporar como nueva dimensión el tiempo, buscando establecer ciertos niveles de equilibrio entre la satisfacción de las necesidades actuales con las necesidades de las futuras generaciones (desarrollo sostenible).

Existen diferentes criterios y definiciones de Desarrollo Sostenible o Sustentable, (varios autores lo utilizan indistintamente) aunque estos no abarcan todos los aspectos

que se necesitan para lograr un verdadero Desarrollo Sostenible. Coincidimos con el concepto abordado por Mateo Rodríguez (1997). Este investigador entiende por Desarrollo Sostenible *“el desarrollo que garantiza la gestión y administración de recursos y servicios ambientales y la orientación de los cambios tecnológicos e instituciones, en el sentido de asegurar y alcanzar una satisfacción continua de necesidades humanas para las generaciones presentes y futuras, dentro de los límites de la capacidad de sustentación de los sistemas ambientales. Por tanto, el Desarrollo Sostenible es aquel que:*

- f. *Utiliza los recursos y servicios ambientales asegurando su capacidad de renovación*
- g. *Distribuye actividades en el territorio de acuerdo a su potencial*
- h. *Práctica actividades de tal manera que la emisión de contaminantes sea inferior a la capacidad de asimilación”.*

El Desarrollo Sostenible en nuestro país lo consideramos como el proceso de elevación sostenida y equitativa de la calidad de vida de las personas, mediante el cual se procura el crecimiento económico y el mejoramiento social, en una combinación armónica con la protección del medio ambiente, de modo que se satisfacen las necesidades de las actuales generaciones, sin poner en riesgo la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras”; pues así consta en la Ley No. 81 del Medio Ambiente de 1997.

Al analizar este concepto coincidimos con el análisis realizado por la Dra. Clara E. Miranda donde enfatiza que el concepto Desarrollo Sostenible tiene sus aciertos y limitaciones; y menciona “entre los aciertos se tiene en cuenta la interrelación de los factores endógenos culturales, fomenta la participación de la comunidad, la voluntad política, la dimensión ambiental, entre otros; esta definición supera cualitativamente la de desarrollo que ha caracterizado la humanidad hasta esos días. Y como limitaciones: es una concepción histórica de necesidades, las cuales son difíciles de determinar, primero por su carácter creciente y la imposibilidad de poder desde aquí precisar el tipo de tecnología y de recursos que se necesitarían para satisfacerla; segundo hoy el hombre no conoce la magnitud de los valores y ha extraído a la naturaleza en recursos renovables y las ganancias que se dejan de percibir como consecuencias de la lenta reposición”.

La definición de Desarrollo Sostenible también presenta diversas dimensiones entre las cuales tenemos:

Ambiental: forma integrada de manejo de recursos

Cultural: raíces endógenas, tradiciones, diversidad y pluralidad cultural

Espacial: distribución objetiva de la actividad económica

Económica: buscar eficiencia en términos macrosociales: democrática y participativa

Tecnológica: técnicas cada vez más limpias

Por lo anteriormente expuesto, se deduce que si en una localidad hay desarrollo económico tiene que haber desarrollo humano, el uno condiciona al otro, pues el proceso de desarrollo debe crear un ambiente propicio para que las personas tanto individual como colectivamente, puedan desarrollar todas sus potencialidades y contar con una oportunidad razonable de llevar una vida productiva y creativa conforme a sus necesidades e intereses.

“El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades del ser humano. Esa es su acepción más simple, y al mismo tiempo, más abarcadora”. Esta sintética frase resume lo que para el gobierno cubano significa el ser humano, al cual intenta crearle las condiciones, tanto materiales como espirituales, para su desenvolvimiento.

Al clasificarse el desarrollo como humano está implícita una visión del hombre en su doble condición de ente social e individual, como eje central, principio y fin de un proceso que integra la dimensión económica, la social, la política, la jurídica y la ética. El desarrollo humano se refiere más a la formación de capacidades humanas, tales como un mejor estado de salud o mayores conocimientos, el uso de estas capacidades ya sea en el trabajo, actividades políticas y culturales.

El desarrollo humano tiene dos aspectos básicos:

1. La formación de capacidades humanas y, el uso que el individuo, los colectivos y la sociedad den a esas capacidades adquiridas.
2. El objetivo básico del desarrollo humano es la creación y mantenimiento de un ambiente propicio para que las personas puedan desarrollar todo su potencial y tener oportunidades razonables para llevar una vida productiva y creativa, conforme a sus necesidades e intereses. Asimismo, sin desarrollo humano y social ningún proceso de desarrollo económico será sostenible.

Desarrollo humano local representa ampliar los derechos, los servicios y las oportunidades de participación a todas las personas en un modelo de desarrollo sostenible a escala local, con equidad. Es por ello que el desarrollo humano local llega a ser un aspecto predominante en la agenda de los esfuerzos de desarrollo y las políticas

públicas. Como consecuencia de este enfoque se pueden abordar simultáneamente políticas de crecimiento económico, políticas de equidad y de promoción del capital social, es decir políticas enfocadas a fortalecer las capacidades de la población y de las instituciones locales para hacer de ellas agentes activos en los esfuerzos para mejorar los modos de vida, el acceso a los derechos y los recursos.

La estrategia de desarrollo humano local estimula la concertación entre los diversos agentes del desarrollo local y las instituciones, promoviendo acciones conjuntas entre el sector gubernamental (poder popular) y la sociedad civil (grupos comunitarios, los Comités de Defensa de la Revolución, la Federación de Mujeres Cubanas, grupos culturales y políticos).

Eliminar las disparidades entre zonas urbanas y rurales, entre mujeres y hombres, entre ricos y pobres, garantizando que los beneficios de los gastos sociales se distribuyan en forma más equitativa”, es el objetivo del desarrollo humano; la manera de relacionar los medios con el fin último debe convertirse nuevamente en el aspecto central del análisis y de la planeación para el desarrollo. Su fin debe ser el bienestar humano.

Como se puede percibir, el concepto de desarrollo avanza perdiendo su carácter estrictamente cuantitativo para transformarse en un concepto más cualitativo y, por consiguiente, más complejo, multidimensional e intangible. La integralidad buscada aparece como una necesidad de compatibilizar lo económico, lo social y lo ambiental, sin comprometer las posibilidades del desarrollo de las nuevas generaciones y de la vida futura del planeta. La idea central enfatiza en la necesidad de establecer un vínculo orgánico entre los aspectos económicos y sociales del desarrollo, entendidos éstos, como una unidad integral con el objetivo final de ayudar a transformar los seres humanos, haciéndolos más saludables, cultos, participativos y solidarios con los demás.

La esperanza del desarrollo en auténtica participación de los sectores sociales se basa en el crecimiento individual y colectivo de los recursos humanos, en la conciencia comunitaria fortalecida en las organizaciones, en la capacidad desarrollada, en la aparición de nuevos valores que asumen retos y desafíos para alimentar las utopías convirtiéndolas en realidades tangibles, planteando el desarrollo desde la perspectiva de sus potencialidades y de su capacidad de aporte al desarrollo nacional.

Al utilizar el término de desarrollo local, primero debemos analizar lo que es una localidad: se entiende como un espacio físico delimitado, que posee características propias de la región, que la hacen originales. Dentro de

la localidad hay un conjunto de elementos en interacción dinámica, organizados en función de un fin, lo que hace de esta un sistema. Cada localidad está vinculada a procesos que se llevan a cabo a nivel territorial como los legales entre los que tenemos la división política administrativa; las problemáticas locales que trascienden el espacio de la localidad; dotación de servicios públicos que brindan órganos gubernamentales que superan el ámbito local.

En el contexto del desarrollo local, la pobreza debe ser conceptualizada de una manera más integral, incorporando otras dimensiones del desarrollo que permitan particularmente comprender la presencia de lo local, el mundo social de lo comunitario, la evolución social de un grupo humano reflejada en su historia y sus símbolos culturales. Comprender que el crecimiento económico constituye sólo otra dimensión a insertarse en la dinámica vital de una población local.

Se puede definir el desarrollo local como un *“proceso por el que se organiza el futuro de un territorio, como resultado de la planificación llevada a cabo por los diferentes agentes locales que intervienen en el proceso, con el fin de aprovechar los recursos humanos y materiales de un determinado territorio, manteniendo una negociación o diálogo con los agentes económicos, sociales y políticos del mismo. El desarrollo implica la búsqueda del bienestar social y la mejora de la calidad de vida de la Comunidad Local y concierne a múltiples factores, tanto públicos como privados que deben movilizar los numerosos factores, para responder a la estrategia de desarrollo previamente consensuada”*.

El desarrollo local es un proceso mediante el cual el gobierno y/o los grupos de una comunidad determinan administrar sus recursos, para crear nuevos empleos y estimular la actividad económica en una zona bien definida desde el punto de vista económico, indicando dicho proceso la formación de nuevas instituciones, desarrollo de industrias alternativas, mejoramiento de empresas, transferencias de tecnologías.

CONCLUSIONES

Los principios elementales del Desarrollo Sostenible son establecer el equilibrio entre crecimiento económico, equidad social y sostenibilidad ambiental; priorizar el carácter endógeno, de autogestión y autorregulador de Desarrollo Sostenible; y, considerar las condiciones gnoseológicas, económicas, políticas, históricas de cada región.

En términos conceptuales, existen diferentes definiciones sobre desarrollo. En nuestro trabajo analizamos el desarrollo como un proceso de mejoramiento de 5 dimensiones

indispensables: crecimiento económico, mejoramiento de la calidad de vida, afirmación de valores y de la identidad, incluyendo la equidad étnica, de clase, género y generación, ciudadanía y democracia, como valores individuales y colectivos, equilibrio ecológico.

El trabajo está orientado a mejorar situaciones existentes (lo que refleja cierta fe en la capacidad de las sociedades para conducir su destino), es multifacético o transversal ya que existen ciertos niveles de consenso, en que el desarrollo debe abarcar tanto aspectos económicos como políticos, de justicia social, de orden ambiental y cultural; y, en reconocimiento de las limitaciones ecológicas del planeta, requiere incorporar como nueva dimensión el tiempo, buscando establecer ciertos niveles de equilibrio entre la satisfacción de las necesidades actuales con las necesidades de las futuras generaciones (desarrollo sostenible).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Delgado Díaz, Carlos J. (1999). Cuba Verde, en busca de un modelo para la sustentabilidad en el siglo XXI. La Habana: José Martí.
- León Segura, M. (2004). El desarrollo local en la globalización. Recuperado de <http://search.epnet.com>.
- Mateo Rodríguez, J. M. (1997). Desenvolvimento Sustentable: níveis conceituais e modelos. Brasil: Fortaleza.
- Miranda Vera, C.E. (2000). El análisis filosófico dialéctico materialista de lo ambiental como totalidad. Tesis doctoral. La Habana: Universidad de La Habana.
- Rodríguez, C. R. (1983). Letra con filo. La Habana: Política.
- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.

16

CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA. RETOS Y DESAFÍOS

CONSIDERATIONS ON PROBLEM BASED TEACHING. IT'S CHALLENGES

MSc. Marcelo Méndez Urresta¹

E-mail: marcelo_mendez@hotmail.es

MSc. Paúl Andrade Ubidia¹

E-mail: pandradeub@gmail.com

MSc. Jessy Verónica Barba Ayala¹

E-mail: jvbarba@utn.edu.ec

¹Universidad Técnica del Norte. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Méndez Urresta, M., Andrade Ubidia, P., & Barba Ayala, J. V. (2017). Consideraciones sobre la enseñanza problémica. Retos y desafíos. *Revista Conrado*, 13(58), 95-101. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente artículo destaca algunas consideraciones de diferentes autores sobre la enseñanza problémica. Es un tema de gran relevancia para la Educación Superior, al aportar hacia la independencia cognoscitiva de los estudiantes y hacia sus capacidades creadoras. Los autores se proponen como objetivo una aproximación al estudio de la enseñanza problémica, a partir de diversos enfoques que contribuya a una mejor comprensión y promoción de un aprendizaje reflexivo sustentado con métodos productivos.

Palabras clave:

Enseñanza problémica, métodos productivos, métodos activos.

ABSTRACT

This article highlights some considerations of different authors on problem based teaching. It is an issue of great relevance for Higher Education as it contributes to the students' cognitive independence and their creative abilities. The objective is to approach the study of problem based teaching, from different approaches which contribute to a better understanding and promoting reflexive learning supported by productive methods.

Keywords:

Problem based teaching, productive methods, active methods.

INTRODUCCIÓN

La educación debe ser la luz para resolver los problemas apremiantes del siglo XXI. Como respuesta a los nuevos desafíos, se plantea que una posible solución es que todos aprendamos a aprender, es por ello que la educación ha de adaptarse a los cambios sin dejar de transmitir el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia y formar al hombre necesario para enfrentar los nuevos desafíos en aras de favorecer el desarrollo humano.

En la educación un problema lo constituye la utilización de los métodos de enseñanza, ha sido y es una preocupación permanente de los pedagogos e investigadores en el ámbito educativo a nivel mundial por su carácter concreto. Las necesidades de la sociedad contemporánea demandan la utilización de métodos que propicien la asimilación consciente de los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades creadoras de los estudiantes.

Las capacidades creadoras se desarrollan mediante el aprendizaje que realizan los estudiantes en los diferentes niveles educativos, de ahí la importancia que tiene la utilización de métodos de enseñanza que promuevan la actividad cognoscitiva de los estudiantes.

Asumir que existen métodos puros sería un absurdo, abandonar los tradicionales y apropiarse de nuevos métodos llamados productivos o activos nos llaman a la reflexión y no es acaso que estos métodos en el proceso de enseñanza – aprendizaje se complementan, aunque los métodos no solo están en el proceso, ellos existen relacionados con el resto de los componentes y los cambios estarían marcados en todo el proceso, para que las prácticas educativas tengan coherencia con la época que vivimos.

Lo antes expuesto nos obliga acotar a la luz de nuestros tiempos las sabias palabras de José Martí, apóstol cubano al plantear: *“Al mundo nuevo, corresponde la universidad nueva. A nuevas ciencias que todo lo invaden, reforman y minan, nuevas cátedras... En tiempos teológicos, universidades teológicas, en tiempos científicos, universidades científicas”*. (Pérez, 1963, p. 281)

La investigación educativa actual tiene que afrontar el reto de definir el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, al considerar como una adquisición básica para la ciudadanía del siglo XXI. Por lo que se puede afirmar que aprender a aprender es una de las adquisiciones más valiosas que puede hacerse en los procesos de formación y debería ocupar un lugar prioritario en la formación universitaria y en todos los niveles educativos.

La idea de saber aprender, es un resultado de aprender a aprender, y la de controlar el propio aprendizaje, al considerar uno de los modos principales de potenciar a los estudiantes y todo esto está interconectado con la enseñanza problémica que se sustenta con los llamados métodos activos o productivos.

El reto de las prácticas educativas desde posiciones productivas tiene diferentes matices desde enfoques holísticos, en que el nivel de protagonismo lo debe alcanzar el estudiante bajo una dirección acertada del docente al posibilitar la comprensión consciente de los conceptos, descubrir las características esenciales del objeto de estudio, sus regularidades, los nexos interdisciplinarios y su aplicación creadora.

Es meritorio adiestrar a través de la docencia la habilidad de resolver problemas, de pensar críticamente de manera independiente, de elaborar y defender sus puntos de vista y convicciones, de perfeccionar constantemente sus conocimientos y aplicarlos creadoramente en la realidad para poderla transformar.

La docencia desde las universidades y en los diferentes niveles de enseñanza debe emplear los métodos de la investigación científica en búsqueda del pensamiento independiente y desarrollar la actividad creadora de los estudiantes.

La formación universitaria constituye una de las vías para resolver los problemas antes mencionados referentes al cómo enseñar para aprender a resolver los problemas profesionales que se presentan en la sociedad y que las carreras universitarias deben asumirlas como suyos.

En estudios comparativos señalamos que en nuestra casa de estudio hay tendencias que conspiran hacia una docencia que respondan a las necesidades del país y que los profesionales que formamos con alta carga de contenidos academicistas, adolecen de habilidades para enfrentar los problemas de las profesiones. Entre las tendencias que marcan la docencia universitaria se encuentran:

- El papel rector en la docencia lo sigue llevando el docente, el estudiante con marcado carácter de receptor.
- La investigación no está en el centro de la actividad docente y no se asume como un contenido dentro de las disciplinas de estudio.
- La docencia con carácter marcado de academicistas, no se sustenta a partir de problemas profesionales.

Lo antes expuesto nos hace reflexionar sobre la relación que establecen los métodos de enseñanza y su papel en la dinámica docente - estudiantes – sociedad y en este

caso nos vamos a referir, al estudio de la enseñanza problémica, a partir de diversos enfoques que contribuya a una mejor comprensión y promoción de un aprendizaje reflexivo sustentado en métodos activos en función de una docencia con carácter holístico.

DESARROLLO

La actividad creadora es aquella que estimula el pensamiento creador y la independencia cognoscitiva en la cual se integran de forma armónica los procesos físico, cognitivo y actitudinales (volitivos y emocionales), para penetrar en la esencia de los fenómenos estudiados, encontrar nuevos procedimientos para la resolución de los problemas a los que deben enfrentarse e introducir elementos novedosos en los métodos que se apliquen. Los futuros profesionales deben poseer las capacidades que le permitan buscar de manera independiente la solución creadora a los problemas que surgen como encargo social en su desempeño profesional diario.

El proceso creativo del ser humano presupone la aplicación de los conocimientos, habilidades y capacidades para enfrentar y resolver una nueva situación surgida de la realidad. Mientras mayor sea la dificultad de la tarea a resolver, en correspondencia con el nivel de los conocimientos, habilidades y capacidades de los estudiantes, la situación de aprendizaje tendrá un mayor carácter creador e independencia cognoscitiva.

Dada la importancia para la pedagogía contemporánea, la enseñanza problémica es estudiada por múltiples autores, desde hace muchos años. Existen numerosas definiciones sobre este concepto, aunque no es objetivo realizar un análisis comparativo de diferentes definiciones al respecto en este trabajo.

Majmutov (1986, p. 265), hace al respecto la siguiente reflexión: *“La enseñanza problémica es un tipo de enseñanza que tiende al desarrollo, donde se combina la actividad sistemática independiente de búsqueda de los alumnos, con la asimilación de las conclusiones ya preparadas de la ciencia, y el sistema de métodos se estructura tomando en consideración la suposición del objetivo y el principio de la problemicidad; el proceso de interacción de la enseñanza y el aprendizaje orientado a la formación de la concepción del mundo en los alumnos, su independencia cognoscitiva, motivos estables de estudio y capacidades mentales (incluyendo las creativas) durante la asimilación de conceptos científicos y modos de actividad, que están determinados por el sistema de situaciones problémicas. Consideramos que la enseñanza problémica es el elemento rector del sistema actual de enseñanza que tiende al desarrollo, que incluye el contenido de los cursos*

docentes, distintos tipos de enseñanza y los modos de organización del proceso docente – educativo”.

Más adelante, este propio autor la define como la actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición del material docente y a su explicación (total o parcial), y a la dirección de la actividad de los alumnos en lo que respecta a la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas, como mediante planteamiento independiente de problemas docentes y su solución.

Según Danilov & Skatkin (1978), la enseñanza por medio de problemas consiste en que *“los alumnos guiados por el profesor se introducen en el proceso de búsqueda de la solución de problemas nuevos para ellos, gracias a lo cual, aprenden a adquirir independientemente los conocimientos, a emplear los antes asimilados, y a dominar la experiencia de la actividad creadora”.*

Por su parte, Guancho (1997), considera la enseñanza problémica como *“una concepción del proceso docente educativo en la cual el contenido de enseñanza se plantea en forma de contradicciones a los alumnos y estos, bajo la acción de situaciones problémicas devenidas problemas docentes, buscan y hallan el conocimiento de forma creadora, a través de la realización de tareas cognoscitivas igualmente problémicas”.*

El autor cubano, Torres (2007), plantea que *“la enseñanza problémica es aquella donde los alumnos son situados sistemáticamente ante problemas cuya solución debe realizarse con su activa participación y en la que el objetivo no es sólo la obtención del resultado, sino además, su capacitación independiente para la resolución de problemas en general”.*¹

Del análisis de las definiciones anteriores se afirma la correspondencia entre la lógica de la ciencia y la lógica del proceso docente donde se destacan categorías como la situación problémica; el problema docente y las tareas y/o preguntas problémicas y lo problémico.

Las categorías de la enseñanza problémica como peldaños del conocimiento, permiten a los estudiantes descubrir y conocer el objeto de estudio y llegar a su esencia: reflejan los momentos más importantes en el proceso productivo de asimilación de la verdad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La situación problémica es un estado psíquico de dificultad que surge en los estudiantes cuando, ante un planteamiento o una tarea que se les oriente, no pueden explicar

1

el nuevo hecho mediante los conocimientos que tiene o los procedimientos que ya conoce, por lo que deben hallar un nuevo procedimiento para actuar. Constituye la contradicción entre lo conocido y lo desconocido, que funciona como fuente de desarrollo de la actividad cognoscitiva. En la situación problémica se pueden destacar dos aspectos importantes: uno que representa lo conceptual (la contradicción) y otro que radica en lo motivacional (la necesidad de darle solución).

La asimilación por los alumnos de la contradicción, expresada en la situación problémica, constituye el problema docente. Es un reflejo de la contradicción lógico-psicológica del proceso de asimilación, lo que determina el sentido de la búsqueda mental, despierta el interés hacia la investigación (explicación) de la esencia de lo desconocido, y conduce a la asimilación de un nuevo concepto o de un modo de acción.

Tanto la situación problémica como el problema docente, encuentran su raíz en la contradicción, pero entre ambas categorías de la enseñanza problémica existen diferencias fundamentales que se resumen a continuación:

Como puede apreciarse, las diferencias se pueden advertir en el plano cognitivo. El problema docente debe reflejar la contradicción, interesar a los estudiantes y tener posibilidades de ser resuelto; de lo contrario no constituye un problema docente.

Por todo lo expuesto, se puede llegar a comprender cómo las situaciones problémicas se transforman en problemas docentes, en que se interiorizan las contradicciones, donde los estudiantes separan los elementos desconocidos de los conocidos por ellos, y se motivan hacia la búsqueda pero los problemas docente no dan las vías de solución.

El problema docente debe resolverse mediante tareas cognoscitivas que lleven a su solución. Las tareas problémicas, dentro de las tareas cognoscitivas, son aquellas que se organizan para la búsqueda de elementos nuevos, en cuya base subyace la contradicción entre lo que hay y lo que los alumnos quieren lograr.

La tarea problémica surge del problema docente en el proceso de búsqueda de su solución, es decir, cuando lo desconocido se convierte en lo buscado, y los alumnos como sujetos activos de su aprendizaje quieren llegar a lo encontrado.

Se concreta lo buscado mediante la necesidad cognoscitiva que se provoca desde la situación problémica. La tarea problémica tiene como elementos fundamentales a las preguntas que pueden o no ser problémicas. A diferencia de la tarea problémica (que presupone la

realización de varias actividades en una determinada secuencia), la pregunta se argumenta y contesta de una vez; es un eslabón de la tarea. Provoca la búsqueda inmediata al localizar, de forma precisa lo que no se ha hallado en la tarea, refleja un paso concreto en la búsqueda que ayuda a concretar la solución de la tarea, y por tanto, del problema docente; es la expresión lógica concretada de un problema docente.

Otra categoría de la enseñanza problémica es lo problémico, que preside todo el proceso de la enseñanza problémica, al ser la expresión de la inquietud investigativa del hombre de ciencia mediante la relación racional entre lo reproductivo y lo productivo.

Para comprender la enseñanza problémica no pueden estar ausente sus categorías fundamentales: La situación problémica, el problema docente (con posibles preguntas) y lo problémico; de igual modo, y en relación con esto, se comprueba cómo el proceso de enseñanza problémica se asemeja al proceso del conocimiento científico. Estas categorías se ponen en función de los métodos de enseñanza en los que se manifiesta la dinámica de interrelación de las categorías.

Métodos de la enseñanza problémica

En la Educación Superior, son varios los criterios de clasificación de los métodos de enseñanza empleados en la enseñanza problémica, básicamente atendiendo a la lógica de la ciencia y a los contenidos temáticos a desarrollar. Es necesario destacar que los métodos a emplear deben estar en plena correspondencia con el nivel cognoscitivo de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Antes de adentrarnos en los métodos problémicos se impone caracterizar al método como componente del proceso y hacemos alusión a Álvarez de Zayas (2000):

- El método es el componente del proceso docente-educativo que expresa la configuración interna del proceso para que transformando el contenido se alcance el objetivo.
- El método es el modo de desarrollar el proceso, es su estructura interna. Por su misma naturaleza muestra la dinámica del proceso. Es el componente que expresa el proceso en sí mismo.
- El método expresa el carácter fenoménico, del proceso. Es dinámico, rico y multivariado, es específico.
- El método es la expresión fenoménica, concreta e individual del proceso en la actividad, impulsada, determinada por el objetivo como expresión pedagógica de lo social, lo esencial y general de dicho proceso.

- El método es flexible, dinámico, contradictorio, tiene que ser afectivo; el contenido, en su estructura, es más estable, ordenado y refleja a la ciencia y a su objeto; el objetivo lo abarca todo, como posible resultado esperado.
- El método sin objetivo pierde su guía; sin contenido, está ausente de estructura. Sin embargo, el proceso docente-educativo sin método no tiene sentido ya que el mismo es su concreción, no ya solo del contenido de enseñanza, sino del proceso en sí mismo. El método es la vía, el camino del proceso docente-educativo, por ello es que lo afectivo se concreta en el método.

La enseñanza problémica posee fundamentalmente cuatro métodos de enseñanza: la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística y el método investigativo

La *exposición problémica* es una exposición desarrolladora, superior a la exposición dogmática. En vez de ser una exposición informativa en que se transmiten conclusiones de la ciencia, sin despertar la actividad mental, el profesor crea sistemáticamente situaciones problémicas y plantea problemas docentes que el mismo resuelve, exponiendo la dinámica de la formación y del desarrollo del concepto, demuestra a los alumnos cómo solucionar la contradicción implícita en la situación problémica. Es como si se produjera la propia historia de la ciencia, en que el profesor revela la lógica de la solución de las contradicciones, argumentando cada peldaño; así, los alumnos asimilan métodos de actividad y conocen no solo el contenido, sino también la vía para formular y resolver problemas docentes.

Otro método problémico es la *búsqueda parcial*, en que el profesor organiza la solución del problema docente planteado: expone los elementos contradictorios, no los resuelve, pero estimula la búsqueda independiente por parte de los alumnos, donde a partir de una situación problémica, éstos por sí solo con la orientación y la dirección del profesor, tratan de buscar la solución al problema docente.

Con este método, los alumnos analizan documentos, realizan actividades prácticas, elaboran resúmenes, adiestrándose en los métodos de las ciencias, lo cual puede realizarse en el escenario áulico, real y virtual.

La *conversación heurística* es otro método problémico, el cual no se debe denominar método heurístico, pues todos los métodos problémicos son heurísticos, no es sinónimo de diálogo, sino un diálogo productivo que debe responder al problema docente planteado.

Para el desarrollo de la conversación heurística, tiene que haber una previa preparación por búsqueda parcial

(estudio productivo anterior), o también basarse en la experiencia anterior de los alumnos, si no es así es una exposición problémica apoyada en preguntas.

Este método se caracteriza por provocar debates polémicos acerca de puntos de vista determinados que se expongan. Es posible presentar resultados de pequeñas investigaciones que se sometan al debate y discusión.

Torres (2007), reconoce tres tipos de conversación: la socrática, la heurística y la discusión. La socrática se caracteriza por pasos cortos en la actividad mental de los estudiantes, por ejemplo: en preguntas de controles orales, en la parte introductoria de una conferencia y la discusión se considera la forma superior de conversación para intercambiar ideas y opiniones y se plantea que fue utilizada por primera vez por Sócrates (346- 399).

Los tres métodos problémicos anteriormente descritos constituyen la base del método investigativo, el que integra un cúmulo de experiencias cognoscitivas y un alto grado de independencia y de actividad creadora.

Método investigativo, a este método se le denomina investigativo, no por que conduzca a un descubrimiento en toda la extensión de la palabra, sino porque los estudiantes utilizan las distintas etapas del método científico, por lo que un requisito del método es que los alumnos sigan la mayor parte de las etapas del proceso de investigación.

Mediante este método se garantiza el más alto nivel de efectividad del aprendizaje. Por su vinculación con los métodos de la ciencia, el profesor debe utilizar un sistema de ejercicios y tareas docentes, teóricos y prácticos, se caractericen por tener un alto nivel de problemicidad.

El método investigativo se presenta en los distintos tipos de actividad de los estudiantes: observación, trabajos con diferentes fuentes bibliográficas, aplicación de instrumentos de investigación, realización de prácticas de laboratorio y de experimentos, etc. No obstante estas formas de manifestación externa (aspecto externo del método), la esencia de éste en todos los casos es su aspecto interno: la actividad de búsqueda independiente de los alumnos dirigida a resolver determinados problemas.

Para la aplicación de este método, Cañedo (2000), plantean las siguientes etapas:

- Determinación y planteamiento del problema.
- Formulación y presentación de los objetivos.
- Formulación de las posibles hipótesis.
- Confección del plan de investigación (comprobación de hipótesis).

- Ejecución de tareas investigativas.
- Realización de experimentos.
- Revisión bibliográfica.
- Observación.
- Aplicación de encuestas y entrevistas.
- Construcción de modelos, gráficos, esquemas.
- Formulación de la solución (resumen escrito o informe).
- Comprobación de la solución o propuesta.
- Conclusiones.

Este método se puede trabajar en tres fases:

Fase preparatoria:

- Planteamiento del problema y objetivos por el profesor.
- Discusión colectiva de las posibles hipótesis bajo la orientación del profesor.
- Profundización mediante el estudio individual de algunos contenidos del tema para definir la hipótesis.
- Planteamiento y definición de la hipótesis.
- Discusión colectiva por los estudiantes del plan de investigaciones para comprobar la hipótesis (determinación de las tareas investigativas).

Fase ejecutiva:

- Los alumnos en forma individual o por equipos realizan las tareas señaladas en el plan de investigación para comprobar la hipótesis.
- Este plan es flexible por lo que se pueden añadir o eliminar acciones o pasos.
- Las tareas pueden realizarse en el aula, laboratorio, biblioteca, instituciones de la producción y los servicios, en la comunidad o en la casa.
- El profesor supervisa el trabajo, ofrece consultas y orientaciones a solicitud de los estudiantes.
- El profesor comprueba que las tareas se distribuyan entre los integrantes del equipo para garantizar la participación de todos.

Fase comunicativa:

- Preparación del informe final por los equipos con el análisis de resultado, posible solución y conclusiones.

- Presentación de los resultados de la investigación la cual puede adoptar la forma de seminario o panel, auxiliados por representaciones gráficas.
- El profesor actúa como moderador y al finalizar la presentación hace las conclusiones, analiza el contenido programático, los métodos empleados y la calidad de los trabajos.

Las consideraciones sobre los diferentes métodos problemáticos no es un producto acabado, la praxis permitirá su enriquecimiento a través de una mayor coherencia entre la superación, la investigación y la docencia universitaria y en otros niveles educativos.

La implementación de la enseñanza problemática en nuestra universidad se investiga y hoy se innova en la docencia a partir de un proyecto que concibe cambios en aras de una enseñanza universitaria de alta calidad.

La génesis de este trabajo surgió a partir del trabajo de mesa de los autores, sobre la base del análisis reflexivo de la necesidad de emplear en la docencia métodos productivos que respondan a la aspiración de los modelos de formación de la nueva universidad.

La revisión de diferentes fuentes bibliográficas nos permitió recopilar información referente a la enseñanza problemática, al utilizar fuentes primarias de autores clásicos de la Pedagogía y de otros investigadores contemporáneos. En breve síntesis se caracteriza esta enseñanza y en otros artículos transitaremos con ejemplos concretos de la docencia universitaria.

Al utilizar el método investigación acción participativa se establece un intercambio de saberes entre los investigadores, docentes y directivos de la institución universitaria, sobre la necesidad de transformar los métodos para la enseñanza y se abren espacios para la circulación de conocimientos, al fomentar el papel de la universidad como innovadora e integradora que implica compromiso, responsabilidad y pertinencia social, consigo misma y con la sociedad.

CONCLUSIONES

En el artículo se revela que para la Educación Superior, las contradicciones esenciales hay que encontrarlas en la lógica interna de la ciencia, las que se derivan en contradicciones lógico gnoseológicas plasmadas en la estructura de la docencia con niveles de coincidencia y se integra el proceso de adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes al proceso investigativo del conocimiento científico.

Los métodos problemáticos no son universales y han de utilizarse con otros métodos, dentro del sistema de estos,

de una manera racional para fomentar la actividad intelectual y creativa de los estudiantes.

El estudio referente a la enseñanza problémica, constituyó un arduo proceso investigativo en la búsqueda de los sustentos teóricos en función de sistematizar la teoría y ofrecer un producto a la comunidad universitaria para modelar la docencia desde posiciones holísticas en correspondencia con las demandas de la sociedad

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez de Zaya, C. (2000). *La Pedagogía como ciencia. Epistemología de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cañedo, C. (2000). Fundamentos teóricos para la implementación de la Didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Colectivo de autores. (1981). *Pedagogía*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- Danilov, M., & Skatkin, M. (1978). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Libros para la Educación.
- Guanche Martínez, A. (1997). *Enseñanza de las ciencias naturales por contradicciones; una solución eficaz*. La Habana: Congreso Internación Pedagogía 97.
- Majmutov, M. (1986). *La enseñanza problémica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pérez, J. (1963). *Escuela de Electricidad, La América, nov. 1884 Obras Completas* (Vol. 8). La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Torres Fernández, P. (2007). *Metodología de la Enseñanza de la Matemática* (Vol. Tomo I). La Habana: Pueblo y Educación.

Fecha de presentación: : marzo, 2017 Fecha de aceptación: abril, 2017 Fecha de publicación: junio, 2017

17

ASSESSMENT OF CONSEQUENCES OF REGULATORY LEGAL ACTS IN THE FIELD OF EDUCATION

EVALUACIÓN DE LAS CONSECUENCIAS DE LOS ACTOS JURÍDICOS REGLAMENTARIOS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

Ph. D. Eugene Anichkin¹

E-mail: anichkin@email.asu.ru

Ph. D. Nataliya Brukhanova¹

E-mail: bnv3004@gmail.com

Ph. D. Kseniya Kovalenko¹

E-mail: kovalenko1288@mail.ru

¹Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Anichkin, E., Brukhanova, N., & Kovalenko, K. (2017). Assessment of consequences of regulatory legal acts in the field of education. *Revista Conrado*, 13(58), 102-104. Retrieval from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

The article considers the regulatory impact assessment of laws and regulations in the sphere of education from the point of view of their legal effects. The author points out defects in educational legislation, general and special kinds of legal effects of laws and regulations in the sphere of education and draws a list of positive indicators of laws and regulations' feasibility.

Keywords:

Regulatory impact assessment, legal effects, defects in legislation, feasibility indicator.

RESUMEN

El artículo considera la evaluación de impacto regulatorio de las leyes y reglamentos en el ámbito de la educación desde el punto de vista de sus efectos jurídicos. El autor señala los defectos en la legislación educativa, los tipos generales y especiales de efectos jurídicos de las leyes y reglamentos en el ámbito de la educación y elabora una lista de indicadores positivos de la viabilidad de las leyes y reglamentos.

Palabras clave:

Evaluación de impacto regulatorio, efectos legales, defecto en la legislación, indicador de factibilidad.

INTRODUCTION

The most important factor in ensuring the national security of any state is qualitative and effective legislation. However, often the legal basis for national security is far from perfect. The Russian Federation, whose legislation has substantial reserves for improvement, is not an exception. Educational legislation is one of the most complex and dynamically developing branches of the Russian legislation. At the same time, it has a number of serious defects that necessitate its monitoring and further development. Such defects seem to include the following:

Firstly, the frequent volatility and the resulting instability of the main Federal Law "On Education in the Russian Federation" and other federal laws governing educational relations. Secondly, the unjustifiable high dynamics of the subordinate legal regulation of educational relations. Thirdly, conflicts of normative legal acts of the federal, regional and local levels in the ratio between themselves and within the appropriate level of legal regulation. Fourthly, the imbalance in the scope of the legal regulation of educational relations, that is, the legality of the legislation when regulating one type of educational relations in excessively detailed regulation of another type of relationship. Fifthly, the widespread practice of duplicating the norms of federal educational legislation at the regional level with a small number of independent norms on issues related to the sphere of jurisdiction of the subjects of the Russian Federation. Sixth, the uncertainty of the content, the vagueness and non statement of certain norms and legal concepts. Seventh, tighten the legal regulation of educational relations, strengthen its imperative and directive, and establish excessive prohibitions and restrictions on subjects of educational activities.

DEVELOPMENT

Each of these defects can be illustrated by specific examples. In particular, for more than a year the contradictions between the Federal Law "On Education in the Russian Federation" and the regional laws on education that came into force since September 1, 2013 remained. Out of 83 subjects of the Russian Federation, only 38 regions used the recommendation to bring their acts in line with the Federal Law "On Education in the Russian Federation" by September 1, 2013. At the same time, all laws of this group of constituent entities of the Russian Federation were adopted in the period from June 3 to August 30, 2013. 18 subjects of the Russian Federation completed the work on bringing the regional legislation on education in accordance with the named Federal Law in the period from September 1 to December 31, 2013. More 10 subjects of the Russian

Federation passed laws on education during the period from January 1 to July 1, 2014, and the rest until the end of 2014. As can be seen, the pace of bringing regional laws on education in line with the federal law differed markedly (Andrichenko, Barankov & Bulaevskij, 2015, p. 36).

The state of the educational legislation predetermines the need to improve the quality of its content and the effectiveness of the action. To this end, various legal instruments are used, one of which is regulatory impact assessment (RIA). RIA should be understood as a systematic process of identifying and assessing the possible consequences (economic, political, social, legal) of introducing, amending and repealing certain norms of legal regulation. In a broader sense, RIA is sometimes defined as "*a process in which the main problems and objectives of regulation are identified, the main options for achieving the goal are identified, and the advantages and disadvantages of each option are analyzed*". (Plaksin, Bakaev, Zuev, 2013, p. 158)

The object of RIA regulatory legal acts that regulate educational relations have only recently become and the practice of its use is still insignificant. At the same time, this practice allows us to concentrate on the assessment of the consequences of normative legal acts in the sphere of education, and the legal orientation of this publication obliges us to turn to an analysis of the legal consequences.

As is known, typical legal consequences may be: 1) inadmissibility of adopting a normative legal act with a negative conclusion about RIA; 2) the need to amend other normative legal acts regulating educational relations; 3) adoption of new regulatory legal acts; 4) cancellation of the current (effective) normative legal act (acts); 5) adjusting the practice of applying the law; 6) preparation of concretizing and supplementary acts of lower legal force level, etc. For example, in the first year after the entry into force of the Federal Law "On Education in the Russian Federation" for the purpose of its implementation, 440 normative acts adopted in different years by the federal educational administration body and accepted about 400 orders of the Ministry of Education and Science of Russia.

There are also more large-scale legal consequences of the implementation of regulatory legal acts, which, according to Yu.A. Tikhomirov, can be expressed in assessments by citizens and their associations of the provisions of regulatory legal acts; In changes in the types of lawful and unlawful behavior; In the degree of implementation of acts; In the dynamics of offenses; In changes in the level of legality in the regions, in the sectors of the economy and social sphere (Tikhomirov, 2010, p. 147).

At the same time, in the framework of RIA, attention is focused on the special kind of consequences established in the Rules for Conducting by Federal Executive Bodies Regulatory Impact Assessments of Draft Normative Legal Acts, Draft Amendments to Draft Federal Laws and Draft Decisions of the Eurasian Economic Commission, approved by the RF Government Resolution December 17, 2012 №1318. According to clause 27 of the Rules, conclusions on the RIA are made about the presence or absence of provisions introducing excessive duties, prohibitions and restrictions for individuals and legal entities in the field of entrepreneurial and other economic activities or facilitating their introduction, as well as provisions resulting in unreasonable expenses. Physical and legal persons in the sphere of entrepreneurial and other economic activities, as well as budgets of all levels of the budgetary system of the Russian Federation, whether or not there is a sufficient justification for the solution of the problem by the proposed method of regulation.

CONCLUSIONS

Accordingly, the legal criteria for the admissibility or inadmissibility of the relevant regulatory legal act, including regulating educational relations, are: A) provisions introducing excessive duties, prohibitions and restrictions for individuals and legal entities in the field of entrepreneurial and other economic activities; B) provisions conducive to the introduction of such redundant duties, prohibitions and restrictions; C) provisions that lead to the emergence of unreasonable expenses of individuals and legal entities in the field of entrepreneurial and other economic activities; D) provisions that lead to the emergence of unreasonable expenditures of budgets of all levels of the RF budget system; E) presence or absence of sufficient justification for the solution of the problem by the proposed method of regulation. A few examples of the implementation of RIA with regard to normative legal acts in the field of education testify to the effectiveness of the above criteria for determining the legal consequences of relevant normative legal acts.

In addition, compliance with these criteria is the key to the effective operation of the normative legal act in the field of education and, on the contrary, their ignoring generates a negative implementation of the normative legal act. It seems that positive indicators of feasibility are, in particular, adequate concretization of the provisions of the normative legal act in the acts lower in legal force, that is, their compliance with the higher, low quantitative indicators of law enforcement acts that contradict the norms of the legal act, the lack of acts of prosecutorial response to the requirements The abolition of a normative legal act,

or the introduction of amendments and additions to it, the absence of precedents for challenging an act in court, the absence of facts of the recognition of certain norms of the act as unconstitutional. Opposite situations indicate a negative implementation of regulatory legal acts, which is due, *inter alia*, to the lack of conduct of RIA for their procedure. Most indicative in this regard are the decisions of the Supreme Court of the Russian Federation on the recognition of certain provisions of normative legal acts in the field of education as invalid.

Thus, the assessment of legal consequences should become an obligatory component, both in the process of adopting a normative legal act regulating educational relations, and in monitoring the application of already existing normative acts in the field of education. The systematic use of RIA in the regulatory legal acts of the educational sector will reduce their inefficiency and ensure effective implementation. In turn, this will contribute to a more qualitative legal regulation of public relations and the creation of a solid foundation for the national security of the Russian state.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Andrichenko, L.V., Barankov, V.L., Bulaevsky, B.A. (2015). Educational legislation of Russia. A new milestone in development: a monograph. Moscow.
- Plaksin, S.M., Bakaev, V.V., & Zuev, A.G. (2014). Control and supervision activities in the Russian Federation: Analytical report - 2013. Moscow.
- Tikhomirov, Y. A. (2010). Consequences of legal acts: assessment and correction // Issues of state and municipal government.

18

LA GESTIÓN EXTENSIONISTA DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

EXTENSIONIST MANAGEMENT OF THE UNIVERSITY INTERNATIONALIZATION PROCESS

MSc. Darwin Fabián Toscano Ruiz¹

E-mail: darfatoscano@yahoo.com

MSc. Carlos Luis Navas Chancay²

E-mail: carlosluis.navas@hotmail.es

MSc. Rene Mesías Villacres Borja³

E-mail: revillacres@gmail.com

¹Universidad Técnica de Babahoyo. República del Ecuador.

²Universidad Estatal de Guayaquil. República del Ecuador.

³Universidad Estatal de Bolívar. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Toscano Ruiz, D. F., Navas Chancay, C. L., & Villacres Borja, R. M. (2017). La gestión extensionista del proceso de internacionalización de la universidad. *Revista Conrado*, 13(58), 105-112. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La gestión extensionista del proceso de internacionalización de la Universidad se organiza y desarrolla en función de la misión social encargada, cuya esencia es desarrollar la socialización a través de procesos que permitan la formación multilateral de los futuros profesionales con sólidos conocimientos científicos y culturales. Para ello se ha de erigir a escala comunitaria y de toda la sociedad como proyecto, replanteando los tradicionales y rígidos modos de concebir el trabajo educacional sólo en términos curriculares. Esto requiere que la gestión extensionista propicie diálogos con la comunidad intra y extra universitaria, no solo transfiriendo saberes, sino, también para compartir y aprender de ella, sus vivencias, necesidades y aspiraciones, lo que le permitirá construir participativamente en dicho proyecto la mejora, transformación o solución de las demandas socioculturales existentes. El trabajo se basa en la revisión bibliográfica cuya crítica bibliográfica contribuye al posicionamiento de la ciencia mediante la evaluación de los presupuestos teóricos en que se sostienen los argumentos de dicha gestión. Los resultados arrojan que el conocimiento de la realidad sociocultural a nivel de la comunidad, coloca la institución en condiciones de gestionar su proceso extensionista enfocado a enriquecer y redimensionar toda la actividad académica y conjuntamente lograr la democratización del saber y de la cultura, asumir la función social de contribuir a la mejor calidad de vida de la sociedad.

Palabras clave:

Gestión, socialización, proyecto, cultura, comunidad, participación, integración.

ABSTRACT

Extension management of the process of University internationalization is organized and developed according to the social mission entrusted, whose essence is to develop socialization through processes that allow the multilateral training of future professionals with sound scientific and cultural knowledge. To this end, it must be built at community and society-wide levels as a project, rethinking the traditional and rigid ways of conceiving educational work only in curricular terms. This requires extension management to foster dialogues with the community within and outside the university, not only transferring knowledge, but also to share and learn from it, their experiences, needs and aspirations, which will allow them to construct in a participatory way in improving the project, transforming or giving solution to existing socio-cultural demands. The work is based on a bibliographical review whose bibliographic criticism contributes to the positioning science through the evaluation of the theoretical assumptions in which the arguments of such management are supported. The results show that socio-cultural reality knowledge at community level, places the institution in a position to manage its extension process focused on enriching and resizing all academic activity and jointly achieve knowledge and culture democratization, assuming the social role of contributing to the better quality of life in the society.

Keywords:

Management, socialization, project, culture, community participation, integration.

INTRODUCCIÓN

La Universidad está llamada a desarrollar la socialización a través de procesos que permitan la formación multilateral de los futuros profesionales con sólidos conocimientos científicos y culturales en su acepción más amplia. Para cumplir con esta misión en la Universidad, la labor integral se ha de erigir como proyecto, replanteando los tradicionales y rígidos modos de concebir el trabajo educacional sólo en términos curriculares. En el cumplimiento de la misión inciden factores endógenos que tienen que ver con el rol formativo de la institución y exógenos, dadas las condiciones de la comunidad en que se encuentre. Estos factores la ciencia educativa los aprecia como Valores Sociales Educativos Objetivo y Subjetivo, concepción basada en la utilidad que tiene esa ciencia al interior de una sociedad cuya mirada apunta al desarrollo y promoción de los individuos en los contextos sociales y laborales, lo cual incluye de facto beneficios que concede como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida (Jornet, Perales & Sánchez, 2011, p. 52).

La metodológica empleada para la cristalización del presente trabajo estuvo fundamentada en la revisión documental, del mismo modo la utilización de los métodos de análisis y síntesis que permitieron concretar las teorías estudiadas en el constructo teórico que se presenta, de igual forma se empleó el método hermenéutico que nos permitió la interpretación de los documentos y su sustento teórico.

DESARROLLO

La gestión extensionista de la Universidad le corresponde un papel protagónico dados sus objetivos formativos y culturales, inherentes a la labor socializadora que realiza y sus potencialidades tanto materiales como humanas, así como la significación social que ésta históricamente ha tenido para la comunidad. En las circunstancias actuales, con los procesos científicos, tecnológicos, sociales, que acompañan al siglo XXI, se amplía extraordinariamente la fuerza de esta institución que está llamada a convertirse en el centro cultural más importante de la comunidad, utilizando sus potencialidades adecuadamente. Dichas potencialidades pueden ser explicadas con la idea de Schutz (1993), quien refiere como los gastos para mejorar capacidades y aptitudes humanas que aumentan la productividad, el esfuerzo de trabajo y generan un mayor valor de retorno, siendo los jóvenes quienes poseen incentivos más altos para realizar esta inversión, (Selección de Lecturas, 2000). Esta ventaja corresponde a que es mayor el tiempo de vida que les queda por delante y, por

lo tanto, más es el tiempo en que podrán disponer del rendimiento derivado de su alta productividad en el trabajo (Formichella & London, 2013, p.224).

¿Qué características debe tener un proyecto sociocultural de gestión extensionista del proceso de internacionalización de la Universidad que permita la conversión de la misma en actor dinamizador del desarrollo?

En esa dirección se encamina este artículo, que recoge nuestras reflexiones y la conceptualización teórica que pudiera enriquecer las miradas que desde posicionamientos socioculturales existen al respecto.

Materiales y Métodos

La secuencia metodológica empleada en el estudio se basó en la revisión bibliográfica, ya que se planteó auscultar múltiples enfoques sobre la gestión extensionista de la Universidad que ha sido enfocado desde diversas perspectivas en contextos diferentes, así como en eventos académicos, debates y congresos. Como parte de esta estrategia se asume una crítica bibliográfica que posicione la ciencia evaluando los presupuestos teóricos en que se sostienen los argumentos de dicha gestión. Con este propósito se emplearon métodos y técnicas empíricos y teóricos, con énfasis en la observación participante, las entrevistas grupales y en profundidad, así como cuestionarios, aplicados a la comunidad universitaria y extrauniversitaria.

Líneas para la gestión extensionista de la Universidad

La Gestión Extensionista del proceso de Internacionalización de la Universidad debe estar mediada y guiada por la concepción acerca de su misión como institución sociocultural, sin menospreciar el importante lugar que la misma ocupa en la construcción académica de nuevos conocimientos y de prácticas científico investigativas. Esa perspectiva de la gestión incorpora a la formación del estudiante un dimensionamiento del papel que desempeña la persistencia de ciertas normas sociales presentes en las disposiciones educativas y laborales que organizan y orientan el desarrollo y despliegue de estrategias de vida (González, 2014, p.74).

Para ello, se deben concebir proyectos entendidos como conjunto de prácticas sociales en función del desarrollo sociocultural de la comunidad universitaria y extrauniversitaria, que permitan, bajo la influencia de la universidad, organizar a los actores comunitarios y estimular la participación de estos en el enriquecimiento de la vida cultural y en la búsqueda de alternativas y soluciones concretas a las diferentes problemáticas existentes en el contexto social comunitario particular y en general a escala social.

Estos conflictos pueden adoptar sentidos positivos o negativos, y clasificarse en variados entre los cuales interesan a este artículo los educativos y cognitivos ya que son propios del ámbito universitario, debido a que las universidades realizan actividades de formación, investigación y transferencia de conocimiento y tecnología. En relación a esos conflictos conviene señalar como las universidades deberán conocer y actuar, cuando sea necesario, para minimizar, o si es posible eliminar, los impactos negativos que generen en su entorno (Aldeanueva & Benavides, 2012, p.53).

Uno de los conflictos que el proyecto extensionista debe socializar para lograr una mejor ciudadanía es el sexista, abordado desde la pedagogía crítica donde se empezó a concebir el sistema educativo como un espacio investido de poder, no neutral, se asumió que contribuía a crear y legitimar identidades socialmente jerarquizadas (Castillo & Gamboa, 2013, p. 3). Por esas razones se impuso un patrón que legitimaba una visión desigual requerida de una recomposición también en términos significativos.

Se trata de diseñar proyectos comunitarios encaminados al trabajo conjunto y coordinado de la comunidad a través de organizaciones sociales, gubernamentales y no gubernamentales, con las instituciones universitarias para mejorar las condiciones de vida de la población en situación de vulnerabilidad social, cultural y económica y/o faciliten la conformación o conservación de redes sociales y espacios asociativos locales e interinstitucionales, dirigidos a favorecer la capacidad de intervención en políticas sociales.

La Universidad en sí misma, por ser una institución socio-cultural, debe erigirse como proyecto que facilita el mejoramiento del modo y la calidad de vida, de los modos de pensar y actuar, y fortalece las relaciones sociales e interpersonales, eleva la comunicación y la cultura comunitaria. Tiene, por tanto, funciones preventivas y axiológicas.

Actualmente en la Universidad se conoce que esta es una necesidad estratégica y en tal sentido se hacen múltiples intentos y esfuerzos puestos de manifiesto en acciones lúdicas de recreación, sin embargo, en el proceso extensionista es necesario definir cómo ha de ser el proyecto que permita que tan importante comunidad se convierta en institución cultural más allá de la producción de nuevos conocimientos y de ciencia.

Atendiendo a estas circunstancias el proyecto extensionista sociocultural de la Universidad pudiera gestionarse teniendo en cuenta las líneas siguientes:

1. La Educación y la Cultura deben concebirse como dos polos de una misma unidad, en tanto que el objetivo básico de la educación es la cultura.
2. En su gestión extensionista comunitaria la Universidad debe definir para su proyecto el empleo del concepto de cultura amplio y concreto, partir de un trabajo endógeno, considerar la comunidad como un complejo de relaciones, como fenómeno vivo, dinámico y tratar de lograr la interrelación entre los saberes (de la Universidad y de la comunidad) y aplicar los principios del análisis histórico concreto y de la dimensión cultural del desarrollo
3. La Universidad debe diseñar un proyecto con enfoque dialéctico y antropológico cultural, en tanto ella, al igual que la comunidad, tienen en su centro al hombre y su desarrollo, su modo, estilos y niveles de vida.
4. La educación y la comunidad constituyen, sin negar la actividad productiva, sino por el contrario, incluyéndola, como base del desarrollo social comunitario (Pérez de Cuellar, 1996 p. 6).
5. Es preciso romper esquemas, cambiar paradigmas en la enseñanza y la propia cultura, para pasar de la cultura del didactismo, de la cultura refrigerada, entendida la Universidad como espacio cerrado, intramuros, a la cultura participativa, consciente, como enriquecimiento del modo de vida.
6. La cultura entendida como proceso participativo, dialógico, supone que la Universidad respire de ella no sólo lo estético contenido en el arte, sino también de lo socialmente expresado en comportamiento general, hábitos y valores (Sánchez, 1991, p. 64).
7. Se trata de un nuevo diseño de carácter pedagógico que abra los muros hacia la vida y convierta la vida en material de reflexión, teniendo como eje fundamental la cultura.
8. En el centro de la gestión extensionista, la Universidad debe colocar, además de las expresiones artísticas, folklóricas; la historia de la comunidad, la identidad, los símbolos, los códigos, las expresiones, necesidades y aspiraciones comunitarias.
9. En su proyecto, la Universidad debe lograr la participación de las organizaciones estudiantiles, la familia y la comunidad, con el profesor al frente, como el primer promotor cultural (Bustelo, 1990, p. 2).
10. El proyecto sociocultural universitario debe promover la participación permanente de los alumnos y la comunidad en la búsqueda de soluciones a los problemas de su entorno, así como su intervención activa, crítica y responsable en la toma de decisiones para el desarrollo comunitario.
11. La principal tarea para la gestión extensionista del proceso de internacionalización de la Universidad, es

lograr la socialización. La educación y la cultura interviene en este sistema. Desde la cultura se influye en los procesos de socialización y desde la educación influimos en los procesos de culturización. Ambas tienen finalidad formativa. La educación tiene como finalidad social y cultural la conservación y perpetuación de la cultura y ésta, tiene como finalidad educativa, el desarrollo cultural como un componente capaz de favorecer los cambios sociales en pos del acceso, democratización y protagonismo de los ciudadanos en la construcción de su propia realidad. Dejando arcaica aquella noción de la cultura eventualista que brilla temporalmente pero no deja huellas (Romero, Arruzabala & Lischnovsky, 2014, p.9).

12. La Universidad debe convertirse en espacio sistemático de intercambio o diálogo cultural promoviendo dentro y fuera de ella, o sea, a escala local, nacional e internacional (Rivero, 1996).
13. El proyecto se sustenta en los siguientes principios (Colombes, 1990):



Figura 1. Principios en que se sustenta el proyecto.

Fuente: Elaboración del autor.

- A partir del principio de la objetividad se logra la vinculación de la Universidad con la vida.
 - El principio del desarrollo endógeno permite el protagonismo cultural de la Universidad.
 - El principio de la participación activa y consciente propicia la educación participativa en el entorno comunitario.
14. El proyecto debe accionar en la socialización de los elementos de la cultura y el saber comunitario, alcanzar la dimensión del currículo, proponer la modificación de los métodos de trabajo y el contenido de las actividades, así como incorporar a los comunitarios

en las decisiones que se toman con relación a los diseños teniendo en cuenta las características que la comunidad incorpora a las actividades culturales y sociales; las tradiciones y las mejores costumbres de la comunidad, rescatando aquello que forma parte de la memoria histórica local.

15. El proyecto debe potenciar el conocimiento, disfrute, conservación, protección y creación de los valores del patrimonio comunitario, la identidad y el desarrollo cultural (Arjona, 1980). Debe sugerir la adecuación de los diseños curriculares a las características y necesidades del desarrollo sociocultural de la comunidad; incorporar a las asociaciones, organizaciones e instituciones culturales comunitarias, articular las formas escolares y no escolares; utilizar al máximo las potencialidades educativas del tiempo libre para el desarrollo cultural; exigir la preparación del personal pedagógico en las metodologías de intervención comunitaria, como la investigación-acción-participación (IAP), la animación sociocultural, dinámica de grupo, trabajo social, comunicación social y brindar al servicio de la comunidad los recursos de la Universidad para el disfrute y realización de las actividades socioculturales.
16. La gestión extensionista mediante proyectos debe replantear los tradicionales y rígidos modos de concebir el trabajo escolar universitario sólo en términos de la clase en el aula, del horario estricto, que impide el libre intercambio con la realidad que nos circunda; definir cómo ha de accionar la Universidad en nuestro medio más allá de su carácter institucional y de sus fines instructivos y formativos; precisar las formas en que ha de proyectarse como agente de cambio en la comunidad, como agente de formación humana y cultural.
17. El proyecto debe abordar la educación en cuanto a brindar información, formar en el trabajo manual, la formación ética ciudadana, la formación estética; vista como educación integral.
18. Junto a lo anterior ocupa un lugar central el arte como medio de comunicación de ideas y de educación ciudadana. El arte desempeña un poderoso papel para irradiar las mejores formas de vida, los valores éticos y morales, las normas de disciplina y de conducta social, los más altos sentimientos y para incitar a los mejores modos de pensar (Palenque, 1994, p.8).

Etapas de la elaboración del proyecto

Siguiendo las líneas, características y principios enunciados anteriormente se considera necesario asumir los siguientes momentos en la elaboración del proyecto:

1. La Introducción, que consiste en la fundamentación o naturaleza del proyecto e incluye el análisis de la situación sociocultural actual, o sea, las carencias,

insatisfacciones o necesidades culturales. Es el momento del diagnóstico, que abarca además la memoria histórica, la relación comunidad-instituciones y la relación de la comunidad-entorno, especificando qué tiene y qué no tiene la comunidad y, sobre todo, qué valores y riquezas desea tener. Por tanto, se trata de establecer el cambio que se desea, la situación sociocultural futura. Para ello se aplican diversas técnicas de participación comunitaria, como la utopía, el pasado mañana y otras.

2. La Organización, teniendo en cuenta lo aportado por el diagnóstico, en cuanto a lo que se dispone, esencialmente en recursos humanos y materiales.
3. La Planificación Sociocultural, en la que no pueden faltar los objetivos y acciones que permitan el paso de la realidad actual a la realidad deseada, teniendo en cuenta posibilidades, alternativas, riesgos y dificultades. En este momento se precisan los resultados a obtener, el papel de los recursos humanos y materiales, el rol y la participación de los involucrados, el tiempo de ejecución y la evaluación continua del proyecto.
4. La Ejecución, que incluye objetivos, acciones, actividades, dejando definido quiénes son los responsables del proyecto y quién lo aplica.
5. La Evaluación del Proyecto, concebida como proceso continuo, definiéndose qué se quiere evaluar, los objetivos, así como las técnicas e instrumentos y los resultados esperados. Dentro de este momento puede incluirse la generalización o socialización de los resultados del proyecto, los cuales se discuten en la comunidad.

Requerimientos del proyecto extensionista de la Universidad

El proyecto declara a partir de las condiciones de la comunidad universitaria, cómo ha de cristalizar la Universidad en tanto principal agente de formación humana y cultural de los futuros profesionales. Ello puede visionarse como un modelo económico con responsabilidad social, una concepción que se diferencia en que aplica la premisa de menos dependencia, enfocado en la diversidad con el involucramiento de los diferentes actores sociales, con un sistema productivo que promueve el equilibrio y la justicia social (Cantú, 2013). Para armonizar con esta concepción se adopta un sentido que debe presentar los siguientes requerimientos:

1. No reducir la Universidad únicamente a un plan de estudios dado, sino que esta debe tener resonancia en el ámbito social comunitario, nacional e internacional. Este es el espacio de trabajo de la Universidad. Se trata de un plan curricular y extracurricular a partir de la perspectiva de las materias, de un trabajo de

mesa entre los profesores de años, disciplinas o asignaturas, facilitado básicamente por el directivo del centro como el técnico principal, de mayor experiencia y conocimientos dentro del colectivo pedagógico. Es decir, el proyecto de la Universidad parte de un currículo enmarcado en un medio específico, lo que supone plantear lo extracurricular. O lo que es lo mismo, los modos en que complementará y enriquecerá lo curricular, que además de no tener supeditación alguna con un plan de estudio dado, constituye un amplio campo de opciones formativas que la escuela ha de emprender, dentro y fuera de su marco físico e institucional. La dimensión curricular y extracurricular del proyecto para la gestión extensionista del proceso de internacionalización de la Universidad implica:

- El estudio diagnóstico previo de las características culturales del entorno que rodea a la Universidad y de las peculiaridades de los educandos y su familia.
- La preparación del colectivo pedagógico que hará tales estudios, diseñará y acometerá el proyecto con la participación protagónica de los estudiantes, pues ellos no deben considerarse sólo objetos del trabajo pedagógico cultural.
- Identificación de los valores patrimoniales propios de la comunidad (espirituales, recursos naturales, industrias, instalaciones, organizaciones sociales).
- Reconocimiento de personalidades y figuras de la comunidad
- Características de las instituciones culturales.

Todo en provecho del proyecto que ha de ser la Universidad con la presencia del maestro o profesor como promotor cultural sobre la base de la comunicación y la planificación.

Además, se tiene en cuenta:

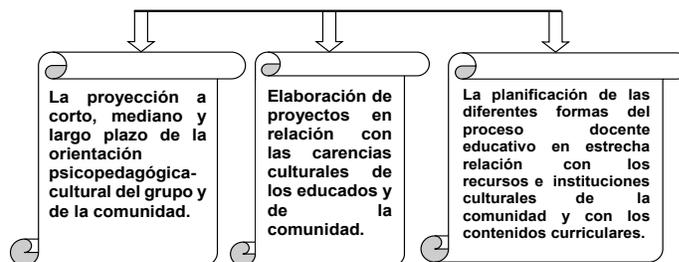


Figura 2. Proyección Cultural de la Universidad

Fuente: Elaboración del autor.

2. La integración de la Universidad a las restantes instituciones culturales de la comunidad.

Se integran en el proyecto la Universidad, las instituciones, la familia y las organizaciones estudiantiles y comunitarias. La práctica cultural que ha de propiciar la Universidad en su proyecto ha de ser la del diálogo, para concebir democráticamente la cultura y construir la personalidad de los educandos. Una Universidad conformada dialógicamente ha de preverse como un espacio de intercambio cultural, siempre en proceso de crecimiento e interacción entre educadores y educandos. No donde uno sea el sabio y el otro sea el ignorante.

Se trata de un proyecto que plantea nuevos paradigmas para la educación del futuro y que promueva una educación activa en la que el alumno es el centro de la pedagogía.

Pequeño glosario de términos relacionados con la gestión extensionista de la Universidad

Actores sociales: Individuos, grupos, organizaciones e instituciones que actúan en un escenario concreto o fuera de éste, representando sus intereses. Cada uno de ellos jugará un rol determinado y ejercerá una influencia específica.

Animación sociocultural: Es una metodología de intervención social que basada en una pedagogía participativa incide en diferentes ámbitos de la calidad de vida al propiciar la participación para el desarrollo cultural, potenciando además principios éticos de organización comunitaria, de proyectos e iniciativas y desarrollo social (Cembranos, Montesinos & Bustelo, 2015). Es el conjunto de prácticas sociales que tiene como finalidad estimular la creatividad y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida socio-política de los grupos que la integran.

Calidad de vida: Conjunto de aspectos a tener en cuenta en el desarrollo y conservación del individuo o grupo, que incide en la sensación de bienestar físico y satisfacción emocional, psíquica y social de los mismos. Esta comporta los siguientes aspectos principales: la protección de la naturaleza, humanización de la vida, la mejora de las condiciones de trabajo, el aprovechamiento creativo del tiempo libre, el aligeramiento del formalismo burocrático y sobre todo la posibilidad de acrecentar las relaciones interpersonales no mediatizadas.

Cultura: Categoría multidimensional que está interrelacionada con todas las esferas de la vida cotidiana y que la UNESCO la aprecia como conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social, su desarrollo teórico engloba además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los derechos

fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, es decir que, además de los rasgos y las expresiones subyacentes tras la cultura, son relevantes los procesos que permiten identificar, describir y explicar el apareamiento, los cambios e incluso la desaparición de esas manifestaciones y expresiones culturales (Chaves, 2012).

Comunidad: Es una categoría social que expresa un tipo de relaciones humanas, es, por tanto, un lugar de convivencia, un espacio geográfico determinado donde los sujetos que la integran actúan e interactúan en función de alcanzar metas y propósitos comunes desarrollando un sentido de pertenencia. Como organismo social es un sistema que a su vez forma parte de un sistema mayor y que posee una determinada estructura que desempeña funciones de coordinación y cooperación para la gestión y el desarrollo de la comunidad.

Desarrollo cultural comunitario: Integración de todos los factores activos de la comunidad al servicio de la cultura, de la calidad de vida y de la promoción personal, a través de la educación con la participación social y el uso correcto del tiempo libre en el enriquecimiento de la identidad y del patrimonio cultural (Betancourt, 1995). Es el proceso de transformación cultural que incide en el desarrollo social y humaniza la concepción integral del desarrollo que está profundamente arraigado a los valores de la comunidad y es resultado de la participación activa y consciente de los grupos, individuos, instituciones, organizaciones que se convierten en autores y beneficiarios de dicho proceso.

Educación: Es un proceso de conservación y perpetuación de la cultura que tiene como finalidad social la socialización como proceso eminentemente formativo, de humanización y culturización del hombre.

Identidad cultural: Expresa el conjunto de rasgos constructivos de un grupo, una comunidad o una sociedad, que los identifica consigo mismos y los hace diferentes. Proceso de construcción que es al mismo tiempo un proceso de posicionamiento frente a lo otro (Ramírez, 2012), en que permite la identificación consciente de aquellos valores y objetos que distinguen a otros territorios y naciones.

Necesidades socioculturales: Aquellas que se relacionan con los procesos de autorrealización y de expresión creativa. Se nutre principalmente de las actividades que favorecen la adquisición de conocimientos y el uso crítico ilustrado de la razón a los que tienen acceso a determinados bienes, favorece la expresión, lo que constituye formas de iniciación o de desarrollo de los lenguajes creativos, de las manifestaciones lúdicas y de la creación de ámbitos de encuentro y de comunicaciones que favorecen la vida asociativa.

Patrimonio cultural: Es el conjunto de exponentes naturales o producto de la actividad humana que nos documentan de manera excepcional tanto la cultura material, espiritual, científica, histórica, artística y que constituye un exponente de la historia de la humanidad, que dado a su carácter ejemplar y representativo es necesario conservar y proteger. Es la herencia cultural conformada por aquellos bienes, muebles e inmuebles que son la expresión o el testimonio de la creación humana o de la evolución de la naturaleza. Abarca también el territorio del país y la historia que se desarrolló en él, que es conservada en forma de leyendas, tecnologías, creencias, manifestaciones del arte, sistema de producción y organización social.

Participación: Es la intervención activa y consciente de los sujetos en la construcción de la sociedad y que es hecha a través de la toma de decisiones en las actividades sociales en todos los niveles. Es la actividad desplegada por el conjunto de actores sociales en la consecución de un proyecto de acción común, con determinados objetivos y metas, el cual tendrá formas y niveles de expresión. Es la intervención de los miembros de la comunidad en todas las partes del proceso, que va desde el estudio-diagnóstico y el diseño del proyecto, hasta la ejecución y evaluación continua de los resultados.

Promoción cultural: Sistema de acciones dirigido a elevar la cultura para alcanzar niveles superiores en el desarrollo cultural.

Saberes populares: Aquellos que se derivan de experiencias y vivencias de la vida cotidiana y cuyo contenido se refiere a hechos, normas, valores, costumbres e informaciones que son compartidas por amplios grupos sociales o grupos de cultura, devienen de los elementos socioculturales de la comunidad.

Socialización: Proceso de maduración personal mediante el cual el individuo interioriza las pautas y normas de la sociedad en que vive, configurando así una personalidad que le hace actuar en la vida social conforme a las expectativas de esa misma sociedad. Comprende todos los procesos de endoculturación, comunicación y aprendizaje mediante los cuales las personas desarrollan su naturaleza social.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión se puede manifestar que en su acepción más amplia, la extensión universitaria se refiere a los servicios que presta una institución de educación superior tanto a la comunidad de su entorno como a la sociedad en general, para poner a su alcance el beneficio de la ciencia, la tecnología del conocimiento y la

cultura. Por tanto, tiene como misión difundir las diversas manifestaciones del arte y la cultura nacional y universal, así como los conocimientos científicos, tecnológicos, y humanísticos que se desarrollan en la Universidad para enriquecer la formación de los alumnos, beneficiar lo más ampliamente posible a toda la sociedad y fortalecer la identidad nacional.

La gestión extensionista de la Universidad supone un conjunto de actividades conducentes a identificar los problemas y demandas de la sociedad y su medio, coordinar las correspondientes acciones de transformación, mejora o reorientación de la realidad sociocultural y recrear actividades culturales desde la docencia y la investigación a partir de la interacción con ese contexto, mediante proyectos de participación a escala de la comunidad intra y extra universitaria y de toda la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldeanueva Fernández, I., & Benavides Velasco, C. Á. (2012). La dimensión social de la educación superior: universidades socialmente responsables. Universidad de Málaga: Boletín Económico del ICE, 3024. Recuperado de http://www.revistasice.com/CachePDF/BICE_3024_51-58_2F83CF6CD09AE70FDC3BF7069F1228F5.pdf
- Arjona, M. (1980). Patrimonio Cultural e Identidad Nacional. La Habana: Letras Cubanas.
- Betancourt, B. (1995). Desarrollo Cultural. Taller de Planeación Cultural. La Habana.
- Bustelo Ruesta, M. (1990). La Evaluación de Programas de Intervención Comunitaria. II Simposium de Evaluación de Programas y Servicios Sociales. Madrid.
- Cantú-Martínez, P. C. (2013). Las instituciones de educación superior y la responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad. Revista Electrónica Educare, 17(3), 41-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194128798004.pdf>
- Castillo Sánchez, M., & Gamboa Araya, R. (2013). La vinculación de la educación y género. Universidad de Costa Rica. Revista Actualidades investigativas en Educación, 13(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654014>
- Cembranos, F., Montesinos, D. H., & Bustelo, M. (2015). La animación sociocultural. Una propuesta Metodológica. Madrid: Popular S.A.
- Colombres, A. (1990). Manual del promotor cultural. Buenos Aires: Humanidades.

- Chaves Zaldumbide, P. (2012). Evaluar las políticas de juventud(es) desde un enfoque de lo cultural. Seminario Cultura y Desarrollo: aplicación de indicadores. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes Secretaría de Cultura del Distrito Federal.
- Formichella, M. M., & London, S. (2011). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91. Recuperado de <https://res.uniandes.edu.co/view.php/873/index.php?id=873>
- González, F. M. (2014). Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1097/te.1097.pdf>
- Jornet, J., Perales, M., & Sánchez, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. Valencia: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1).
- Palenque, A. (1994). La sensibilidad estética y algunas peculiaridades del Arte. *Revista Educación*, 82.
- Pérez de Cuellar, J. (1996). Cultura y Desarrollo: Objetivo vivir mejor. *El Correo de la UNESCO*, septiembre.
- Ramírez Paredes, J. R. (2012). ¿Identidades sociomusicales rurales? *Revista de sociología de la Universidad Autónoma de México*, 27(75), 157-194. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v27n75/v27n75a6.pdf>
- Rivero Pino, R. (1996). Comunicación-Representación Social: Un binomio por excelencia. *Revista Educación*, 87.
- Romero, J. G., Arruzazabala, L., & Lischnovsky, F. (2014). Profesionalización de la Gestión Cultural en la provincia de Corrientes (Argentina)- Sistematización del Ciclo de Conferencias para la Gestión y Desarrollo Cultural. Primer Congreso Latinoamericano de Gestión Cultural, Santiago de Chile.
- Sánchez Alonso, M. (1991). *La participación, Metodología y Práctica*. Madrid: Popular.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

Fecha de presentación: : marzo, 2017 Fecha de aceptación: abril, 2017 Fecha de publicación: junio, 2017

19

LA INSERCIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD: UN RETO PARA LA SOCIEDAD ECUATORIANA

LABOR INSERTION OF PEOPLE IN DISABILITY CONDITION: A CHALLENGE FOR THE ECUADORIAN SOCIETY

Ing. Andrea Marieta Brito Chávez¹

E-mail: ambrito@uees.edu.ec

¹Estudiante de la Maestría Dirección de Talento Humano On Line. Universidad de Especialidades Espíritu Santo. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Brito Chávez, A. M. (2017). La inserción laboral de las personas en condición de discapacidad: un reto para la sociedad ecuatoriana. *Revista Conrado*, 13(58), 113-119. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El artículo aborda el tema de la inserción laboral de personas con discapacidad. Se precisan datos sobre la incidencia de la discapacidad en el mundo y en Ecuador. Se realiza un acercamiento a este término para la comprensión de lo que significa en materia de acceso laboral contar con estas personas. Se precisa además las principales bases que dan sustento desde lo legal, a su ubicación en un oficio. La revisión de la literatura especializada permite también abordar algunas posiciones teóricas de autores nacionales e internacionales que han investigado el tema y sus puntos de vistas, con énfasis al significado contar con personas con discapacidad en el sector laboral sobre todo por su repercusión en el desarrollo de su personalidad.

Palabras clave:

Inserción laboral, persona con discapacidad, inclusión.

ABSTRACT

The article addresses the issue of the labor insertion of people with disabilities. Data are offered on disability incidence in the world and in Ecuador. This term is approached for the understanding of what it means in the matter of labor access to have this people. It also specifies the main legal bases which support assigning them a trade.

Reviewing specialized literature also allows us to address some theoretical positions of national and international authors who have researched on the subject and their points of view, with emphasis on the meaning of having people with disabilities in the labor sector, mainly due to its impact on the development of their personality.

Keywords:

Labor insertion, disabled people, inclusion.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo social y económico de los diferentes países en Latinoamérica y el Caribe, así como la evolución y ascenso que se generan desde la ciencia, le impone nuevos retos al tratamiento que se les da a las personas con discapacidad. Los desafíos de este nuevo siglo, orientan a los estados a garantizar su acceso al trabajo desde la inserción laboral, sin embargo constituye un complejo reto a escala mundial en el actual milenio su concreción en la práctica social.

El siglo XX hasta la actualidad, ha sido una época de grandes descubrimientos y revoluciones sociales, en la que se desencadenaron las dos guerras mundiales más devastadoras en la historia de la humanidad. Ello impulsó al hombre a una reflexión existencial sobre su vida que originó un proceso paulatino de aceptación de las personas con discapacidad. Estas condiciones tienen como momentos trascendentales: la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y la asunción de la igualdad de oportunidades; la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975) como base y referencia para su protección y más actual en la República de Ecuador: la Constitución (2008) y la Ley Orgánica de Discapacidad.

Se calcula que en el mundo existen aproximadamente 386 millones de personas que poseen alguna discapacidad, los que en su generalidad se encuentran en edad laboral. Estos cuentan con las condiciones necesarias que les permite acceder al mercado laboral y de esta forma pueden contribuir al desarrollo de sus países como empleados, trabajadores independientes o empresarios. Sin embargo, muchas de ellas, aún cuando pueden y quieren trabajar, se encuentran desempleadas.

Al valorarse el estado actual en que se encuentra la tasa de desempleo entre las personas con alguna discapacidad se ha podido constatar que es ampliamente más alta que el total de la población activa. Cuando logran un empleo lo hacen en aquellos donde se les paga menos y en los que tienen pocas posibilidades de promoción profesional (Lorenzo, 2004, p.74).

El Ecuador tiene una población de 14'483.499 habitantes. En la provincia de El Oro existen 600.659 y en Machala la población es de 245.972 personas. El total de personas con discapacidad en la provincia de El Oro es de 19659, distribuidos según datos ofrecidos por el CONADIS (2016), de la siguiente forma:

- Discapacidad auditiva (1734).
- Físico motora (9205).

- Intelectual (5616).
- Lenguaje (266).
- Psicológico (464).
- Psicosocial (250).
- Visual (2034).

En la actualidad, las políticas relativas al empleo en correspondencia con las personas que poseen alguna discapacidad, han experimentado un cambio importante gracias a los movimientos integracionistas de la década de los años 80 que sirvieron de posicionamiento a los de inclusión social y laboral que marcan en la actualidad las políticas estatales. A partir de las posturas renovadoras de esta tendencia se promocionan y se dedican recursos de apoyos a la creación de oportunidades de acceso a los más diversos puestos de trabajo existentes en el mercado laboral, tanto en el sistema ordinario como en el protegido. Este cambio tiene que ver, a las necesidades y demandas que ejercen las propias personas con discapacidad, a través de sus organizaciones, en defensa de la inclusión e igualdad plenas.

En la sociedad ecuatoriana el empleo constituye un elemento clave para la integración de la persona. Es decir, el trabajo permite que la persona se desarrolle como ser humano, algo imprescindible para lograr la integración social. Los familiares de las personas con discapacidad están directamente involucrados con la inserción laboral, pues son quienes necesitan orientación y apoyo para sobrellevar esta situación con normalidad. El proceso de inserción es posible si esta dinámica colaborativa se inicia en la etapa escolar.

En Machala se evidencia que las instituciones financieras contratan personas con discapacidad para cumplir con lo establecido en la Constitución, sin embargo, no les brindan la oportunidad de desempeñarse en funciones donde interactúen con los clientes. El Ministerio del Trabajo, fomenta el cumplimiento de obligaciones laborales contenidas en el Código del Trabajo; y, realiza supervisiones a través de las Inspectorías del Trabajo a nivel nacional, a fin de garantizar los derechos de los trabajadores con alguna clase de discapacidad, procurando su inserción laboral en las empresas según el porcentaje que determina la ley.

En el 2006 se inició con la inclusión obligatoria del 1% de personas con discapacidad del total de empleados de cada empresa. Este porcentaje fue incrementándose cada año hasta el 4% en el 2009. De incumplir esta ley, se establecen multas para los empleadores. Las personas con discapacidad aptas para la inclusión laboral son aquellas que están legalmente reconocidas a través del Consejo Nacional de Discapacidades.

La Misión Solidaria Manuela Espejo en el año 2013, realizó un estudio dirigido hacia las personas con discapacidad, como un grupo de atención prioritaria. Uno de sus resultados permitió identificar que en Ecuador existen 294.304 personas con “discapacidad mayor” (discapacidad de grado grave y muy grave) y, 72.067 personas con discapacidad económicamente activa, de los cuales trabajan de manera independiente 32.827, en el sector privado 17.728, en el público 9.238, doméstico 11.766 y en otras actividades 508.

Villa (2013), indica que las personas con discapacidad deben superar enormes dificultades para conseguir acceder a un empleo digno. Las empresas incluyen personas con discapacidad por obligación gubernamental, pero en la práctica laboral se los aísla.

Las personas con discapacidad merecen igualdad, vivir en una sociedad inclusiva, solidaria y justa. La UNESCO (2011), afirma que el 84% de niños que tiene alguna discapacidad no asisten a la escuela. Este factor influye que en el futuro que las personas con discapacidad tienen menos posibilidades de tener un trabajo digno, y las que han encontrado uno, reciben una remuneración menor a la que perciben personas sin discapacidad que ocupan cargos similares.

DESARROLLO

El ser humano con sus cualidades socialmente condicionadas e individualmente expresadas ya sean intelectuales, emocionales y volitivas devienen en personalidad. Las nuevas posiciones axiológicas respecto a la diferencia humana y las perspectivas que le impregnan al tratamiento de las personas con discapacidad orientan una mirada teórica al término que permita comprender y adoptar una postura sobre la inserción al mundo laboral.

El problema relacionado con la terminología que se utiliza para definir a una persona con algún déficit orgánico y/o funcional guarda estrecha relación con la propia formación del individuo como ser social, insertado en el complejo sistema de relaciones que establece en la sociedad y el medio en el que vive. Diversas son las posiciones asumidas para argumentar las concepciones que han caracterizado el accionar de especialistas e investigadores en cada una de las etapas por las que ha transitado el desarrollo de la humanidad, contrapuestas unas, complementadas otras, coexistiendo algunas.

El déficit está relacionado etimológicamente a **falta o escasez de algo que se juzga necesario**. El defecto es la carencia de cualidades propias de algo o su imperfección, las que pueden estar asociadas a condiciones orgánicas

y/o funcionales que limitan el cumplimiento exitoso de una función determinada en el organismo humano. De manera, que su existencia genera en el individuo una deficiencia que tiene su implicación a partir de la pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Se refiere en consecuencias a anomalías o disfunciones que presenta un órgano y que afecta su estructura y su funcionamiento, sin distinción de su etiología.

Cuando el déficit genera implicaciones que limitan o restringen la capacidad para cumplir un propósito determinado en una o varias actividades dentro de los límites establecidos como norma se considera que existe una discapacidad, o sea, constituyen las consecuencias secundarias que experimenta el individuo para cumplir un rol determinado con apoyos y ayudas externas en correspondencias con sus posibilidades y potencialidades de desarrollo. Cuando a su vez, estas limitaciones llegan a convertirse en desventajas de oportunidades y cumplir un rol que es normal en su caso para participar en condiciones de igualdad que trascienden el marco social se plantea que existe una minusvalía, lo que no es consecuente las posibilidades de acceso que puede tener la persona con discapacidad.

Acceder a un puesto de trabajo y participar activamente en la producción de bienes materiales o en la prestación de servicios es una aspiración alcanzable para los humanos, mediante la transmisión de la cultura históricamente heredada. Desde la antigüedad se organizó el arte de enseñar para el trabajo, lo que dio origen al proceso de formación laboral, con sus particularidades, según las características socio-económicas de cada etapa del desarrollo de la humanidad.

La inserción laboral es un proceso que comienza en los albores del desarrollo de la humanidad hasta la actualidad. Es un proceso no acabado de transmisión y apropiación de conocimientos, habilidades y valores laborales, entre otros elementos. Guarda relación con la conciencia del trabajo, en el trabajo y para el trabajo que tienen su máxima expresión en: la concentración, la motivación, la capacidad, la responsabilidad personal y social, el afán de perfección, la iniciativa, la creatividad, el deseo de promoción, la constancia, la tenacidad, la colaboración, el diálogo, la actitud y el rendimiento pleno en su actividad laboral. Durante este proceso se atribuye a la formación de capacidades de actuación y de inserción social, a dominar los procedimientos generales en la solución de problemas que se presentan en el puesto de trabajo.

En Ecuador, la vicepresidencia del CONADIS (2007), afirma que la inclusión desde un análisis general significa

que las leyes, políticas, planes, servicios, la comunidad, deben adaptarse, planificarse, organizarse para garantizar el libre, pleno e independiente desarrollo de las personas, basado en el respeto y aceptación de las diferencias, capacidades y necesidades que garanticen el acceso igualitario, normalizado y participativo. En definitiva, implica que una sociedad incluyente debe promover la integración social en el marco del respeto de los derechos de las personas, especialmente el derecho a la vida, al desarrollo y a la participación

La Organización Internacional del Trabajo-OIT, considera que como parte de la inclusión, la de tipo laboral se refiere al empleo integrado en empresas normalizadas, es decir, empleo exactamente igual y en las mismas condiciones de tareas, sueldos y horarios que el de cualquier otro trabajador sin discapacidad, en empresas donde la proporción mayoritaria de empleados no tenga discapacidad alguna.

Las concepciones más actuales referidas a la inclusión laboral, valoran este proceso como inserción laboral. Así se reconoce en la literatura especializada materiales, que abordan estudios referidos a la inserción laboral se encuentran autores como Pérez (2012), que indica que gran número de las personas con discapacidad tienen dificultades en su desarrollo personal y académico, no logrando un potencial y conocimientos adecuados para desempeñarse laboralmente y poder lograr satisfacción en ese ámbito a lo largo de su vida. La inclusión debe empezar en la educación primaria; punto que antes no se acataba, pero ahora si se cumple.

Se considera además que la persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que lo hubiere originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria” Actualmente, el carné de discapacidad, es el documento habilitante que permite el reconocimiento legal de las personas con discapacidad. Ley Orgánica de Discapacidades (25 de Septiembre de 2012, Art. 6). Por otro lado, Moreno (2012), señala que la inclusión laboral de personas con discapacidad tiene como fin valorar como seres humanos y como trabajadores aquellas personas que aportan de manera productiva al crecimiento de la empresa y de nuestro país.

Fernández (2014), indaga sobre el tema pero analizando que las personas con discapacidad requieren de una preparación para un oficio desde que se encuentran en instituciones educativas especiales, de manera que se les creen las condiciones para enfrentarse a la vida

laboral y a las implicaciones relativas a normas, actitudes, entre otras. Así, aborda que en dicho proceso de inserción laboral tiene lugar a través de las relaciones entre las situaciones socio-laborales, los contextos socio-laborales y la inserción socio laboral, la cual determina en el desarrollo de dicho proceso la potenciación de la integración socio laboral.

Para Fernández (2014), las situaciones socio-laborales son entendidas como los acontecimientos de la vida cotidiana que son tomados en cuenta para familiarizar a la persona con discapacidad con las condiciones objetivas en que se desarrollan los procesos de producción y servicios, y favorecen su participación en la vida socio laboral, procesos de producción. De esta manera, a través de las situaciones socio-laborales se orienta y adquiere la experiencia práctica necesaria de la realidad socio laboral en la que se desenvuelve, condicionando su desarrollo social.

Es decir, se fortalece el desarrollo de la capacidad de la persona con discapacidad para asimilar las normas sociales, conductas ante el trabajo, desarrollar valores y adquirir una serie de cualidades que le distinguen como trabajador, o sea, el desarrollo de tendencias hacia el trabajo y una conciencia de productor. Estas situaciones, al ser contextualizadas, enriquecen los aspectos sociales al propiciar no sólo el acercamiento a las condiciones reales de los procesos productivos, sino también de las particularidades de los contextos en los que estos se desarrollan, así como de las relaciones que se establecen entre los sujetos participantes como finalidad para potenciar el nivel participativo en la vida socio laboral. De manera que la orientación en el proceso formativo hacia las particularidades de los procesos productivos, favorece en las personas con discapacidad la toma de consciencia de la posición que ocupan la que constituye expresión del conjunto de exigencias que la sociedad y el mundo del trabajo, les plantean y a las que tiene que responder.

La inserción socio laboral, se valora como un proceso continuo que se organiza a través de las actividades laborales y se evidencia en correspondencia con la diversidad de contextos socio-laborales, está dirigida a favorecer la participación sistemática en la vida socio laboral de la persona con discapacidad. Esta se relaciona, fundamentalmente, con las potencialidades que ofrece el trabajo en su formación como ciudadano activo que participa y contribuye con la economía tanto personal como social.

Se debe tener en cuenta que para lograr un desarrollo socio laboral en correspondencia con sus particularidades y las exigencias de la sociedad, constituye una necesidad organizar un proceso, que desde la integración

coherente de las instituciones financieras se desarrollen. De ahí que se deben preparar en correspondencias con el conocimiento de diferentes oficios o labores; la apropiación de las normas de protección, y el cuidado de los medios e higiene del trabajo, apoyado en la protección, y el cuidado de los medios e higiene del trabajo, apoyado en métodos y técnicas de trabajo grupal, que permiten interpretar, explicar e incluso transformar los acontecimientos naturales, sociales, técnicos, tecnológicos y ambientales que se observan en la actividad cotidiana, no sólo para aprender los conocimientos básicos y desempeñar un oficio determinado, sino también, tienen la función de la apropiación de una visión de la actividad laboral y del trabajo, comportamientos laborales, situaciones de la vida socio laboral.

La persona con discapacidad requiere de la instrucción laboral, lo que exige tener en cuenta el carácter de la actividad a la que se va a enfrentar desde el punto de vista laboral. Con ello se propicia la aplicación del contenido, se llega al conocimiento partiendo de conflictos donde debe buscar vías de solución; permite concebir los elementos causales dentro del proceso, los que serán comprobados posteriormente en el momento de la ejecución conocimientos, habilidades, hábitos, normas y cualidades laborales. Con ello se logra en cada persona con discapacidad que se va a enfrentar a la inserción laboral de una actitud positiva ante el trabajo. Para Fernández (2014), estas actitudes se expresan en el dominio adecuado de los recursos cognitivo –instrumentales y materiales de que dispone la persona con discapacidad, para actuar en las diversas actividades laborales, así como del conocimiento de por qué actúa, de cómo actúa, de con qué cuenta para actuar y de su encargo social. Todo ello lo hace potencialmente capaz de realizar las actividades laborales que se le plantean, lo cual presupone:

- Poseer los conocimientos básicos, necesarios, para desarrollar las tareas laborales.
- Poseer motivos relacionados, predominantemente, con la tarea que realiza.
- Estar consciente de sus recursos, limitaciones y potencialidades.
- Mostrar la disposición de cooperar con los otros con el fin de enriquecer sus recursos personales.
- Mostrar potencialidades que le permitan establecer una comunicación eficiente y satisfacerles.

A su vez, la persona con discapacidad debe mostrarse de forma organizada, lo que conlleva a que debe contar con la capacidad para establecer las condiciones adecuadas para desarrollar una actividad laboral. Para satisfacer

esta condición requiere la ubicación correcta de los instrumentos en el puesto de trabajo, el cumplimiento de las normas de protección e higiene del trabajo y la manipulación correcta de los instrumentos y materiales.

Lo analizado hasta aquí, muestra que las personas con discapacidad pueden acceder a un puesto de trabajo digno. Sin embargo, estas se han de ajustar a las peculiaridades que cada discapacidad las distingue y complejiza. Así por ejemplo en el caso de la discapacidad física requiere de adaptaciones al medio físico para la eliminación de barreras arquitectónicas que dificulten su adecuado desenvolvimiento. Para la discapacidad psicológica requiere que el ambiente laboral sea tranquilo, las tareas encomendadas sean concretas, sin implicar niveles de presión ni responsabilidades complejas. En las de tipo intelectual demanda de una clara identificación de sus potencialidades para la asignación de tareas prácticas, que no impliquen mayores niveles de responsabilidad ni de complejidad y en las de carácter sensorial tanto visual como auditivas requiere de apoyos tecnológicos y sistemas alternativos de comunicación.

De Lorenzo (2016), Secretario General de la Fundación ONCE, considera que la inserción laboral de personas con discapacidad se rige bajo determinados principios, que guían y conducen este proceso. Así afirma que para la efectividad del mismo requiere considerar:

- Las personas con discapacidad, protagonistas de su propia vida.
- Presencia y visibilidad en la sociedad.
- La acción positiva y la colaboración de todos los agentes, elementos fundamentales para la inclusión.
- La discapacidad ha de ser una prioridad en la agenda social.
- La necesidad de nuevas estrategias y enfoques.
- La educación y el empleo, factores determinantes para la inclusión.
- La accesibilidad global y el diseño para todos, requisitos imprescindibles.
- La protección de la salud, la Seguridad Social y los servicios sociales, esenciales para el pleno desarrollo de los derechos.
- La discapacidad ha de seguir siendo un asunto abierto en la agenda internacional.

La producción de un objeto, la obtención de un resultado o la prestación de un servicio son muestras elocuentes del desarrollo y formación de las habilidades laborales, que

si se acompañan de una significatividad social, individual y práctica, representan un estado cualitativo de progreso en el desarrollo de la personalidad de la persona con discapacidad, posible alcanzar mediante el trabajo, en el trabajo y para el trabajo. Aparejado al desarrollo de las habilidades laborales, en estas condiciones naturales de los procesos productivos, encuentra lugar la formación de actitudes positivas laborales que tienen una repercusión sustancial en su formación individual. Los valores laborales son identificados como los modos de actuación particular de cada individuo, se forman en la actividad y a través de la actividad. Es por ello que se requiere en el proceso de inserción de las personas con discapacidad que se les planifique bien el trabajo, lo que conlleva a que comprenda las condiciones objetivas y subjetivas en que transcurre el proceso laboral, el objetivo de su actividad, las tareas que debe realizar, así como las vías para ejecutar el trabajo y cómo usarlas.

Es por ello que se requiere en la persona con discapacidad que este pueda atender y seguir instrucciones, retenerlas durante cierto tiempo, o atender una tarea, juzgar la calidad del trabajo. Además debe prestar atención a los peligros, en dependencia del desarrollo de su capacidad intelectual que determina su nivel real de posibilidad; madurez emocional y formalidad, entre otras capacidades necesarias en su inserción laboral. También debe tener conocimiento laboral como es premisa indispensable para la ejecución de las acciones laborales, vistas éstas como cada una de las partes en que se estructura la actividad laboral.

Todas las personas con discapacidad tienen posibilidades de insertarse laboralmente, de aprender un oficio y desempeñarse en él, aunque no todos puedan aprender lo mismo, ni de la misma forma, ni en el mismo tiempo. Ese ritmo lo impone cada uno con sus peculiaridades individuales, por lo que pueden acceder a los conocimientos laborales y llegar a dominar las habilidades indispensables de los oficios en los cuales se califican.

La Declaración Universal de Derechos Humanos en sus artículos 1 y 2 reconocen que:

Art. 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Art. 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

La Convención de Derechos de las personas con discapacidad, en su artículo 27 referido al trabajo y el empleo declara que: Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación.

La Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 11 y en el 35 enuncia:

Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socioeconómica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física, ni por cualquier otra distinción personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación.

El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real a favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad.

Art. 35 Las personas adultas mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, recibirán atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado. La misma atención prioritaria recibirán las personas en situación de riesgo, las víctimas de violencia doméstica y sexual, maltrato infantil, desastres naturales o antropológicos. El Estado prestará especial protección a las personas en condición de doble vulnerabilidad.

Ley Orgánica de Discapacidades en el Ecuador Art. 47 Inclusión Laboral.- La o el empleador público o privado que cuente con un número mínimo de veinticinco (25) trabajadores está obligado a contratar, un mínimo de cuatro por ciento (4%) de personas con discapacidad, en labores permanentes que se consideren apropiadas en relación con sus conocimientos, condiciones físicas y aptitudes individuales procurando los principios de equidad de género y diversidad de discapacidades

Art.50 Mecanismos de selección de empleo.- Las instituciones públicas y privadas están obligadas a adecuar sus requisitos y mecanismos de selección de empleo, para facilitar la participación de las personas con discapacidad, procurando la equidad de género y diversidad de discapacidad.

CONCLUSIONES

La inserción laboral de personas con discapacidad constituye un proceso de apropiación y transmisión de conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, estrategias, actitudes positivas, valores, normas, cualidades para interactuar en sociedad, como premisas para crear, transformar, conocer, valorar y producir con una determinada significación social, no sólo por su utilidad, sino por lo que se aprende para solucionar problemas cotidianos de la vida a través de la actividad laboral.

La inserción laboral de las personas con discapacidad se instituye en la máxima aspiración de los estados de manera general y en el Ecuador en particular que condiciona modos de actuación y desempeño en un puesto de trabajo y la sociedad en su conjunto.

Es en el trabajo donde la persona con discapacidad aprende a respetar el aporte que hacen los otros a la sociedad, a admirar y a reconocer el papel que cada individuo asume en el medio en que vive, aprende a ser laborioso, responsable, disciplinado, consciente, productivo, a sentir amor por lo que se hace, a tener sentido de pertenencia, elementos que se constituyen en actitudes laborales que se forman a través del trabajo, en el trabajo y para el trabajo desde la concepción del buen vivir que asume la República de Ecuador.

Es imprescindible en el proceso de inserción laboral de las personas con discapacidad organizar, planificar, ejecutar y controlar con eficiencia las tareas inherentes a cada uno de los eslabones de dicho proceso en correspondencia con sus destrezas y desarrollo de sus habilidades potenciando al máximo las capacidades y posibilidades con que cuenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Lorenzo (2016). El futuro de los discapacitados en el mundo: el empleo como factor determinante para la inclusión. Madrid: Fundación ONCE. Recuperado de <http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/.../5/FuturoDiscapacidad.pdf>

Fernández, Y. (2014). La Formación laboral en personas con discapacidad mental. Tesis en Opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Cuba.

Lorenzo, G. (2004). El futuro de las discapacidades en el mundo el empleo como factor determinante para la inclusión. Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, N° 50, p. 73-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=897763>

Moreno, L. (2012). Primer estudio biopsicosocial clínico genético de las personas con discapacidad. Informe de proyecto Misión Solidaria Manuela Espejo. Quito: Vicepresidencia de la República del Ecuador.

Pérez López, M. (2012). Inserción laboral y discapacidad. Revista Discapacidad Online.

República del Ecuador. Ministerio de Relaciones Laborales. (2013). Manual de buenas prácticas para la inclusión laboral de personas con discapacidad. Quito: CONADIS.

República del Ecuador. Presidencia de la República. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades. Registro Oficial N° 796. Recuperado de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec024es.pdf>

Villa Fernández, N. (2013). *Marco legal de la discapacidad en Ecuador - Falta de oportunidades laborales*. Revista Judicial Derecho Ecuador.

Fecha de presentación: : marzo, 2017 Fecha de aceptación: abril, 2017 Fecha de publicación: junio, 2017

20

INSTRUMENTO PARA CONTROLAR LA EFICACIA TÁCTICA DE LOS JUGADORES BASES DE LA CATEGORÍA 13-15 AÑOS DEL DEPORTE BALONCESTO

INSTRUMENT TO CONTROL BASE PLAYER TACTICAL EFFECTIVENESS OF BASKETBALL SPORT 13-15 YEAR CATEGORY

MSc. Alejandro Valero Inerarity¹

E-mail: alejandrovi@edu.vcl.sld.cu

Dr.C. Alberto Sánchez Oms¹

E-mail: albertosa@vcl.uccfd.cu

Dr.C. Luis Ángel García Vázquez¹

¹Universidad Central de Las Villas "Marta Abreu" Santa Clara. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Valero Inerarity, A., Sánchez Oms, A., & García Vázquez, L. Á. (2017). Instrumento para controlar la eficacia táctica de los jugadores bases de la categoría 13-15 años del deporte Baloncesto. *Revista Conrado*, 13(58), 120-125 Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El Baloncesto es un juego deportivo variable, que requiere de la aplicación periódica de controles y procedimientos para la evaluación de la preparación táctica como elemento esencial de los cuales depende el éxito deportivo. Estos se desarrollan a través de pruebas u observaciones que permite a los entrenadores retroalimentarse de los efectos alcanzados en las diferentes preparaciones por los atletas. El contenido de la presente investigación está matizado por la necesidad que posee el equipo 13-15 años de Baloncesto de la EIDE (Escuela de Iniciación Deportiva) Héctor Ruíz de Villa Clara, de tener una herramienta que les permita a los entrenadores saber cómo se comporta la precisión de la táctica de sus jugadores en los enfrentamientos – aspecto que tiene su base en el control propioceptivo - teniendo en cuenta las diferentes situaciones del juego. Con ello se da solución a una problemática que es definitoria en este deporte, de propiciar la evaluación del accionar táctico en situaciones semejantes al juego. El instrumento propuesto por el autor recoge cómo el atleta va venciendo las situaciones tácticas, además tiene en cuenta indicadores para un mejor conocimiento de la táctica competitiva de los alumnos que se enfrentan al proceso de entrenamiento deportivo. Mediante la consulta con la literatura, el análisis de documentos, las experiencias investigativas del autor, así como otras técnicas permitieron un acercamiento al objeto de estudio, constatando la necesidad de herramientas para el control de la preparación táctica de los jugadores base que reflejen las situaciones y tareas que este jugador debe resolver en el partido.

Palabras clave:

Control, preparación táctica, baloncesto.

ABSTRACT

Basketball is a variable sport game, which requires periodic application of controls and procedures for the tactical preparation evaluation as an essential element on which sports success depends. These are developed through tests and observations which allow coaches to feed back on the effects achieved in different training by athletes. This research is based on the need of the 13-15 year basketball team EIDE (School of Sport Initiation) Héctor Ruíz of Villa Clara to have a tool to allow coaches know the players' tactic precision in the confrontations - an aspect that has its basis in proprioceptive control - taking into account the different game situations. This gives solution to a problem which is essential in this sport, to promote tactical action evaluation in situations similar to the game. The instrument proposed by the author shows how the athlete overcomes tactical situations, and also takes into account indicators for a better understanding of the competitive tactics of students who are facing sports training process. Through literature consultation, document analysis, author's research experiences, as well as other techniques allowed an approach to the object of study which confirms the need for tools to control the base player tactical preparation which reflect situations and tasks that this player must solve in the match.

Keywords:

Control, tactical preparation, basketball.

INTRODUCCIÓN

El Baloncesto o simplemente básquet, es un deporte de equipo que se puede desarrollar tanto en pista cubierta como en descubierta, en el que dos conjuntos de cinco jugadores cada uno, intentan anotar puntos, también llamados canastas o dobles y/o triples introduciendo un balón en un aro colocado a 3,05 metros del suelo del que cuelga una red, lo que le da un aspecto de cesta o canasta.

Fue inventado por James Naismith, un profesor de Educación Física, en diciembre de 1891 en la YMCA de Springfield, Massachusetts, Estados Unidos. Se juega con dos equipos de cinco personas, durante 4 períodos o cuartos de 10 (FIBA) o 12 (NBA) minutos cada uno. Al finalizar el segundo cuarto, se realiza un descanso, normalmente de 15 a 20 minutos según la reglamentación propia del campeonato al cual el partido pertenezca.

Es un deporte dinámico, en el que la táctica alcanza un elevado protagonismo, pues la incertidumbre dada por la variabilidad de las acciones a la ofensiva y la defensa, así como las repuestas a estas, está presente durante todo el partido, lo cual demanda de los entrenadores un control permanente de la misma, en función de tomar las decisiones que permitan hacer las adecuaciones necesarias, al proceso de entrenamiento y la competencia.

Está evolucionando constantemente, se puede decir que estos cambios, se deben a la aplicación de la ciencia a los sistemas de entrenamientos. También al análisis estadístico se le ofrece mayor atención, ya que refleja la proyección del juego colectivo e individual y ofrece al entrenador deportivo las áreas a las que debe darle mayor atención.

El entrenamiento deportivo como proceso pedagógico organizado, necesita del control para el conocimiento objetivo de los procesos de adaptación desde la iniciación o selección deportiva hasta el control del deportista de alto rendimiento, es por tanto una función de dirección permanente del proceso docente-educativo que ejecuta el profesor y los estudiantes y que es parte del método. La evaluación es un componente o categoría del proceso vinculado directamente al objetivo y que nos da la medida del cumplimiento del mismo.

En la actualidad, en el Baloncesto se destacan de manera relevante dos procedimientos frente a los demás. Por un lado, la observación de las conductas motrices y su anotación, con el objeto de destacar cómo las conductas observadas son iguales o muy parecidas a las conductas motrices tipo (criterio) de una determinada edad. Por otra parte, un procedimiento también muy usual es la medición

directa de las performances de los niños, utilizando instrumentos que basan su medición en la precisión de los movimientos, rapidez, duración, errores, amplitud de los movimientos, etc. Son instrumentos estandarizados y que sirven para que un sujeto, o grupo de sujetos, puedan ser comparados con la norma de una población de similares características (Moreno, 2005).

Dentro de los objetivos instructivos que debe dominar el estudiante en la asignatura Deporte III Baloncesto se encuentra: dominar y aplicar aquellos elementos que permitan conducir los procesos de observación, control, análisis y evaluación para identificar y proponer soluciones a problemas concernientes al proceso de enseñanza, entrenamiento y competencia en estas edades, evaluar las acciones del juego a través de la observación de partidos y competencias oficiales.

En la actualidad el Baloncesto presenta deficiencia en cuanto a cómo controlar el accionar táctico, insuficiencias esta que deja abierta las puertas a la improvisación de los entrenadores, en cuanto al control del nivel táctico de los baloncestistas, lo cual es un elemento que es punto común en informes de las comisiones deportivas, tanto del territorio como del país, así como de los informes derivados de las reuniones para el análisis del estado de la preparación del deportista escolar y juvenil, que deja claro que es una preocupación general de entrenadores y directivos del Baloncesto.

DESARROLLO

El Baloncesto es uno de los deportes de equipo que tradicionalmente ha usado las estadísticas de juego como referencia para conocer el rendimiento de la competición y, consecuentemente mejorar el proceso docente de entrenamiento tanto a nivel individual como colectivo. Por ello son consideradas por algunos autores como una herramienta muy útil a la hora de planificar y mejorar el proceso de entrenamiento (Hughes, 1996; Gómez, 2006).

En el ámbito de los deportes colectivos, durante la competición, es evidente la necesidad de resolver numerosas situaciones cambiantes durante el juego. Dichas situaciones se encuentran mediatizadas por múltiples condicionantes que conforman el contexto del juego. De este modo, en las acciones realizadas por los jugadores pueden influir aspectos muy diversos, tales como el grado de conocimiento del deporte que practican; el nivel de experiencia; la adecuada coordinación con los compañeros; la calidad de las acciones de los adversarios; el tiempo del que se dispone para finalizar el encuentro, o para realizar una acción concreta; el lugar del terreno de juego donde se desarrolla la acción; el resultado parcial del partido;

jugar en casa o fuera; arrastrar una lesión mal curada; el estado anímico del jugador, o del propio equipo, etc. La resolución de problemas que plantea el juego, tanto en la fase de ataque como en la de defensa, manifiesta la necesidad de utilizar los procesos cognitivos de manera eficiente con el fin de lograr los objetivos marcados (Águila & Casimiro, 2001; García, Ruiz & Graupera, 2009; Garganta, 2000; Iglesias, 2002; Jiménez, 2011).

Estas situaciones durante el juego constan de acciones tácticas las cuales comprenden tres fases principales: percepción y el análisis de la situación del encuentro, solución mental de la tarea táctica (toma de decisión) y solución motora de la tarea táctica (ejecución del movimiento) (Harre 1988; Mahlo, 1985).

Estas fases dependen de una serie de factores, los cuales relacionamos a continuación:

La fase percepción y análisis de la situación del encuentro dependen de la vista, es una función mental relacionada, de modo intencional, con la detección, la discriminación, la comparación, el reconocimiento y la identificación de estímulos y depende según (Abernethy, 1991; Baddeley, 1999; García-Albea, 1999; Buceta, 1998; Sampedro, Lorenzo & Refoyo, 2001), de factores tales como:

- a. El comportamiento visual de los deportistas.
- b. La atención es otro elemento muy importante en los deportistas. Esta discrimina aquello que pueda interesar, de modo que deja atenuados los otros. Por otro lado, limita la amplitud del campo perceptivo, disponiendo una selección de pocos estímulos. La concentración también juega un papel importante en la percepción de los deportistas.
- c. La memoria es la capacidad de almacenar y recuperar la información.
- d. La anticipación de los deportistas como elemento relacionado con la atención. Anticipar una situación supone prever lo que posiblemente podrá ocurrir en un futuro cercano (Ruiz, 1994).
- e. El grado de dificultad perceptiva puede verse influido por: número de estímulos a los que se debe atender; el número de estímulos que están presentes; la velocidad y el tiempo que duran los estímulos, así como su intensidad.

La fase solución mental de la tarea táctica para la toma de decisiones tiene como objetivo hallar la solución mental en el menor tiempo posible. Su factor depende de conocer el nivel de conocimiento que tiene un deportista. Siempre que se decide, debe haber un número de opciones; es decir, tienen que existir un número de alternativas para poder elegir, dado que si no las hubiera, sería nula la capacidad de decisión y para esto se deben

tener presente la implicación de dichos conocimientos en las acciones realizadas durante los entrenamientos y la competición (Castejón & López, 2000; French, Nevett, Spurgeon, Graham, Rink & McPherson, 1996; Jiménez, 2007; De la Vega, Del Valle, Maldonado & Moreno, 2008).

El factor tiempo somete, en muchas ocasiones, a la toma de decisión inadecuada y, por tanto, conlleva a una ejecución que no garantiza el éxito. Decisión y acción deben ir en consonancia de tal modo que, en el caso de que un deportista en un partido realizara una decisión correcta y no estuviera acompañada de una acción técnicamente correcta obtendría un resultado nada positivo. Del mismo modo, si este atleta realizara una decisión errónea, por ejemplo realizar un pase a un compañero que está situado en una posición poco ventajosa, aunque el pase realizado fuera técnicamente correcto, tampoco habría resultados positivos.

Para tomar decisiones según Savater (2003), hay que actuar considerando que lo mismo es en esencia elegir y elegir consiste en conjugar adecuadamente conocimiento, imaginación y decisión en el campo de lo posible.

La solución motora de la tarea táctica, es una actividad compleja que consta de capacidades, habilidades intelectuales y físicas. Es el producto de la percepción y el análisis de la situación competitiva y de la solución mental de la tarea táctica especial, que se hallan en estrecha interacción.

La presión temporal a la que están sometidos los jugadores, en la puesta en práctica de las fases de percepción, decisión y ejecución, es otro aspecto a tener en cuenta sobre todo en los deportes colectivos (Garbarino, Espósito & Billi, 2001; Lorenzo & Prieto, 2002).

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado en el índice de eficacia táctica, se cumplen las tres fases al modelar las acciones que se producen en la competencia y resuelve la necesidad que poseen los entrenadores de instrumento o herramienta que, en el orden metodológico, apoye el trabajo de los evaluadores en el momento de efectuar el control de la táctica, estableciendo indicadores estadísticos que se ponen de manifiesto en el partido de Baloncesto y así poder optimizar mejor el desempeño táctico de los jugadores bases.

Selección de indicadores para la confección del índice de eficacia táctica

Para llevar a cabo el índice de eficacia táctica se tomaron los siguientes indicadores:

1. El grado de dificultad perceptiva: número de estímulos a los que se debe atender; el número de estímulos

que están presentes; la velocidad y el tiempo que duran los estímulos, así como su intensidad. Las acciones que se realizan en las diferentes pruebas prácticas, van aumentando su nivel de complejidad y el grado de dificultad perceptiva desde la primera situación a la tercera.

2. Nivel de conocimiento que tiene un deportista: resultado de la prueba teórica
3. Puesta en práctica de las situaciones de juegos: resultado de las acciones realizadas en las pruebas prácticas
4. Toma de decisiones: Culminado la ejecución de las situaciones de juegos, los jugadores bases ofrecerán de forma escrita sus interpretaciones respecto a la solución dada a la misma y así conocer los razonamientos de los atletas sobre su toma de decisión, evaluándose de 4 puntos (bien), 3 puntos (regular) y 2 puntos (deficiente).

5. La temporalización para poner en práctica las tres fases de la acción táctica tuvo en cuenta la regla de los veinticuatro segundos, que se refleja en el reglamento de la Federación Internacional de Baloncesto (2010) artículo 29, que plantea: cuando un jugador obtiene el control de un balón vivo en el terreno de juego, su equipo debe efectuar un lanzamiento a canasta antes de veinticuatro (24) segundos, evaluándose dicho indicador de 4 puntos (menor de 20 segundos), 3 puntos (entre 21 y 23 segundos) y 2 puntos (superior a los 24 segundos).

¿Cómo opera la base de datos del índice de eficacia táctica?

El índice de eficacia táctica es una base de datos, diseñada en el programa Microsoft Excel que opera de la siguiente manera: se van introduciendo los datos, de los resultados de los indicadores, de la siguiente forma:

Paso 1: Nombres y apellidos de los atletas.

Paso 2: Por ciento de la prueba teórica.

Nombre y apellidos del atletas	Prueba teórica		
	Porcientos	Puntos	Nivel de conocimiento
	0		
	0		
	0		
	0		
	0		

Se introducen los datos obtenidos en la realización de la prueba teórica.
Por cientos

Paso 3: Resultados de las diferentes acciones de las situaciones de juegos ejecutadas, que se muestran a continuación:

- Situación de juego 1: control del balón y efectividad del pase.
- Situación de juego 2: efectividad del pase, tiro exterior y efectividad del tiro
- Situación de juego 3: efectividad del pase, penetración, arrastre y desmarque.
- Además del tiempo de ejecución y toma de decisiones

Situación de juego 1					
Control del balón	Efectividad en el pase	Tiempo de ejecución	Toma de decisión	Total de puntos	Resultado
0	0	0	0	0	
0	0	0	0	0	
0	0	0	0	0	
0	0	0	0	0	

Se introducen los datos obtenidos en la realización de las acciones de la prueba práctica.

Los resultados de ambas columnas se reflejan automáticamente

A medida que el entrenador va introduciendo los datos, automáticamente le brinda los resultados, de forma cualitativa y cuantitativa, de la puntuación final alcanzada y la evaluación del desempeño táctico.

Evaluación final	
Puntuación	evaluación
#¡VALOR!	#¡VALOR!

Nombre y apellidos del atleta	Prueba teórica			Situación de juego 1							Situación de juego 2							Situación de juego 3							Evaluación final	
	Porcentos	Puntos	Nivel de conocimiento	Control del balón	Efectividad en el pase	Tiempo de ejecución	Toma de decisión	Total de puntos	Resultado	Efectividad en el pase	Tiro de exterior	Efectividad en el tiro	Tiempo de ejecución	Toma de decisión	Total de puntos	Resultado	Efectividad en el pase	Penetración	Arrastre	Desmarque	Tiempo de ejecución	Toma de decisión	Total de puntos	Resultado	Puntuación	evaluación
	0			0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0		#¡VALOR!	#¡VALOR!
	0			0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0		#¡VALOR!	#¡VALOR!
	0			0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0		#¡VALOR!	#¡VALOR!
	0			0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0		#¡VALOR!	#¡VALOR!
	0			0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0		#¡VALOR!	#¡VALOR!

Validación del índice de eficacia táctica a través del criterio de especialista

Criterios emitidos por los especialistas

Se sometieron a valoración por parte de los especialistas, los elementos estructurales del índice de eficacia táctica, para conocer si cumple con los requerimientos técnico - metodológicos y propósitos o finalidades para el que fue concebido, llegando todos a la conclusión de que los elementos estructurales propuestos eran pertinentes, satisfacían los objetivos que se perseguían, ayudaban a resolver un problema de la práctica, brindándoles a los entrenadores una herramienta para la obtención de información relevante que le permita visualizar y conocer cuáles son las variables más susceptibles de presentar variación, cómo detectarlas dentro del repertorio de conductas del atleta y cómo evaluarlas.

Los especialistas consideran que el índice de eficacia táctica, es apropiado para el control de la táctica de los jugadores base de Baloncesto, la misma cuenta con una base de datos capaz de evaluar al atleta, además se complejizan las situaciones presentadas. Además, consideran que el mismo se puede generalizar a todas las categorías y poner en práctica a nivel nacional.

Resultado de la puesta en práctica del índice de eficacia táctica

La implementación y aplicación de la base de datos durante el proceso investigativo arrojó: la evaluación general obtenida automáticamente en la base de datos del índice de eficacia táctica de la evaluación multifactorial de las pruebas aplicadas a los 12 jugadores bases arrojó: el 16.7 % de los atletas tienen necesidad inobjetable de perfeccionar su desempeño táctico en situaciones reales de juego, el 58.3 % de los deportistas deben perfeccionar su ejecución y el 25 % de los basquetbolistas han alcanzados un nivel óptimo en su accionar táctico.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, así como los resultados derivados del proceso investigativo, se considera como conclusiones de este trabajo, las siguientes:

Los resultados de la revisión bibliográfica e investigaciones sobre la temática, permiten sustentar el control de la táctica del jugador base en el deporte Baloncesto.

El diagnóstico realizado demuestra que existen limitaciones en el control de la preparación táctica de los jugadores base en el deporte de Baloncesto.

El índice de eficacia táctica viabiliza el trabajo de los entrenadores y ofrece una evaluación más completa del desempeño de los jugadores bases.

El índice de eficacia táctica para los jugadores base en el deporte Baloncesto cumple con los criterios metodológicos de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abernethy, B. (1991). Visual search strategies and decision-making in sport. *International Journal of Sport Psychology*, (22), 189 – 210.

Águila, C. (2001). *Iniciación a los deportes colectivos*. Madrid: Gymnos.

Baddeley, A. (1999). *Memoria humana*. Teoría y práctica. Madrid: McGraw-Hill.

Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.

Castejón, F. J., & López, V. (2000). Solución mental y solución motriz en la iniciación a los deportes colectivos en la educación primaria. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (61), 37 – 47. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/viewFile/306888/396871>

- De la Vega, R., Del Valle, S., Maldonado, A., & Moreno, A. (2008). *Pensamiento y acción en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Federación Internacional de Baloncesto (2010). Reglas oficiales de Baloncesto. San Juan de Puerto Rico: Comité Central de FIBA. Recuperado de <http://www.fabasket.com/docum/REGLAS%20OFICIALES%20FIBA%202010.pdf>
- French, K. E., Nevett, M. E., Spurgeon, J. J., Graham, K. C., Rink, J. E., & McPherson, S. L. (1996). Knowledge representation and problem solution in expert and novice youth baseball players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(4), 386 – 395. Recuperado de <http://shapeamerica.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.1996.10607970>
- Garbarino, J. M., Esposito, M., & Billi, E. (2001). L'orientation de l'action chez les joueurs de football experts: une approche par les verbalisations. *STAPS*, (55), 49 – 60. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/article/view/221>
- García Coll, V., Ruiz Pérez, L. M., & Graupera Sanz, J. L. (2009). Perfiles decisionales de jugadores y jugadoras de voleibol de diferente nivel de pericia. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 5(14), 123 – 137. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/article/view/221>
- García-Albea, J. E. (1999). *Algunas notas introductorias al estudio de la percepción*. Madrid: Alianza.
- Garganta, J. (2001). Conocimiento y acción en el fútbol. Tender un puente entre la técnica y la táctica. *Revista de Entrenamiento Deportivo. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15 (1), 15 – 24.
- Gómez, M. A. (2006). *Perfil estadístico de jugadores de Baloncesto en función del puesto específico*. Recuperado de <http://altorendimiento.com/perfil-estadistico-de-jugadores-de-baloncesto-en-funcion-del-puesto-especifico/>
- Harre, D. (1988). *Teoría del entrenamiento deportivo*. La Habana: Científico – Técnica
- Hughes, M. D. (1996). *Notational analysis*. In T. Reilly. London: Science and Socce.
- Iglesias, D. (2002). Un modelo para el análisis de los procesos cognitivos implicados en la toma de decisiones en deportes colectivos. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 15(16), 9 – 14.
- Jiménez A. C. (2007). *Análisis de las tomas de decisión en los deportes colectivos: Estrategias de las jugadoras aleros de Baloncesto en posesión del balón*. Sevilla: Wanceulen.
- Jiménez Sánchez, A. C. (2001). *La táctica individual o el problema sobre qué y cómo deciden los deportistas en los deportes colectivos*. Recuperado de http://01_La_tactica_individual_o_el_problema.pdf/
- Lorenzo, A., & G. Prieto (2002). Nuevas perspectivas en la enseñanza del Baloncesto. *Revista Digital*, (48). Recuperado de www.efdeportes.com/efd48/ensb.htm
- Mahlo, F. (1985). *La acción táctica en el juego*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Moreno Murcia, J. A. (2005). Desarrollo y validación preliminar de escalas para la evaluación de la competencia motriz acuática en escolares de 4 a 11 años. *International Journal of Sport Science*, 1. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/index.html#>
- Sampedro, J., Lorenzo, A., & Refoyo, I. (2001). Percepción en Baloncesto. Test de habilidades visuales. Cáceres: Copegraf.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.

21

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA MATEMÁTICA EN LA ESPECIALIDAD ALBAÑILERÍA DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

PROFESSIONALIZATION OF MATHEMATICS IN THE MASONRY SPECIALTY OF TECHNICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION

Lic. Aramis Milián Izquierdo¹
E-mail: arami@20aniv.ls.pr.rimed.cu
Dr. C. Carlos Alberto Gato Armas²
E-mail: carlos.gato@upr.edu.cu
MSc. Daysi Sánchez Riesgo³
E-mail: daysi@upr.edu.cu

¹ Centro Politécnico "Ángel Cayetano Ramírez" Pinar del Río. Cuba.

² Universidad "Hermanos Saiz Montes de Oca" Pinar del Río. Cuba.

³ Centro Universitario Municipal Los Palacios. Pinar del Río. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Milián Izquierdo, A., Gato Armas, C. A. & Sánchez Riesgo, D. (2017). La profesionalización de la Matemática en la especialidad Albañilería de la Educación Técnica y Profesional. *Revista Conrado*, 13(58), 126-135. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La presente investigación tiene como punto de partida las insuficiencias en la apropiación de contenidos que presentan los estudiantes de la especialidad Albañilería para solucionar ejercicios profesionales en la asignatura Matemática. Esta permite considerar el problema científico determinado en: ¿Cómo profesionalizar la asignatura Matemática que dinamice la apropiación de contenidos en los estudiantes de la especialidad Albañilería de la Enseñanza Técnica y Profesional (ETP) del municipio Los Palacios? Ante esta problemática, tiene una significación considerable el proceso de profesionalización de la asignatura Matemática, por ser asistémico. Se plantea como objetivo, la elaboración de un sistema de ejercicios profesionalizados en la asignatura Matemática que dinamice la apropiación de contenidos en los estudiantes de la especialidad Albañilería. En su carácter metodológico, se asumió la posición filosófica del Materialismo Dialéctico con la utilización de métodos de investigación científica de los niveles teóricos, empíricos y estadísticos que permiten elaborar un sistema de ejercicios fundamentados en la Educación de Avanzada y la Pedagogía Profesional. Por su significación práctica, ofrece un sistema de ejercicios profesionalizados para la asignatura Matemática que dinamice la apropiación de contenidos en los estudiantes, sobre la base de la relación ciencia-profesión, que sirve de sustento a la formación de un obrero altamente competitivo.

Palabras clave:

Apropiación de contenidos, profesionalización, Matemática.

ABSTRACT

The present research has its starting point on the insufficiencies in content appropriation students of the Masonry specialty to solve professional exercises in the Mathematics subject. This fact allows considering the scientific problem as: How to professionalize the Mathematics subject for dynamizing content appropriation of the Masonry specialty students in the municipality Los Palacios? Faced with this problem, the Mathematics subject process of professionalization has considerable significance, since it is unsystematic. The objective is to develop a system of professional exercises in the Mathematics subject for dynamizing content appropriation of the students of the Masonry specialty. In its methodological character, Dialectical Materialism was assumed with the use of scientific research methods of the theoretical, empirical and statistical levels to allow elaborating a system of exercises based on Advanced Education and Professional Pedagogy. Due to its practical significance, it offers a system of professional exercises for the Mathematics subject dynamizing content appropriation of the students based on the science-profession relationship, which supports the formation of a highly competitive worker.

Keywords:

Appropriation of contents, professionalization, Mathematics.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el mundo se encuentra inmerso en crisis y problemas globales que demandan como necesidad imperiosa para su solución, desarrollar al máximo las potencialidades humanas. Esta situación repercute en Cuba e impone un reto esencial en la actualización del modelo económico del país.

El desarrollo del Sistema Nacional de Educación en Cuba, ha constituido desde el triunfo de la Revolución un aspecto al cual se han dedicado numerosos recursos materiales y humanos. Como parte de este sistema, la Educación Técnica y Profesional, se ha caracterizado por su constante perfeccionamiento y en la actualidad, al igual que otros subsistemas de Educación, continúa en ascenso, con la creación de nuevos centros en todo el país

La Educación Técnica Profesional ha trabajado en el constante perfeccionamiento de los programas de estudios y los modos de actuación de los profesionales, que tienen a su vez la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la especialidad de Albañilería, para el logro de su *profesionalización*.

Es necesario destacar la importancia social de esta temática, pues se necesita concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita dar una visión profesionalizada de los contenidos matemáticos aplicados a la especialidad de Albañilería.

Materiales y métodos

La solución de esta problemática ha sido dada desde diferentes posiciones, como es el caso de los investigadores que han puesto su empeño al estudio de la profesionalización, tal es el caso de: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1993; Patiño, 1996; González, 1997; Arias, 1997; Herrera, 1998; Añorga, 1999; Pérez, 2001; Castillo 2001; Addine & García, 2004; Popkewitz, 2006; León, 2007; Breijo, 2009; Moreno, 2009; Cruz, 2011; Cruz Cueto, 2012; Milián, 2012; Leal, 2016; Redonet, 2016); entre otros. Sin embargo, las investigaciones didácticas realizadas demuestran, que a pesar de los incuestionables aportes de la Pedagogía, la Psicología y la Didáctica, que han repercutido ampliamente en las metodologías específicas, todavía se abusa del aprendizaje reproductivo y dogmático, comprometiéndose el desarrollo del pensamiento creador y el desarrollo de habilidades intelectuales y prácticas relacionadas con la solución de ejercicios profesionalizados en los estudiantes.

Para el logro de este trabajo en el Centro Politécnico (CP) Ángel Cayetano Ramírez, en materia de profesionalización

de los contenidos matemáticos, se cuenta con dos docentes licenciados en la asignatura Matemática, los programas y planes de estudio, el uso de la nueva tecnología (Computadoras, videos virtuales, software educativos, el pa que te eduques, portal Cuba educa), bibliografías, y trabajos de investigación realizados. Además existe el departamento metodológico encargado de la superación y preparación de la asignatura.

A pesar de existir estas fortalezas se han detectados debilidades en el centro durante visitas de inspección y de ayuda metodológica, constatándose que existen insuficiencias en los conocimientos y habilidades básicas de la Matemática y de su gestión profesional, asimismo en la motivación, pues los estudiantes planteaban, que no era imprescindible la asignatura Matemática en su desempeño profesional.

En la práctica pedagógica no se evidencia con suficiencia el carácter procesal que exige la profesionalización de los contenidos de la asignatura Matemática, los ejercicios planificados no siempre se relacionan con el desarrollo de las habilidades profesionales. No se explota al máximo las potencialidades que brinda el contenido de la asignatura para el desarrollo de habilidades profesionales de la especialidad de Albañilería, los estudiantes no se proponen estrategias de trabajo para dar solución a los ejercicios. Los resultados arrojados demuestran que existen serias dificultades en el proceso de solución de ejercicios.

Todo lo anteriormente expuesto impide en los estudiantes, identificar los puntos de coincidencia entre los elementos esenciales de la Matemática y la profesión.

Esta situación problemática posibilitó identificar como contradicción esencial: La necesidad de perfeccionar el proceso de profesionalización de los contenidos matemáticos en la lógica del obrero calificado en Albañilería, como elemento esencial en su formación básica.

El objetivo de este trabajo es sistematizar los referentes teóricos del proceso de profesionalización a partir de las consultas bibliográficas sobre el tema.

DESARROLLO

En la actualidad, existe un creciente uso del término profesionalización en diversas esferas de la sociedad, en procesos educativos, productivos y de servicios. Se coincide con León (2007), en la definición de al menos, tres tendencias bien marcadas en cuanto al tratamiento dado a la profesionalización, para esclarecer ciertos referentes teóricos y sus respectivas prácticas pedagógicas que deben ser analizadas para poder comprender este complejo proceso:

- *La profesionalización como categoría:* Se refiere a una categoría de máxima generalidad dentro de esta ciencia; relacionada con otras ciencias sociales como las ciencias del trabajo, la sociología y las ciencias de la educación. Esta tendencia muestra a la profesionalización como un concepto fundamental que refleja las propiedades, facetas y relaciones más generales y esenciales de los fenómenos de la realidad y la cognición, relacionados con la profesión, limita el alcance que tiene la misma en función del desarrollo integral del graduado de este perfil.

Constituyen elementos principales de este enfoque:

- Modelación del rol de la escuela, sus relaciones con los contextos, las necesidades formativas de los escolares y las relaciones con las demás agencias educativas.
- Educación que aminore el desfasaje existente, entre la educación que se brinda y las necesidades individuales y sociales.
- Profesionalización como concepto central que debe caracterizar esta nueva etapa educativa (UNESCO, 1993).
- Propuesta de dos ejes de acciones en la dimensión de la profesionalización dentro de los sistemas educativos: Un eje institucional, que concibe la profesionalización desde los Ministerios de Educación hasta la escuela y otro pedagógico, que incluye la profesionalización del proceso de enseñanza.
- Necesidad de fortalecer su carácter descriptivo, tipológico y su valor pedagógico, dada la pérdida de capacidad analítica y prospectiva.
- La profesionalización, como elemento imprescindible para originar un cambio en la situación en que viven los pueblos en el orden socio-cultural.
- *La profesionalización como proceso:* Según criterio de los autores consultados, posibilita el diseño de procesos de formación de profesionales bajo ciertas prácticas, en contextos escolares, comunitarios y empresariales y dentro de ellos, hay quienes acentúan la relación dialéctica entre estos contextos y otros que los contraponen.

Convergen varios autores, Addine (2004); Giroux (1996); Herrera (2003), en la existencia de varios procesos en la formación inicial, de postgrado y en lo laboral, que constituyen vías para la profesionalización. En lo particular, distingue Addine (2004), que este proceso debe contribuir a la formación y desarrollo de modos de actuación profesional, desde una sólida comprensión del rol, tareas y funciones, expresada en la caracterización del objeto,

la lógica y los métodos de la ciencia, la lógica de la profesión y un contexto histórico determinado.

González (1997), plantea que no es un concepto únicamente extendido a la formación universitaria expreso de una institución académica para el ejercicio de una práctica profesional específica, y al respecto la considera una estrategia de formación y autoformación académica y práctica (González, 1997).

Para Herrera & Fraga (1998), *“la profesionalización permite modelar el proceso de formación de profesionales, atendiendo esencialmente al perfil del egresado, posibilitando su materialización en el diseño curricular, en las actividades académicas, laborales e investigativas”*.

En sus trabajos elevan a la dimensión de principios fundamentales a la profesionalización, la sistematización, la fundamentación y la interdisciplinariedad, asimismo la relación entre ellos, cuestión esta importante.

Desde la óptica curricular, se diseñan planes de estudio, haciendo propuestas de integración de contenidos de la Matemática al ciclo técnico (Arias, 1997).

El autor al tratar de abordar este complejo proceso y relacionarlo con los contenidos de la Matemática, las etapas y exigencias propuestas presentan debilidades propias de la no inclusión de elementos epistemológicos y didácticos que posibiliten acercarlo al contenido propio de la ciencia e incluirlos en la práctica pedagógica.

Añorga (1999), asume la profesionalización como: *Un proceso continuo que contiene cuatro niveles: Formación vocacional inicial, formación del futuro egresado, formación del recién graduado y la formación continua.*

Su continuidad, en lo personalógico es relativa, en tanto, el proceso de formación y desarrollo de la personalidad en lo profesional, es mucho más dinámico, lo cual es objeto de innumerables distensiones; se considera este concepto amplio en su esencia, el cual puede ser abordado desde cuatro aristas importantes, lo que posibilita verlo desde varias dimensiones.

Bajo la concepción anterior, Pérez (2001), con propósitos más específicos, valora la profesionalización a través de tres dimensiones principales: El dominio profundo de conocimientos teóricos que sustentan la profesión, una relación dialéctica entre el pensar y el hacer regida por valores humanos y una sólida independencia cognoscitiva.

Convergen varios autores, Giroux (1996); González (1997); Herrera (2003); Addine (2004), en la existencia de varios procesos en la formación de pregrado, postgrado y en lo laboral que se constituyen vías para la profesionalización.

En lo particular, se distingue Addine (2004), la profesionalización debe contribuir a la formación y desarrollo del modo de actuación profesional, desde una sólida comprensión del rol, tareas y funciones, expresadas en la caracterización del objeto, la lógica y los métodos de la ciencia, la lógica de la profesión y un contexto histórico determinado.

Se tiene en cuenta la formación en diferentes escenarios (el escolar, comunitario y empresarial), la autorregulación, la vinculación del estudio con el trabajo y la teoría con la práctica, entre otros, así como con el establecimiento de modelos didácticos para el proceso docente-educativo (relaciones esenciales, leyes, sistemas de principios) los que permiten transformar el problema de la formación integral del profesional, sin olvidar la relación entre lo científico-profesional y los condicionamientos sociales, estos autores se acercan a la profesionalización desde su carácter procesal.

Los propósitos más abarcadores se encuentran en Herrera & Fraga (1998); y Popkewitz (2006), para estos la profesionalización aporta un conjunto de estrategias de regulación dentro de la enseñanza que guardan estrecha relación con la función de la investigación y los discursos académicos, relaciones entre los campos políticos, ocupacionales y las ciencias educativas, logrando que los métodos de las disciplinas académicas organicen lo que los profesores y estudiantes tienen que hacer.

Es oportuno señalar la coincidencia con todos ellos en cuanto al carácter procesal de la profesionalización, pues esto constituye un paso de avance, como transformación sistemática que propicia el desarrollo, además estos son puntos de vista más abarcadores, incluyentes de etapas que se modelan en el propio proceso de formación profesional.

Un elemento coincidente en estos autores es el reconocimiento de la profesionalización para mutar la actual situación que viven los pueblos en materia de educación, empleo, calificación y calidad de vida, la cual es considerada como vía para menguar estos males. En este sentido, se considera que es una necesidad el desarrollo pleno del proceso de profesionalización dentro de la Educación Técnica y Profesional, como instrumento de cambio, especialmente de los modos de actuación profesional desde lo epistemológico de las ciencias particulares y lo axiológico en el contexto actual.

Se han abordado algunas de las tendencias actuales en torno a la profesionalización, problemática que demanda un profundo análisis dada las aristas que presenta y la gran diversidad de criterios y puntos de vistas en torno a ello.

Al abordar la profesionalización de los contenidos desde su carácter procesal, se destaca la definición de estructurarlas por etapas, y además tener en cuenta su evolución sistemática, pues permite organizar didácticamente este proceso a partir de la epistemología de esta ciencia, teniendo en cuenta su carácter interdisciplinario e integrador en función de cumplir el encargo social de formar un obrero altamente calificado en la especialidad de Albañilería, para ser insertado en el mundo laboral.

Castillo (2001), define la profesionalización, como el proceso que en la formación inicial propicia la interrelación: teoría-práctica-comunicación-motivación del estudiante, el cual se va interesando en su futuro desempeño profesional, a partir de la solución de tareas que se identifican con los problemas más comunes del ejercicio de su profesión y de su encargo social.

Se asumen estos criterios, pues se analiza la profesionalización de los estudiantes como proceso; entendiéndolo como actividad, cuya teoría, se explica mediante un sistema de acciones, operaciones y tareas, encaminadas al logro de un objetivo, de acuerdo a las necesidades, motivos e intereses de los sujetos.

Así se enfatiza en la necesidad de la búsqueda de una pedagogía que posibilite reactivar tales prácticas; lo que impulsa a determinadas exigencias para ello: actitud activa y consciente para alcanzar metas de aprendizaje profesional del sujeto en formación, la formación práctico-investigativa, la formación en diferentes escenarios, la autorregulación, la vinculación estudio-trabajo y teoría-práctica, entre otros.

- *La profesionalización como principio:* Desde esta perspectiva se imprimen ciertas exigencias a los procesos de formación y desarrollo que incurren en los escenarios escolares.
- Los autores consultados coinciden en considerar:
- Necesidad de imprimirles ciertas características en calidad de principio; unos, a los procesos de diseño curricular y otros, a la ejecución del proceso formativo.
- Constituye un principio a considerar en la modelación de los diseños curriculares y debe verse reflejado en el perfil del egresado.
- Replanteo de la naturaleza y la función de lo profesional, en su relación con los programas de formación no presencial en entornos virtuales integrados, para lo que hace uso de las nuevas tecnologías.
- Ocurre en la sociedad, en agencias educativas: Escuela, comunidad, familia y entidad empleadora.

Así, los enfoques que los autores manejan sobre profesionalización, son diversos, con aspectos comunes y diferentes en cuanto al contexto de actuación pedagógica, a las funciones profesionales del maestro, a su autonomía, papel en el currículo, en la investigación, a la ética de la profesión, entre otros aspectos.

Existen otras consideraciones que analizan la profesionalización como un principio, al otorgar ciertas regularidades o exigencias a los procesos de formación y desarrollo que ocurren en los escenarios escolares.

En esta tendencia, al igual que en la anterior, es donde mayor cantidad de trabajos se reportan en la literatura científica consultada; varias pueden ser las razones, se considera que teniendo como punto de partida la propia sociología de la educación, en lo referente a estructuras de dirección, las políticas y prácticas de centralización y descentralización curricular, unido a la dinámica del trabajo del profesional de la educación, a estos niveles se pueden acometer ciertas empresas investigativas propias de su quehacer cotidiano.

Los autores consultados coinciden en reconocer la necesidad de imprimirles ciertas características en calidad de principio; unos, a los procesos de diseño curricular y, otros, a la ejecución del proceso formativo. Coinciden Herrera & Fraga (1998); Feijoo (1999); Correderas (1999); y Popkewitz (2006), en asumir la profesionalización como un principio a tener en cuenta en la modelación de los diseños curriculares y, por tanto, debe verse reflejado en el perfil del egresado.

Si bien es cierto que existe pertinencia en otorgar el carácter de principio a la profesionalización para organizar el proceso educativo en la escuela, no se considera oportuno restringirla a punto de partida o idea rectora, en tanto se pierden fundamentos de esencialidad en cuanto a exigencias que marcan la profesionalización, las que trascienden el ámbito escolar y se enroscan en una dialéctica sujeta a cambios y de constante movimiento. Por otra parte, este enfoque no encierra un tratamiento monolítico hacia lo interno en cada tendencia, a ello se le suma, la propia dinámica y evolución a que está sometido el conocimiento.

A partir de la sistematización realizada se define por el autor que la profesionalización es un proceso de formación, donde se dinamiza la apropiación de los contenidos (conocimientos, habilidades y valores), a partir de la lógica de la ciencia que propicie la interrelación: Teoría-práctica-comunicación-motivación del estudiante, garantizando su futuro desempeño profesional.

Referentes teóricos acerca de la profesionalización de la Matemática en la Educación Técnica y Profesional

La enseñanza de la asignatura Matemática ha sido motivo de preocupación por muchos pedagogos a lo largo de la historia. Esta asignatura ha formado parte del currículo de estudio de las diferentes educaciones donde la Educación Técnica y Profesional no ha quedado exenta.

Un breve estudio de la obra de importantes pedagogos cubanos a lo largo de la Historia como Félix Valera, Luz y Caballero, José Martí, entre otros enriquecieron con sus ideas eminentes proyectos que no se cumplieron como consecuencia del sistema gubernamental existente, por un lado, y las pésimas condiciones económicas, estos autores destacan la importancia y la necesidad de que los contenidos estén vinculados a la vida, y a la especialidad de la formación profesional.

Para realizar un acercamiento de manera sucinta a la evolución histórica de la Matemática, se siguieron los criterios de Robnikov (1987); Medina (2003), los que la consideran como una de las ciencias más antiguas de todas las que existen. Sus conocimientos fueron adquiridos por el hombre desde las primeras etapas del desarrollo, bajo las influencias, incluso, de la más incipiente actividad productiva. Dialécticamente en la medida que esta actividad comenzó a complicarse, aumento el conjunto de factores que influían en el desarrollo de las matemáticas.

Medina (2003.) opina que la mayor influencia en la formación de nuevos conceptos y métodos de la Matemática, lo ejerció un complejo de ciencias sobre la naturaleza, para las que en una etapa dada de su desarrollo resultaba posible la aplicación de los métodos matemáticos. Entre esas ciencias podemos citar a la Astronomía, la Mecánica y la Física.

A su vez, la práctica, y en particular la técnica, conforman insustituibles medios de la investigación científica a través de las cuales se ampliaron y fortalecieron los conocimientos matemáticos, los que unidos a sus propios métodos de investigación, fueron introducidos en otras ciencias.

Por su parte Robnikov (1987), pone en relieve la importancia del mundo laboral y tecnológico en la formación de la Matemática como ciencia. Sin embargo, la creación de una fuente de trabajo laboral calificada y automatizada, como condición necesaria para el desarrollo económico y social en Cuba, donde justifica la necesidad de crear escuelas politécnicas, en las que la asignatura Matemática juega un papel predominante en sus diseños curriculares, responde en primer lugar a que no se ha renunciado a las condiciones que dieron origen a su desarrollo, y en

un segundo lugar, a la necesidad de formar un joven capaz de vivir en sociedad, honesto, responsable y comprometido con la causa que defiende su país.

En caso especial del técnico medio de la especialidad Albañilería, se precisa la formación de ciertas habilidades, hábitos y capacidades que lo preparen para el mundo del empleo, donde pondrán de manifiesto el caudal de conocimientos de carácter general y tecnológico con que fueron formados. En este caso la Matemática le aporta a la especialidad conocimientos, habilidades, creatividad, pensamiento lógico, lo que sin lugar a dudas contribuye al desarrollo de capacidades para enfrentar los avances de la ciencia y la tecnología de avanzada en que se mueve el mundo actual.

Dentro de ese conocimiento general, la referida asignatura, a decir de Hernández (1999), tiene históricamente dos misiones:

- Hacer el uso adecuado de las potencialidades y posibilidades que tiene la asignatura de desarrollar el pensamiento lógico y organizado del futuro profesional del nivel medio.
- Dotar al alumno de un conjunto de herramientas que le permitan satisfacer las exigencias de la profesión para el cual se formó.

Armonizar los encargos que tiene la asignatura Matemática para la formación de un Albañil altamente competitivo según la óptica planteada, requiere de un gran interés tanto del estudiante como de docentes, estos últimos, son los máximos responsables de planificar, organizar y hacer cumplir dicho proceso, en el que no solo se forman conocimientos, habilidades y hábitos, sino también valores, según Sosa (2014), el conocimiento matemático para la enseñanza es solo un elemento del conocimiento profesional integrado en el desarrollo profesional del profesor, pues se entiende al profesor como un profesional, como un sujeto global que necesita plantearse su complejo conocimiento profesional e intentar mejorarlo.

En los últimos años una de las vías más utilizadas para analizar la correspondencia de los contenidos matemáticos en función de los contenidos de la especialidad lo constituye el estudio de la profesionalización, cuyo fin no es determinar el papel auxiliar de una asignatura con respecto a otra, sino en el aseguramiento de contactos multilaterales, entre ellas, con el objetivo de desarrollar armónicamente el pensamiento de los alumnos y lograr en ellos una representación íntegra acerca de los fenómenos de la naturaleza, que forman su especialidad técnica y profesional.

Específicamente la Educación Técnica y Profesional desde la última década ha cobrado especial relevancia el programa director actual de la Matemática. Ello da la posibilidad de una formación integral en el futuro profesional, la que debe ser potenciada a partir de una correcta relación interdisciplinaria, donde tome mayor peso el tributo de cada asignatura donde se le de mayor importancia a las habilidades profesionales y rectoras de cada especialidad, sin renunciar a sus métodos y procedimientos en función de lograr en el alumno un conocimiento sistémico e integrador.

En esencia, la asignatura Matemática de la Educación Técnica y Profesional exige la integración de su sistema de conocimientos a la especialidad técnica y profesional, pues, Comenius (1959), expresa: El estudiante de profesionalización, asumido como un principio de las áreas básicas profesionales en la Educación Técnica y Profesional por los investigadores del centro de investigaciones de la Pedagogía Profesional (1994), se estudia por los resultados en esta educación de los años 90 del pasado, verá que lo que se enseña no son utopías ni ideas platónicas, sino *“conocimientos que tienen aplicación real en los usos de la vida”*. (Comenius, A. 1959, p. 166). Es decir, el profesor de Matemática en la Educación Técnica y Profesional debe, en todo momento, tener en cuenta la necesaria e imprescindible integración de contenidos de su asignatura con la práctica de la especialidad, para que sus alumnos sientan la necesidad de su aprendizaje.

De este modo para lograr las transformaciones de los contenidos, en función de la profesionalización de la asignatura dentro del currículo de estudio de la Educación Técnica y Profesional, se necesitan tener presentes: Las exigencias planteadas en este proceso pedagógico y los objetivos de la política educacional cubana, lo que evidencia la necesidad del perfeccionamiento continuo de la dirección del mismo, mediante la investigación de los problemas fundamentales de este subsistema, cuyos resultados contribuyen a elevar la eficiencia del proceso desde su proyección metodológica.

Resultados

Apropiación de los contenidos de la Matemática en la ETP.

En la ETP la apropiación abarca la práctica que representa al proceso productivo y a sus problemas profesionales en su esencia, por tanto, incluye a la transmisión, la asimilación y la reproducción de las experiencias devenidas de la realidad, dada en el plano de la interiorización y construcción de juicios, ideas y puntos de vista particulares

como reflejo subjetivo del problema, y objetivo en que se enfrenta.

Según Leontiev (1967, p. 258), *“la apropiación es un proceso que tiene como resultado propio la reproducción, por parte de los individuos, de las propiedades humanas que se han formado históricamente, de las capacidades y formas de conducta. Este es el proceso [...] de transmisión a un individuo de los logros del desarrollo de la especie”*.

Addine (2004); Castellanos, et al. (2005, p.21), ven la relación dialéctica entre educación, aprendizaje y desarrollo del ser humano como un proceso social complejo e histórico concreto dado a partir de *“la transmisión y apropiación de la herencia cultural acumulada”*. Es decir, el ser humano se apropia de los contenidos mediante el mecanismo de aprendizaje.

Estos autores consideran también que la apropiación activa y creadora de la cultura, propicia enriquecimiento y crecimiento en la persona, al permitirle operar con la realidad y enfrentarla con una actitud científica, personalizada y creadora.

López, et al. (2004), sintetizan los criterios anteriores al considerar la apropiación como *“las más diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto, de forma activa y en íntima interrelación con los demás, los adultos y los coetáneos que lo rodean, hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, los ideales de la sociedad en que vive, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodesarrollo; es decir, convierte en cualidades personales la cultura que caracteriza la sociedad en que vive”*.

El estudio de esta definición, a la luz del proceso de integración, precisa el análisis siguiente:

1. En los demás, se integran profesores, especialistas instructores, el resto de los estudiantes del grupo, así como los obreros que integran el colectivo con el que se relaciona el estudiante durante su formación.
2. Los conocimientos, las técnicas, las actitudes y los valores profesionales, los ideales de la sociedad en que vive y la clase obrera en específico, así como los mecanismos a través de los cuales logra su autodesarrollo, integran los contenidos profesionales.

Por lo que se concluye que la apropiación de contenidos profesionales en el obrero calificado, debe ser comprendida como las diversas formas y recursos a través de los cuales, este de forma activa y en íntima interrelación con profesores, especialistas instructores, los estudiantes del grupo así como con el resto de los obreros que integran el colectivo, hace suyos los contenidos profesionales y

convierten en cualidades personales, la cultura que caracteriza el entorno sociolaboral en que se desempeñará en el futuro.

Autores como León & Pérez (2007), consideran que el contenido en la formación del obrero calificado cumple tres funciones principales: La educativa, la instructiva y la laboral y, es esta última el hilo conductor. De lo que se entiende que el contenido estará regulado por criterios pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, socioculturales y otros como utilidad, actualidad, generalidad, fundamentación, profesionalización y sistematicidad. De modo que los objetivos e intereses sociales y laborales de un obrero calificado, determinan el objetivo de la formación integral de su personalidad pero con características propias, relacionadas con la profesión que guiará su vida.

Estos elementos, indiscutiblemente integran los contenidos de su aprendizaje, visto este último como *“el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad”*. (Castellanos, et al, 2005, p. 24)

Sin embargo, a pesar de los criterios, funciones y características que se plantean para la selección del contenido en la ETP el obrero calificado, en la revisión bibliográfica realizada no se ha podido encontrar alguna definición que integre los contenidos de que se debe apropiar el mismo, en correspondencia con el encargo social asignado.

De modo que resulta necesario que, sin la pretensión de significar la importancia del contenido por encima del resto de los componentes, ni mucho menos por encima del carácter de sistema de los mismos, se realice su análisis por la relevancia que tiene para el objeto de estudio.

Labarrere & Valdivia (1998), consideran que en la didáctica tradicional prevaleció por mucho tiempo una concepción reducida del contenido de la enseñanza, al estar compuesto por los conocimientos acumulados por la humanidad. Este criterio ha variado con el significativo desarrollo científico técnico y las aceleradas transformaciones socioeconómicas ocurridas a partir de la segunda mitad del siglo XX. Por lo que es necesaria una cuidadosa selección.

Para Neuner, et al. (1981), el contenido debe estar compuesto por el sistema de conocimientos planificados (entiéndase hechos, conceptos, leyes, y teorías), el sistema de capacidades y habilidades (entiéndase

procedimientos, modos de trabajo, técnicas de trabajo intelectual y práctico que son patrimonio de la ciencia y de la cultura) y el desarrollo de la ideología y la moral manifestada en convicciones (entiéndase conocimientos políticos ideológicos, morales, ideas y normas).

También Bermúdez & Pérez (2004), consideran al contenido como aquella experiencia histórico social que para el sujeto *“es importante, necesaria, tiene significación y sentido personal en su vida en el momento en que la aprende y en función de su futuro”*, a lo que se le agrega que el contenido deberá, además, tener utilidad para el profesional en formación.

Por otra parte Díaz, (2015) considera que en la medida en que los conocimientos aparezcan como el producto de la propia actividad de los alumnos ante problemas de los que han podido apropiarse, los conocimientos tendrán significado para ellos. Se entiende por problema, no la ejercitación que afianza conceptos ya adquiridos, sino toda situación que lleve a los alumnos a poner en juego los conocimientos que poseen y que, ofreciéndoles algún tipo de dificultad que los torne insuficientes, les obligue a producir nuevos conocimientos modificando (enriqueciendo o rechazando) los que hasta el momento poseían.

En esencia, apropiarse del contenido de la profesión, hace al estudiante capaz de realizar acciones, además proyectar, producir y valorar su propio desarrollo, como significado de los cambios duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y formarse y crecer como personalidad.

En el siglo XIX surge la definición del objeto de la Matemática dada por Engels. En los últimos cien años, la Matemática ha desarrollado su contenido, durante este siglo los matemáticos y filósofos han tratado de dar una nueva definición del objeto de la Matemática que reflejará la situación contemporánea de esta ciencia.

Una de las características del desarrollo de las matemáticas en la época actual lo constituye la ampliación del contenido de su objeto.

La Matemática posibilita interpretar y entender la realidad que nos rodea, y constituye al mismo tiempo, un instrumento básico e imprescindible en nuestra cultura, en la cual se recurre constantemente para poder resolver muchas de las tareas sencillas y cotidianas propias de la actividad humana.

CONCLUSIONES

La sistematización realizada de varios autores permitió ampliar y profundizar las tendencias, concepciones y requerimientos teóricos y metodológicos que sustentan en

la actualidad el proceso de profesionalización de la asignatura Matemática en la Educación Técnica y Profesional.

El estudio teórico-práctico y metodológico realizado de la realidad educativa en la temática, objeto de investigación, que le permitió al autor elaborar un sistema de ejercicios profesionalizados para el perfeccionamiento del PEA de la Matemática, que dinamice la apropiación de contenidos en los estudiantes de primer año de la especialidad Albañilería del CP “Ángel Cayetano Ramírez Pedroso” del municipio Los Palacios.

El sistema de ejercicio fue la respuesta principal al objetivo trazado por la investigación, que constituye una herramienta de trabajo en manos de los profesores y estudiantes, contribuyendo a perfeccionar, ampliar los conocimientos y habilidades de los estudiantes de primer año de la especialidad Albañilería.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F. & Garcia Batista, G. (2004). Didáctica: Teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Añorga, J. (1999). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad educación avanzada. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arias, D. (1997). La integración de los contenidos de la matemática a los planes de estudio de las asignaturas del ciclo técnico.- 1997. Tesis en opción al Máster en Pedagogía Profesional. La Habana: ISPETP.
- Bermúdez, R., & Pérez, L. (2004). Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal. La Habana: ISPETP.
- Breijo, T. (2009). Algunas consideraciones en torno al aprendizaje con enfoque profesional, en los marcos de la universalización pedagógica. Revista Electrónica AVANCES. CIGET.
- Calunga, S. (2004). Interdisciplinariedad para la formación profesional: Desafío actual en la enseñanza politécnica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. et al. (2005). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castillo, M. (2001). La formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia: Una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.
- Comenius, J. A. (1959). Didáctica Magna. México: Porrúa.

- Corredera, G. (1999). Propuesta del sistema de conocimientos y habilidades de la disciplina computación en la especialidad de Construcción.- 1999. Tesis de maestría. La Habana: ISPETP.
- Cruz, P. (2011). Sistema de tareas docentes profesionalizadas que contribuyan al aprendizaje en los contenidos de la Unidad Cálculo Numérico en los estudiantes de primer año del Técnico Medio en Agronomía del Instituto Politécnico Agropecuario, Tranquili. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Cruz, V. (2012). Sistema de ejercicios para la profesionalización de la asignatura Química en la especialidad Construcción Civil. Tesis en opción al título académico de máster en ciencias de la educación. Mención Educación Técnica Profesionista. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Desmore, J. (1994). Inserción profesional de los jóvenes y la reforma educativa. *Revista de educación*, 303.
- Díaz, A. L. (2015). Profesionalización de la formación docente en Matemáticas. XIV CIAEM-IACME, Chiapas. Recuperado de http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/view/960/711
- Feijoo, M. E. (1999). La Química aplicada como sistema didáctico en la formación profesional.-1999.-Tesis de maestría. La Habana: ISPETP.
- Giroux, H. A. (1996). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- González, E. (1997). La profesionalización de los educadores ambientales, puntos críticos para un proyecto curricular. En I Convención Internacional sobre medioambiente y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, D. F. (1999). Profesionalización de la asignatura para la carrera del ISPETP, a partir del sistema de acciones profesionales de la Mecánica. La Habana: ISPETP.
- Herrera, C., & Fraga, R. (1998). Un proyecto para el perfeccionamiento del P.P/. La Habana: ISPETP.
- Labarrere, G., & Valdivia, G. (1989). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Leal, A. A. (2016). La profesionalización del desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en inglés, en el tercer año de la carrera de Educación Laboral-Informática. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Pedagogía. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- León, M., & Pérez, C. (2007). La Pedagogía Profesional "Una incuestionable necesidad de la Educación Técnica y Profesional". En Materiales Complementarios de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención de ETP. Formato digital en CD.
- Leon, V. (2007). Una concepción didáctica del proceso de profesionalización del Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Física en la formación del bachiller técnico en Agronomía. Tesis en opción el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1982). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- López, F. (2004). La evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial de los profesionales de la educación. Tesis presentada en opción al Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: ISP "José de la Luz y Caballero".
- López, J., et al. (2004). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica, En García, G. (comp.). Compendio de Pedagogía (pp. 45- 60). La Habana: Pueblo y Educación.
- Medina, R. (2003). El desarrollo de la Habilidad Calcular para el Primer año del programa de formación del técnico medio en Electricidad, en el instituto Politécnico industrial Primero de Mayo de la provincia de Pinar del Río. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Milián, J. (2012). Concepción didáctica para perfeccionar el proceso de profesionalización de los contenidos de la asignatura Química, con un enfoque interdisciplinario en el perfil de Agronomía. Tesis presentada en opción al grado científico. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Moreno, D. (2009). Sistema de ejercicios para la Profesionalización de la Matemática en los estudiantes de Primer Año del IPA Vidal Ducasse del municipio Candelaria. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Ciencias. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Neuner, G., et al. (1981). Pedagogía. Trabajo colectivo de los miembros de la academia de ciencias de la URSS y de la academia de ciencias de la RDA. La Habana: Libros para la Educación.
- Patiño, M. R. (1996). El Modelo de la Escuela Politécnica Cubana: una realidad. La Habana: Pueblo y Educación.

- Pérez, A. (2001). Propuesta de estrategia metodológica para la profesionalización del maestro de Literatura y Español-Tesis de maestría (Máster en Educación de Avanzada. La Habana: ISPEJV.
- Perrenoud, P. (1956). La Profesión Docente entre la Proletarización y un Mundo de Transformación. *Perspectiva*, 36(3).
- Popkewitz, T. (2006). La profesionalización, gobierno del profesor y el conocimiento académico. Algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado de <http://wwwaufop.org/publica/index.asp>
- Redonet, Y. S. (2016). Estrategia didáctica para la profesionalización de los contenidos de la asignatura Informática Aplicada I en la especialidad Electrónica de la Escuela Pedagógica "Tania la Guerrillera" de Pinar del Río. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Ribnikov, K. (1987). Historia de las matemáticas. Traducción al español por Concepción Valdés Castro. Moscú: MIR.
- Rodríguez, I. et al. (2007). Material básico: metodología de la enseñanza para áreas técnicas y básicas profesionales. En Materiales complementarios de la Maestría en Ciencias de la Educación, Mención de ETP. Formato digital en CD.
- Sosa Guerrero, L., & Ribeiro, C. M. (2014). La formación del profesorado de matemáticas de nivel medio superior en México: una necesidad para la profesionalización docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Recuperado de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/48>
- Tamayo Soler, M., Domínguez Zaldívar, E., & Carralero Hidalgo, L. (2013). La profesionalización de la matemática para la formación del técnico en servicios gastronómicos. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4(6). Recuperado de <http://runachayecuador.com/ref-cale/index.php/didascalía/article/view/124>
- UNESCO. (1993). Profesionalizan la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Santiago de Chile: UNESCO.
- Zamona, E. Y. (2006). Integrando Química, Física y Biología en Agronomía. En Actas de las VII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Química. Buenos Aires: UNMDP.

Fecha de presentación: : marzo, 2017 Fecha de aceptación: abril, 2017 Fecha de publicación: junio, 2017

22

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE IDIOMAS. EL POSTGRADO

LANGUAGE PROFESSORS FORMATION. THE POST-GRADE

MSc. Kenia Teresa González López- Trigo¹

E-mail: ktgonzalez@ucf.edu.cu

MSc. Yanely Peñate Ramírez¹

E-mail: ypennate@ucf.edu.cu

MSc. Luis Alberto Martell Alonso¹

E-mail: lmartell@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

González López- Trigo, K. T., Peñate Ramírez, Y., & Martell Alonso, L. A. (2017). Formación del profesorado de idiomas. El postgrado. *Revista Conrado*, 13(58), 136-141. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Este artículo relata una breve reseña de como ha venido desarrollándose la formación del profesorado de idiomas en el mundo, en Cuba y en la provincia de Cienfuegos, de cómo la enseñanza del idioma ha sido influenciada de diversas formas con la tecnología digital, que utilizando la televisión, el video, los materiales auditivos como medios de enseñanza. Ésta incrementa la motivación hacia el aprendizaje de Idiomas y es una vía atractiva para los docentes. Además aborda los diferentes tipos de Cursos de Postgrado que existen y el concepto de uno de ellos: El Diplomado.

Palabras clave:

Formación, Profesorado, enseñanza, aprendizaje, idiomas, docentes, postgrado, cursos, diplomado.

ABSTRACT

This article is a brief history on how English teacher training has been developing throughout the world, in Cuba and in Cienfuegos province. It also retails how language teaching has been influenced in different ways by using digital technology which use television, video and audio materials as teaching aids. It increases motivation towards language teaching in general and it is an attractive method for teachers. In addition, it approaches different types of post-grade Courses and the concept of one of them: The Diploma course.

Keywords:

Formation, teacher, teaching, learning, languages, post grade courses, diploma course.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del idioma ha estado influenciada por varias teorías del aprendizaje y concepciones lingüísticas que la han orientado por muy diversos cauces y han originado cambios metodológicos importantes a lo largo de las últimas décadas. En los últimos años cuando se ha centrado el énfasis en los actos comunicativos que tienen lugar cuando usamos la lengua en el mundo, en las nociones y funciones lingüísticas que expresamos, en el uso apropiado de esas formas de acuerdo con el contexto, las situaciones comunicativas y los interlocutores, se ha implantado lo que se viene denominando el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Un contexto representativo lo constituye la integración de España en Europa y la ampliación de las relaciones internacionales entre el Este y el Oeste europeos, las que ofrecen un nuevo contexto social. Las posibilidades de comunicarse con otros hablantes europeos van aumentando y con la inminente circulación de profesionales y trabajadores entre los países miembros, llevan al desarrollo de nuevas concepciones teóricas y prácticas para los profesores en un contexto en el que también se están incrementando los intercambios culturales y los viajes turísticos de forma que, en unos años, el no ser plurilingüe puede limitar las perspectivas culturales y profesionales del ciudadano. Conscientes de este hecho, se pretende sentar las bases para proporcionar a los alumnos una competencia comunicativa que les permita desenvolverse en la nueva Europa.

En el campo específico de los idiomas, se recomendó incluir dentro de las acciones dirigidas al profesorado de lenguas extranjeras las siguientes:

- Desarrollar en el alumnado una competencia comunicativa que les permita enseñar el idioma de acuerdo con las directrices oficiales y sin complejos.
 - Aumentar el número de asignaturas de la especialidad de idioma hasta conseguir el nivel de especialización que reclaman los alumnos y la sociedad.
 - Organizar el Plan de Estudios de la enseñanza en torno a cuatro bloques:
 1. *La Lengua Inglesa*
 2. *La Didáctica de la Lengua Inglesa*
 3. *La Fonética*
 4. *La Literatura y el Comentario de Textos en lengua extranjera* con asignaturas optativas que profundicen en los núcleos básicos de cada bloque.
 - Contar con escuelas de prácticas donde se puedan experimentar métodos e iniciativas nuevas.
 - Exigir que el idioma sea impartido en las escuelas sólo por especialistas.
 - Contar con la ayuda de auxiliares de conversación para las prácticas.
 - Incluir estancias obligatorias en Gran Bretaña / EE.UU como parte integrante del Plan de Estudios.
- Este autor recomendó, además, la inclusión de contenidos esenciales en el área de la especialización en lenguas extranjeras como resultado de los aprendizajes realizados en esta área para que consiga, en la medida de lo posible, las siguientes capacidades:
- Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las Lenguas Extranjeras y la propia capacidad para aprender a usarlas, mostrando una actitud de positiva comprensión y respeto hacia otras lenguas y culturas.
 - Comprender textos orales sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos (el propio alumno, sus compañeros, las actividades habituales, los objetos de la clase, etc.), utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos.
 - Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de las palabras de la lengua extranjera elegida, así como reconocer los aspectos sonoros, rítmicos y de entonación específicos de la misma.
 - Utilizar de forma oral la lengua extranjera elegida para comunicarse con el profesor y los compañeros en las actividades habituales de clase, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal (pedir la palabra, no interrumpir, etc.) y adoptando una actitud respetuosa hacia las aportaciones de los demás.
 - Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de que la comunicación en la lengua extranjera elegida sea más fácil y fluida, mostrando interés por comprender y hacerse comprender.
 - Comprender, utilizar y, en su caso, reproducir las fórmulas habituales de interacción social (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.) en las situaciones apropiadas, así como producciones orales breves en contextos rítmicos y musicales significativos (canciones, acertijos, adivinanzas, etc.)
 - Leer de forma comprensiva textos cortos y sencillos relacionados con las actividades del aula, con su conocimiento del mundo y con sus experiencias e

intereses con el fin de obtener las informaciones deseadas, tanto globales como específicas.

- Producir breves textos escritos (notas, tarjetas de felicitación, etc.) respetando los rasgos formales básicos del código escrito (presentación, puntuación, uso de mayúsculas, etc.) así como utilizar la lengua escrita como apoyo para fijar o transferir una información oral o gráfica (escribir una lista, poner pie a un dibujo, etc.).
- Utilizar en el aprendizaje de la lengua extranjera los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas y desarrollar progresivamente las estrategias de aprendizaje autónomo.

Este material nos enriquece de tal manera que nos permite tener una amplia información y conocimiento acerca de cómo utilizar de la mejor manera posible, teniendo una autopreparación profunda y actualizada de las habilidades y/o capacidades que nuestros profesores desarrollan a lo largo de su carrera, los métodos o vías e instrumentos para aplicar el enfoque comunicativo que tanto se aboga en la actualidad y que a la vez deben transmitir a sus estudiantes y adquirir en el ejercicio de su actividad práctica.

Además de la propia formación que requiere el profesor de lenguas extranjeras es necesario incorporar a la formación postgraduada elementos relacionados con los contextos en los que se ejerce la profesión.

Al parecer de Santos Guerra (1995), en Arcia Chávez (2003), el contexto educativo en la formación del profesorado incluye diversos elementos que influyen y determinan una identidad a nivel organizacional, de centro y de aula. Los elementos de carácter interno (configuración del claustro, proyecto educativo, con su propia dinámica social) y otros de carácter externo (sistema educativo con sus regulaciones, normas y legislaciones, la comunidad con sus características socioeconómicas y políticas, etc., emplazamiento, naturaleza del medio, que se perciben en el aula) y que conforman el contexto en el que se desarrolla la formación del profesorado, tanto la de pregrado como la de postgrado y que han de ser tenidas en cuenta en cualquier diseño de programas y estrategias de formación.

Santos Guerra (1995), nos guía hacia reflexiones que todo profesional debe hacer cuando se enfrenta a algún tipo de investigación, incluso cuando se trata de trabajar para mejorar al ser humano hacia un mejor ejercicio de la profesión: la auto superación docente, y en este caso vinculada con el uso de las TIC, apoyado de materiales didácticos para implementar el enfoque comunicativo que se requiere para la práctica y desarrollo de la enseñanza de esta lengua.

Entre los diferentes tipos de estos materiales elaborados con una finalidad didáctica están las *multimedia* y los *sitios web*, las cuales se definen por ser, las primeras: *formas de presentar información que emplean una combinación de textos, sonidos, imágenes, animación y vídeo y los segundos por ser: mecanismos proveedores de información electrónica para usuarios conectados a Internet.*

Entre las aplicaciones informáticas *multimedia* más corrientes figuran juegos, programas de aprendizaje y material de referencia. La mayoría de las aplicaciones multimedia incluyen asociaciones predefinidas conocidas como hipervínculos, que permiten a los usuarios moverse por la información de modo más intuitivo e interactivo.

Las aplicaciones multimedia son programas informáticos, que suelen estar almacenados en discos compactos (CD-ROM o DVD). También pueden residir en World Wide Web (páginas Web). La vinculación de información mediante hipervínculos se consigue utilizando programas o lenguajes informáticos especiales, suelen necesitar más memoria y capacidad de proceso que la misma información representada exclusivamente en forma de texto, también pueden incluir animación para dar movimiento a las imágenes. Las animaciones son especialmente útiles para simular situaciones de la vida real. La animación también puede realzar elementos gráficos y de vídeo añadiendo efectos especiales.

Refiriéndonos a los *sitios Web*, estos pueden estar escritos en HTML (siglas de *Hypertext Markup Language*), DHTML o XML (*Extended Markup Language*), lenguajes de marcado de hipertexto. El protocolo HTTP (siglas de *Hypertext Transfer Protocol*) es el encargado de hacer llegar las diferentes páginas desde los servidores remotos al equipo del usuario que las solicita. Las comunicaciones de nivel inferior se establecen normalmente mediante TCP/IP (siglas de *Transmission Control Protocol / Internet Protocol*), si bien al ser un sistema abierto, admite otros protocolos.

La autora escoge la elaboración de un *sitio Web* para la ejecución del diplomado, porque se incluye una gran cantidad de bibliografía y programas de interacción; y debido a las actuales necesidades de superación y preparación de los profesores de inglés en Cienfuegos y las diferentes situaciones que afectan otro tipo de educación, se asume utilizar el *DVD* como medio de almacenamiento para la instalación de dicho sitio Web en cada centro de trabajo y/o en cada sede universitaria de la provincia, y así crear un mejor acceso a la superación de estos docentes.

El *Disco compacto* (conocido popularmente como *CD*, por las siglas en inglés de *Compact Disk*), es un soporte

digital óptico utilizado para almacenar cualquier tipo de información (audio, vídeo, documentos y otros datos).

Según Encarta 2009, un *DVD* es, según sus siglas del inglés (Digital Video Disk), un *Disco óptico que contiene en forma codificada imágenes y sonidos para ser reproducidos en la pantalla de un equipo electrónico. También conocido en la actualidad como disk versátil digital (DVD)* o disco de vídeo digital, que es *un dispositivo de almacenamiento masivo de datos cuyo aspecto es idéntico al de un disco compacto*, aunque contiene hasta 25 veces más información y puede transmitirla al ordenador o computadora unas 20 veces más rápido que un CD-ROM. Su mayor capacidad de almacenamiento se debe, entre otras cosas, a que puede utilizar ambas caras del disco y, en algunos casos, hasta dos capas por cada cara, mientras que el CD sólo utiliza una cara y una capa. Las unidades lectoras de DVD permiten leer la mayoría de los CD, ya que ambos son discos ópticos; no obstante, los lectores de CD no permiten leer DVD.

En esta investigación se abordan elementos relacionados con la contextualización de la enseñanza, el medio social, las características económicas, la lejanía con respecto a los centros principales de información, las posibilidades de acceso a la misma, etc., que hacen que lo que se proponga no sea un mero documento de superación, sino una profunda, actualizada y dinámica herramienta de trabajo que sirva además para ser multiplicada en los diferentes territorios por los propios docentes.

DESARROLLO

En el contexto del ejercicio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el territorio de la provincia de Cienfuegos, además de estos elementos, se encuentran otros relacionados con las posibilidades de acceso a la lengua objetivo de especialistas y de enseñanza.

Los profesores de inglés en la enseñanza media en Cuba tienen grandes limitaciones para practicar la lengua que aprendieron durante los estudios de pregrado, por lo que pierden fluidez con el tiempo, así como dominio del vocabulario y de la pronunciación.

[Análisis de las diferentes formas de postgrado que existen](#)

En los diversos sistemas de enseñanza superior existen diferencias significativas. La primera se da entre las universidades tradicionales, con cursos académicos más teóricos que prácticos, que han mantenido un rasgo distintivo caracterizado por un alumnado de élite, y las universidades que han establecido sistemas unificados.

Con respecto a los programas académicos, se observan tres estilos diferenciados dentro de la moderna tradición universitaria. El primero hace hincapié en el desarrollo del conocimiento científico, la investigación y los estudios siguiendo la tradición Humboldtiana de la Universidad Alemana. El segundo resalta la formación profesional, representada por las grandes escuelas francesas. El tercero pone el énfasis en una educación liberal y crítica, estilo que siguen las universidades de Oxford y Cambridge en el Reino Unido.

Estas diferencias tienden también a disminuir. La mayor parte de las naciones desarrollan sistemas de educación superior de masas, los cuales deben incorporar aspectos de las tres dimensiones señaladas: la científica, la profesional y la crítica-liberal. Muchos estudiantes que hoy inician una educación superior carecen de la cultura académica tradicional que caracterizó a los que ingresaban en un sistema selectivo desde el punto de vista educativo y social. El gradual aumento de titulados superiores en el mundo es consecuencia de la cada vez mayor demanda laboral; hoy la mayoría de los estudiantes no cursan este período de estudios para ejercer profesiones relevantes ni para conseguir puestos de élite. Nuevas asignaturas se han incorporado al currículo de la enseñanza superior, algunas en respuesta a los avances científicos, pero la mayoría con el fin de ofrecer más alternativas profesionales, de los cuales carecen los profesionales graduados en años anteriores.

[Formas de acceso a la superación postgraduada](#)

Al tratar de definir *Cursos de postgrado*, en Encarta 2007 se distinguen como *cursos de estudio en universidades, escuelas profesionales y otras instituciones que se ofrecen para completar el currículo*. Estos programas específicos de educación se pueden realizar después de finalizar los estudios y de obtener la titulación de graduado, diplomado o licenciado. Los cursos de postgrado se consideran indispensables para poder ejercer determinadas profesiones.

Los estudios de postgrado ofrecen formación en algún aspecto específico de la práctica profesional. Son numerosos los estudiantes que necesitan ayudas económicas para poder realizar este tipo de estudios. Las instituciones estatales han aumentado su dotación de becas públicas. También son numerosas las entidades privadas interesadas en el campo de la investigación que subvencionan a estudiantes con méritos. Las becas son también muy importantes para apoyar a los estudiantes de los países en vías de desarrollo.

Márquez (UNESCO, 1998), aporta un debate sobre el postgrado en el Ecuador, su articulación en el sistema

nacional de ciencia y tecnología y mecanismos de aseguramiento de la calidad y aborda que en el contexto mundial la gestión en las Universidades está cambiando, particularmente en las instituciones públicas. Los referentes de sus acciones tanto el conocimiento científico disciplinar, social, institucional y laboral no son estáticos, por el contrario son sumamente dinámicos.

La revista mexicana de psicología (2005) volumen 22, número monográfico especial, p.333-344, ofrece un trabajo titulado "*Desafíos de la Formación del Postgrado en Ibero América en un Mundo Globalizado*", por Martos (Granada-España), que resume la internacionalización del conocimiento, la necesidad de aumentar el número de doctores, el establecimiento de sistemas internacionales de acreditación de la calidad y una mayor presencia de ofertas de enseñanza virtual (e-learning). Resulta también previsible que se produzcan modificaciones en las características de la demanda formativa del postgrado. El incremento de la demanda de formación continua, la reducción de los períodos formativos, el aumento del carácter profesionalizador del postgrado.

Otro ejemplo de ofertas de programas de postgrado lo encontramos en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que ofrecen **cerca de 130 cursos de especialización**, organizados en 13 áreas de interés:

1. Comunicación y Periodismo.
2. Cultura y Humanidades.
3. Derecho.
4. Economía y Empresa.
5. Educación.
6. Enfermería y Fisioterapia.
7. Experimentales y Tecnología.
8. Medicina.
9. Política y Sociedad.
10. Psicología.
11. Turismo y Hostelería.
12. Seguridad y Prevención.
13. Veterinaria.

En la docencia de los cursos participan profesores, profesionales e instituciones de fuera de la universidad para que los estudios tengan la orientación práctica que pide el mercado laboral.

Para el acceso a estos cursos de especialización, no es necesario tener una titulación universitaria, salvo en los que son muy especializados en un ámbito concreto.

En los cursos de especialización que requieren titulación universitaria, los requisitos de acceso son los mismos que en los programas de Maestría y Diplomas de Postgrado.

Otra manera de realizar un postgrado la ofrece Erasmus Mundos, en el cual la clave de su **programa** reside en favorecer la movilidad y la cooperación entre instituciones de la Unión Europea y de terceros países, propiciando el acceso a una educación de postgrado de calidad, más allá de las fronteras europeas. Para ello se plantean **cuatro acciones**, que comprenden desde la creación de Máster hasta la mejora de la capacidad de atracción de las instituciones participantes. La **acción central** consiste en la realización de **maestrías integradas**, cuyo requisito fundamental es ser organizado por, al menos, **tres instituciones** universitarias de **tres países diferentes**. Su duración podrá variar **entre 60 y 120 créditos** que se realizarán en, al menos, dos de las universidades organizadoras.

Además de favorecer a los miembros de la comunidad universitaria, *Erasmus Mundus* concede un especial protagonismo a las **propias instituciones de Educación Superior**, a través de **acciones específicas** que les ayuden a desarrollar proyectos educativos de calidad y relevancia internacional.

En el ámbito nacional cubano, según el reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba (2005) se expresa que la Educación de Postgrado es una de las direcciones principales de trabajo de la educación en Cuba, y el nivel más alto del sistema de educación superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios. En esta educación concurren uno o varios procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza- aprendizaje, sino también de investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta docente- educativa pertinente a este nivel.

Este reglamento establece que a partir de un carácter centrado de la educación, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo; sigue el proceso de la educación a lo largo de la vida, y se apoya en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento.

La educación de postgrado en Cuba, a la vez que atiende demandas de capacitación que el presente reclama, se anticipa a los requerimientos de la sociedad, creando las capacidades para enfrentar nuevos desafíos sociales, productivos y culturales que tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

Las formas organizativas principales de la superación profesional que se declaran en el reglamento son: el curso, el entrenamiento y el diplomado, además de las maestrías, los doctorados, la auto-preparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras que complementan y posibilitan el estudio y la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia, la tecnología y el arte.

Dentro de las anteriores se profundiza en el diplomado, objetivo de la actual investigación, el cual tiene como fin *la especialización en un área en particular del desempeño, y propicia la adquisición de conocimientos y habilidades académicas, científicas y/o profesionales en cualquier etapa del desarrollo de un graduado universitario, de acuerdo con las necesidades de su formación profesional o cultural*. El diplomado está compuesto por un sistema de cursos y/o entrenamientos y otras formas articulados entre sí, que culmina con la realización y defensa de un trabajo ante un tribunal.

Según el reglamento de postgrado (2004), para el diseño, conducción, organización y ejecución con calidad del diplomado, se constituye un comité académico integrado por no menos de tres profesionales designados por el decano o el director del centro autorizado para impartir superación profesional. El comité académico rinde cuentas de su gestión ante los órganos asesores, académicos o científicos correspondientes.

El análisis conceptual, desde un ámbito global, regional y local, nos ha permitido confirmar la necesidad de asumir el diseño de una forma de superación en el área de la lengua inglesa para los profesores de esta especialidad, a partir de los principios de la educación semipresencial para atender las necesidades de estos profesores. Aunque se encuentran elementos comunes en la investigación empírica con los estudios revisados en la literatura y los programas existentes, es necesario asumir el diseño de un programa que responda a las necesidades específicas del contexto de la investigación, por no existir coincidencias en este aspecto. Por tanto, se asume la propuesta de un diplomado semipresencial con apoyo de un sitio Web en DVD como soporte de almacenamiento y con flexibilidad para ser ubicado en otros programas de maestría como módulo especializado en caso de que los profesores matriculados sean de la especialidad de inglés.

Esta decisión responde a las características de estos medios, a los cuales se puede acceder con facilidad, cada profesor-alumno puede acceder a las computadoras de su centro de trabajo, donde se encontrará el sitio sin necesidad de conectarse a una red electrónica, ni elevados

conocimientos en el uso de la tecnología informática. Al mismo tiempo que cuenta con un amplio bagaje de información para la realización de las actividades de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Dentro de las diferentes formas de superación semi-presencial ayudadas por las TIC, se opta por el programa de diplomado semi-presencial en inglés sobre las bases que establece el reglamento de postgrado. Los estudios de postgrado ofrecen formación en algún aspecto específico de la práctica profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, F. (2008). Erasmus Mundus: Otra manera de realizar un postgrado. Recuperado de <http://movilidad.universiablgs.net/erasmus-mundus>
- Arcia Chávez, M. (2003). Propuesta didáctica para la enseñanza- aprendizaje de la redacción en los estudios de formación de profesores de inglés en la UCP de Cienfuegos "Conrado Benítez". *Tesis doctoral*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martos, F. J. (2005). Desafíos de la Formación del Postgrado en Ibero América en un Mundo Globalizado. *Revista mexicana de psicología*, 22, 333-344.
- Morles Sánchez, V. (1991). *La educación postgraduada en el mundo. Estado actual y perspectivas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2004). *Resolución 132/2004: Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba*. (2004). La Habana: MES.

23

EL ENFOQUE CIENCIA-TECNOLOGÍA-SOCIEDAD (CTS) EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

THE SCIENCE-TECHNOLOGY-SOCIETY (STS) APPROACH IN THE CHEMISTRY TEACHING LEARNING PROCESS IN HIGHER EDUCATION

MSc. Lázara Puerta Díaz¹
E-mail: lpuerta@ucf.edu.cu
MSc. Liuvys Angarica García¹
E-mail: langarica@ucf.edu.cu
MSc. Annette Padilla Gómez¹
E-mail: alpadilla@ucf.edu.cu
¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Puerta Díaz, L., Angarica García, L., & Padilla Gómez, A. (2017). El enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Química en la Educación Superior. *Revista Conrado*, 13(58), 142-147. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente trabajo “El enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Química en la Educación Superior”, concreta acciones que se desarrollan en el contexto educativo durante el curso escolar 2015-2016. La capacidad de formar a las nuevas generaciones con espíritu crítico y autocrítico acerca del impacto social del desarrollo científico-técnico hasta la actualidad, deviene de propósitos como el carácter humanista que caracteriza a la educación en Cuba. Se muestran actividades que se desarrollaron durante clases de la especialidad Química, las cuales permitieron realizar las valoraciones de las condicionantes y consecuencias en cada aspecto tratado. De los instrumentos aplicados se pudo constatar la efectividad de las mismas en potenciar la alfabetización CTS y la participación en asuntos del desarrollo tecnocientífico.

Palabras clave:

Enfoque CTS, proceso de enseñanza-aprendizaje, alfabetización CTS y participación pública.

ABSTRACT

The present work “The Science-Technology-Society approach (STS) in the Chemistry teaching learning process in Higher Education”, specifies actions that are developed in the educational context during the academic year 2015-2016. The ability of training the new generations with a critical and self-critical spirit about the social impact of the scientific and technical development up to now comes from purposes such as the humanistic character that characterizes education in Cuba. It shows activities that were developed during the Chemistry specialty classes, which allowed carrying out the assessments of the conditions and consequences in each aspect. With the applied instruments, it was possible to verify their effectiveness in promoting CTS literacy and participation in issues related to techno-scientific development.

Keywords:

STS approach, teaching-learning process, STS literacy and public participation STS.

INTRODUCCIÓN

La educación científica en todos los momentos de la historia de la humanidad ha jugado un rol importante. Si bien es cierto que se han tomado decisiones que han favorecido el bienestar, también se han visto desastres que hasta hoy generan discusiones en el orden político, económico y social respecto a la ciencia y la tecnología. De ahí, que resulta útil la educación científica y que forme parte de la formación ciudadana.

La Educación Superior en Cuba reconoce el valor de este tipo de enseñanza con enfoque CTS. En la enseñanza de la ciencia no debe faltar la influencia de lo social en el propio desarrollo de la ciencia o los efectos de la sociedad y el medio ambiente. Acevedo (2009), enfatiza en la necesidad de la flexibilidad del currículo y el rol del docente en facilitar la enseñanza CTS, así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje donde deben existir innovaciones.

Por su parte Osorio (2009), enfatiza en la participación pública en asuntos del impacto social de la ciencia en especial por las aguas y la salud. Así, Echeverría (2009), promueve la preparación del individuo al enfrentarse a los avances de la ciencia y la tecnología para que presente las competencias del mundo actual. Todos estos autores que prestan interés en la educación CTS, manifiestan marcado interés en la preparación del hombre para enfrentar los vertiginosos cambios respecto a la ciencia, la tecnología y la sociedad.

En el proceso de formación profesional pedagógica en general, este se concreta en un modelo que orienta los objetivos a vencer y en ello se evidencian las habilidades que deben cumplir. Sin embargo, se necesitan métodos y medios para lograr dichos pronósticos.

En el presente curso escolar 2015-2016, se constató la necesidad de motivar a los estudiantes de la carrera de ciencia en su enseñanza con el enfoque CTS. Se implementó la investigación en el grupo de 1er año curso nivel medio superior de la carrera Biología – Química.

Al aplicar instrumentos se determinó que el 91,6% no reconocen la influencia del desarrollo de la química en los momentos actuales, el 83% no domina que pueden convertirse en gestores de lo relacionado con los avances de la ciencia y la tecnología. El 100% reconoció la necesidad de ser alfabetizados en CTS.

Los contenidos que se abordan en el programa de la disciplina Química General e Inorgánica presentan las condiciones propicias para desarrollar el enfoque CTS. Se proyectaron actividades que facilitan esta enseñanza

y convertir a los estudiantes en entes activos de su propio aprendizaje. Se prestó mayor interés al proceso que al resultado en el aprendizaje, por las vías de búsqueda de información, por la necesidad de trabajar en equipos para confrontar ideas, posibles soluciones, por los análisis y debates en cuestiones determinantes de la ciencia y su impacto en la sociedad.

DESARROLLO

Al coincidir con Osorio, Echeverría, Cerezo & Acevedo (2009), la educación CTS, resulta indispensable para lograr una formación integral del hombre moderno. La alfabetización CTS y la participación pública en asuntos de la ciencia y la tecnología encuentran espacios en la formación inicial de los futuros egresados de la carrera Biología – Química. Las condiciones son propicias para abordar el enfoque CTS en el PEA de la Química.

En el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que se asumen para lograr el enfoque CTS, se evidencian las directrices fundamentales de la asignatura que radica en las sustancias y las reacciones químicas. Las leyes, teorías a las que se hace alusión consolidan el carácter dialectico-materialista de la ciencia y las manifestaciones causales entre estructura-propiedad- aplicación de las sustancias químicas que se toman de ejemplos. Desde esta perspectiva se potencia la visión crítica a la ciencia, la tecnología y la sociedad como contenido de las asignaturas que repercuten en la formación profesoral.

Entre los contenidos principales que se abordan son entre otros, la explicación de la primera teoría científica que intenta explicar *el origen de la vida*. A mediados del Siglo XX el bioquímico ruso Oparin, en 1924, imaginó un proceso de evolución química, según el cual algunas moléculas simples pudieron convertirse en moléculas más complejas que evolucionaron hasta formar organismos simples que serían el primer peldaño de la escala de la vida.

Las condiciones de la atmósfera primitiva entre las presiones y temperaturas dieron origen a la aparición de moléculas complejas: aminoácidos, bases nitrogenadas y azúcares (componentes del ADN y el ARN) esenciales para la vida.

Este contenido es generalizador y se puede abordar dentro de las disciplinas de química porque aluden a sustancias inorgánicas y orgánicas. Se da explicación a las estructuras-propiedades-aplicaciones de estas. Se puede motivar la discusión abierta sobre este tema de teorías creacionistas y la teoría de Oparin en relación con el origen de la vida, para contribuir al desarrollo de la concepción científica del mundo.

Por la necesidad de proteger y conservar el medio ambiente, se debe trabajar en la formación de valores éticos, teniendo como base el hecho de que para que haya surgido la vida debieron existir determinadas condiciones en el planeta que favorecieran este acto. La interacción con el medio ambiente constituye un aspecto fundamental en enseñanzas precedentes. En Biología lo aborda con la integridad y la dinámica de los sistemas biológicos. Desde el propio origen de la vida que conforman, se manifiestan las relaciones con el medio ambiente, formado por un ambiente reductor y con altas presiones e incidencia de fuentes de energía como las descargas eléctricas, las radiaciones ultravioletas, los volcanes, lo cual condicionó la síntesis abiogénica de los primeros compuestos orgánicos, que continuaron sufriendo numerosas transformaciones hasta convertirse en polímeros, coacervados y células primitivas, todas ocasionadas por la interrelación dialéctica entre las propiedades de las biomoléculas y las condiciones ambientales existentes.

La célula y los organismos no pueden vivir sin intercambiar materia, energía e información con el medio ambiente. En las primeras se realiza mediante la membrana citoplasmática (difusión, transporte, endocitosis y exocitosis), y en los segundos se evidencia por medio de las funciones de nutrición, ventilación, excreción y regulación. Esta última es la que garantiza la homeostasis (mantenimiento del equilibrio del medio interno) y la adaptación a los cambios del medio ambiente.

De la misma forma, en la dinámica de poblaciones, comunidades y ecosistemas, las interacciones con el medio ambiente son el elemento dinamizador de los cambios internos que dan respuesta a los cambios externos a estos sistemas, lo que les permite transformarse y adaptarse, o dejar de existir como tales.

Al origen abiogénico y la evolución de las biomoléculas en los mares primitivos, le continuó el origen y la evolución de las primeras células, sus estructuras (de procariotas a eucariotas) y sus vías metabólicas de obtención de energía (de fermentación a fotosíntesis y respiración). Se destacan en este largo proceso evolutivo diferentes hitos como son, por ejemplo, la formación de determinadas estructuras prebiológicas (coacervados), el origen de las células eucariotas, el origen de la fotosíntesis y con ello la revolución del oxígeno en el planeta, el origen de la pluricelularidad, la expansión de los organismos vivos a la superficie sólida del planeta, el origen del hombre, entre otros.

En el proceso de asimilación de estos saberes se debe llevar a la convicción de que los organismos existentes son el resultado de un largo proceso evolutivo único e irreplicable, que unos grupos sistemáticos se originan de

otros preexistentes por la influencia de fuerzas evolutivas como son la variación hereditaria y la selección natural, y que estas transformaciones están indisolublemente ligadas a cambios ocurridos en el medio ambiente como resultado de la evolución natural del planeta Tierra, el Sistema Solar y el Universo.

Como producto de la concatenación del conocimiento, se debe lograr una actitud reflexiva hacia la protección de la vida en el planeta, se pueden abordar algunos de los problemas globales del mundo de hoy, como es el deterioro de la capa de ozono, los cambios climáticos, la desertificación y las lluvias ácidas, entre otros, estableciendo claramente el papel que pueden jugar la ciencia y la tecnología en el cuidado a la naturaleza.

Pueden generarse discusiones acerca de:

- La necesidad de atender al desarrollo sostenible como condición para mantener la vida en el planeta Tierra.
- Ejemplos que demuestren que el desarrollo científico y tecnológico es el culpable de la situación actual en el debilitamiento de la capa de ozono, desertificación de los suelos, abasto de agua, entre otros.
- Las acciones políticas en el país en este sentido para proteger el medio ambiente.
- El desarrollo científico y tecnológico para bienestar social y no meramente económico.

La naturaleza social de la ciencia y la tecnología, según las perspectivas del enfoque CTS en el PEA de la Química, reconoce la interrelación entre los conocimientos, habilidades y valores desde el orden económico, político, social y ético, lo que permite que en la formación de los individuos se fomente la necesidad de mantener el equilibrio entre el desarrollo científico tecnológico para el bien social.

En la actualidad se continúan actividades científicas para perfeccionar teorías o crear nuevas. Al estudiar *la estructura del átomo*, tema que se reitera en disciplinas como Química General, Química Inorgánica, Química Física, Didáctica de la Química y Química Orgánica. Se puede referenciar los logros del desarrollo tecnológico derivado de la aplicación de la propia ciencia al campo de la instrumentación, al hacer posible la construcción de equipos que permitieron realizar las investigaciones de rigor.

Se orienta el análisis crítico de los resultados de las investigaciones científicas realizadas por los científicos Thomson, Rutherford, Bohr, Dalton durante los siglos XVIII y XIX que interesados en la materia realizaron evidentes aportes a la teoría atómica actual. El conocimiento acerca de las aplicaciones del átomo aún sigue desarrollándose mediante técnicas de avanzada que encuentran

satisfacciones en las ciencias médicas. Sin embargo, la humanidad se sintió amenazada por el uso indiscriminado que perjudicó a sociedades por el uso paramilitar. Tal es el caso de la bomba atómica desarrollada en los EEUU que provocó la explosión en las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki durante la II Guerra Mundial.

Desde el enfoque CTS, es necesario considerar la importancia que se le concede al dominar la estructura del átomo y su energía. Se debe generar un debate acerca del uso de estos conocimientos en la preparación de la bomba atómica. Se pueden realizar actividades:

- Estructura de los átomos de uranio y plutonio
- La explosión de la bomba atómica causó víctimas y aún hay evidencias de daños en la salud de muchas personas. Explicar el fenómeno de la radiactividad y reacción nuclear en cadena.
- Consecuencias actuales en el medio ambiente de la explosión de la bomba atómica en la II G.M

Los resultados de investigaciones acerca del átomo en nuestros tiempos generan cuestionamientos en el orden económico y político. Su energía nuclear puede ser tratada para fines pacíficos como beneficios en la salud humana, en tratamientos de enfermedades como el cáncer, el Alzheimer, entre otras. También como ya se empleó puede ser utilizado en carreras armamentistas para la destrucción masiva. Por estas razones, se debe fomentar el análisis crítico acerca del uso irracional de los avances científicos tecnológicos. El desarrollo de estos contenidos debe establecer las relaciones interdisciplinarias con la disciplina Genética Ecológica en particular, y con otras disciplinas del área, para interpretar adecuadamente estos asuntos y contribuir a desarrollar la ética profesional.

Debe orientarse el trabajo independiente para desarrollar habilidades en la búsqueda de información (se puede diseñar un trabajo extraclase) donde se profundice en los aportes de Cuba en el campo de la biotecnología, y comparar con otros países. La protección y conservación del medio ambiente debe ser un objetivo a desarrollar en estas clases, por lo que los ejemplos que utilicen los estudiantes, deben estar relacionados, en su mayoría, con contaminantes ambientales, ya que los problemas globales del mundo de hoy a que se ha hecho referencia, son capaces de inducir modificaciones genéticas a causa de sustancias químicas altamente tóxicas. También hacer referencia a los trabajos que se realizan en el país en función de disminuir o eliminar la contaminación ambiental y proteger de esta forma la vida del planeta.

El año 2015 es considerado por la FAO, Año internacional del suelo. Su representante en Cuba, Theodoro hace

alusión al significativo valor del suelo como vía para la conservación de la especie humana. Desde el punto de vista químico, son diversos los nutrientes necesarios en el organismo. Al hacer alusión a elementos químicos, se trata la *composición química en los organismos vivos*. Se recomienda revelar las funciones que estos realizan en el organismo. Muchos de ellos se adquieren en la alimentación. Ejemplos son: los iones fosforo que participa en la formación de biomoléculas como ácidos nucleicos y fosfolípidos, forman parte de moléculas como el ATP de alto contenido energético y en la formación de huesos y dientes junto al calcio. Estos iones pueden estar presentes en legumbres y granos enteros.

Sin embargo, en la actualidad este es un tema de preocupación. La degradación de los suelos hace que el rendimiento agrícola disminuya y con ello las ofertas de productos de calidad. Por ello, se promueve el correcto uso de fertilizantes químicos o el uso de fertilizantes ecológicos que no dañen la salud.

La importancia en el debate que se debe generar en el aula es para reflexionar acerca de las actitudes y toma de decisiones respecto a los impactos sociales que tienen el uso inadecuado de fertilizantes químicos, la política de EEUU al promover la producción de biocombustibles y el cambio climático.

La orientación hacia la investigación de este tema se sugiere que aborde determinas cuestiones como:

- Consecuencias en el organismo al consumir productos contaminados por fertilizantes químicos.
- Sustitución de fertilizantes químicos por ecológicos.
- Ética en los procesos agrícolas. Certificación de productos de calidad para el consumo.
- Procesos de transformación química de alimentos de origen vegetal en combustibles, por ejemplo, el maíz.
- México, Venezuela, Argentina y otros países tienen este cereal como fuente principal de alimento. ¿Qué daños puede ocasionar a la cultura alimentaria de estos países?.
- Posición que asume Cuba ante esta situación mundial que desfavorece principalmente a poblaciones de países subdesarrollados.
- Daños que ocasiona al medio ambiente el aumento de las transformaciones químicas para obtener combustibles.

Al abordar sustancias orgánicas como *los alcoholes*, se sugiere analizar la estructura-propiedades físicas y químicas del etanol, así como las aplicaciones de esta sustancia. La

falta de conocimientos y el mal hábito de consumo de esta sustancia puede ocasionar una enfermedad conocida como alcoholismo. Esta enfermedad se vincula a otras como cirrosis hepática, degeneración en el sistema nervioso central, trastornos gastrointestinales y alteraciones metabólicas. Puede provocar infertilidad en las parejas, son frecuentes las discusiones en el seno de la familia, y como consecuencia, incomunicación y malas relaciones entre sus integrantes.

Cabe señalar en la adquisición del conocimiento acerca de esta sustancia que ella interviene en los procesos metabólicos al retardar la síntesis y degradación de otras sustancias necesarias en el organismo. Se puede indicar:

- Completar ecuaciones químicas donde uno de los reactivos sea el etanol.
- Propiedades del etanol que genera en el organismo vértigos.
- Realizar un resumen en una tabla que relacionen los efectos del etanol en sistemas de órganos.
- Investigar acerca de las causas que provocan un aumento de caries por ingerir bebidas alcohólicas.
- Debatir acerca del acceso, disponibilidad y uso de esta sustancia en los adolescentes y jóvenes.
- Valorar el papel de la familia y centros educativos ante la educación antialcohólica.
- Preparación y disposición de personal calificado para el tratamiento individual y colectivo desde las instalaciones de salud en Cuba.
- Acciones para promover la educación antialcohólica desde el contexto educativo.
- Consultar el Programa Director de Promoción y Educación para la Salud en el Sistema Nacional de Educación y ser autocríticos al considerar si cumplen o no con los objetivos que para este nivel de enseñanza deben asumir ante hábitos de consumo de alcohol.

El agua. Es un tema común en las ciencias naturales por lo valioso para la vida. En especial en Química General, al analizar la composición química del H_2O , así como la estructura, el desarrollo tecnológico permitió determinar los tipos de enlaces que se establece entre una y varias moléculas. Las propiedades físicas y químicas y sus aplicaciones son esenciales en temas que permiten establecer nexos interdisciplinarios. En el caso de la Biología la mayoría de los procesos ocurren en medio acuoso donde es el agua el medio dispersante y en algunos momentos interviene como reactivo. En Geografía se estudia desde diversas aristas como ciclo del agua en la naturaleza, la hidrosfera y sus características, la distribución de este recurso en la naturaleza.

Cuando se abordan las propiedades químicas del agua, se ejemplifican mediante ecuaciones químicas la obtención de diversas sustancias según su naturaleza. Su empleo a gran escala en las industrias y su tratamiento para reincorporarla al medio ambiente. Se puede hacer referencia al uso del agua en las termoeléctricas que forma parte de las dos materias primas principales para la generación de electricidad.

Se sugiere el trabajo en equipos para desarrollar un seminario, en el que algunas actividades estarán en función de realizar:

- Completar ecuaciones químicas según propiedades del agua.
- Principales fuentes de abasto de agua en la Provincia de Cienfuegos.
- Agentes contaminantes del agua.
- Lluvias ácidas. Causas y consecuencias para el medio ambiente.
- Medidas higiénicas para controlar la calidad del agua para el consumo humano.
- Aplicaciones del agua.
- Contaminación de la Bahía de Cienfuegos. Sustancias químicas que están presentes y daños que ocasiona a la salud.

Todos los aspectos abordados permitirán contribuir a adquirir concepciones éticas acerca del desarrollo científico tecnológico que tiene impacto indiscutiblemente en la dimensión social. El enfoque CTS en el Proceso de Enseñanza Aprendizajes de la Química ocupa, un lugar fundamental en el proceso educativo en la formación de profesionales. Por esta vía se contribuye a la participación activa de los estudiantes al valorar las condicionantes y consecuencias sociales y ambientales que tienen los avances de la ciencia y la tecnología.

CONCLUSIONES

Desde el contexto educativo, los individuos son gestores y/o consumidores de la alfabetización CTS.

La ciencia y la tecnología son actividades humanas que se respaldan en los valores de una sociedad determinada.

El enfoque CTS en el PEA de la Química se concibe a partir de una visión crítica y autocrítica respecto al impacto social del desarrollo tecnocientífico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Morrison, R. R. (1978). *Química Orgánica*. La Habana: Revolucionaria.
- Núñez, J. (1999). *De la ciencia a la tecnociencia: pongamos los conceptos en orden*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Núñez, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales: lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana: Félix Varela.
- Núñez, J. (2011). El conocimiento entre nosotros: Reflexiones desde lo social. *Temas*, 94-104.
- Pérez, A. B. (2003). *Fundamentos filosóficos de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pino Garcia, L. M. (2008). *Cultura científica desde los saberes en las ciencias humanísticas, exactas y naturales. Hacia una educación científica de calidad para todos en el contexto educacional cubano*. La Habana: Academia.
- Rodríguez-Sotres, R. (2006). *Estructura Química de las proteínas*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos10/compo/compo.shtm>
- Trífonvo, D. T. (1984). *Como fueron descubiertos los elementos químicos*. Moscú: MIR.

24

EVALUACIÓN DEL PROCESO PLANIFICADOR CURRICULAR DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

CURRICULAR PLANNER PROCESS EVALUATION OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGY MAJOR IN THE ECUADORIAN UNIVERSITY

Dr. C. Enrique Espinoza Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

MSc. Ximena del Rocío Sánchez Barreto¹

E-mail: rocio6808@hotmail.es

MSc. Yasser César Alvarado Salinas²

E-mail: yalvarado@uees.edu.ec

¹Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

²Instituto Superior Tecnológico José Ochoa León. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Espinoza Freire, E., Sánchez Barreto, X. R., & Alvarado Salinas, Y. C. (2017). Evaluación del proceso planificador curricular de la Carrera de Psicología Educativa en la universidad ecuatoriana. *Revista Conrado*, 13(58), 148-157. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Los Syllabus son una aspiración que se identifica mediante estándares de calidad de tipo científico que abarcan la validez, confiabilidad, generalizabilidad y objetividad. Esos índices constituyen eslabones-metas que propician confianza a la comunidad universitaria y a la sociedad. Elaborados por los Docentes de la Carrera de Psicología Educativa tienen una relativa pertinencia con relación a los estándares de evaluación expuesto por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, lo cual está definido porque la mayor parte seleccionan arbitrariamente los contenidos sin consultar la Propuesta de Reforma de la Carrera de Psicología Educativa en el contexto de modelo de competencia 2010-2011. La inexistencia de capacitación continua afecta la elaboración de los Syllabus, pues la mayor parte de los docentes están confusos al momento de elaborarlos. La escasa correspondencia entre las competencias expuestas en el proyecto de la Carrera con los logros de aprendizaje señalados en el instrumento es una problemática a resolver.

Palabras clave:

Acreditación universitaria, evaluación, calidad de la educación, excelencia, autoevaluación.

ABSTRACT

The Syllabus is an aspiration that is identified by means of standard of quality of scientific type which would include validity, dependability, possibility to generalize and objectivity. Those indexes constitute link-goals which promote confidence in the university community and society. Elaborated by professors of the Educational Psychology Major, they have a relative relevance with relationship to the evaluation standards exposed by the Board of Evaluation, Accreditation and Quality Assurance of Higher Education, which is defined because most of them select contents arbitrarily without consulting the Proposal of Reformation of Educational Psychology Major in the context of competence model 2010-2011. The nonexistence of continuous training affects the elaboration of the Syllabus, because most professors are confused at the moment of elaborating them. The low correspondence among the exposed competences exposed in the Major project highlighted in the instrument is a problem to be solved.

Keywords:

Crediting, university student, evaluation, quality of education, excellence, self evaluation.

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica en la educación superior demanda de una interacción entre la teoría y la práctica, un desafío de las competencias que se concreta en definir su campo de posibilidad desde un modelo competencial (Pérez, 2013); la dimensión de esa interacción se canaliza mediante procesos de regulación y control que permiten verificar los estándares alcanzados por la institución y sus proyecciones. Entre los logros principales que aporta una evaluación universitaria se encuentra favorecer la optimización del proceso de organización y planificación de la carrera (Borroto & Salas, 2004), toda vez que guía y ayuda a aprender, por su rasgo comprensivo, adaptada a las necesidades de la persona que aprende e integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje (Fraile, López, Castejón, Romero & Rosario, 2013); aspiración que se identifica mediante estándares de calidad de tipo científico que abarcan la validez, confiabilidad, generalizabilidad y objetividad (ídem). Esos índices constituyen eslabones-metas que propician confianza a la comunidad universitaria y a la sociedad latinoamericana amenazada por el inminente envejecimiento y dejar a los adultos mayores vulnerables, cuestión que no tiene que suceder si las sociedades se preparan para el desafío (Llanes, 2015).

El currículo manifestado en la cotidianidad como apreciación factual, es una resultante de la planificación que se sustenta en las características universales, referentes históricos y la especificidad de la universidad entendida como misión institucional expresada en sus objetivos, contenidos, logros de aprendizaje, mecanismos de evaluación, bibliografía y además la correspondencia que la elaboración de los syllabus tiene como integración de tales expresiones.

El presente artículo revisa los presupuestos producidos acerca del tema y se traza como objetivo evaluar la pertinencia que en la planificación de los currículos profesoraes tienen los estándares cualitativos para articular la Carrera de Psicología Educativa con las exigencias establecidas por el organismo estatal de la educación superior ecuatoriana. Adopta para ello una estrategia metodológica basada en la encuesta, la revisión bibliográfica, documental y la hermenéutica para el estudio de caso que facilita situar al objeto de estudio dentro de ese contexto más amplio que es la realidad social en sus diferentes dimensiones (Gallegos, 2015). El diseño curricular implica la estructuración de un plan de estudio que constituye el conjunto de experiencias de enseñanza-aprendizaje y contenidos a cursar en una carrera, para adquirir las competencias profesionales y las características de desempeño, para mostrar de forma más objetiva y completa las

dinámicas y los comportamientos producidos por los actores intervinientes en estos procesos educativos (Martín & Rodríguez, 2012), que revelan un profesional apto para responder a las necesidades sociales en general y del campo profesional en particular, hecho que reconoce a la universidad como un espacio óptimo de aprendizaje del sentido de responsabilidad, honestidad, solidaridad y justicia. Por tanto será evaluada la planificación que realiza el docente como un sistema integrado cuyas partes se interrelacionen coherentemente de acuerdo a las competencias tanto del perfil del egresado como a la asignatura, aunque el enfoque por competencias tenga detractores debido a que señalan que el modelo esconde una visión de universidad sometida a la rentabilidad y las demandas que emergen del mercado y las políticas sociales de corto plazo (Villarreal, 2014).

DESARROLLO

En las universidades ecuatorianas se utiliza como instrumento de planificación el syllabus, una herramienta que detalla la organización, ejecución y evaluación de manera sistemática y ordenada, de los contenidos científicos a desarrollarse, los procedimientos metodológico a utilizarse y los logros de aprendizaje previstos en los estudiantes, (CEAACES, 2011) todo ello en consecuencia con el sistema de competencia y el perfil profesional del egresado declarada en la planificación curricular de la carrera universitaria en la que está inserta la asignatura o Modulo Académico. Esa lectura a los estudiantes subraya la apreciación que constituyen una importante fuente para acceder al modo en que la evaluación es realmente puesta en práctica, más allá de la información contenida al respecto en proyectos docentes, programas de asignaturas y otros documentos de planificación (Gil, 2012).

En este contexto la presentación de un Modelo de Syllabus de conformidad con dichos estándares para la Carrera de Psicología Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala, Periodo Lectivo 2012 – 2013, pretende otorgar la facilidad y direccionalidad teóricas, técnicas y metodológicas necesarias, a fin de que los docentes planifiquen de forma que se cumplan los objetivos planteados, aspiración que se determina por el concepto desarrollo profesional docente que tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores (Marcelo, 2008). La evaluación de dicho diseño y desarrollo curricular constituye un proceso que comprueba la validez y determina en qué medida su proyección, implementación, prácticas y resultados satisfacen las demandas que la sociedad

plantea a las Instituciones educativas, (Ordoñez, 2012) de lo cual se infiere que no se ubican en un momento específico, ya que tienen un carácter sistemático que supone establecer un sistema de formación continuada conocido, predecible, facilitado por los organismos y exigible a los profesionales para verificar el mantenimiento de sus destrezas y favorecer su promoción dentro del sistema público (España. Junta de Extremadura, 2008; Vezub, 2009).

Esa cualidad constituye la evaluación en una modalidad investigativa para perfeccionar el proceso docente educativo a partir del análisis de los argumentos que revela en la práctica. Adquiere así la evaluación una dimensión formativa que ha de complementarse con la función meramente certificadora (Arribas, 2012); López Pastor subraya al respecto el aprendizaje dialógico como apropiado para valorar en las universidades (2012). Resulta entonces la valoración de un enfoque competencial, se define así aquel donde el alumno adquiere una formación basada en la transferencia de aprendizajes a los distintos desempeños que deberá desarrollar a lo largo de su vida. Esos desempeños están sostenidos por competencias básicas que revelan el funcionamiento de capacidades, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores con los cuales los sujetos operan a un nivel cualitativo eficiente en los contextos donde despliega su quehacer. Lo anterior supone considerar la evaluación curricular como un proceso amplio, que incluya la satisfacción del educando o la familia y las características del producto y su ajuste a determinados estándares predeterminados (Borroto & Salas, 2004), a fin de que muestren la excelencia y calidad de la enseñanza como un modelo organizado.

Acerca del Syllabus

Los fundamentos anteriores establecidos en Ecuador se valoran en los Syllabus dispuestos en cada materia de la carrera o programa que especifican, además de los contenidos, los resultados del aprendizaje a lograr y los mecanismos a utilizar para evaluarlos; se torna así en guía del proceso académico de una asignatura, pues fija sus objetivos, describe su contenido programático, define el marco epistemológico y pedagógico de la materia, establece las reglas de la clase, determina los derechos y obligaciones del docente y los estudiantes, las principales actividades académicas y establece el cronograma académico, adiciona a su vez la bibliografía.

En aras de precisión el CEAACES ha dispuesto cual contenido del Syllabus varios órdenes que se explicitan como:

- Denominación de la asignatura o curso.

- Código y número de créditos.
- Código: Identificación institucional de la materia.
- Número de créditos: Número de créditos teóricos/número de créditos prácticos.
- Descripción del curso: La redacción debe ser clara y concisa. Máximo diez líneas.

Esta sección describe lo que el curso pretende cubrir, la utilidad de la materia, y el modo en que este curso se articula en el currículo de la carrera. Tal información será publicada en el catálogo académico de la Institución y en el Syllabus. Incluye además pre-requisitos y co-requisitos, entendidos cual contenidos que deben ser aprobados antes de cursar esta materia, con sus códigos, y en el segundo caso resultan co-requisitos aquellos contenidos que deben ser cursados al mismo tiempo que esta materia.

Se reconoce en dicho instrumento, el texto y otras referencias establecidas como condición para el dictado del curso. El texto es el libro principal para consulta y estudio de los alumnos que debe corresponder coherentemente en su contenido, con el programa establecido para esta materia y debe poseer un nivel de actualización en el orden científico. Acepta la inclusión de otras referencias como complemento para el aprendizaje de los alumnos. Tanto el texto guía como las referencias deben listarse con los siguientes campos: Autor, Título del Libro, Edición y Año de Publicación, Editorial.

Un apartado significativo lo representan los objetivos generales del curso y la declaración de los resultados del aprendizaje. Estos últimos tienen una gran ventaja que son enunciados claros a cerca de lo que se espera que aprenda el estudiante y cómo va a demostrar este logro (Kennedy, 2007). Razones que abarcan conocimientos, habilidades y valores. Se recomienda una racionalidad en su formulación así como la inclusión de tipos de resultado de aprendizaje, aquellos que responden a las preguntas:

- Qué deseo yo que los estudiantes conozcan al finalizar el curso y
- Qué es lo que yo deseo que los estudiantes sean capaces de hacer con lo que ellos conocen.

Debe quedar claro el nivel, según la Taxonomía de Bloom, al cual se quiere que los estudiantes respondan. Los tópicos o temas cubiertos se identifican en el listado del contenido o programa del curso, donde se indica el número de horas por tema; refleja además el horario de clase/laboratorio, especificado por el número de sesiones de clases por semana y la duración de cada sesión, tanto para cubrir el material teórico como las actividades prácticas.

Posee una sección denominada Contribución del curso en la formación de un profesional. En esta sección se describe el modo en que esta materia, que forma parte del currículum del programa, contribuye a la formación del profesional. Es posible destacar la vinculación o relación con otras materias del currículum e indicar si corresponde a la formación básica en ciencias, a la fundamental para ingeniería o a la de aspectos generales complementarios de la carrera y que están relacionados con los objetivos de la institución y de la carrera; lo cual representa una actualización en torno a los objetivos ya que tienden a enfocarse más en la comprensión de conceptos (Contreras, 2011), centralizar su posición es una manera de redimensionar su importancia.

Relación del curso con el criterio resultado de aprendizaje.

Los resultados o logros del aprendizaje de la carrera ya descritos se obtienen a través de la contribución que realiza cada materia del currículum de la carrera. Estas contribuciones deben ser indicadas en la tabla que se muestra a continuación, categorizándolas como Alta, cuando luego de cursar la materia el estudiante demuestra un dominio de los temas tratados; Media cuando se espera que desarrollen destrezas y habilidades, y Baja si el resultado esperado apunta a tener conocimiento solamente. Es importante indicar adecuadamente las contribuciones altas, puesto que es sobre éstas que se va a evaluar posteriormente el cumplimiento de los resultados o logros del aprendizaje.

El syllabus contiene un apartado de corte burocrático donde se especifica quien fue el responsable de la elaboración del sílabo y fecha de elaboración.

Organización de la evaluación y análisis de sus resultados

Para desarrollar esta investigación fueron encuestados diecisiete docentes de la carrera de Psicología Educativa y orientación vocacional e interpretados siete Syllabus elaborados por los mismos. Las interrogantes utilizadas son:

- ¿Qué aspectos se deben considerar para evaluar la planificación curricular de módulos en la Carrera de Psicología Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala?
- ¿Se evidencia en la construcción de los Syllabus correspondencia entre las competencias y logros de aprendizaje con el Proyecto Curricular de la Carrera?

La información que proporcionarían estos métodos fue recogida en el lapso de tiempo comprendido entre enero y febrero de 2013. En cuanto a la rutina metodológica, la investigación se clasifica como descriptiva, porque opera desde la lógica de un diseño no experimental transeccional descriptivo. En todo el proceso se garantizó un manejo confidencial de los docentes y de los Syllabus que fueron evaluados para la validación de la información.

En el diagnóstico realizado mediante la interpretación a los documentos contentivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de psicología de 7 profesores se obtuvo la siguiente información:

Evaluación a los syllabus de los indicadores de la Carrera de psicología educativa y orientación vocacional acordes con las demandas del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAACES)

Tabla 1. Indicadores que contienen los Syllabus.

Asignaturas	Objetivos	Competencias	Contenidos	Logros de Aprendizaje	Evaluación	Bibliografía
Pedagogía	X	X	X	X	X	X
Redacción de Informe	X	X	X	X	X	X
Escuelas Psicológicas	X	X	X	X	X	X
Aprendizaje Cooperativo	X	X	X	X	X	X
Entrevista Psicológica	X	X	X	X	X	X
Orientación a la Sexualidad	X	X	X	X	X	X
Trastornos del Aprendizaje	X	X	X	X	X	X
Total	7	7	7	7	7	7
Porcentaje	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaborada por los autores.

El cuadro estadístico anterior revela una homogeneidad en el diseño curricular de los Syllabus lo cual se convierte en una evidencia del nivel de orientación recibido así como de la dimensión cognoscitiva apropiada por los docentes para elaborar sus instrumentos para la Carrera de Psicología Educativa; su nivel estructural abarca los elementos de competencias básicas indicados por el CEAACES.

Tabla 2. Correspondencia en los Syllabus con los contenidos mínimos señalados de la carrera de psicología educativa y orientación vocacional.

ASIGNATURA	Nº Syllabus	CORRESPONDENCIA		
		Total	Parcial	Ninguna
Pedagogía	1			X
Redacción de Informe	1	X		
Escuelas Psicológicas	1	X		
Aprendizaje Cooperativo	1			X
Entrevista Psicológica	1			X
Orientación a la Sexualidad	1		X	
Trastornos del Aprendizaje	1			X
Total	7	2	1	4
Porcentaje	100	28,57	14,29	57,14

Fuente: Elaborada por los autores.



Figura 1. Correspondencia de los Syllabus con los contenidos mínimos de la carrera Psicología Educativa y orientación Vocacional.

Fuente: Elaborada por los autores.

La información estadística antes detallada permite establecer que el 28,57% de los instrumentos evaluados tienen correspondencia con los contenidos mínimos señalados en el Proyecto Curricular de la Carrera, el 14% tiene una parcial correspondencia y el 71,43%, no tienen ninguna correspondencia, los altibajos que configuran esta situación identifican las afectaciones existentes en dichos documentos al sistema de competencias básicas y por ello al perfil que deben tener los egresados de la carrera. Ese resultado es ilustrativo de los desniveles en la habilitación funcional de las estrategias curriculares de las asignaturas; las cuales mantienen correspondencia con la organización misma y los recursos y capacidades en los que se basa el logro de ventajas competitivas, sostenibles de largo plazo (Cardona, 2011). A la vez estos resultados son muestra de la desconexión cualitativa del desempeño de los docentes y del liderazgo académico. Tales déficits afectan a la vez el perfil académico-profesional de la carrera por la carencia de competencias genéricas y específicas que se desea formen parte de la persona-profesional que salga de la Universidad (Villa & Poblete, 2011).

Tabla 3. Correspondencia entre las competencias y los logros de aprendizaje

ASIGNATURA	Nº DE SÍLABUS	CORRESPONDENCIA		
		Total	Parcial	Ninguna
Pedagogía	1			X
Redacción de Informe	1	X		
Escuelas Psicológicas	1	X		
Aprendizaje Cooperativo	1			X
Entrevista Psicológica	1			X
Orientación a la Sexualidad	1			X
Trastornos del Aprendizaje	1			X
Total	7	2	0	5
Porcentaje	100	28,57	0	71,43

Fuente: Elaborada por los autores.

CORRESPONDENCIA ENTRE LAS COMPETENCIAS Y LOS LOGROS DE APRENDIZAJE

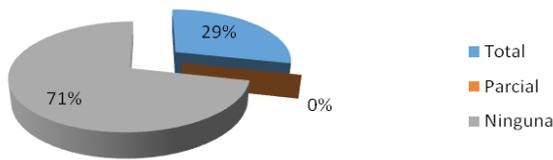


Figura 2. Correspondencia entre las competencias y los logros de aprendizaje.

Fuente: Elaborada por los autores.

La correspondencia entre las competencias y los logros de aprendizaje que información estadística revela permite establecer que el 28% de los Syllabus elaborados por los docentes tienen correspondencia entre las competencias expuestas en el Proyecto Curricular de la Carrera con los logros de aprendizaje y el 71% no tienen ninguna correspondencia, lo que permite interrogarse acerca de la dimensión cognoscitiva transferida a los docentes constitutiva de sus competencias básicas para diseñar los instrumentos de la Carrera de Psicología educativa; ese desconocimiento constructivo es expresivo además de una forma tradicional de proponerse metas, es decir que su propósito, en la mayoría de los casos está ubicado en su comportamiento y no en el de los estudiantes, para lo cual constituye un reto romper los paradigmas importantes referidos a las formas de enseñar y aprender (Alvarado, 2014).

Mostrar deficiencias de esa naturaleza es la revelación de fracturas en la formación del profesorado toda vez que su capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional (Ión & Cano, 2012) está disminuida a redacción de informes y escuelas psicológicas lo cual significa predominio de un pensamiento reproductivo.

Domínio de los docentes de la estructura expuesta por el CEAACES para la construcción de los silabus



Figura 3. Conocimiento en los docentes de los indicadores determinados por el CEAACES para la construcción de los Syllabus.

Fuente: Elaborada por los autores.

Se puede interpretar de acuerdo a las respuestas ofrecidas en las encuestas por los docentes que el 58,33% declaran conocer los indicadores determinados por el

CEAACES para la construcción de los Syllabus, mientras que el 41,67% manifiesta un desconocimiento. Esa diferencia revela que, a pesar de la mayoría de los docentes conocer la estructura mediante un formato dado por la institución, hay un elevado porcentaje que labora con desorientación, hecho que está comprometiendo los resultados de la formación del egresado. En los escenarios actuales, la mitad de los futuros profesionales de esta carrera se verían desplazados, pues las exigencias a las instituciones de educación superior se ubican en un graduado capaz de planificar y mantener el seguimiento de su propio proceso de aprendizaje en etapas posteriores, desarrollando así las competencias del aprendizaje autónomo a lo largo de la vida y del pensamiento crítico e innovador (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz, Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz & Quesada-Serra, 2012).

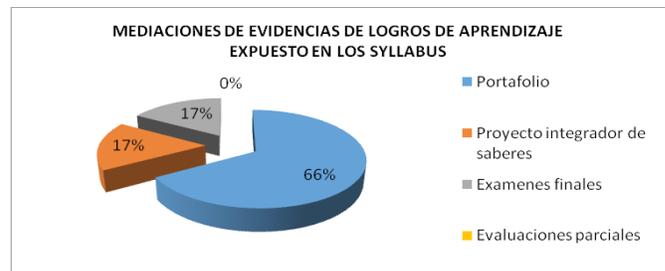


Figura 4. Evidencias de los docentes sobre logros de aprendizaje expuesto en los syllabus.

Fuente: Elaborada por los autores.

En consideración a las respuestas dadas por las Autoridades y Directivos simbolizadas en el 66,67% acerca de evidencias de logros por los docentes en el portafolio, contrasta con el 16,67% en proyecto integrador de saberes y en exámenes finales permite arribar a la conclusión de que el portafolio constituye la herramienta más socorrida, lo cual significa que están obviando el proyecto integrador de saberes, las razones que lo determinan pueden ubicarse en la complejidad y ordenamiento que este exige, el acompañamiento de la mentoría que presupone y la excelencia cualitativa que demanda; esas razones se sintetizan en que le permite al estudiante aplicar la teoría a la práctica, y desenvolverse satisfactoriamente en un entorno cada vez más competitivo.

La presente propuesta tiene como fin que los docentes conozcan la estructura que plantea el CEAACES para planificar sus actividades en el aula a través de los Syllabus, además que manejen el diseño de Reforma de la Carrera de Psicología Educativa en el contexto de modelo de competencia 2010-2011, al hablar de este tipo de modelo emerge el coaching, proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y descubrimiento del potencial individual,

centrado en el presente y orientado al cambio y la excelencia (Sánchez & Boronat, 2014). Implica además no afectar sus logros de aprendizaje y competencias profesionales en los estudiantes de psicología, y que el control opere a favor del cumplimiento de los syllabus al Centro de Planificación con anticipación

Tabla 4. Plan de asignatura o Syllabus.

Periodo Académico _____

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:				
EJE DE FORMACIÓN	Humanista ()	Básico ()	Profesional ()	Optativo ()
Código	Nº De Créditos	Horas Practicas	Horas Teóricas	Semestre
Fecha de inicio	Fecha de termino	Duración	Jornada	Horario de clases
Prerrequisitos		Correquisitos		

PROFESOR(ES) RESPONSABLE(S)

Nombre de quien(es) tiene(n) la asignación oficial de la asignatura y por tanto responde(n) por sus avances.
-
-
-

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

Resumen descriptivo. Máximo 600 caracteres
--

OBJETIVO(S) DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

El documento del CEAACES recomienda utilizar la taxonomía de Bloom.

<p>Objetivo(s) general(es)</p> <p>Debe clarificar los avances que se espera que los estudiantes hayan alcanzado al finalizar el desarrollo de la asignatura. No deben formularse desde lo que el curso o el docente aspiran al final del mismo, sino de lo que los estudiantes deben aprender. Se recomienda, para mayor precisión, redactar los objetivos comenzando con verbos en infinitivo. Deben relacionarse con el perfil del profesional y las competencias profesionales a desarrollarse en el proceso para cumplir con el encargo social correspondiente. Se recomienda se procure alcanzar los niveles más altos propuestos en la taxonomía de Bloom.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <p>Indican logros de aprendizaje más puntuales, pueden referirse a lo que se logrará al terminar ciertos temas o algunos de ellos, también podrían indicar lo que se espera lograr en un periodo corto de tiempo. Es muy importante que los objetivos específicos vayan en dirección del o los objetivo(s) general(es). En este sentido, los específicos vienen a ser un desglose del general; de tal manera que cumplidos todos los específicos, idealmente se cumple el general. Los objetivos deben formularse en los siguientes dominios: Cognitivos: (Conocimientos) Procedimentales: (Habilidades y destrezas) Actitudinales: (Valores)</p>

CONTENIDOS O PROGRAMA DE LA ASIGNATURA POR TEMAS

Debe listar el contenido o programa del curso indicando su carácter (teórico, práctico u teórico/práctico) y el número de horas por cada tema.

Unidad o tema	Horas por tema			
	T	P	T/P	TOTAL

MÉTODOS DEL APRENDIZAJE Y FORMAS DE ENSEÑANZA:

Precisar el tipo de proceso sistemático que se empleará para el aprendizaje integral y que actividades se realizarán para ello. Por ejemplo si será un proceso inductivo, deductivo, dialéctico, entre otros., y si para ello se recurrirá a formas activas, significativas, entre otros. Ejemplos de formas de enseñanza pueden ser: conferencias dialogadas, lluvia de ideas, talleres, socio dramas, mesas redondas, video foros, trabajos grupales, exposiciones, conferencias virtuales, entre otros.

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE:

Materiales didácticos de los que se servirá el docente para mediar los aprendizajes de los estudiantes (texto, pizarra, medios audiovisuales, material digital, plataforma moodle, Internet, correo electrónico, entre otros).

CONTRIBUCIÓN DEL CURSO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

¿Cómo contribuye a la formación del profesional el programa de la asignatura? Máximo 600 caracteres

Destaque la vinculación o relación con otras materias del currículum
Máximo 600 caracteres

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE A LOS ESTUDIANTES

Criterios y técnicas que permitirán los avances en el aprendizaje de los estudiantes. Concretar la forma de la evaluación (exámenes, lecciones, pruebas, trabajos, demostraciones, ensayos, entre otros, su calendarización y ponderación).

EVALUACIÓN DEL CURSO:

Incluir los criterios que posibilitarán, también, evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje utilizando, por ejemplo, encuestas, grupos focales, entrevistas, entre otros, que permitan determinar los aspectos positivos, negativos, interesantes y sugerencias sobre el desarrollo de la asignatura.

RESULTADOS Y CONTRIBUCIONES A LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Los resultados o logros del aprendizaje de la carrera que son declaraciones que describen qué es lo que se espera que los estudiantes conozcan y sean capaces de hacer al momento de graduarse, se obtiene a través de la contribución que realiza cada materia del currículum de la carrera. Estas contribuciones deben ser indicadas en la siguiente tabla, categorizándolas como **Alta** cuando luego de cursar la materia el estudiante demuestra un dominio de los temas tratados, **Media** cuando se espera que desarrollen destrezas y habilidades, y **Baja** si el resultado esperado apunta a tener conocimiento. Es importante indicar adecuadamente las contribuciones altas, puesto que es sobre éstas que se van a evaluar posteriormente el cumplimiento de los resultados o logro del aprendizaje. Modelo General para la Evaluación de Carreras (CEAACES) Págs. 34-35.

Logro o resultado de aprendizaje	Contribución			El estudiante debe:
	Alta	Media	Baja	
1				
2				
3				

Textos y otras referencias requeridas para el dictado de la asignatura

La bibliografía debe contener los libros, revistas, bases digitales, periódicos, direcciones de Internet y demás fuentes de información que sean de utilidad para la enseñanza-aprendizaje, en idioma español, inglés u otros.

Las fuentes bibliográficas elegidas deben ser pertinentes y actuales (preferentemente a una antigüedad de 5 años como máximo).

Textos principales de consulta.				
Autor	Título del libro	Edición	Año Publicación	Editorial
-				
-				

Se establecen al plan curricular y al sílabo como los instrumentos constitutivos de la planificación curricular; y, lo que es más determinante para las discusiones posteriores sobre la evaluación y el desarrollo de las Carreras universitarias, a tono con las demandas de cambios cualitativos del siglo XXI y de la era del conocimiento, es la conclusión de que es el currículo lo que permite al estudiante alcanzar el perfil de egreso de la Carrera y los resultados de aprendizaje (R de A). El problema radica en el modo de llegar a ese Currículo; ese ejercicio académico que, claramente no puede corresponder a la simple inspiración o tradición de los directivos, se ordena por las orientaciones contenidas en las coordenadas del desarrollo económico, social, político y cultural y en las macro tendencias del desarrollo científico-tecnológico de la correspondiente área del conocimiento. También constituyen fuentes las necesidades específicas de un desarrollo equitativo del país, sus regiones y sus localidades. A este respecto el problema de base de la Planificación Curricular migra a quienes poseen los diversos poderes para definir las políticas de desarrollo social y económico de un país; esos sujetos y sus instrumentos deben estar incluidos en los principios, fines y objetivos para la educación y específicamente para la superior y los planes de desarrollo nacional así como en las correspondientes leyes orgánicas. El peligro aquí tiene dos caras de una misma moneda: o son tan generales las orientaciones, que las Carreras pueden en la práctica tomar cualquier rumbo; o las disposiciones son tan restrictivas que pueden terminar por ahogar las iniciativas curriculares de las comunidades académicas.

CONCLUSIONES

Al término de la presente investigación se llega a las siguientes conclusiones:

Que los Syllabus elaborados por los Docentes de la Carrera de Psicología Educativa tienen una relativa

pertinencia con relación a los estándares de evaluación expuesto por el CEAACES.

La mayor parte de los Docentes seleccionan arbitrariamente los contenidos sin consultar la Propuesta de Reforma de la Carrera de Psicología Educativa en el contexto de modelo de competencia 2010-2011.

No existe capacitación continua para la elaboración de los Syllabus, pues la mayor parte de los docentes de la Carrera de Psicología Educativa presentan confusión al momento de elaborarlos.

En la construcción de los Syllabus existe escasa correspondencia entre las competencias expuestas en el proyecto de la Carrera con los logros de aprendizaje señalados en el instrumento que permiten la conexión entre el conocimiento profesional adquirido durante la formación y las destrezas y competencias reales exigidas en cada contexto laboral (Losada-Puente, Muñoz-Cantero & Espiñeira-Bellón, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado García, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248004.pdf>

Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91624440003.pdf>.

Borroto Cruz, E. R., & Salas Perea, R. S. (2004). Acreditación y evaluación universitarias. *Educ Med Super*, 18(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000300001

Cardona, R. A. (2011). Estrategia basada en los recursos y capacidades. Criterios de evaluación y el proceso de desarrollo. *Universidad EAFITR. Revista electrónica: Fórum doctoral*, 4. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/forum-doctoral/article/download/1754/1755%3A%3Apdf>

Contreras, J. M. (2011). Evaluación de conocimientos y recursos didácticos en la formación de profesores sobre probabilidad condicional. Granada: Universidad de Granada.

España. Junta de Extremadura. (2008). Propuesta de contenidos estratégicos en la formación continuada de los profesionales de la salud de Extremadura. Extremadura.: Consejería de Salud.

- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4239063.pdf>
- Gallego Ramos, J. R. (2015). Las carencias sociológicas de la Teoría de la Agenda-Setting: una crítica poco atendida. *Alcance, Revista Cubana de Información y Comunicación*, 6.
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Revista semestral del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras*, 22, 133-153. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22636/2/ESE22-07-Gil-Flores.pdf>.
- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15 (2), 249-270. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504012.pdf>
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Cork: University College Cork.
- Llanes Betancourt, C. (2015). Envejecimiento demográfico y necesidad de desarrollar las competencias profesionales en enfermería geriátrica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(1), 89-96. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v14n1/rhcm13115.pdf>
- López Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J. M., & Espiñeira-Bellón, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16891/Losada_Puente_2015_perfil_funciones_competencias.pdf?sequence=3
- Marcelo, C. (2008). La evaluación del desarrollo profesional docente, *en Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martín Galán, B., & Rodríguez Mateos, D. (2012). La evaluación de la formación universitaria semipresencial y en línea en el contexto del EEES mediante el uso de los informes de actividad de la plataforma moodle. *RIED*, 15(1), 159-178. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/782/692>
- Ordóñez, R. (2012). *Módulo de evaluación curricular y acreditación en la docencia universitaria*. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa. Machala: Universidad Técnica de Machala.
- Pérez Ferra, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 52-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527004.pdf>
- República del Ecuador. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2011). *Modelo general para la evaluación de carreras con fines de acreditación*. Quito: CEAACES.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M. Á., & Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_2.htm
- Sánchez Mirón, B. & Boronat Mundina, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17 (1), 221-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70629509010.pdf>
- Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 14(42). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300014
- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-170. Recuperado de <https://www.upv.es/entidades/ICE/info/EvaluacionCompetenciasGenericas.pdf>
- Villarroel, V., & Bruna D., (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v13n1/art04.pdf>

25

THEORETICAL BASES OF BUSINESS GAMES USE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGH SCHOOL

BASES TEÓRICAS DE LA UTILIZACIÓN DE JUEGOS NEGOCIO EN EL PROCESO EDUCATIVO DEL PRE UNIVERSITARIO.

MSc. Nataliya Kovalenko¹

E-mail: kke@email.asu.ru

Ph. D. Kseniya Kovalenko¹

E-mail: kovalenko1288@mail.ru

¹Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

Suggested citation (APA, sixth edition)

Kovalenko, N., & Kovalenko, K. (2017). Theoretical bases of business games use in the educational process of the high school. *Revista Conrado*, 13(58), 158-161. Retrieview from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

ABSTRACT

Business games recently acquired enormous popularity. They are used in the training school and university students. Moreover, with their help serious industrial, economic, administrative problems, are solved, so as when hiring new employees. Unfortunately, the theory of business games to date still has not developed and is full of contradictions. The analysis found that the educational business game is a variant, dynamically developing form of organization of activity purposeful interaction and communication of all its participants in the implementation of pedagogical guidance by the teacher. The essence of this form is the relationship of simulation modeling and role behavior of game participants in the process of solving typical professional and educational tasks of a sufficiently high level of problems. The report found that the business game as a method of training is a normative model of the processes of activity. In particular, such a model is a role which contains a set of rules determining the content and direction, the nature of the actions of the players. The game method is first of all the performance of the role according to certain rules laid down in it, and the games used in training and education, first of all, role-playing games.

Keywords:

Education, pedagogics, business game, forecasting, teaching.

RESUMEN

Los juegos de negocios adquirieron recientemente una enorme popularidad. Se utilizan en la escuela de formación y los estudiantes universitarios. Por otra parte, con su ayuda se resuelven graves problemas industriales, económicos, administrativos, a su vez a la hora de contratar nuevos empleados. Desafortunadamente, la teoría de los juegos de negocios hasta la fecha aún no se ha desarrollado y está llena de contradicciones. El análisis encontró que el juego de negocios educativos es una variante, una forma de organización de la interacción de la actividad dinámicamente desarrolladora y la comunicación de todos sus participantes en la aplicación de la orientación pedagógica por el profesor. La esencia de esta forma es la relación entre el modelado de simulación y el comportamiento de rol de los participantes del juego en el proceso de resolver las típicas tareas profesionales y educativas de un nivel suficientemente alto de problemas. El trabajo encontró que el juego de negocios como método de entrenamiento es un modelo normativo de los procesos de actividad. En particular, este modelo es un rol que contiene un conjunto de reglas que determinan el contenido y la dirección, la naturaleza de las acciones de los jugadores. El método del juego es en primer lugar el desempeño del papel de acuerdo con ciertas reglas establecidas en él, y los juegos utilizados en la formación y la educación, en primer lugar, juegos de rol.

Palabras clave:

Educación, pedagogía, juego de negocios, predicción, enseñanza.

INTRODUCTION

In the process of preparing qualified specialists, active and interactive forms of training are widely used in the educational process in combination with extracurricular work. Business games have recently gained immense popularity. They are used in training high school students and students. In addition, with their help serious industrial, economic, managerial problems are solved, they are addressed when hiring new employees. Unfortunately, the theory of business games has not yet been sufficiently developed and is full of contradictions.

Business game as a method of training is a normative model of the processes of activity. In particular, such a model is a role that contains a set of rules that determine both the content and direction, the nature of the actions of the players. The game method is first of all the performance of the role according to certain rules laid down in it, and the games used in training and education are, first of all, role-playing games. A special regulatory value in gaming education belongs to the game problem: it is the core of the playing role and determines the educational and learning value of a particular game. In the game, the problem is the source of development, "sets in motion" the role, it also creates problematic game situations.

The educational business game is a variant, dynamically developing form of organization of purposeful interaction of activity and communication of all its participants in the implementation of pedagogical guidance by the teacher. The essence of this form is the relationship of simulation modeling and role behavior of game participants in the process of solving typical professional and educational tasks of a sufficiently high level of problems.

There is a three-dimensional classification, which takes into account the main parameters of business games. The first axis represents a continuum from the actual production activity to the training session (there is no distribution of roles, the teams are independent). The second axis reflects the degree of interaction. Its extreme manifestations are a hole game and a meeting with the lobby. The third axis reflects the nature of the response, (feedback). It can have variants from a ballpark to a system evaluation of the indicators inherent in the simulated system.

Consciousness influences the choice of behaviors. In the process of a business game, the trainee must perform actions similar to those that may take place in his professional activity. Regulation of social relations is carried out by the Russian state in various forms. The difference is that the answers to questions about the consequences of the actions taken, in game situations, gives a model of reality,

and not the reality itself. This feature is the main advantage of gaming learning methods, as it allows:

Firstly, do not be afraid of the negative consequences for society of any wrong actions of the trainees, but, on the contrary, turn it to good advantage. Gaining experience;

Secondly, significantly accelerate the time of the flow of real processes. For example, what happens in life for several years can be compressed to several hours;

Thirdly, it is possible to repeatedly repeat certain actions to strengthen the skills for their implementation;

Fourthly, the actions are carried out in an environment of "conditional" (model) reality, empower the trainees and stimulate them to find the most effective way of making decisions. Thus, different types of business games allow us to reveal from different sides both our own opportunities separately and in joint activity with other participants.

DEVELOPMENT

Since the detailed description of each generalized technology is an independent task, we in our study focused on the characterization of active learning, predominantly contextual and game type. This choice is explained by the fact that in the system of vocational education active learning can become (and in many has already become) system-forming, in the framework of which all other generalized pedagogical technologies are used. In addition, it is in the teaching technologies of this type that the most promising is the use of business games.

The first business game was developed and conducted in the USSR in 1932 by M.M. Birshtein.

On weekends, students of universities and business leaders gathered in the territory of the factory "Red Weaver" and discussed the process of transition to the production of new products without stopping production [1, p. 148]. In 1938 business games in the USSR suffered the fate of a number of scientific areas, they were banned. But seriously began business games in the end of the last century. The organizational and activity games (ODI) of the philosopher and methodologist Georgy Schedrovitsky, as well as the managerial duels of Vladimir Tarasov, the founder of the Tallinn School of Managers, became a notable phenomenon in the Russian market. Their second birth took place only in the 1960s, after the first business games appeared in the USA (1956, Charles Abt, C. Greenblatt, F. Gray, G. Graham, G. Dupuis, R. Duke, R. Prudhomme and others).

The educational business game from the position of game activity is the cognition and actual learning by the students

of the social and objective reality in the process of solving the game problem by playing simulation, recreating the main types and behaviors in the roles of certain rules laid down in the game conditions, and on the model of professional activity in conditional Situations. A business game is: 1) a model of people's interaction in the process of achieving certain goals-economic, political, etc.; 2) group exercise to develop solutions in artificially created conditions that imitate the real situation.

In general, the authors note such goals of use as:

- Formation of cognitive and professional motives and interests.
- Education of the specialist's system thinking, including a holistic understanding not only of nature and society, but of himself, his place in the world.
- Transfer of a holistic view of professional activity and its large fragments, taking into account the emotional-personal perception.
- Training in collective mental and practical work, the formation of skills and skills of social interaction and communication, the skills of individual and joint decision-making.
- The development of a responsible attitude towards the cause, respect for the social values and attitudes of the collective and society as a whole.
- Training in modeling methods, including mathematical, engineering and social design.

Business game as a method of training is a normative model of the processes of activity.

In particular, such a model is a role that contains a set of rules that determine both the content and direction, the nature of the actions of the players. The game method is first of all the performance of the role according to certain rules laid down in it, and the games used in training and education, first of all, role-playing games. A special regulatory value in gaming education belongs to the game problem: it is the core of the playing role and determines the educational and learning value of a particular game. In the game, the problem is the source of development, "sets in motion" the role, it also creates problematic game situations.

The educational business game is a variant, dynamically developing form of organization of purposeful interaction of activity and communication of all its participants in the implementation of pedagogical guidance by the teacher. The essence of this form is the relationship between simulation modeling and role behavior of game participants in

the process of solving typical professional and educational tasks of a sufficiently high level of problems.

This pedagogical process is a special manifestation of the principle of reasonableness. The objective form of expression of intelligence finds in the actions, decisions of man, ie, after the manifestation of "outside." Evaluation of the reasonableness of actions, decisions must take into account their balance, the focus on achieving the goals, the common good, utility, economy, reality, compliance with established order, rules, etc. Transformation of personal qualities of students takes place at all levels of preparation and conduct of a business game. Before them, the goal is to get used to the image of a specialist whose role they will perform. When preparing a game, the teacher, as a rule, encourages them to try to think for their character, to think about the preparatory stage, as his specialist would have thought out. At the same time, the student learns to overcome the difficulties of verbal and non-verbal associations.

Thus, a business game can be considered as a dynamic and deterministic system of "teacher-student" and "student-student". From the standpoint of system analysis, it is an open system in which the activities of participants are based on information coming through feedback with the constant diagnosis of partner reactions.

Main Part

The system of education in our country has entered a period of fundamental changes characterized by a new understanding of the goals and values of education, awareness of the need for transition to continuing education, new conceptual approaches to the development and use of teaching technologies, etc. Realization of many of the tasks facing the system of education at the present stage of tasks is impossible without the use of new methods and means of educational technologies. In this connection, the study of the structure of business games acquires special significance.

The most important parameters of the structure of the educational business game are its constructive properties, reflecting the functional unity of the goals, structure and content of the game. In this study, these parameters are derived from the characteristics of a business game as a developed form of gaming activity and include: mastering the profession, playing the role, managing and self-governing, rational organization of work, making non-standard decisions, teamwork, creating a workable team, fun, emotionality, awareness of the lack of knowledge, The acquisition of practical knowledge and skills, leadership,

business communication, the performance of roles, the value of the results of the game.

Note that both its parts (game model and simulation model) can be successfully, and in a number of cases, most effectively implemented on a computer with the help of such information modeling tools as multi-media technology, "virtual reality" technology, "artificial intelligence".

Thus, the business game originated as a tool for finding managerial decisions in the conditions of uncertainty and multifactoriness. At present, they are used in the educational process of higher educational institutions, as a pedagogical technology, or one of the methods of active learning, in carrying out socio-psychological training and in production to solve production, social and psychological problems. In all cases there is a "two-dimensionality of the business game" and not only gaming or professional tasks are being solved, but at the same time there is training and education of participants.

CONCLUSIONS

Business game can be considered as a self-regulating system. If the usual training sessions involve communication of the teacher and students "vertically", when the instructor completely dictates the direction and mode of work, revealing the students' lack of information on a number of issues, then the relations in the business game between its participants are formed along the "horizontal". It develops the basis of free, creative relationships, equally informed partners. The teacher is excluded from the number of direct partners, he seems to be going to second place, on Wednesday, the audience. This circumstance removes a certain psychological barrier of communication, liberates students.

The student fills the role with individual means of self-expression, struggles for professional and intellectual recognition in the group.

Thus, the preparation of a business game is a multi-stage procedure and depends on a number of subjective or objective factors.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Arstanov, M. Z., Pidkasisy, P.I., & Khaydarov Zh.S. (1980). Problem-model training: questions of theory and technology. Alma-Ata.
- Gribanov, D.V., & Kovalenko K.E. (2016). The realization of resoblessness. State and Law, 4.
- Kovalenko, K.E. (2014). The teaching of I.A. Il'in about advocacy. Barnaul.

Verbitsky, A. A. (1990). Active methods of teaching in higher education: Contextual approach.

26

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA POTENCIAR LA FUNCIÓN CULTURAL DE LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD

PEDAGOGICAL INTERVENTION TO PROMOTE SCHOOL CULTURAL ROLE IN THE COMMUNITY

MSc. Rene Mesías Villacres Borja¹

E-mail: revillacres@gmail.com

MSc. Magdalena Rosario Huilcapi Masacon²

E-mail: huilcapi@utb.edu.ec

MSc. Julio Ernesto Mora Aristega²

E-mail: jmora@utb.edu.ec

¹Universidad Estatal de Bolívar. República del Ecuador.

²Universidad Estatal de Babahoyo. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Villacres Borja, R. M., Huilcapi Masacon, M. R., & Mora Aristega, J. E. (2017). Intervención pedagógica para potenciar la función cultural de la escuela en la comunidad. *Revista Conrado*, 13(58), 162-169. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Si observamos los procesos que desarrolla, la escuela es, ante todo, una institución educativa, instructiva, formativa y sociocultural. A ella corresponde cumplir el encargo social de la formación de ciudadanos con un alto componente científico, cultural y humanista, entre otros aspectos. El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar y caracterizar teóricamente acerca de cómo ha de proyectarse la intervención pedagógica para fortalecer la función cultural de la escuela en el contexto comunitario, acorde con las necesidades sociales y espirituales de los estudiantes y de la comunidad, junto al encargo social de formarlos integralmente. Con tal propósito se asume una estrategia metodológica basada en la experiencia profesional del autor en la enseñanza; la revisión bibliográfica; así como en el empleo de métodos teóricos y empíricos y técnicas de participación en grupos. El principal resultado consiste en una propuesta de postulados, principios, cualidades y acciones que deben estar presentes en el diseño de la intervención pedagógica.

Palabras clave:

Escuela, función cultural, acciones, institución cultural, comunidad.

ABSTRACT

If we observe the processes which develop, the school is, above all, an educational, instructive, formative and sociocultural institution. To it corresponds the fulfillment of the social responsibility of the formation of citizens a high scientific, cultural and humanist component, among other aspects. The present work has as objective to reflect on and to characterize theoretically on how to project the pedagogic intervention to strengthen the cultural function of the school in the community context, in correspondence with students and community social and spiritual necessities, added to the social responsibility of forming them integrally. To this end, a methodological strategy is based on the author's professional experience in teaching; Bibliographic review; As well as in the use of theoretical and empirical methods and techniques of participation in groups. With such a purpose a methodological strategy is assumed based on the author's professional experience in the teaching; the bibliographical revision; as well as in the theoretical and empiric and technical employment of methods of participation in groups. The main result consists on a proposal of postulates, principles, qualities and actions which should be present in the design of the pedagogic intervention.

Keywords:

School, cultural function, work, cultural institution, community.

INTRODUCCIÓN

El tema que nos ocupa no deja de ser conflictual. En todas las sociedades, la cultura es la matriz de la que se desprende la escuela; sin embargo, en algunas la cultura depende de la educación. Si consideramos que el objetivo básico de la educación es la cultura, resulta comprensible el papel que corresponde a la escuela en cuanto a la formación de los niños y jóvenes como seres plenos en base a la incidencia multilateral y armónica sobre su personalidad. En esa dirección ha de encaminar la escuela una estrategia, la cual ha de rebasar los límites epistemológicos, para proyectarse hacia los intereses y necesidades socioculturales no solo dentro, sino fuera del ámbito escolar propiamente dicho, lo que la ubica en el centro de la vida comunitaria en su conjunto.

Se trata entonces del proceso de socialización de amplio espectro, en el que intervienen factores endógenos que tienen que ver con el rol formativo de la institución liderado por el colectivo pedagógico, entendiéndose maestros y/o profesores, así como exógenos dadas las condiciones de la comunidad en que se encuentre.

La estrategia metodológica del artículo se basó en la revisión bibliográfica; así como en el empleo de métodos teóricos y empíricos, técnicas participativas, observación participante, entrevistas grupales y en profundidad; análisis e intercambios desarrollados en espacios de debate con los actores pedagógicos y comunitarios.

DESARROLLO

Visto desde la perspectiva sociocultural, a la escuela corresponde un papel protagónico dado sus objetivos formativos y culturales, inherentes a la labor socializadora que realiza y sus potencialidades tanto materiales como humanas, así como la significación social que ésta históricamente ha tenido para la comunidad (Vitier, 1996). En las circunstancias actuales, con la expansión de las novedosas tecnologías de la información y las comunicaciones, se amplía extraordinariamente el diapasón de esta institución que está llamada a convertirse en el centro cultural más importante de la comunidad, utilizando tales potencialidades adecuadamente.

Con ese objetivo se debe diseñar la intervención pedagógica, la cual supone la participación activa del colectivo de educadores en el proceso de planificación (Betancour, 1995), organización, ejecución y evaluación (Bustelo, 1990), del sistema de acciones que contenidas en su proyecto educativo. Este debe garantizar la función cultural de la escuela en el contexto comunitario, entendido como conjunto de prácticas sociales en función del desarrollo

sociocultural de la comunidad intra y extramuros; un conjunto de acciones de esa naturaleza puede permitir, bajo la influencia de la institución escolar, organizar a los actores sociales y estimular la participación de estos en el enriquecimiento de la vida cultural, en la búsqueda de alternativas y soluciones concretas a las diferentes problemáticas que en el marco social comunitario en general existen.

De este modo, la intervención pedagógica para potenciar la función cultural de la escuela en la comunidad constituye una necesidad estratégica que facilita el mejoramiento del modo y la calidad de vida, los modos de pensar, actuar al tiempo que fortalece las relaciones sociales e interpersonales. Ello conlleva elevar la comunicación y la cultura comunitaria, lo cual tiene, por tanto, funciones educativas, instructivas, formativas, preventivas y axiológicas.

La comunidad escolar es altamente compleja, entre otros factores, por la existencia de una diversidad cultural, dado los diferentes orígenes familiares, socioculturales de alumnos y profesores cuestión que precisa desarrollar la intervención pedagógica con visión de interculturalidad. En la escuela esto implica reconocer lo válido universal que hay en lo múltiple y encauzarlo consensuadamente hacia el fin de la educación; para lograr una influencia adecuada en la construcción de las identidades nacional, local y personal. El logro de este propósito exige la preparación de maestros y profesores sobre bases científicas.

En el tratamiento de la cultura en la escuela es necesario tener en cuenta que:

- La cultura constituye un sistema en el que sus diferentes zonas, esencias o elementos constitutivos y cualificadores mantienen en su sentido general, una relación de parte y todo, nexos entre los que existen infinitas mediaciones. De ahí que los esfuerzos transformadores de la cultura sólo son posibles desde una o varias de sus esencias constitutivas para lograr la transformación del todo.
- Dada la complejidad referida su estudio tiene en cuenta el principio hologramático, propio de la complejidad. De ahí la asunción del elemento axiológico como eje estructurador del tratamiento de la cultura en la actividad pedagógica.
- La relación cultura-actividad, reviste peculiaridades en la actividad pedagógica porque permite una comprensión del conocimiento cultural como base y resultado de la actividad, e incluso como actividad misma, pues realizada socialmente se ajusta a las necesidades, intereses y fines de la educación.

- El enfoque axiológico permite abordar la contradicción entre el conocimiento objetivo de la cultura y su interpretación valorativa, expresada en el fin de la educación y concretada en la conducta.
- Las creaciones culturales constituyen sólo indicadores ya que únicamente en la relación con el hombre pueden cumplir una función cultural; de ahí que dominar la cultura, es aprehenderla y convertirla en medio para la transformación cualitativa del hombre, lo que expresa el vínculo con el fin de la educación y la función social de la escuela.
- El criterio objetivo para medir el desarrollo cultural es el hombre como sujeto de la actividad, como sujeto histórico, condición que adquiere y desarrolla en sus relaciones sociales. El devenir de esas relaciones constituye el criterio determinante del desarrollo humano y cultural. En tanto las relaciones sociales son una manifestación esencial de los significados del individuo, esta apunta a la producción de hombres como seres sociales, por lo que la calidad de los sistemas educativos y de la escuela debe ser evaluada a partir de la preparación de los individuos para la vida en sociedad.

Por tanto, no se trata de convertir en artistas a todos los niños, adolescentes y jóvenes, sino de convertirlos en mejores hombres, en seres cultos. Ello representa interpretarlos desde un punto de vista normativo-teleológico, como elemento regulador, caracterizador y orientador del comportamiento humano como fin. De ahí la posibilidad de, en la actividad pedagógica, profundizar en el contenido de la cultura como expresión del deber ser y del fin de la educación.

La relación general-particular-singular tiene peculiaridades en la cultura; con frecuencia aparecen en la historia de esta, procesos y fenómenos aparentemente irrepetibles y sin conexión con otros, e incluso, supuestamente desvinculados del momento histórico concreto, que desde el punto de vista pedagógico, explican las elaboraciones peculiares de la misma en los diferentes contextos e individuos y la existencia de manifestaciones de la cultura en los estudiantes, adelantadas o atrasadas con respecto a una etapa específica del desarrollo, las cuales no pueden ser obviadas en la actividad pedagógica.

Relación escuela-comunidad como proceso. Función cultural de la escuela en la comunidad.

La escuela es aquella parte de la comunidad que debe poseer los profesionales en condiciones de desarrollar el trabajo cultural comunitario desde bases científicas, de ahí sus posibilidades de contribuir a la determinación de los indicadores locales de desarrollo comunitario

(Fabricio, 1996), es por eso que necesitamos nuevos perfiles en la formación de los docentes, a fin de que sean capaces de asumir los nuevos papeles que la escuela requiere en los contextos culturales de una sociedad globalizada y en constante transformación.

La formación de formadores se convierte ahora en una prioridad fundamental de ambos campos, tanto en la educación como en la cultura, porque los centros culturales tienen también que replantearse sus estrategias educativas y de vinculación comunitaria y para ello es necesario replantearse su papel y no pocas veces su diseño.

La relación escuela-comunidad desde el enfoque pedagógico, como proceso cultural, se enfoca como relación entre la cultura escolar y la cultura comunitaria; de ahí que la primera implica un sistema valorativo institucional, en el que a través del fin y los objetivos de la educación se expresan las necesidades, intereses y fines de la sociedad, del que deben apropiarse niños, adolescentes y jóvenes para el logro de una adecuada inserción en la vida social.

La cultura escolar se reconoce en principio como la cultura socialmente significativa para la inserción exitosa de los hombres en la vida social y la escuela en este sentido es la institución por excelencia para la distribución de cultura significativa, aunque su accionar debe tener en cuenta a las demás agencias educativas, sin desdeñar su papel con fines de reproducción y mantenimiento del orden social establecido.

La escuela cuya labor se orienta al enriquecimiento cultural de todos los estudiantes no puede asumir la cultura comunitaria como patológica, independientemente de que reconozca en la misma manifestaciones negativas y/o retrógradas según el sistema valorativo escolar representativo del deber ser social; a través de la cultura escolar la escuela debe al mismo tiempo hacer referencia a la cotidianidad extraescolar y preparar al estudiante para vivir y desarrollarse en ella, para lograr que éste se apropie de los contenidos culturales socialmente significativos para la vida y su transformación a nivel microy macrosocial (Núñez, 1989).

El espacio para el desarrollo de esta labor se define en el contenido del concepto comunidad de la escuela. Se asume este concepto para definir el espacio socio cultural de encuentro y confrontación de la cultura escolar y comunitaria, y de construcción de identidad (Áreas, 1995). Su contenido es relativo y de carácter operacional a los efectos del trabajo de la escuela en la comunidad.

La comunidad de la escuela se connota como el espacio socio cultural (Ander, 1982) que comparten la escuela y

la comunidad, en el que se desarrolla el trabajo cultural comunitario de la escuela para dar respuesta a las necesidades de la formación de las nuevas generaciones desde las potencialidades educativas de los vínculos entre la cultura escolar y la cultura comunitaria. **“La velocidad del cambio de la sociedad en que vivimos nos obliga a redefinir de qué forma habremos de educar a la nueva generación.”** (Bruner, 2004)

En la comunidad de la escuela es donde esta última cumple su función cultural de manera concreta. La función cultural de la escuela, en sentido amplio se identifica con su función social, sin embargo, para su concreción en la actividad pedagógica se define en sentido estrecho, como cultura escolar. La función cultural de la escuela en la comunidad tiene en la cultura escolar su principal instrumento.

Esta define el comportamiento de la institución escolar en sus relaciones con la comunidad en el proceso pedagógico, revela la esencia cultural de este proceso y connota a la escuela como institución cultural, dimana de las peculiaridades de la cultura escolar y la cultura comunitaria y sus relaciones (como esencia), y de las peculiaridades de la sociedad y de su sistema de educación (como suficiencia). Es expresión de las propiedades de la escuela como institución para la promoción y la gestión de la cultura (Colectivo de autores, 1995)

La función cultural de la escuela en la comunidad se evidencia en la acción de la escuela en tanto principal institución cultural de la comunidad, dirigida a promover el desarrollo cultural de los escolares como parte y fin de su formación, y el desarrollo cultural de los comunitarios, con el propósito de potenciar a la comunidad como agencia educativa a través del desarrollo cultural comunitario, que se expresa en la interrelación dialéctica en la actividad pedagógica de la cultura escolar y la cultura comunitaria, desde su carácter referencial y contextual respectivo.

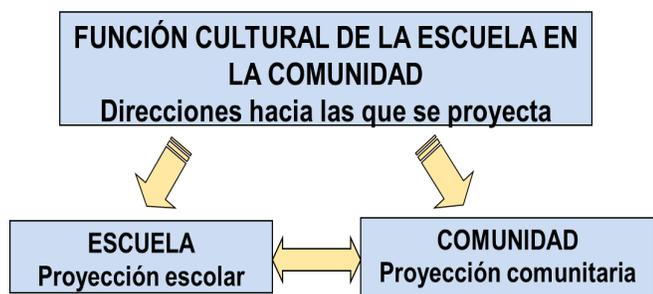


Figura 1. Función cultural de la escuela en la comunidad.

Fuente: Creación de autores.

La proyección hacia la escuela se expresa en el perfeccionamiento y desarrollo de la cultura escolar como

espacio de confrontación y conformación de los referentes culturales que constituyan un núcleo estable que permita conjugar la unidad y la diversidad de la cultura y preparar a los estudiantes para la vida.

La proyección hacia la comunidad se expresa en la incidencia de la escuela y la cultura escolar en la comunidad, se concreta en la relación cultura escolar-cultura comunitaria y se encamina al logro del desarrollo cultural comunitario que permita potenciar a la comunidad como agencia educativa. En esta proyección la cultura escolar expresa su carácter referencial.

En las proyecciones escolar y comunitaria, la escuela se revela como el principal centro cultural de la comunidad; valga precisar que la escuela puede, en este sentido, cumplir su función cultural a través del desarrollo de experiencias que no tienen lugar en la cultura externa. Dicho de otra manera, la escuela puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura. Su papel no es adecuarse a la cultura popular, ni tampoco, por supuesto, aislarse ni vaciarse de contenidos por la vía del empobrecimiento de los conocimientos que ella transmite.

La escuela cumple su función cultural en la comunidad a través del trabajo cultural comunitario. El trabajo cultural comunitario de la escuela es el proceso a través del cual se materializa en la actividad pedagógica la función cultural de la misma en la comunidad, se sustenta en el conocimiento, promoción y desarrollo, desde la cultura escolar, de aquellos elementos de la cultura comunitaria cuyo contenido es esencialmente formativo, y se encamina al logro del desarrollo cultural comunitario, a la preparación de la comunidad como agencia educativa y contribuye a la formación de niños, adolescentes y jóvenes. *La intervención pedagógica mediante proyectos educativos.*

Los presupuestos teóricos expuestos hasta aquí, se concretan en los proyectos educativos que con enfoque sociocultural guían la intervención pedagógica conducente a potenciarla la función cultural de la escuela en la comunidad (Cabrera, 1996). Estos proyectos se diseñan como traje a la medida, o sea, atemperado con las características y condiciones objetivas y subjetivas existentes en la institución docente y en la comunidad donde está enclavada la misma. No obstante, existen rasgos generales comunes a ellos:

- Promover la cultura desde el proceso docente educativo y el resto de las actividades que se desarrollan en la escuela, potenciando su irradiación hacia la comunidad.

- La concepción de la relación endógeno-exógeno, micro-macro, que permita a la escuela interactuar de forma creadora con el resto de las instituciones sociales.
- La ubicación de la formación de valores, la educación formal, el incremento de la cultura integral y el movimiento cultural que coadyuve a la utilización racional y útil del tiempo libre, en el centro de la actuación del colectivo pedagógico.
- El accionar basado en el principio de la cooperación para fomentar la cultura comunitaria.
- El desarrollo de vínculos inter institucionales (instituciones de la comunidad; culturales, educacionales, científicas, políticas, sociales).
- La participación de la escuela (maestros y estudiantes) en los principales eventos de la comunidad.
- La influencia pedagógica en los modos de actuación de los alumnos tomando en consideración las condiciones de vida espiritual y cultural de los mismos.
- Tratamiento desde la docencia a la historia de la localidad, los elementos identitarios de la cultura comunitaria (hábitos, costumbres y tradiciones), la cultura ambiental, el desarrollo de investigaciones comunitarias aplicando la investigación-acción-participación (IAP), la participación comunitaria (aplicación del enfoque participativo en las actividades en ambos escenarios), el trabajo grupal (aplicación de acciones de educación, ética, estética, artística (Palenque, 1994), en espacios y contextos grupales) (Matamoros, 1995), la comunicación, la cultura física, cortesía y educación cívica.
- Emplear el concepto de cultura amplia y concreta, considerar la comunidad como un complejo de relaciones, como fenómeno vivo, dinámico y tratar de lograr la interrelación entre los saberes (de la escuela y de la comunidad) y aplicar los principios del análisis histórico concreto y de la dimensión cultural del desarrollo.
- Incluir el enfoque antropológico, en tanto la escuela, al igual que la comunidad, tienen en su centro al hombre y su desarrollo, su modo, estilos y niveles de vida. (Pérez, 1996)
- La cultura entendida como proceso participativo, dialógico, supone que la escuela respire de ella no sólo lo estético contenido en el arte, sino también de lo socialmente expresado en comportamiento general, hábitos y valores.
- Desarrollo de una intervención pedagógica que abra los muros hacia la vida y convierta la vida en material de reflexión, teniendo como eje fundamental la cultura.

- Colocar al profesor al frente del proyecto, considerándolo como el primer promotor cultural (Colombres, 1990).
- Lograr la socialización mediante la educación y la cultura accionando como sistema. Desde la cultura se influye en los procesos de socialización y desde la educación influimos en los procesos de culturización. Ambas tienen finalidad formativa. La educación tiene como finalidad social y cultural la conservación y perpetuación de la cultura y ésta, tiene como finalidad educativa, la conservación, perpetuación y creación del patrimonio cultural.
- Conversión de la escuela en espacio sistemático de intercambio o diálogo cultural promoviendo dentro y fuera de ella.
- Vincular a los alumnos y la comunidad en la búsqueda de soluciones a los problemas de su entorno, así como su intervención activa, crítica y responsable en la toma de decisiones para el desarrollo comunitario.

El proyecto se sustenta en los siguientes principios:

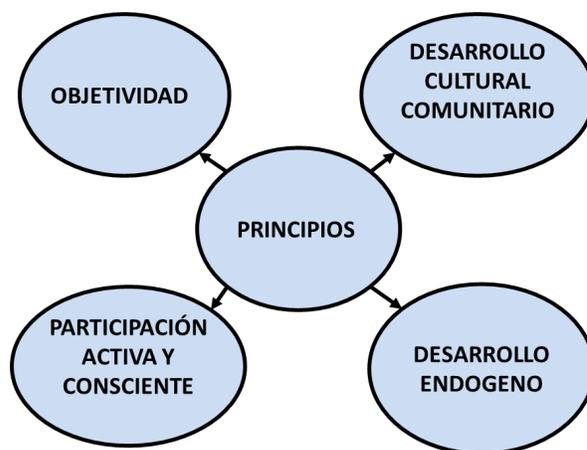


Figura 2. Principios en que se sustenta el proyecto.

Fuente: Creación de autores.

- Principio de la objetividad, a partir del cual se logra la vinculación de la escuela con la vida.
- Principio del desarrollo cultural comunitario.
- Principio del desarrollo endógeno que permite el protagonismo cultural de la escuela (Ander, 1987).
- Principio de la participación activa y consciente que propicia la educación participativa en el entorno comunitario.

Aspectos metodológicos y características del proyecto

de intervención pedagógica.

Siguiendo la propuesta metodológica de la animación sociocultural hemos considerado necesario asumir los siguientes momentos en la elaboración del proyecto:

1. La introducción, que consiste en la fundamentación o naturaleza del proyecto e incluye el análisis de la situación sociocultural (Cisneros, 1991) actual, o sea, las carencias, insatisfacciones o necesidades culturales. Es el momento del diagnóstico, que abarca además la memoria histórica, la relación comunidad-instituciones y la relación de la comunidad-entorno, especificando qué tiene y qué no tiene la comunidad y, sobre todo, qué valores y riquezas desea tener. Por tanto, se trata de establecer el cambio que se desea, la situación sociocultural futura. Para ello se aplican diversas técnicas de participación comunitaria, como la utopía, el pasado mañana y otras
2. La organización, teniendo en cuenta lo aportado por el diagnóstico, en cuanto a lo que se dispone, esencialmente en recursos humanos y materiales.
3. La planificación sociocultural, en la que no pueden faltar los objetivos y acciones que permitan el paso de la realidad actual a la realidad deseada, teniendo en cuenta posibilidades, alternativas, riesgos y dificultades. En este momento se precisan los resultados a obtener, el papel de los recursos humanos y materiales, el rol y la participación de los involucrados, el papel de los implicados, el tiempo de ejecución y la evaluación continua del proyecto.
4. La ejecución, que incluye objetivos, acciones, actividades, dejando definido quiénes son los responsables del proyecto y quién lo aplica.
5. La evaluación del proyecto, concebida como proceso continuo, definiéndose qué se quiere evaluar, los objetivos, así como las técnicas e instrumentos y los resultados esperados. Dentro de este momento puede incluirse la generalización o socialización de los resultados del proyecto, los cuales se discuten en la comunidad.

Requerimientos del proyecto de intervención pedagógica:

1. No reducir la escuela únicamente a un plan de estudios dado, sino que esta debe tener resonancia en el ámbito social comunitario. Este es el espacio de trabajo de la escuela. Se trata de un plan curricular y extracurricular a partir de la perspectiva de las materias, de un trabajo de mesa entre educadores de años o asignaturas, facilitado básicamente por el directivo del centro como el técnico principal, de mayor experiencia y conocimientos dentro del colectivo pedagógico. Es decir, el proyecto de intervención pedagógica parte de un currículo enmarcado en un medio específico, lo que supone plantear lo

extracurricular. O lo que es lo mismo, los modos en que complementará y enriquecerá lo curricular, que además de no tener supeditación alguna con un plan de estudio dado, constituye un amplio campo de opciones formativas que la escuela ha de emprender, dentro y fuera de su marco físico e institucional.

La dimensión curricular y extracurricular del proyecto implica:

- El estudio diagnóstico previo de las características culturales del entorno que rodea a la escuela y de las peculiaridades de los educandos y su familia.
- La preparación del colectivo pedagógico que hará tales estudios, diseñará y acometerá el proyecto con la participación protagónica de los estudiantes, pues ellos no deben considerarse sólo objetos del trabajo pedagógico cultural.
- Identificación de los valores patrimoniales propios de la comunidad (espirituales, recursos naturales, industrias, instalaciones, organizaciones sociales, etc).
- Reconocimiento de personalidades y figuras de la comunidad.
- Estudio e inclusión de las características y proyecciones de las instituciones culturales.
- La proyección a corto, mediano y largo plazo de la orientación psicopedagógica-cultural del grupo de estudiantes y de la comunidad.
- Elaboración del proyecto en relación con las carencias culturales de los educandos y de la comunidad.
- La planificación de las diferentes formas del proceso docente educativo en estrecha relación con los recursos e instituciones culturales de la comunidad y con los contenidos curriculares.

Estos requerimientos denotan que es cada vez más necesaria la vinculación de la escuela con las instituciones culturales y artísticas, con la comunidad y con la vida social, con la producción cultural cotidiana, de tal suerte que la educación tenga un contexto de aprendizaje para navegar en los contextos inmediatos. De nada sirve brindar conocimientos ajenos a una realidad que no se comprende y que no se relaciona con los procesos de aprendizaje.

2. La integración de la escuela a las restantes instituciones culturales de la comunidad.

Se integran en el proyecto la escuela, las instituciones, la familia y las organizaciones estudiantiles y comunitarias.

La práctica cultural que ha de propiciar la escuela en su proyecto ha de ser la del diálogo, para concebir

democráticamente la cultura y construir la personalidad de los educandos.

Es a través del diálogo, como la educación alcanza su verdadero carácter humanista y se transforma en “práctica de la libertad”; dicho de otro modo, siempre será creación cultural que intenta el rescate de lo comunitario como forma de expresar el compromiso con lo real... el enseñar y el aprender es una expresión comunitaria que está movida por las utopías de la vida y del vivir. Por eso existe la necesidad de diálogo, como relación de conocimiento que reconoce al “otro” como persona, el diálogo se posee como *método* privilegiado. Así, el diálogo, que ocupa lugar central en la concepción educativa, está fundado básicamente en valores, cualidades y atributos que deben ser internalizados; no son algo con lo que se nace o se asume, sino más bien predicados que se van generando en una práctica emancipadora (Pérez, 2005, p.7). Esta no es más que la práctica o intervención pedagógica.

Una escuela conformada dialógicamente ha de preverse como un espacio de intercambio cultural, siempre en proceso de crecimiento e interacción entre educadores y educandos. No donde uno sea el sabio y el otro sea el ignorante. Téngase presente que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo. Todos saben algo, todos ignoran algo.

El diálogo debe permitir la discusión abierta, la intervención formadora que también se puede expresar en la toma de decisiones (Pérez, 2005, p.8).

También la comunicación y la tolerancia constituyen cualidades esenciales que deben caracterizar la intervención pedagógica-cultural desde la escuela. La comunicación es forma de entendimiento (Rivero, 1996), de tolerancia. Sin la tolerancia no es posible llevar a cabo una experiencia democrática genuina. Sin ella la práctica pedagógica dialógica se desdibuja. Pero ser tolerante no significa, de algún modo, ponerse en connivencia con lo intolerante. La tolerancia es la cualidad que enseña a convivir con lo que es distinto, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. El acto de tolerar supone establecer límites de principios que deben ser respetados. La tolerancia necesita respeto, armonía, disciplina, ética.

Otra cualidad de la intervención pedagógica, y que tiene fuertes implicaciones en el pensamiento de una educación cultural comunitaria, es la toma de decisión, la cual es absolutamente necesaria en el trabajo formador.

En el caso de la comunidad, es fundamental para un proyecto educativo cultural, tomar las decisiones como un ejercicio colectivo que interprete los supremos principios de la democracia.

Lugar especial ocupa en la intervención pedagógica la formación y/o consolidación de valores. Los valores más que enseñados tienen que ser practicados. Entonces, un programa educativo de valores debe centrarse en la práctica de la relación de convivencia en todos los ámbitos de la escuela, estableciendo una continuidad práctica entre la vida cotidiana y esa escuela.

Lo anteriormente expuesto conduce a que la intervención pedagógica logre:

- Evitar la improvisación.
- Promover el trabajo colegiado.
- Adecuar los contenidos a la realidad.
- Considerar la diversidad e intereses de los alumnos.
- Propiciar el aprendizaje significativo.
- Dinamizar la función cultural de la escuela y en consecuencia una sociedad más íntegra a partir de una educación intercultural.

CONCLUSIONES

El desarrollo del trabajo cultural comunitario de la escuela es posible a través de las actividades docentes y extradocentes. Para su desarrollo se utilizan métodos pedagógicos y se aprovecha la preparación del personal docente para capacitar a las organizaciones e instituciones de la comunidad y a los comunitarios.

La intervención pedagógica no es viable sino, mediante un proyecto que plantea nuevos paradigmas para la educación del futuro y que promueva una formación activa en la que la escuela y sus docentes funcionen como institución formadora de un hombre pleno, portador no solo de saberes, sino además, de cultura en su acepción más amplia. Esto significa que el alumno es el centro de la pedagogía y de la cultura escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander, E. (1982). Metodología y práctica de la Animación Sociocultural. Madrid: Narcea S.A.
- Ander, E. (1987). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. México: Ateneo.
- Áreas, H. (1995). La Comunidad y su estudio. La Habana: Pueblo y Educación.
- Betancour, B. (1995). Desarrollo Cultural. Taller de Planeación Cultural. La Habana.

- Bustelo, M. (1990). La Evaluación de Programas de Intervención Comunitaria. Ponencia expuesta en el II Simposio de Evaluación de Programas y Servicios Sociales. Madrid.
- Bruner, J. (2004). Desarrollo Cognitivo y Educación. Madrid: Morata.
- Cabrera, R. (1996). La Escuela como Proyecto. Revista Educación, 88.
- Colombres, A. (1990). Manual del promotor cultural. Buenos Aires: Humanidades.
- Colectivo de Autores. (1995). Instrumentos de Éxito: Promoción Sociocultural. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fabricio, C. (1996). La Cultura Precede al Desarrollo. Revista El Correo de la UNESCO.
- Matamoros, E. (1995). Propuesta Metodológica para el desarrollo de Grupos de Cultura en una comunidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Núñez, C. (1989). Educar para Transformar. San José de Costa Rica: Alforjas.
- Palenque, A. (1994). La sensibilidad estética y algunas peculiaridades del Arte. Revista Educación, 82.
- Pérez, L. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, 9(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30990205>
- Pérez de Cuellar, J. (1996). Cultura y Desarrollo: Objetivo vivir mejor. Revista El Correo de la UNESCO.
- Rivero, R. (1996). Comunicación-Representación Social: Un binomio por excelencia. Revista Educación, 87.
- Vitier, M. (1996). Fines de la Educación. Revista Educación, 87.

Fecha de presentación: : marzo, 2017 Fecha de aceptación: abril, 2017 Fecha de publicación: junio, 2017

27

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES

EDUCATION FOR PEACE FROM CONTINUOUS FORMATION OF SOCIAL SCIENCES TEACHERS

MSc. Norcaby Pérez Gómez¹

E-mail: nperezg@ucf.edu.cu

Dra. C. Maybely Véliz Rodríguez¹

E-mail: mveliz@ucf.edu.cu

Dra. C. Susana R. Arteaga González²

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

²Universidad Central de Las Villas. Santa Clara. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez Gómez, N., Véliz Rodríguez, M., & Arteaga González, S. R. (2017). La Educación para la Paz desde la Formación Continua de los docentes de Ciencias Sociales. *Revista Conrado*, 13(58), 170-178. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente trabajo constituye parte de un resultado de investigación el cual se dirige a develar los fundamentos teóricos y didácticos de la Educación para la Paz que requieren ser asimilados por los docentes de ciencias sociales como contenido de su formación continua. La aplicación combinada de varios métodos teóricos y empíricos en primera instancia permitió determinar los principales fundamentos de la formación continua como vía de desarrollo y de la actividad creadora del docente, así como asumir una definición de Educación para la Paz y se ofrecen algunas orientaciones relacionadas con los elementos que necesita el docente para poder desarrollar este proceso en las escuelas pedagógicas.

Palabras clave:

Formación continua, Educación para la Paz y docentes de ciencias sociales.

ABSTRACT

The present work constitutes part of a research result which shows the theoretical and didactic foundations of Education for Peace required to be assimilated by social sciences teachers as content of their continuous formation. The combined application of several theoretical and empiric methods in first instance allowed to determine the main foundations of the continuous formation as a way of development and of the teacher's creative activity, as well as to assume a definition of Education for the Peace and some orientations related to the elements the teacher needs to be able to develop this process in the pedagogic schools.

Keywords

Continuous formation, Education for the Peace and educational of social sciences.

INTRODUCCIÓN

La realidad contemporánea demanda de un docente que tenga roles activos en la elección de alternativas pedagógicas, que estimulen su capacidad de participar y ofrezca a los estudiantes opciones de aprender críticamente y formarse como entes transformadores en bien de la sociedad. La complejidad y los constantes cambios a los que se ve sometida la sociedad han puesto de relieve la urgencia de repensar la formación continua de los docentes en los centros formadores de formadores en relación, con lo que es necesario aprender para construir una sociedad cada vez más cohesionada, justa y pacífica.

Desde estas perspectivas se requiere de la promoción de valores para la convivencia, el reconocimiento, la reconciliación, y sobre todo educar para la paz; pues esta constituye horizontes en constante construcción y por la que debe apostarse en medio de diversos obstáculos causados por violencias directas, estructurales y culturales. A pesar de los prejuicios asociados a la violencia, algunas organizaciones internacionales; así como países con diferentes problemas de conflictos internos se despliegan desde la esfera educacional movimientos a favor de la paz y se trabajaba de manera sostenida para intentar eliminar la violencia que perjudica prácticamente a todos los sectores sociales y países del planeta.

El que se maneje un discurso teórico, metodológico y didáctico al interior de la formación continua debe constituir un reto en esta formación. Presupuestos que deberán estar sobre la base de la pertinencia, la confrontación y el replanteo de concepciones desde el diálogo y la comunicación que logre un compromiso con el desarrollo de una Educación para la Paz que forme a su vez una cultura de paz en todos los actores que intervienen en las instituciones docentes.

La UNESCO ha auspiciado y desarrolla proyectos de Educación para la Paz: Krug (2003); Newell (2003); Avellanosa Caro & Avellanosa Peña (2003); y Tinoco (2004) orientados hacia comunidades, sujetos y escuelas con altas tasas de violencia, con un carácter preponderantemente correctivo. Al mismo tiempo se implementan proyectos de organizaciones estatales y comunitarias orientados a respuestas sociales frente al maltrato infantil, programas de atención a menores, a la preparación para el conflicto, la negociación, la prevención de la violencia en las relaciones de género, la autonomía y el desarrollo moral, estrategias terapéuticas, comunitarias en su mayoría en intervenciones directas con estudiantes.

En Cuba desde finales del siglo pasado se han desarrollado esfuerzos en este sentido pues tras la constitución

de la Comisión de Educación del Movimiento Cubano por la Paz y la Soberanía de los Pueblos (EDUPAZ) y la fundación de la Comisión de Educadores por la Paz y los Derechos Humanos en octubre de 1997 se constató la existencia de una rica tradición educativa sobre todo práctica acerca de la existencia de muchos educadores por la paz que aunque estos no estuvieran familiarizados con este término permitió conformar sólidos criterios.

Los investigadores en este sentido han demostrado la presencia de manifestaciones de violencia en la sociedad cubana, intrafamiliar y han contribuido con sus resultados a la toma de conciencia del problema dentro del sistema educativo, a su conceptualización y al diseño de un diagnóstico de la situación de la Cultura de Paz en la Secundaria Básica (Arteaga, 2005) realiza un análisis holístico de la Educación para la Paz desde la formación de valores morales y la regulación ética de la conducta a partir del humanismo como principio estructurador.

En la revisión bibliográfica sobre la formación continua de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz se pudo constatar que ha sido un tema poco tratado por la ciencia. En Cuba solo se han encontrado las investigaciones de (González 2005) quien modeló el proceso de capacitación de los profesores de Historia Contemporánea de la Secundaria Básica, dirigidos a la actualización y a la Educación para la Paz. (Arteaga 2005) intenciona un grupo de acciones hacia los docentes de ciencias sociales de la escuela media y media superior. Estos resultados demuestran su necesidad y pertinencia dadas las condiciones de la sociedad cubana; la cual demanda en estos docentes una óptima formación para el desarrollo del trabajo educativo.

Los **resultados de las investigaciones en el contexto cubano** se han caracterizado por su naturaleza descriptiva, orientados a la transformación del estudiante, siendo escasos los vinculados a la formación del docente. Por tanto, es necesario superar estas deficiencias y promover enfoques de mayor pertinencia dentro de la formación continua de los docentes que les permita el desarrollo de la Educación para la Paz.

Los antecedentes abordados demuestran la necesidad y pertinencia del tema dadas las condiciones de la sociedad cubana que demanda de docentes de ciencias sociales con una óptima formación para el trabajo educativo, político e ideológico y de formación de valores que incluya los contenidos de la Educación para la Paz. Dentro de los docentes de esta área requieren de particular atención los que se desempeñan en las escuelas pedagógicas, instituciones aprobadas para rescatar la formación de maestros primarios desde el nivel medio para

la Educación Infantil como primer nivel que garantiza la continuidad y perfeccionamiento del sistema educativo cubano.

Materiales y métodos

La aplicación de un grupo de métodos y técnicas entre los que se encuentran: la observación, la revisión de informes de trabajo de varias escuelas pedagógicas del país, la realización de entrevistas en profundidad a consejeros de dirección y a docentes de ciencias sociales permitió diagnosticar el estado en que se encontraba la educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. Se evidenció: la presencia de métodos y estilos de dirección autoritarios, una débil percepción de las manifestaciones contrarias a la paz, formalismo en el trabajo educativo, carencias en el dominio del contenido de la Educación para la Paz y sus relaciones con los contenidos de las asignaturas, así como la tendencia a culpar a la familia de las conductas contrarias a la paz de los estudiantes, lo que demuestra la insuficiente percepción del problema y su prevención.

Los resultados anteriormente planteados unidos a la experiencia del investigador en materia de asesoría y como profesor de cursos de postgrado con los docentes de ciencias sociales permitió corroborar las potencialidades que estos poseen desde su formación profesional, del contenido de las asignaturas que imparten y determinar las dificultades que limitan el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas; como son:

- Escaso dominio de los fundamentos teóricos y metodológicos que limita su desarrollo a favor de la transformación educativa.
- Insuficiente dominio de las habilidades y procedimientos para proyectar acciones que favorezcan la Educación para la Paz.
- No siempre identifican las actitudes contrarias a la Educación para la Paz y se buscan soluciones adecuadas para su prevención.
- No se intenciona el desarrollo de la Educación para la Paz desde el potencial educativo del contenido de las asignaturas de ciencias sociales.
- Insuficiente percepción pedagógica de la necesidad de desarrollar la Educación para la Paz como contenido de la formación de los estudiantes.

Las insuficiencias constatadas y la falta de intencionalidad en los documentos normativos que rigen el trabajo en estas instituciones, decide determinar los contenidos y fundamentos teóricos metodológicos de la Educación para la Paz que en materia formación necesitan los

docentes de ciencias sociales para el desarrollo de este proceso en las escuelas pedagógicas. Se asume el enfoque cualitativo, pues las características del objeto no permite determinar el resultado desde el inicio o los factores que pueden incidir como: la exclusión del tema en los documentos normativos, la insuficiente formación y la proyección del grupo de estudio sobre el tema de investigación en las escuelas pedagógicas. La utilización de la dialéctica materialista como metodología general permite la inclusión de métodos empíricos para obtener la información necesaria.

Se utiliza la técnica del grupo de discusión a partir del criterio que el grupo debe ser homogéneo como heterogéneo, con el fin de presentar características comunes así como perspectivas diferentes. Consideran la validez de la homogeneidad desde el punto de vista que los participantes se conozcan, mantengan colaboración, se realice en el contexto del grupo de estudio para lograr un diálogo más integrado. En este caso los grupos son homogéneos en cuanto a profesión pero heterogéneos en los roles que desempeñan para que se produzca un mejor intercambio de ideas y se recree parte del campo que el investigador estudia.

DESARROLLO

La formación del docente se basa en una condición triádica: el proceso de formación inicial, su experiencia práctica que le permite apropiarse de las particularidades del trabajo docente e investigativo; se refuerza con la educación postgraduada y el trabajo metodológico. Al mismo tiempo es considerada estratégica en la educación desde el vínculo pedagógico, la integración, la gestión educativa para el cambio educativo y la renovación de los procesos escolares. No obstante; debe implicar un cambio en tres de las dimensiones del aprendizaje: lo cognitivo, afectivo, conductual y transferibles a la práctica educativa del docente.

Forneiro (1996); y Franco (2010, 2014) plantean que la formación continua de los docentes ha constituido una preocupación del Ministerio de Educación y se materializa en la educación de posgrado y el trabajo metodológico. Se coincide con Franco (2010, 2014) la cual considera que la formación continua: “no solo debe abarcar la educación de posgrado; sino fortalecerse con el trabajo metodológico; vista como proceso por medio de la actividad y se traduzca en el desarrollo de modos de actuación profesional. Además propiciar la solución de problemas de la profesión que afectan la práctica educativa y la proyección de estrategias de desarrollo a partir de las condiciones existentes”.

Se asumen estos criterios pues la autora declara el estrecho vínculo que debe existir entre la educación de posgrado y el trabajo metodológico que a consideración del autor de la investigación debe posibilitar el despliegue del proceso formativo a partir de la construcción cooperativa de saberes y prácticas educativas, al unísono del desarrollo de los recursos personales en el ámbito del grupo docente en correspondencia con los requerimientos de ambos procesos.

La formación continua del docente debe constituir un objeto de actualización o perfeccionamiento. Esta no desconoce a la práctica, el carácter social del proceso formativo como eje estructurante entre lo individual y grupal que contribuye a la mejora de la práctica educativa mediante la adquisición y reestructuración de contenidos en cuyo núcleo se advierte el papel activo del docente como sujeto de formación y desarrollo para un mejor desempeño de sus funciones. Se trata de una formación que combine armónicamente las formas de la superación profesional y el trabajo metodológico e incluya la Educación para la Paz como una de las nuevas aristas de la educación contemporánea.

La Educación para la Paz como forma particular de educación en valores se constituye en proceso por medio del cual se concreta la formación de la cultura de paz, favorece la resolución pacífica de los conflictos y la participación ciudadana. Implica el aprendizaje de actitudes y valores como: justicia, responsabilidad social, solidaridad, autonomía, racionalidad, respeto, amor, igualdad, libertad, tolerancia y convivencia. El carácter holístico de este proceso permite ser utilizado en la corrección y prevención de la violencia desde la escuela por contar con medios para influir en los principales sujetos sociales que intervienen en la educación; particularmente los docentes, las familias y la comunidad.

El estudio teórico realizado permitió determinar un grupo de rasgos que los autores Tuvilla (2003); Arteaga (2005); Vicedo & Martínez (2009); Martínez & Sánchez (2013), distinguen de la Educación para la Paz, como son:

- Un proceso de socialización permanente.
- Acto educativo, activo y creativo donde los sujetos involucrados son agentes de transformación.
- La promoción o desarrollo de lo cognitivo, lo procedimental o actitudinal desde sus presupuestos.
- Su fin: la paz positiva y los medios: la resolución pacífica de conflictos; esenciales para la justicia social.
- La prevención de las manifestaciones y tipos de violencia en diferentes contextos.
- Enfatizan en su resultado: la cultura de paz y lo actitudinal destacando sus valores y comportamientos.
- Vivir en paz consigo mismo y con los demás para favorecer la aceptación y la comprensión del otro.
- La utilización de métodos de enseñanza activos en relación a los obstáculos que dificultan la paz positiva.
- Es configurada desde múltiples dimensiones y ángulos diferentes de acuerdo con el sujeto educado.
- A consideración del autor y para el propósito de la investigación son necesarios los siguientes rasgos:
 - Su carácter de proceso donde la paz se aborda en todo el proceso formativo. Los resultados y avances no se limitan a una estrategia única, asignatura, unidad de formación u otros espacios individuales; adquiere sentido en su relación con el punto de inicio y el progreso cotidiano.
 - Una construcción con un marco cultural y pedagógico que se refiere a expresiones producidas y creadas por la humanidad. Se relaciona con el acto de aprender, comunicar y educar que debe ser construido por las personas a partir de la cual son rediseñadas las prácticas educativas y sociales.
- Se dirige a la promoción y el desarrollo desde el conocimiento de la paz positiva, la tolerancia, la resolución pacífica de los conflictos y los derechos humanos.
- Se desarrolla o promueve para formar a las personas como agentes activos, de cambios y transformaciones para vivir y convivir consigo mismo, otros seres humanos y el medio ambiente.
- La tolerancia por dirigirse al reconocimiento, el respeto, el derecho a la existencia, la vida, la dignidad humana y afrontar constructivamente diferencias humanas. Entendiéndose que no deben ser toleradas las diferencias que supongan injusticia u opresión.
- El desarrollo de habilidades para solucionar los conflictos de forma no violenta y creativa a partir del análisis y el diálogo, procedimientos que posibilitan la retroalimentación de información, expresión de emociones, sentimientos, actitudes, valores; para enfrentar críticamente la compleja y conflictiva realidad.
- La utilización de las normas y experiencias socio-morales y éticas que más favorecen las relaciones humanas; como medios, que permiten organizar un trabajo educativo, correctivo y preventivo para reflexionar; aspectos que contribuyen a la formación y desarrollo de los sujetos.
- Su oposición a cualquier manifestación de violencia en sus tipos y expresiones.

- El reconocimiento de la convivencia pacífica y el compromiso cívico como acciones para la paz; por su implicación en la formación de valores, comportamientos, actitudes no violentas, la protección de las condiciones de vida básica sin las cuales no es posible el desarrollo personal y comunitario.

Se redefine la Educación para la Paz como un proceso basado en la promoción y el desarrollo de los presupuestos de la paz positiva, la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos y los derechos humanos; que prepare a las personas con los recursos para analizar, dialogar, enfrentar críticamente la compleja y conflictiva realidad desde la búsqueda de salidas no violentas, la utilización de las normas y las experiencias socio morales y éticas que favorezcan las relaciones humanas, la convivencia pacífica, el valor del compromiso cívico en una triple armonía del ser humano consigo mismo, los demás y el medio ambiente.

Desde esta perspectiva se concibe a la Educación para la Paz en función de formar a los docentes de ciencias sociales de estas instituciones en el logro de la armonía en las relaciones humanas y búsqueda de soluciones no violentas. Al mismo tiempo como resultado de este proceso puedan contribuir a educar a sus estudiantes para construir conocimientos basados en experiencias personales, sociales y otras relaciones que los preparen para su materialización una vez graduados en su práctica educativa.

A nivel internacional Vaillant (2002); y Duta (2012), considera a los docentes que laboran en las instituciones de formación de docentes como formadores de formadores; condición que los compromete a desarrollar habilidades en el conocer, el ser, el convivir y el actuar. El desarrollo de la Educación para la Paz en la formación de estos docentes es necesario por su misión en la formación de los maestros que dirigirán el proceso docente educativo de la enseñanza infantil, en la orientación a las familias y a los agentes de la comunidad.

Los docentes de estas instituciones cuentan con un doble rol en su práctica educativa ante las exigencias y características del proceso docente educativo. En primer lugar en la reproducción, producción y creación de los contenidos de las asignaturas y su tratamiento didáctico para la enseñanza en que se forman los estudiantes; y al mismo tiempo ejercer una influencia desarrolladora a partir del sistema de actividades y comunicación de la institución. Estas exigencias también se manifiestan para los docentes de las escuelas pedagógicas en Cuba y en particular para los de ciencias sociales por su incidencia en el trabajo político e ideológico y de formación de valores a

partir del potencial del contenido de las asignaturas que imparte.

En Iberoamérica se considera a este docente como el que labora en los niveles educacionales desde la primaria hasta el bachillerato; enseña contenidos de Historia, Geografía, formación ciudadana, política, sociología, derecho, economía y algo de antropología donde se mezclan e integran informaciones, conocimientos y se enseña a ejercer la crítica.

Romero y otros especialistas del Ministerio de Educación (MINED) y de varias universidades (2014) consideran que este docente en Cuba es el que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Historia, Cultura Política y Educación Cívica en la enseñanza media y media superior. Coinciden en la continuidad de su formación una vez graduados para que profundicen en los contenidos a partir de la formación continua y favorezcan la consolidación de estrategias para el establecimiento de nexos entre lo cognitivo-afectivo-comportamental que transformen su práctica educativa desde sus modos de actuación.

La formación inicial que recibió este docente los pone en mejores condiciones para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas. Por una parte, la naturaleza de los contenidos de las asignaturas permite la utilización de experiencias socio morales y éticas de los sujetos teniendo en cuenta el contexto social para que los estudiantes aprendan socialmente, lo asuman como fuente y marco de acción.

El docente de ciencias sociales cuenta con otros recursos pedagógicos, psicológicos y didácticos que puede propiciar el desarrollo de la Educación para la Paz desde una concepción dialógica basada en el vínculo entre lo cognitivo-afectivo-actitudinal y entrenar al estudiante para la comunicación, el bienestar emocional, el desarrollo de valores, actitudes pacifistas y el compromiso cívico en correspondencia con las prioridades de la sociedad.

La formación continua de los docentes de ciencias sociales para el propósito de la investigación se caracterizará por:

- Responder a las necesidades cognitivas, procedimentales y actitudinales relacionadas con los contenidos de la Educación para la Paz desde un diagnóstico continuado para favorecer el mejoramiento profesional y humano; así como la toma de decisiones en cuestiones de formación e investigación.
- Tal condición exige de instrumentos para la búsqueda de información y su análisis desde un proceso reflexivo en el que se triangulan y precisan valoraciones

asociadas a la orientación para satisfacer las necesidades y la mejoría de la realidad educativa. En su determinación se establecen los criterios relacionados con la presencia de manifestaciones contrarias a este proceso, el conocimiento, las vías y factores que limitan la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

- Asumir una proyección flexible en el diseño de la formación continua que relacione dialécticamente las formas de superación profesional y de trabajo metodológico.

Desde esta perspectiva las propuestas deben contar con una proyección sistémica que permita tomar decisiones contextuales adecuadas a la dinámica; promover la relación entre necesidad y posibilidad para diseñar y combinar las formas de superación profesional y de trabajo metodológico para el aprendizaje de los contenidos de la Educación para la Paz. Se considera a la práctica educativa el escenario donde emergen las formas a utilizar y delinear los nexos e interrelaciones que promuevan soluciones para el desarrollo de la Educación para la Paz en las escuelas pedagógicas.

La superación profesional permite la formación de los docentes de ciencias sociales desde el aprendizaje de nuevos contenidos, recursos y métodos activos de la Educación para la Paz que favorecerán su mejoramiento profesional y humano. Para ello; se parte del diploma del Ministerio de Educación Superior (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2004), para la adquisición de los contenidos y los procesos didácticos de la Educación para la Paz donde este docente puede comprometerse desde la toma de decisiones en el proceso de investigación y de formación.

Los talleres posibilitan la elaboración y socialización de experiencias relacionadas con los componentes de la Educación para la Paz desde los espacios educativos de las escuelas pedagógicas; entrenar a estos docentes en la utilización del enfoque socioafectivo y los procesos de acción-reflexión sobre las contradicciones de la vida escolar, familiar y comunitaria. La autopreparación (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 004) permite satisfacer necesidades en relación a temáticas que no pudieron ser abordadas por el investigador o constituyen dudas de los participantes; así como al desarrollo de la independencia, la creatividad y la reflexión personal.

Las conferencias especializadas comprenden la impartición de temas por especialistas; y el docente de ciencias sociales se informa, profundiza e integra conocimientos que les permitirán desarrollar habilidades para incorporar a su cultura, práctica educativa, socializar el

conocimiento, las habilidades y la acción para la paz. El entrenamiento (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2004) favorece la formación principalmente en la actualización, consolidación y adquisición de habilidades, destrezas, procedimientos y métodos de la Educación para la Paz las cuales se contextualizan a las funciones que asumen en la institución.

El trabajo metodológico como otras de las vías de la formación continua desde sus formas favorece en los docentes de ciencias sociales modos de actuación profesional pedagógicos acorde con la Educación para la Paz en la solución de los problemas que afectan su desarrollo en la práctica educativa. Se parte de las reuniones metodológicas (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2014) que permiten analizar y debatir acerca de las limitaciones y potencialidades para el desarrollo de la Educación para la Paz en el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de ciencias sociales en las escuelas pedagógicas y adoptar acuerdos para un mejor desempeño docente y la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Las clases metodológicas (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2014) posibilitan que el docente de ciencias sociales pueda orientar a otros docentes a partir de la demostración, argumentación y el análisis del desarrollo de la Educación para la Paz desde el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas para el logro de una práctica educativa basada en los contenidos de este proceso. La clase demostrativa (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2014) permite que estos puedan ejemplificar a partir de un contenido de la asignatura el desarrollo de la Educación para la Paz y en la clase abierta MINED (2014) el docente en un grupo clase demuestra el cumplimiento de lo orientado durante las formas anteriores donde participan otros docentes, pone en práctica los nuevos contenidos aprendidos y luego entre todos determinan las cuestiones a priorizar para el adecuado desarrollo de este proceso.

La preparación de la asignatura (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2014) facilita que el docente de ciencias sociales pueda analizar, debatir y tomar decisiones en el orden metodológico a partir del papel esencial de la autopreparación y el debate científico como otras formas de superación profesional que favorecen la reflexión sobre cómo introducir o vincular los contenidos de la Educación para la Paz con los de las asignaturas. Los talleres científicos metodológicos (República de Cuba. Ministerio de Educación, 2014) posibilitan consolidar y socializar los nuevos contenidos aprendidos a partir de las vías para su desarrollo en la práctica educativa.

El proceso de formación del docente de ciencias sociales desde la formación continua para el propósito de la investigación considera los aprendizajes que pueda adquirir en su práctica educativa desde su capacidad crítica, los valores y actitudes de la tolerancia, los derechos humanos; la toma de decisiones para analizar y transformar de forma no violenta y creativa los conflictos.

La reflexión desde la práctica educativa como referente para facilitar la formación de los docentes de ciencias sociales.

La utilización de la investigación acción cooperativa para la formación de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz facilita esta característica; por el carácter activo que asumen los sujetos que participan en la investigación reflexionando sobre los problemas surgidos en su práctica educativa y rompiendo con la dicotomía entre teoría y práctica. De esta manera se consigue que la formación vaya más allá del conocimiento teórico o la explicación desde las esferas de la educación trayendo consigo el aprendizaje de nuevos contenidos procedimentales; así como el cambio de actitud y comportamientos congruentes con la Educación para la Paz.

Durante todo el proceso de formación se realiza una constante reflexión en primer lugar desde el contexto profesional de los docentes de ciencias sociales, en este caso las escuelas pedagógicas que permite la reconstrucción de la práctica educativa. Se construye la teoría de la formación continua, la Educación para la Paz y otros términos asociados que son necesarios para operar en la investigación a través de la reflexión y el intercambio de experiencias de los participantes implicados en la investigación.

Estas vías y formas de la formación continua favorecen un proceso de formación de los docentes de ciencias sociales desde una pedagogía que implica aprender, enseñar y demostrar en un continuo proceso de acción, reflexión y retroalimentación que se resume en educar para la acción a partir del conocimiento de la comunidad y el respeto a su forma de observar e interpretar la práctica educativa. La formación se materializa no solo en el conocer sobre la Educación para la Paz sino en su desarrollo por ofrecer la posibilidad de vivir en una institución donde la paz positiva como referencia fundamental se articule con la tolerancia, la no violencia, la resolución pacífica de conflictos y los derechos humanos.

A partir de estos criterios y de los docentes de ciencias sociales, así como las potencialidades de las asignaturas que estos dirigen, su implicación en el trabajo político e ideológico y de formación de valores; determinaron los

rasgos que deben potenciarse en la formación de estos docentes; como son:

- Utilizar procesos de análisis y reflexión a través de la crítica a los hechos y fenómenos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos en contra de la paz como mecanismo para su erradicación.
- Enseñar a explicar la realidad social como medio para promover la práctica de la construcción de la justicia social y la eliminación de la violencia en la escuela y desde la escuela.
- Favorecer la construcción de la paz positiva en articulación con la tolerancia, los derechos humanos, la no violencia y la resolución pacífica de los conflictos desde las potencialidades de las asignaturas de ciencias sociales y otros espacios educativos.
- Modelar acciones para el desarrollo de la Educación para la Paz desde la puesta en práctica de sus saberes: cognitivos, procedimentales y actitudinales en el contexto escolar, familiar y socio comunitario.
- Adoptar una posición coherente en todos los escenarios en relación a la Educación para la Paz que les permita ser un ciudadano responsable con visión constructiva y motivación de servir a los demás.
- Concebir el proceso docente educativo como un proceso activo-creativo en el que los estudiantes son agentes vivos de transformación de su realidad en los diferentes contextos.
- Dirigir un proceso docente educativo basado en el diálogo, en la gestión de conflictos sin recurrir a la violencia, el desarrollo del autoconocimiento, el manejo de emociones y la superación de prejuicios.
- Saber reconocer las manifestaciones de violencia directa, estructural, cultural o simbólica presente en el marco escolar desde su participación activa en la comunidad en la que enseña.
- Promover espacios de reflexión, diálogo y construcción de saberes y prácticas activas y participativas que permitan una acción colectiva en el proceso docente educativo que se favorezca la cultura de paz.

Estos rasgos se potenciarán desde la formación de los docentes de ciencias sociales a partir de la formación continua que posibilitarán una unidad armónica entre medios-fines y se privilegie la práctica educativa. Se tendrán en cuenta los fundamentos teóricos y didácticos de las ciencias de la Educación que más favorecen el desarrollo de este proceso. Estos constituyen la forma, los enfoques y los métodos que toma la Educación para la Paz desde los diferentes ambientes educativos y le incluye otros

asociados a la paz (sus principios educativos, cómo y con qué se enseña).

En la formación de estos docentes para el desarrollo de la Educación para la Paz asumidos por la UNESCO como son; educar para la paz: es una forma particular de educación en valores; proceso permanente y por tanto se ha de recoger en los proyectos educativos; desde el currículum escolar; pretende recuperar la idea de paz la positiva; en el ámbito escolar supone trabajar el concepto de conflicto y es una educación para la acción.

Estos principios favorecen que los docentes de ciencias sociales amplíen su visión acerca de los valores y en particular los que desarrolla la Educación para la Paz en relación al compromiso social desde la comunidad educativa; sin restringirlo solo al marco de la escuela sino abarcar toda su realidad y relación dialéctica entre el contexto escolar y social. Potencian su formación al apropiarse de contenidos que posibilitan transformar las relaciones de dominación por la justicia social y objetar las actitudes, comportamientos y prácticas violentas para hacer más eficaz la práctica educativa a partir del uso de métodos socioafectivos basados en el aprendizaje por la experiencia, el desarrollo de la autoafirmación, el refuerzo del sentimiento grupal; de las capacidades de toma de decisiones, análisis, síntesis, inducción y conductas prosociales.

Los especialistas en el tema han realizado propuestas sobre los sistemas de conocimientos de la Educación para la Paz. En estas se aprecia un cuerpo científico suficientemente desarrollado que le permitió al investigador y al grupo de estudio hacer una selección para su concreción en la formación de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de este proceso en las escuelas pedagógicas. Su selección se establece sobre la base de las necesidades e intereses de los implicados, el contexto y se priorizó: la resolución pacífica de los conflictos, la violencia, la tolerancia y los derechos humanos los cuales se articulan con la paz positiva como aspiración esencial.

De los tres modelos para el desarrollo de la Educación para la Paz en los contextos escolares que declara Jares (1999), en y para la formación de los docentes de ciencias sociales se priorizará el socio-crítico por aportar recursos teóricos y didácticos para establecer un clima positivo donde la relación docente-estudiante es horizontal, participativa y abierta. De modo que los primeros se sitúen como proveedor de información, coordinador de interacciones, aprendizajes, coherencia entre la práctica educativa y la realidad escolar de los estudiantes. El segundo por centrarse en lo cognitivo - afectivo y moral sobre la base de la utilización de métodos socioafectivos

que traspasan el contexto del aula, basarse en el concepto de paz positiva que puede potenciar un currículum en contra de la violencia estructural y simbólica del sistema educativo y le otorga gran importancia a los proyectos extraescolares.

Este método posibilita entrenar a los docentes de ciencias sociales hacia procedimientos didácticos con un enfoque positivo para que puedan abordar los contenidos de las asignaturas de esta área y dirigir otras actividades en los diferentes espacios educativos de la institución a partir de un enfoque afectivo. En este sentido la formación de los docentes favorece la creación de situaciones didácticas de la propia práctica educativa o personal para integrarla y extrapolarlas a nuevas situaciones.

Aprender a utilizar los espacios educativos constituye otras de las acciones para la formación de los docentes de ciencias sociales. Su utilización como medios de enseñanza constituye una fuente activa de conocimiento por contribuir al desarrollo de procedimientos de métodos activos y participativos, la incorporación de contenidos cognitivos, afectivos, experiencias y la toma de decisiones hacia la identificación de habilidades para encauzar la transformación educativa y el desarrollo de la Educación para la Paz.

El docente constituye otro de los medios de enseñanza; pues este se convierte en modelo transmisor de valores, normas de comportamiento y formas de relacionarse. Por lo que exige de este coherencia entre lo que enseña y su actuación donde el proceso de formación debe lograr una constante autoevaluación y valoración de las actitudes que se asumen en cada contexto. La situación advierte la necesidad de aprender a reconocer los recursos que posee y su concreción en las escuelas pedagógicas. En tal sentido es recomendable la identificación de técnicas participativas, materiales audiovisuales y un aprendizaje cooperativo que incluya charlas, trabajo grupal, debates en grupos y resoluciones de conflictos.

CONCLUSIONES

La Educación para la Paz es un proceso y acto pedagógico que se desarrolla durante toda la vida, supone un conjunto armonioso y reflexivo de contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales que forma a las personas como agentes activos de su desarrollo para vivir con dignidad, convivir con otros seres humanos y la naturaleza, así como actuar ante las situaciones de exclusión y vulneración de la condición humana.

La formación de los docentes de ciencias sociales para el desarrollo de la Educación para la Paz propicia que estos incorporen a su perfil profesional cualidades inherentes al

ser que los distinguirá de otros profesionales docentes; así como buenas prácticas que propicien las relaciones con todos los agentes educativos y estimulen en los estudiantes la formación de valores asociados a la paz y en el enfrentamiento de situaciones conflictivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arteaga, S. (2005). Modelo pedagógico para desarrollar la Educación para la Paz centrada en los valores morales en la escuela Media Superior Cubana. Tesis Doctoral. Santa Clara: ISP: Félix Varela.
- Avellanosa Caro, I., & Avellanosa Peña, B. (2003). Los actores de la violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 62, 59-64.
- Colectivo de autores. (2014). La enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. La Habana: Pueblo y Educación.
- Dios, M. (2001). En son de Paz. La Coruña: Fundación Cultura de Paz.
- Duta, N. (2012). Formación psicopedagógica del profesorado universitario en el contexto actual de la enseñanza superior. IX Jornadas de Redes. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/comunicaciones-orales/245690.pdf>
- Forneiro, R. (1996). El sistema de formación inicial y continua del personal docente en Cuba. La Habana: MINED.
- Foulquié, P. (1967). Diccionario del lenguaje filosófico. Barcelona: Labor, S. A.
- Franco, O. (2003). La formación permanente del personal docente en ejercicio. Diferentes modalidades de superación y perfeccionamiento profesional. Papel de los institutos superiores pedagógicos y de las direcciones de educación en cada territorio. CD Carrera Licenciatura en Educación Preescolar. La Habana: MINED.
- Franco, O. (2014). La experiencia de formación continua para la educación infantil en Cuba. *Guarulhos*, 2(2), 8-34. Recuperado de <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/262/107>
- González, P. L. (2005). Modelo de capacitación desde la historia contemporánea, para los profesores en ejercicio de secundaria básica. Tesis Doctoral. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río.
- Jares, J. (1999). Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid: Popular.
- Krug, E. G. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Problemas científico técnicos. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Martínez, C., & Sánchez, S. (2013). Escuela, espacio de paz. Granada: Universidad de Andalucía.
- Newell, P. (2003). Combatir la violencia que afecta a la infancia. *Innocenti Digest 2*. Centro Internacional del Desarrollo del Niño. New York: UNICEF.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2004). Reglamento de educación de posgrado. La Habana: MES.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2014). Reglamento de trabajo metodológico. La Habana: MINED.
- Roque, O. (2009). La educación para la paz y los derechos humanos en cuba: ¿una tradición pedagógica? Pedagogía Internacional. La Habana: UNESCO.
- Tinoco, H. (2004). Una educación para la paz y la integración. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Tuvilla, J. (2003). Ciudadanía y Cultura de Paz: Materiales para una Cultura de Paz en formación. Bonn: Inwent.
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. Recuperado de <http://www.keele.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2025-Spanish.pdf>
- Valle, A. D. (2007). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. La Habana: ICCP.
- Viciedo, C., & Martínez, O. (2009). *Educación para la paz y los derechos humanos en Cuba Socialista*. La Habana: EDUPAZ.

28

EL APRENDIZAJE REFLEXIVO EN EL CURSO DE ENTRENAMIENTO DE LA RESERVA DE CUADROS POLÍTICOS. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA

REFLECTIVE LEARNING IN THE TRAINING COURSE FOR POLITICAL LEADER'S RESERVES. AN APPROACH FROM DIDACTICS

MSc. María de los Ángeles Medina Mendoza¹

E-mail: cfgesc05@cf.cc.cu

MSc. Margarita Gálvez Cabrera¹

E-mail: cfgesc04@cf.cc.cu

MSc. Lourdes María Fernández Serra¹

E-mail: cfgesc03@cf.cc.cu

¹Escuela Provincial del Partido de Cienfuegos "Alejandro Nápoles León" Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Medina Mendoza, M. Á., Gálvez Cabrera, M., & Fernández Serra, L. M. (2017). El aprendizaje reflexivo en el curso de entrenamiento de la reserva de cuadros políticos. Una aproximación desde la didáctica. *Revista Conrado*, 13(58), 179-183. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo toma como base los fundamentos teóricos del aprendizaje reflexivo y se propone dimensiones que favorecen su estimulación en los estudiantes del curso de entrenamiento de la reservas de cuadros políticos en la Escuela Provincial del Partido de Cienfuegos. Se configura en dos momentos: el teórico, en el que se establecen relaciones entre la definición de aprendizaje reflexivo, características, dimensiones, indicadores y exigencias, y el metodológico, en que se fundamentan las dimensiones del aprendizaje reflexivo y sus indicadores.

Palabras clave:

Aprendizaje, aprendizaje reflexivo, reflexión, actividad reflexiva, motivación, problematización.

ABSTRACT

This work is based on reflective learning theoretical foundations and proposes dimensions which favor its promotion on the training course for students of the political leader's reserves at the Cienfuegos Provincial Party School. It consists of two parts: the theoretical, in which relations between the definition of reflective learning, characteristics, dimensions, measures and requirements are established; and the methodological, in which the dimensions of reflective learning and their indicators are based.

Keywords:

Learning, reflective learning, reflection, reflective activity, motivation, problematization.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la educación, en sus diferentes acepciones y contextos, y el valor que para esto tiene la preparación de cuadros, con una elevada preparación técnica y profesional, como expresa el Objetivo 73 de la Primera Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba, impone la necesidad de alcanzar una enseñanza que estimule a los estudiantes del curso de entrenamiento de la reserva de cuadros políticos a pensar, a aprender a partir de su implicación productiva y directa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario desarrollar la reflexión sobre los contenidos aprendidos y la forma en que se aprende, que autorregulen su proceso de aprendizaje, a partir de la utilización de estrategias flexibles que puedan adaptar a nuevas situaciones.

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Sistema de Escuelas del Partido debe dar respuesta al problema conceptual metodológico en relación con las limitaciones en cómo promover y utilizar la reflexión con una enseñanza caracterizada por métodos productivos, que potencie las posibilidades de los estudiantes; que los prepare para enfrentarse a su realidad, interpretarla y transformarla en función del desarrollo. Es necesario que las reservas estén preparadas para:

- Conocer y modificar el contexto en que se desenvuelven.
- Ser activos transformadores en su actividad de dirección política.
- Aprender a aprender, y aprender a enseñar.
- Reflexionar, tomar decisiones, defender puntos de vista ante los diversos problemas que con frecuencia deben solucionar.

Existe una contradicción manifiesta entre los requerimientos metodológicos para el desarrollo del aprendizaje reflexivo, y la concepción y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la preparación de reservas en el Sistema de Escuelas del Partido.

Teniendo en cuenta los elementos necesarios que se recomiendan para alcanzar este tipo de aprendizaje, a partir de la bibliografía consultada el trabajo persigue como objetivo: sistematizar los fundamentos teóricos del aprendizaje reflexivo como concepción de aprendizaje en el curso de entrenamiento de la reserva de cuadros políticos en la Escuela Provincial del Partido.

DESARROLLO

El aprendizaje es un proceso vinculado a la existencia del hombre como ser social, fue desde sus inicios, el basamento indispensable para que se produjeran procesos de desarrollo y estos, a su vez, fueron abriendo diferentes horizontes a nuevos aprendizajes. Aprendió a ser hombre y a vivir en sociedad, mediante procesos ininterrumpidos de aprendizaje y desarrollo. Al respecto, se refirió Leontiev (1975), al señalar que *“cada individuo aprende a convertirse en hombre. Para vivir en sociedad no le basta con lo que la naturaleza le otorga al nacer. Debe asimilar lo que ha alcanzado la humanidad en el curso de su desarrollo histórico”*

Es en el intercambio, en que tiene lugar la modificación y la conformación de las ideas nuevas aprendidas que se incorporan por los estudiantes para ponerlas en práctica en su quehacer cotidiano. Es importante considerar que no se aprende de otros, si no es incorporando aquello que el otro ofrece dentro de un proceso de análisis, de significación y elaboración personal; todo el que está aprendiendo, para que realmente aprenda, tiene que participar activa, reflexiva y creadoramente en la construcción y la reconstrucción de sus significados.

Se hace necesario, entonces, recalcar que lo más importante es tener claro quién aprende y cómo aprende, pues se trata de sujetos que piensan, razonan, que tienen motivos y necesidades, que asignan significados, que tienen aspiraciones y metas, que elaboran y procesan la información recibida y crean su propia información, que luego comunican en intercambios con otros sujetos y, al mismo tiempo, la modifican.

Mediante la reflexión, se produce una toma de posición por parte del sujeto ante el objeto de conocimiento, lo que está determinado por los procedimientos puestos en práctica que determinan la manera de obtener los resultados.

Reflexionar es considerar mejor la realidad, el objeto de conocimiento, ser consecuente con la solución de los problemas y con el enjuiciamiento crítico y significativo de las alternativas que se utilizan en el camino de búsqueda de la respuesta correcta; significa ser más razonable frente a la realidad circundante, para actuar de forma consciente y transformadora, la reflexión favorece el empleo óptimo de las potencialidades y recursos de los estudiantes que aprenden.

El aprendizaje reflexivo en la enseñanza partidista se debe comprender como el aprendizaje que condiciona el desarrollo de los sujetos que aprenden, posición que se asume de las consideraciones aportadas por (Castellanos, Castellanos, Llivina, Silverio, Reinoso & García, (2002); y Rico Montero (2004), acerca del

aprendizaje desarrollador, en el que se concibe la necesidad de desarrollar el aprendizaje reflexivo para lograr la transformación de los estudiantes; es necesario transitar por un aprendizaje de tipo reflexivo el que, sin lugar a dudas, tiene su base fundamental en la reflexión alcanzada por los que aprenden.

A partir de estas consideraciones se considera que el resultado del aprendizaje reflexivo es la apropiación de la experiencia histórico-social acumulada, pero de aquella que, por el significado que encierra y proyecta, tiene importancia para el sujeto, al ser necesaria en el momento que la aprende y para sus planes y proyecciones de vida.

En el aprendizaje reflexivo, el sujeto se modifica y transita de un estado inicial a otro final cualitativamente superior, como resultado de su actividad reflexiva y, por tanto, de la regulación de su propio proceso de aprender, a partir de controlar y valorar, tanto la ejecución de sus acciones, como los resultados que obtiene, en el proceso de planteamiento y solución de problemas. No se trata solo que el sujeto se transforme; es necesario que esta transformación implique nuevos niveles de autorregulación y el desarrollo de modos de actuar más efectivos, en relación consigo mismo y con la realidad social; el aprendizaje reflexivo conduce a que la reserva de cuadro político, al prepararse para actuar de esta manera, esté en condiciones de dirigir este aprendizaje en su accionar de dirección.

El aprendizaje reflexivo en el curso de entrenamiento de la reserva de cuadros políticos depende de cómo los estudiantes se enfrentan y se apropian del contenido, en sus dimensiones cognoscitiva, procedimental y axiológica, que les permitan su desarrollo y transformación como personas y modos de actuar, que incluyen, de manera muy peculiar, sus experiencias, y la forma de afrontar y solucionar la multitud de problemas que constituyen la diversidad de realización y actuación humanas.

Para su análisis, las autoras de este trabajo recomiendan tener presentes las siguientes interrogantes, las que han sido determinadas a partir de los presupuestos teóricos que, acerca del aprendizaje, han sido analizados; estas son: *¿Quién aprende? ¿Qué aprende? ¿Cómo aprende? ¿Para qué aprende? ¿De quién aprende?*

Plantearse que los estudiantes y los profesores participen desempeñando su función y que se produzca la implicación productiva de los estudiantes, exige responsabilidad compartida y conocimiento preciso de lo que le corresponde a cada uno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la función innegable del profesor, como dirigente del proceso, exige conocer a profundidad cada estudiante, en su individualidad, y conocer

las dimensiones que tienen que estar siempre presentes para que el aprendizaje responda a la forma reflexiva.

La dimensión **actividad reflexiva de los estudiantes** está relacionada con la manera en que los estudiantes construyen y se apropian de los contenidos que son objeto de aprendizaje.

Esta dimensión precisa de los siguientes indicadores:

- Reemplazo o replanteamiento de las condiciones dadas en las tareas docentes
- Formulación de hipótesis de trabajo sobre las causas que generan los problemas docentes
- Determinación de las vías de solución de los problemas docentes
- Valoración de la ejecución que realizan los estudiantes
- Utilización de los contenidos precedentes en la solución de los problemas docentes
- Posibilidad de someter a juicio crítico su actividad laboral

Al establecer una escala valorativa para estos indicadores, se considera que:

Se logran

- Cuando los estudiantes modifican totalmente las tareas docentes.
- Cuando los estudiantes plantean hipótesis de trabajo, en las que recogen las posibles causas y son capaces de argumentarlas.
- Cuando los estudiantes proponen diferentes vías que conducen a la solución correcta de los problemas docentes y son capaces de argumentarlas
- Cuando los estudiantes realizan valoraciones que se ajustan a la actividad que realizan. Son objetivos y críticos, y demuestran que existe dominio de lo que están realizando.
- Si, en la respuesta, revelan la utilización de los contenidos recibidos en etapas anteriores, tanto de la propia disciplina dirección política como de otras, para la solución de los problemas docentes.
- Cuando los estudiantes son capaces de relacionar los contenidos recibidos con su actividad laboral y, en el juicio crítico, pueden argumentar lo realizado

Se logra parcialmente:

- Cuando los estudiantes modifican parcialmente las tareas docentes

- Cuando las hipótesis de trabajo formuladas no responden a las causas esenciales y, por tanto, no pueden ser correctamente argumentadas
- Cuando proponen vías de solución y no son capaces de argumentarlas
- Cuando las valoraciones no son lo suficientemente críticas y se demuestra poco dominio de lo que están realizando
- Cuando utilizan algunos de los contenidos precedentes
 - Cuando la relación que establecen no se ajusta completamente a las exigencias y, al ser sometidos a juicio crítico, aportan pocas argumentaciones

No se logran:

- Cuando los estudiantes no son capaces de realizar alguna modificación, asumiendo la tarea tal como es planteada por el profesor
- Cuando los estudiantes no son capaces de formular hipótesis de trabajo
- Cuando no son capaces de proponer alguna vía de solución
- Cuando las valoraciones no se ajustan con la actividad que realizan y no demuestran dominio de ésta
- Cuando no encuentran la solución o cuando, en ella, no hacen mención a algunos de los contenidos precedentes
- Cuando no son capaces de establecer las relaciones

Se considera *la motivación* como otra de las dimensiones del aprendizaje reflexivo, por dos razones esenciales: el que se motiva por aprender es el sujeto y, del grado de motivación que alcance, así serán los resultados en el aprendizaje

Se consideran indicadores de esta dimensión los siguientes:

- Compromiso alcanzado con el proceso y los resultados del aprendizaje
- Disposición para solucionar los problemas docentes
- Satisfacción emocional en la solución de los problemas docentes

Al establecer una escala valorativa para estos indicadores, se considera que:

Se logran:

- Cuando los estudiantes hacen suyos los objetivos y se alcanzan buenos resultados en el proceso de solución del problema docente

- Cuando los estudiantes están dispuestos a esforzarse y a cumplir con todas las exigencias de los problemas docentes que asumen
- Cuando los estudiantes se muestran satisfechos por los resultados que alcanzan y, aún cuando fracasan en determinados momentos, son capaces de reorientar el trabajo y continuar en la búsqueda de la solución.

Se logran parcialmente:

- Cuando los estudiantes logran cumplimiento parcial de los objetivos porque se esfuerzan poco para alcanzarlos
- Cuando el esfuerzo desplegado se queda por debajo de las exigencias de los problemas docentes
- Cuando se muestran poco satisfechos con los resultados que alcanzan y no son capaces de reorientar el trabajo ante el fracaso

No se logran:

- Cuando los estudiantes no se sienten comprometidos con los objetivos y, por tanto, ni con el proceso ni con los resultados del aprendizaje
- Cuando los estudiantes no están dispuestos a acometer la solución y se muestran apáticos ante ellas
- Cuando no manifiestan interés por realizar las tareas de aprendizaje

En el aprendizaje reflexivo, es esencial *la problematización* que permite a los estudiantes identificar las contradicciones que son inherentes al contenido. Al analizarlas y reflexionar sobre ellas, se crea un estado de incertidumbre cognoscitiva, al no tener, de manera inmediata, los elementos para la solución; se crea así una situación problémica, que es la que mueve a los estudiantes a encontrar la solución; al disponerse a buscar aquello que no conocen y que es su limitante cognoscitiva, transforman lo desconocido en lo buscado; a partir de este momento, ponen en práctica diferentes procedimientos, que van siendo valorados para darles solución a los problemas docentes

Como indicadores en esta dimensión están:

- Identificación de la contradicción
- Planteamiento de problemas docentes
- Solución de problemas docentes

Al establecer una escala valorativa para estos indicadores, se considera que:

Se logran:

- Cuando los estudiantes son capaces de identificar las contradicciones en el contenido que es objeto de aprendizaje, tanto en su formación académica como en la laboral
- Cuando los estudiantes son capaces de solucionar los problemas docentes con independencia y poniendo en práctica sus experiencias
- Cuando los estudiantes son capaces de plantearse problemas docentes en estrecho vínculo con su actividad académica, laboral e investigativa

Se logran parcialmente:

- Cuando los estudiantes identifican las contradicciones parcialmente y necesitan de la ayuda del profesor para su comprensión
- Cuando necesitan de ayuda constante por parte del profesor para encontrar la solución de los problemas docentes
- Cuando en el planteamiento de los problemas docentes no muestran total independencia

No se logran:

- Cuando no son capaces de identificar las contradicciones y no pueden trabajar con ellas
- Cuando no son capaces de solucionar los problemas docentes o la solución dada es incorrecta
- Cuando no logran plantear problemas docentes por sí solos

CONCLUSIONES

El hecho de poner en práctica un tipo de aprendizaje que promueva el desarrollo del pensamiento al aprender reflexionando, que los estudiantes se responsabilicen con su proceso de aprender, y que se considere lo que los estudiantes aportan, favorece que los egresados del curso de entrenamiento de la reserva de cuadros y que acometen la tarea de la dirección política estén mejores preparados para tal empeño.

El aprendizaje reflexivo, como concepción de aprendizaje en el proceso de capacitación de cuadros es una respuesta a la necesidad de lograr un aprendizaje que conduzca al desarrollo y la transformación de los que aprenden a la vez que se refuerza el vínculo teoría-práctica.

El aprendizaje reflexivo en la capacitación de cuadros permite que asuman una posición de búsqueda, poniendo en función todos los recursos necesarios, tanto cognoscitivo-instrumentales como motivacional-afectivos, y en esta búsqueda de soluciones no solo encuentran nuevos contenidos, sino que se apropian de una metodología,

que les permite llegar a plantearse nuevos problemas por sí mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bermúdez Morris, R. (2001). Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal. *Revista Cubana de Psicología*, 18(3). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n3/03.pdf>

Canfux Sanler, V., & Rodríguez Pérez, M. E. (2003). Acerca del estudio de la reflexión y la criticidad en el pensamiento del profesor universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 23(1), 29-37.

Cárdenas Morejón, N. (2003). La formación de alumnos activos y reflexivos en el proceso docente-educativo. Curso 8. La Habana: Educación cubana.

Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M., Silverio, M., Reinoso, M., & García, C. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.

Colectivo de autores. (2004). Reflexiones teórico-prácticas desde las Ciencias de la Educación. La Habana: Pueblo y Educación.

García, L. (1992). El diálogo reflexivo. Su papel en el aprendizaje creativo y en el desarrollo afectivo-motivacional de los escolares. VI Taller Internacional "Hacia la educación del siglo XXI.

González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje. Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 15(1), 85-96. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.htm

Leontiev A. N (1975). El pensamiento. En "Superación para profesores de Psicología". La Habana: Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. (2002). Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo de los alumnos. La Habana: Pueblo y Educación.

29

PREPARACIÓN PARA LA DEFENSA, DESDE UNA MIRADA SOCIOCULTURAL

DEFENSE PREPARATION, FROM A SOCIO-CULTURAL VIEW

MSc. Marlenis Molina Torres¹

E-mail: mmolina@ucf.edu.cu

MSc. Rosario de la Caridad Terry García¹

E-mail: rterry@ucf.edu.cu

MSc. Pilar Morales Pérez¹

E-mail: pmorales@ucf.edu.cu

¹Centro Universitario Municipal Abreus. Cenfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Molina Torres, M., Terry García, R. C., & Morales Pérez, P. (2017). Preparación para la defensa, desde una mirada sociocultural. *Revista Conrado*, 13(58), 184-189. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Desde el triunfo de la Revolución Cubana, los estudiantes universitarios han reclamado y hecho realidad su participación activa en las tareas de la defensa, definiendo los objetivos, formas y métodos de la preparación militar, sobre la base de los intereses de la defensa y la evaluación de nuestras propias experiencias y de la práctica internacional. El perfeccionamiento de la disciplina tiene carácter sistémico y comprende contenidos históricos, teóricos y metodológicos, así como habilidades, que se forman en varias asignaturas integrantes del Plan de Estudio. En el trabajo nos referiremos al vínculo interdisciplinario de Preparación para la Defensa, abordando como temática central esta interrelación, y como objetivo muy específico aplicar creadoramente las habilidades adquiridas en el desempeño de sus responsabilidades en la esfera de la defensa en el campo sociocultural.

Palabras clave:

Preparación para la Defensa, interdisciplinario, sociocultural.

ABSTRACT

From the victory of the Cuban Revolution, university students have claimed and brought to reality their active participation in defence tasks, defining the aims, forms and methods of the military training, on the bases of the defence interests, the assessment of our own experiences and of the international practice. The development of the Discipline has systemic character and comprises historical, theoretical and methodological contents, as well as skills, which are formed in several comprehensive subjects of the Study Plan. In the paper interdisciplinary link of Preparation for the Defence are explained, approaching as central subject matter this interrelationship, and as very specific aim to apply creatively the acquired skills in the performance of their responsibilities in the sphere of the defense in the sociocultural field.

Keywords:

Preparation for the Defense, interdisciplinary, sociocultural.

INTRODUCCIÓN

El enfoque sobre la amenaza y reto a la seguridad de nuestro país podrá tener sus matices o variar de acuerdo con el modo que adoptemos para analizar el mundo; pero prácticamente todos estaremos de acuerdo en señalar que desde hace muchos años estos están relacionados con la pobreza y el hambre, las guerras, las migraciones, la ausencia de un desarrollo sostenible, el Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida (SIDA) y otras enfermedades emergentes y reemergentes; también resulta insoslayable mencionar el desarme nuclear y de todo tipo de armas de exterminio masivo y convencionales, el enfrentamiento al terrorismo, el narcotráfico y el crimen organizado transnacional, entre otros.

Al mismo tiempo, se destruye aceleradamente la naturaleza, se agotan y despilfarran los recursos naturales, cambia el clima. Como dijo Castro Ruz (1992): *“El problema de hoy ya no es cuestión de ideologías, sino de supervivencia de la especie. El cambio hoy no es un deseo ni un ideal de deseos, es una necesidad vital”*.

Solo hay una forma efectiva de hacer frente a estos graves problemas, que ponen en peligro la propia existencia humana: con las fuerzas unidas de todos los hombres y mujeres dignos.

En la actualidad la Educación Superior gana cada día más terreno con una concepción integral de la formación del profesional basada en el principio de que la educación ha de preparar al individuo en la vida, para la vida y de por vida.

Integrar no es sumar ni juntar, sino que presupone la interconexión de las cosas sobre la base de que entre ellas no existe la separación con que insistimos en percibir las. En este caso se trata de integrar conocimientos conceptuales, de procedimiento y de actitudes. La integridad implica abordar el contexto desde concepciones interdisciplinarias, que son las que permiten conocer la realidad.

La Preparación para la Defensa tiene como esencia dotar de conocimientos sobre nuestro sistema defensivo, para las nuevas y futuras responsabilidades profesionales, a nuestros graduados.

En el trabajo nos referiremos al vínculo interdisciplinario de Preparación para la Defensa, abordando como temática central esta interrelación, y como objetivo muy específico aplicar creadoramente las habilidades adquiridas en el desempeño de sus responsabilidades en la esfera de la defensa en el campo sociocultural, según corresponda a su ubicación profesional que le permitan convertirse en un defensor de los intereses de la patria, la Revolución y el

socialismo e influir en los demás, en la formación de sentimientos y convicciones patrióticas e internacionalistas.

DESARROLLO

Al centrar la atención en los nuevos retos a la seguridad tenemos que partir del peligro mayor que hoy nos amenaza a todos: la única superpotencia en lo económico, militar y tecnológico reafirmó el tema de la Seguridad Nacional y sus presuntos intereses globales como núcleo de la hegemonía estadounidense a partir del 11 de septiembre del 2001, y en su Nueva Estrategia de Seguridad Nacional se recalca crudamente el derecho norteamericano a la agresión ilimitada, al *golpe preventivo*, contra supuestas *amenazas* antes de que estas surjan. Estos conceptos marcan la actual irracional política exterior de Estados Unidos, de evidente intervención en los asuntos internos de otros Estados para proteger los *intereses norteamericanos*, íntimamente relacionados con el acceso a recursos naturales.

El mundo de hoy es extremadamente complejo, difícil de gobernar desde un centro, aunque sea la nación más poderosa de la Tierra. La administración norteamericana empleando métodos y concepciones nazis en las relaciones internacionales, siembra el miedo y arrastra tras de sí a muchos mandatarios para tratar de gobernar al mundo con el pretexto de la *lucha contra el terrorismo*. Como consecuencia de ello hoy la guerra es una de las amenazas principales a la Seguridad Nacional de cualquier Estado.

Desde el triunfo de la Revolución Cubana, los estudiantes universitarios han reclamado y hecho realidad su participación activa en las tareas de la defensa, definiendo los objetivos, formas y métodos de la preparación militar, sobre la base de los intereses de la defensa y la evaluación de nuestras propias experiencias y de la práctica internacional.

El dominio de los fundamentos de la Seguridad y Defensa Nacional Cubana y de su correcta planificación, organización y preparación, sobre la base de la unidad del PCC y Gobierno Revolucionario con todo el pueblo, es vital para mantener las conquistas de nuestro proceso revolucionario. La oportuna y eficiente Preparación del Personal, la Economía y el Territorio Nacional desde tiempo de paz, es indispensable para alcanzar los niveles de Seguridad Nacional que haga irreversible nuestra Revolución Socialista, pero esta exigencia nunca logrará materializarse, si no tenemos la comprensión, convicción, preparación y voluntad, para que toda la actividad de nuestros profesionales conformen un sistema integral de acciones que garanticen integradas a su modo de actuación profesional, la defensa ante los riesgos, amenazas

y agresiones que contribuyan al logro de los objetivos nacionales.

Debe convertirse en una cultura de todos nuestros profesionales que su actividad y experiencia laboral pueda ser utilizada con efectividad y creatividad en cualesquiera de las situaciones excepcionales que nos imponga, por eso es que esta Disciplina forma parte del Plan de Estudio de la Carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo y responde a su Modelo Profesional, así como que el resto de sus Disciplinas y Asignaturas, también tributen al logro de estos fines, contribuyendo al desarrollo de una **Cultura Integral de Defensa de la Patria Socialista**.

La Disciplina Preparación para la Defensa constituye un sistema donde se integran armónicamente diversos componentes académicos (curriculares), extra curriculares y de la vida sociopolítica.

El perfeccionamiento de la Disciplina tiene carácter sistémico y comprende contenidos históricos, teóricos y metodológicos, así como habilidades, que se forman en varias asignaturas integrantes de Plan de Estudio de la carrera. Con esto, la Disciplina Preparación para la Defensa alcanza un nivel integrador que refleja el compromiso individual y colectivo de defender la patria socialista y actuar ante la ocurrencia de desastres naturales, tecnológicos y sanitarios u otros tipos de catástrofes y ante el deterioro del medio ambiente y la vulnerabilidad del patrimonio identitario causado por ello.

Las características del Plan de estudio D propone la disminución de evaluaciones **particulares**, enmarcadas en los límites de cada asignatura, para favorecer las evaluaciones integradoras, con carácter productivo, que desarrollen en los estudiantes capacidades y aptitudes para el análisis y la solución de problemáticas propias de la profesión a su nivel y que requieran de la integración de conocimientos y habilidades de varias asignaturas.

La coordinación entre disciplinas contribuye a la formación en los estudiantes de una visión integral de los fenómenos y da mayores posibilidades a la elevación del nivel científico de la impartición.

En la interrelación disciplinaria se pueden precisar diferentes aspectos, tales como:

En la proyección de la interrelación de las disciplinas es necesario lo siguiente:

Por su contenido hay cuatro tipos de interrelación disciplinaria que son:

- Hemos visto como en la disciplina Preparación para la Defensa es real la existencia y aplicación de la interrelación disciplinaria, que permite de forma efectiva

la preparación de los estudiantes desde los primeros años de la carrera en las diferentes asignaturas específicas.

Basado en lo anterior es que se define en el programa de la Disciplina Preparación para la Defensa, la necesidad de incluir varias asignaturas de la carrera que tributan a la Defensa y no se establecen en el mismo.

Muchos contenidos de varias asignaturas tributan a la Disciplina Preparación para la Defensa, aunque se debe seguir analizando la inclusión de un grupo nuevo de contenidos que tributen a la Defensa, ya que en la actualidad hay un volumen creciente de información científica.

De lo anterior también se deriva que Preparación para la Defensa tiene un alto y denso contenido educativo, importante en la formación de valores de la nueva generación de profesionales de la Educación Superior. No olvidamos que la Preparación para la Defensa de los estudiantes constituye un sistema integrado por tres componentes básicos, que se complementan entre sí.

El Programa de Preparación para la Defensa en su vínculo interdisciplinario permite dotar al alumno de los conocimientos integrales, que le permitan actuar en el futuro como cuadro, con el fin, que responda a intereses y responsabilidades de la defensa según la esfera política, económica o institución social, en que realice sus actividades después de graduado. El objetivo consiste, en que él esté en condiciones de convertirse en guardián de los intereses de la defensa, lo cual debe conocer y cumplir personalmente; por ello debe exigir y responder en la entidad económica o institución social en la que se desempeñe, y ser, a la vez, educador de sus subordinados en esta materia.

Teniendo en cuenta estas premisas teórico-científicas se hizo un análisis del Plan de Estudio de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, del Programa de la Disciplina Preparación para la Defensa, de los contenidos en general, de las habilidades a desarrollar, unido al estudio hecho por la profesora de la asignatura y la jefa de la carrera, donde se preestablecen un grupo de relaciones intermateria, decidiéndose ampliar el círculo del vínculo interdisciplinario.

En la tabla se relaciona el conjunto de asignaturas que tributan a la Defensa de acuerdo al programa de la disciplina Preparación para la Defensa.

Tabla No 1: Asignaturas que tributan a la defensa.

1er Año

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
-----------------	------------------

Historia de la Literatura y el Arte I	Gestión y Promoción SC I
Teoría de la cultura	Filosofía y Sociedad I
	Historia de la Literatura y el Arte II
	Gestión de la Información

2do Año

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Gestión y Promoción SC II	Economía Política I
Historia de la Literatura y el Arte III	Historia de Cuba I
	Historia de la Cultura LA y C

3er Año

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Economía Política II	Teoría Sociopolítica
Gestión y Promoción SC III	Gestión y Promoción SC IV
Antropología sociocultural	Naturaleza y cultura en Cuba
Historia de Cuba II	Sociedad y Religión
Historia de la Cultura LA y C II	Literatura cubana
Teatro cubano	Arte cubano

4to Año

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Gestión y Promoción SC V	Gestión y Promoción SC VI
Ética, cultura y Sociedad	Patrimonio cultural

Lo anterior es una nueva visión de los objetivos y el principio de organización del proceso docente, en cuanto a Preparación para la Defensa, como Disciplina abarcadora a la que tributan un grupo de disciplinas, asignaturas, planes y programas, en todas las carreras de la Educación Superior.

Es obvio que una buena interrelación se fundamenta en efectivos planes, programas analíticos e indicaciones metodológicas y como resultado, tenemos la elevación de la calidad de la enseñanza, del conocimiento y la correcta organización y planificación del trabajo.

Desde luego, que en lo anterior no debe pasarse por alto, que los contenidos de la asignatura tienen una influencia directa sobre el cumplimiento de los objetivos del año y sobre las demás asignaturas a dicho nivel, en especial sobre los contenidos de la Disciplina Integradora, pero que además, aportan elementos en sentido vertical a otras asignaturas del currículo o contribuyen a la cultura de la profesión.

Los objetivos del Plan D requieren lograr la integración correcta de todos los elementos del proceso docente-educativo y en ello juegan un importante papel la Disciplina Integradora y sus asignaturas, a nivel de cada año académico.

Los docentes en cada asignatura deben tomar en cuenta diferentes elementos o aspectos para concebir y desarrollar el trabajo metodológico, encaminado a lograr las relaciones intra, inter y transdisciplinarias, durante el proceso docente-educativo, para el cumplimiento de los objetivos.

Todo el colectivo de profesores de la carrera debe tener congruencia en cómo orientar los procedimientos para el manejo y procesamiento de la información, identificación y solución de problemas, desarrollo de habilidades comunicativas y de habilidades de investigación, además de cómo abordar la preparación docente metodológica y científica metodológica de todas las asignaturas, de acuerdo a las exigencias del modelo pedagógico aplicado a la Universalización.

El profesor debe profundizar, de forma constante y aprovechando cualquier oportunidad de contacto con los estudiantes, los aspectos siguientes:

Para ello utilizará:

La participación en los Fórum de Ciencia y Técnica, las Jornadas Científicas Estudiantiles y otros eventos de características similares permitieron la socialización de los resultados de las investigaciones realizadas por estudiantes y profesores.

Otras actividades extracurriculares, visitas a Museos y entidades laborales vinculadas al ejercicio de la profesión, Juegos Deportivos, Festivales de Aficionados, debates en las aulas relacionados con temas de interés para los jóvenes, entre ellos el consumo de drogas, educación sexual, etc., contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

Es seguro que cuando se realizan todas estas actividades en conjunto se logra desarrollar un sistema de comunicación interna y externa capaz de propiciar el diálogo, potenciar la participación y posibilitar la difusión y divulgación de la cultura y el quehacer universitario y social.

La carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo prepara profesionales capaces de realizar trabajo social comunitario, investigación social, promoción, asesorías, e incluso labores de formación docente y de extensión en las esferas social, cultural, política-ideológica. Para alcanzar esta formación, deben cumplirse una serie de objetivos instructivos y educativos encaminados a ese fin.

A partir de algunos ejemplos demostraremos cómo la Disciplina Preparación para la Defensa, puede dar cumplimiento al citado objetivo a través de la relación interdisciplinaria que establece con la Disciplina Historia y Cultura.

En el tercer año de la carrera se incluye la asignatura Literatura Cubana, donde se hace el análisis de la lírica de Rubén Martínez Villena (1899-1934), uno de nuestros más significativos intelectuales, comprometidos con la época que le tocó vivir (década del 20) líder principal de la Protesta de los Trece, ejemplo de patriotismo sin límite, dignidad y honradez a cualquier precio.

Sus versos así lo expresan: ***“Hace falta una carga para matar bribones, para acabar la obra de las revoluciones”***.

La asignatura Teatro Cubano, correspondiente al cuarto año de la carrera, en el tema: El teatro cubano desde 1936 hasta la Revolución, permite el trabajo con la figura de José Antonio Ramos, quien con su obra denunció vigorosamente la penetración imperialista y reflejó la realidad económica y social de su tiempo.

Su drama *El traidor*, permite ejemplificar los valores de patriotismo y dignidad que se ponen de manifiesto durante la guerra, y el rechazo a la traición a la patria, incluso

en situaciones muy dramáticas como es el caso de un padre (el Capitán) y su hijo (el Extraño). Este fragmento de *El traidor* puede ser utilizado para destacar nuestras raíces guerrilleras y el sentido de compromiso con la defensa nacional:

“¡Qué vergüenza más grande, Dios, qué vergüenza pá un hombre! Tú.... Juan García. Juan García como yo, que he dado mi tierra y mi pan y mi sangre por llamarme cubano no más que pá llamarme cubano y no tener que bajar la cabeza como un asesino...”

Esta obra también, permite resaltar el carácter popular del ejército cubano, desde la incorporación de los mambises a la lucha por el suelo patrio.

Uno de los personajes del drama identificado como soldado dos, al referirse al capitán, ambos mambises, dice: ***“El y yo somos amigos desde el Oriente... Lo he visto contemplando la bandera horas y horas”***.

Los ejemplos seleccionados demuestran todas las posibilidades que tiene la Disciplina Preparación para la Defensa, desde la dimensión curricular, donde se dan cumplimiento a los objetivos de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo, si existe una adecuada relación interdisciplinaria.

CONCLUSIONES

El presente trabajo está orientado al análisis de carácter metodológico que debe hacerse para lograr la correcta relación interdisciplinaria entre la asignatura Preparación para la Defensa y el resto de las asignaturas del Plan de Estudios de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo.

Ello garantiza el desarrollo en los estudiantes de capacidades y competencias para el análisis y la solución de problemáticas propias de la profesión que requieren de la integración de conocimientos y habilidades de varias asignaturas, así como su extensión a la práctica laboral teniendo en cuenta su vínculo con Preparación para la Defensa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Castro Ruz, F. (1992). Discurso pronunciado en Río de Janeiro en la conferencia de Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo. Recuperado de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1992/esp/f120692e.html>

Colectivo de autores. (1994). *Manual de Preparación para la Defensa*. La Habana: Félix Varela.

República de Cuba. (2002). *Constitución de la República de Cuba*. La Habana: Félix Varela

Quesada Romero, R. (1999). Sistema de Preparación para la Defensa de los estudiantes de los CES. La Habana: Félix Varela.

Méndez Méndez, J. L. (2003). El terrorismo, conceptos, antecedentes históricos. *Revista Seguridad y Defensa*, 1(1).

Fecha de presentación: : marzo, 2017 Fecha de aceptación: abril, 2017 Fecha de publicación: junio, 2017

30

LA INVESTIGACIÓN Y EL CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD

RESEARCH AND CURRICULUM IN HEALTH PROFESSIONALS TRAINING

Dra. C. Lutgarda López Balboa¹

E-mail: lutgardal@infomed.sld.cu

MSc. Tomasa Quintero Hechevarría¹

Email: tomasa@fcmec.sld.cu

Lic. Claribel Suárez Sánchez¹

E-mail: eucariota@fcmec.sld.cu

¹Facultad de Ciencias Médicas “Enrique Cabrera” La Habana. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

López Balboa, L., Quintero Hechevarría, T., & Suárez Sánchez, C. (2017). La investigación y el currículo en la formación de los profesionales de la salud. *Revista Conrado*, 13(58), 190-194. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El trabajo aborda la importancia de la investigación en la Universidad y su relación con el currículo en la formación de los profesionales de la salud. Se definen los conceptos de currículo y diseño curricular así como se establecen los fundamentos didácticos y psicológicos del currículo que permiten fundamentar que la investigación curricular interviene para perfeccionar la práctica educativa. El docente investigador desempeña un rol esencial en la elaboración, desarrollo y evaluación del currículo.

Palabras clave:

Currículo, diseño curricular, investigación.

ABSTRACT

The paper addresses the importance of research in the University and its relationship with the curriculum in health professionals training. The concepts of curriculum and curriculum design are defined as well as establishing the didactic and psychological foundations of them which allow justifying that curricular research intervenes to improve the educational practice. The teacher researcher plays an essential role in curriculum designing, development and evaluation.

Keywords:

Curriculum, curriculum design, research.

INTRODUCCIÓN

La relación entre la Universidad y la ciencia no ha sido muy sencilla. Históricamente no se logró imbricar la docencia y la investigación. Las raíces del divorcio de la ciencia y la Universidad se encuentran en el predominio del pensamiento aristotélico atomista como filosofía de los países ibéricos de los siglos XVI y XVII, época de gestación de la ciencia moderna, causa de la marginación de España del programa de la Revolución Industrial europea.

A la Universidad le corresponde estimular el espíritu creativo y la investigación científica como punto de partida de todo esfuerzo para el mejoramiento social, así logrará colocarse de forma autónoma y no como apéndice de la civilización científica contemporánea.

Hay quienes hablan de una *docencia en forma de investigación*, por su carácter formativo, pues en la Educación Superior además del descubrimiento de nuevas verdades por la vía de la ciencia que por derecho propio en ella se desarrolla, es preciso el enfrentamiento activo a los métodos que posibilitan los hallazgos, lo cual garantiza la continuidad de la búsqueda. Nadie desdeña la investigación, pero existen diferencias en cuanto a la mayor importancia teórica o práctica que se le atribuya:

“el problema no radica en situar la investigación como modalidad básica y propia de la actividad universitaria, sino en precisar su correlación inmediata con las formas de transmitir conocimientos y con las exigencias del docente universitario dentro de un concepto primario de investigación”. (Alfonso, 1996)

No se trata de jerarquizar a las tres o cuatro funciones básicas de la Universidad: culturizar, enseñar, profesionalizar, investigar *“sino de conocer sus estrechas vinculaciones y aprovecharlas para la acción propia de la Universidad, con miras a una mejor eficiencia en el cumplimiento de sus funciones”*. (Alfonso, 1996)

Un sistema educativo que solo busque transmitir conocimientos, propiciará un estancamiento de la sociedad, por tanto la docencia y la investigación no deben concebirse como dos modalidades desarticuladas. Se enseña algo porque ha habido investigaciones, pero enseñar no puede ser comunicar resultados de investigación; ello no es propio de la docencia superior. Sería más conveniente enseñar simulando el descubrimiento de resultados y esto solo se logra desde la perspectiva del método, la docencia universitaria no debiera separar el método pedagógico del científico porque

“conocer a nivel superior, es saber un qué y cómo llegó a ser descubierto y su para qué funciona, si se separa la

docencia de la investigación o a la enseñanza se le priva de conocer el proceso de hallazgo o del sentido de finalidad inmediata –que es otra forma de investigación– el universitario recibirá una información deficiente, y una formación nula, además de no haberle ofrecido sino una verdad universal y haberle dejado un conocimiento estéril, ya que se le priva de poder producir otros conocimientos; sabe pero no aprende a hacer progresar su saber”. (Alfonso, 1996)

Es objetivo de este artículo analizar la relación que existe entre la investigación y el currículo en la formación de los profesionales de la salud.

DESARROLLO

Teniendo en cuenta que en el currículo debe quedar reflejado la importancia de la investigación, se analizan diferentes definiciones de currículo y de diseño curricular.

Materiales y métodos

Eigenman (1987), en la definición que ofrece de currículo considera como aspectos esenciales los siguientes: Es un documento que proporciona al profesor la base para planificar su enseñanza que contiene enunciados acerca de su uso, el cual implica objetivos que han de concebirse en la escuela, a los cuales se subordinan unos contenidos y es un sistema en forma de bucle de retroalimentación, lo que implica su continua evaluación y mejora, donde en su desarrollo participan directamente los afectados por este (y en especial los profesores).

Esta caracterización coincide con la de Beracuchemp (1987), que define el currículo como un documento que sirve como punto de partida de su enseñanza, comprendiendo cuatro partes: Una serie de afirmaciones sobre su utilización, una exposición de las metas de enseñanza a conseguir en la escuela, una ordenación estructurada del material de aprendizaje, un estudio de la organización escolar y las afirmaciones sobre la evaluación del propio currículo y su correspondiente modificación.

Wheeler (1987), y anteriormente otros como Tyler (1987), consideran el currículo como un conjunto de experiencias planificadas que se ofrecen a los alumnos bajo la tutela de la escuela. Las experiencias de aprendizaje y los contenidos deberán seleccionarse de acuerdo con los fines generales de la educación y traducirse en metas y objetivos definidos operativamente.

Cañal de León (1987), considera que estas concepciones de currículo como plan de instrucción con dispositivos evaluativos de retroalimentación o como conjunto de experiencias planificadas, se encuentran a medio camino entre dos extremos: de la manera de consideración del

currículo como programa organizativo de contenidos o de objetivos, a la orientación de este hacia el análisis de la práctica escolar con vista a la resolución de los problemas detectados, resaltándose el carácter singular de cada aula y del hacer de cada profesor, así como la necesidad de considerar conjuntamente los procesos y los productos de la educación.

Stenhouse (1991), en la línea últimamente señalada considera el currículo como una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Como mínimo un currículo habría de proporcionar para Stenhouse, una base para planificar el curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación.

Deberá ofrecer al profesor unos fundamentos válidos para proyectar, evaluar y justificar el proyecto educativo. En particular habría de proporcionar; en la planificación: principios para seleccionar el contenido, principios para el desarrollo de los métodos, principios para la planificación de la secuencia y principios para diagnosticar las características de los estudiantes.

En la evaluación: principios para evaluar el progreso de los estudiantes, principios para evaluar el progreso de los profesores, orientaciones para acomodar el proyecto a las peculiaridades de cada contexto, información sobre la variabilidad de efectos en diferentes medios y sobre las causas de la variabilidad.

En la justificación: formulación de las intenciones y aspiraciones del currículo.

Apunta además que el currículo en esta corriente de pensamiento, es una propuesta global que: tan solo especifica los principios generales, concibiendo la actividad escolar como un proceso de solución de problemas basado en el estudio teórico de la realidad escolar en toda su complejidad y que debe partir de las necesidades de perfeccionamiento sentidas por un grupo de profesores de un centro.

Cañal de León (1987), considera que es evidente que esta conceptualización sobre currículo, en la que se sitúan otros autores como Pinar o Huebner, es la que ofrece un marco teórico y práctico más adecuado en que la investigación intervenga: como método para diseñar y evaluar el proyecto curricular, como parte de la función del maestro e instrumento para el perfeccionamiento profesional y como metodología didáctica: como instrumento de aprendizaje del alumno.

En esta dirección autores como Driver & Oldham (1987), señalan que la implicación más importante en el modelo

constructivista en el diseño del currículo sea no concebir el currículo como el conjunto de saberes y habilidades, sino como el programa de actividades a través de los cuales dichos saberes y habilidades pueden ser construidos y adquiridos.

García (1993), coincide con la definición de currículo planteada por Stenhouse (1991), y define el currículo como un plan de actuación, reformulable, que proporciona al profesor, en síntesis unos fundamentos para proyectar, evaluar y justificar el proyecto educativo. En particular, integra criterios para seleccionar y organizar objetivos y contenidos, principios para el desarrollo de métodos y para la planificación de actividades, procedimientos para diagnosticar las características de los estudiantes, criterios e instrumentos para evaluar el progreso de los estudiantes y de los profesores, orientaciones para acomodar el proyecto a las peculiaridades de cada contexto, información sobre la variabilidad de efectos en los diferentes medios y sobre las causas de tal variabilidad, etc. Se trata en definitiva de especificar principios o criterios para el diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza, con un amplio margen para la concreción de cada uno de estos aspectos, en cada caso y circunstancia particular.

En el ámbito latinoamericano autores como López & Díaz (1999), considera la formación de profesionales de la educación a partir de estructuras curriculares sustentadas en la investigación. Desde esta perspectiva desarrolla algunos conceptos que apuntan a resolver cómo la problematización, la integración, la investigación y la participación articuladas renueva el proceso de las prácticas pedagógicas.

Para lograr lo antes expuesto señala que es necesario realizar la formación a partir de la integración de un campo del problema con un campo del conocimiento, definiendo el campo del problema como aquel que actúa selectivamente sobre los conocimientos básicos que se requieren para la comprensión-solución de los diversos problemas que se seleccionan para los efectos de la formación.

Continúa apuntando que como el campo del problema en la formación de educadores es tan amplio es necesario actuar de manera selectiva sobre los problemas relevantes que requieren un conocimiento, un análisis y una solución. Es, por eso, que esta selección conduce a la constitución de grandes bloques de problemas denominados núcleos problemáticos, lo que define como un microuniverso de problemas que demandan una explicación, una interpretación o una posible solución.

En el ámbito educativo cubano autores como Fuentes (1995), define el currículo como un contenido que se debe asimilar en aras de alcanzar un objetivo. Es, además, un programa, un plan de trabajo y estudio necesario para

aproximarse al logro de los objetivos que se dan en un contexto social (tanto en el tiempo como en el espacio) influido y determinado por las ideas sociales, filosóficas, políticas, pedagógicas etc. En consecuencia el currículo incluye tanto los aspectos esenciales de la carrera, como los más próximos a lo cotidiano, como es el proceso docente-educativo a nivel de disciplina, asignatura y tema.

Desde esta perspectiva Álvarez de Zayas (1997), señala que en nuestra construcción didáctica, curriculum es un proyecto educativo global que asume una conceptualización didáctica y posee la estructura de su objeto: la enseñanza-aprendizaje. Tiene un carácter de proceso y expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdisciplinarias con el contexto histórico-social, con la ciencia y los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia.

Teniendo en cuenta que el currículo se construye en un proceso denominado diseño curricular se analizan algunas definiciones de diseño curricular.

Fuentes (1995) lo define como el proceso dirigido a elaborar la concepción del profesional (egresado universitario) y el proceso enseñanza-aprendizaje que permite su formación. Consecuentemente en el diseño curricular se elabora la estrategia esencial del currículo y la del proceso a nivel de disciplina, asignatura y tema.

Álvarez de Zayas (1992), considera el diseño curricular como el conjunto de documentos que permiten caracterizar el proceso docente-educativo desde el sistema mayor la carrera o tipo de educación hasta la clase o actividad docente.

Álvarez de Zayas (1997), lo define como el curriculum pensado, o sea, es el plan que se concibe en el que queda reflejado el enfoque educativo que se desea.

Resultados

Se considera que en todas las definiciones de currículo se refleja la importancia de la investigación y se resalta que la actividad escolar es un proceso de solución de problemas basado en el estudio teórico de la realidad y que debe partir de las necesidades de perfeccionamiento compartidas por un grupo de docentes así como que el currículo constituye una tentativa de comunicar los principios del propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica; lo que permite que la investigación intervenga como método para diseñar, evaluar y justificar el proyecto curricular; ello redundará en el proceso de formación y desarrollo de las habilidades de investigación.

Es oportuno abordar los fundamentos didácticos y psicológicos sobre currículo:

- Pérez (1995), considera que la fuente didáctica del currículo expresa cómo debe manejarse el proceso docente-educativo como base de la didáctica activa. Desde esta perspectiva resalta los siguientes aspectos:

Que el alumno pueda tomar decisiones acertadas, sea crítico y activo en el proceso de aprendizaje, establezca una serie de procesos en la acción de la enseñanza planificada en niveles sucesivos de intervención y proponga una teoría de carácter integrador que parta de los principios de la teoría sistémica de la comunicación.

- En la fundamentación didáctica del currículo resulta esencial analizar los modelos teóricos más comúnmente utilizados para explicar, caracterizar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así se pueden clasificar en: Currículo tradicional, currículo tecnocrático y currículo crítico-educativo.

- El currículo tradicional es aquel que hace su mayor énfasis en la conservación y trasmisión de los contenidos, considerados como algo estático, con una jerarquización de disciplinas, dándole forma estratificada, rígida y unilateral, donde no se toman en cuenta las relaciones sociedad-escuela. Es una escuela enajenada de la sociedad donde se aprecia el enciclopedismo, la tendencia a sobrecargar contenidos que pueden ser memorizados.
- El currículo tecnocrático, también identificado como tecnología educativa, corriente de gran influencia en Estados Unidos y la América en general, se caracteriza por su carácter ahistórico y por reducir el alcance al marco estrecho del aula o donde se desenvuelven los estudiantes de manera cotidiana.

Desde esta perspectiva el currículo no es más que una serie de procedimientos que asegura el logro del aprendizaje de determinado contenido. Por su carácter ahistórico y aislado del contexto de la sociedad se considera que un buen diseño será el que dé un buen resultado sin importar el contexto socioeconómico que se use.

- El currículo crítico, así denominado en América Latina, se fundamenta en la didáctica crítica, corriente de las clases desposeídas y como respuesta a las corrientes neoliberales. Todo currículo crítico puede denominarse educativo. En él se manifiesta la vinculación de la escuela con la realidad social vigente en la concepción del currículo y en la metodología lleva implícito la legitimación de la posición cultural, económica y política de la sociedad. A través de la escuela se pretende educar al hombre, de acuerdo a los intereses de la clase dominante en la escuela.

En los países capitalistas desarrollados y en el tercer mundo (América Latina) por el hecho de tener lo educativo del currículo un carácter latente, no manifiesto, se denomina currículo oculto (Fuentes 1995).

Se coincide con lo planteado en el currículo crítico en que el currículo es instructivo, educativo y desarrollador, que en él debe manifestarse la vinculación de la escuela con la realidad, que en su metodología se refleja la posición cultural, económica y política de la sociedad y que a través de la escuela se pretende educar al hombre.

Se asume que el modelo teórico que sustenta la práctica educativa cubana es el crítico en tanto que se forman valores, convicciones, actitudes y principios de acuerdo a nuestra ideología. La práctica se organiza partiendo de la relación integrada con los problemas de la sociedad (escuela) y toma como principio rector la vinculación del estudio con el trabajo.

La fuente psicológica se relaciona con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos ofrecen al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento y cómo aprender.

Se considera que para el proceso de formación y desarrollo de las habilidades de investigación es necesario tomar en consideración esencialmente los fundamentos didácticos y psicológicos del currículo ya que las habilidades forman parte de la categoría didáctica contenido y para ello es necesario tener en cuenta las diferentes teorías de aprendizaje.

Además en el proceso de diseño del currículo debe especificarse el campo del problema (aquel que actúa selectivamente sobre los conocimientos básicos que se requieren para la comprensión-solución de los problemas profesionales mediante la organización horizontal y vertical del plan de estudio así como de la integración entre los componentes académico, laboral e investigativo) y los núcleos de investigación (se puede entender como un microuniverso de problemas interrelacionados que demandan una explicación, interpretación o posible solución en cada uno de los años de la carrera) que se obtienen de la investigación.

CONCLUSIONES

El currículo tiene dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica. El currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en

práctica; es decir, el término diseño del currículo es el proyecto que recoge las intenciones del sistema educativo y el plan de acción (currículo pensado) y el desarrollo del currículo es el proceso de puesta en práctica (currículo vivido), donde la investigación curricular interviene para perfeccionar la práctica educativa y especialmente el currículo, desempeñando un papel esencial en su elaboración, desarrollo y evaluación el docente-investigador.

La relación entre la investigación y el currículo en la formación de los profesionales de la salud se fundamenta esencialmente en la definición de currículo como: Un proyecto para dar solución al encargo social en la formación de los profesionales de la salud, en el cual se contempla la formación de los profesionales de la salud para el trabajo desde la Universidad, la Facultad y para las instituciones de salud, el campo del problema y los núcleos de investigación, y sirve de guía para integrar los componentes investigativo, laboral y académico desde la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alfonso, M. (1996). Modelo teórico para el tratamiento de la integración entre lo académico, lo laboral y lo investigativo como problema didáctico de la formación profesional. Tesis de Doctorado. Santa Clara: Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo.
- Álvarez de Zayas, C. (1992). La escuela en la vida. La Habana: Educación y Desarrollo.
- Álvarez de Zayas, R. (1997). Hacia un curriculum integral y contextualizado. La Habana: Academia.
- Cañal de León, P. (1987). Un enfoque curricular basado en la investigación. Investigación en la escuela, 1,43-50.
- Fuentes, H. (1995). Conferencias de diseño curricular. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- García, E. (1993). Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Madrid: Díada.
- López, N., & Díaz, M. (1999). *La formación de profesionales de la educación a partir de estructuras curriculares sustentadas en investigación*. Pamplona: Universidad de Pamplona
- Pérez, R. (1995). El currículo y sus componentes. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). El profesor como investigador. En: La investigación y el desarrollo del currículo. Madrid: Morata.

UNA MIRADA DE GÉNERO A LOS ESTUDIOS HISTÓRICOS EN CUBA

A GENDER PERSPECTIVE ON HISTORICAL STUDIES IN CUBA

MSc. Pilar Morales Pérez¹

E-mail: pmorales@ucf.edu.cu

MSc. Marleni Molina Torres¹

E-mail: mmolina@ucf.edu.cu

MSc. María de los Ángeles Vázquez Ruiz¹

E-mail: mvazquez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Morales Pérez, P., Molina Torres, M., & Vázquez Ruiz, M. Á. (2017). Una mirada de género a los estudios históricos en Cuba. *Revista Conrado*, 13(58), 195-200. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El artículo Una mirada de género a los estudios históricos en Cuba defiende la incorporación de la perspectiva de género a los estudios históricos sobre la base de que cualquier ciencia que trate de explicar la realidad social debe introducir en sus análisis las diferencias en los comportamientos, experiencias, oportunidades y roles entre mujeres y hombres. Se expone la escasa representación femenina en la historiografía nacional, como resultado de los modelos de interpretación y comprensión androcéntricos predominantes y la necesidad de seguir impulsando como campo de estudio la historia de las mujeres, hasta alcanzar el reconocimiento de que sus experiencias constituyen una historia específica, no independiente de la de los hombres.

Palabras clave:

Género, perspectiva de género, historiografía, historia de las mujeres.

ABSTRACT

The article "A gender perspective on historical studies in Cuba" advocates incorporating the gender perspective into historical studies on the basis that any science which tries to explain social reality must introduce in its analysis differences in behavior, experiences, opportunities and roles between women and men. There is a limited female representation in national historiography, as a result of the prevailing androcentric models of interpretation and understanding, and the need to continue promoting the women history as a field of study, until the appreciation that their experiences constitute a specific history, not independent of that of men.

Keywords:

Gender, gender perspective, historiography, women's history.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad (CTS) cobraron gran impulso en la segunda mitad del siglo XX y tienen como misión central demostrar que la ciencia y la tecnología son procesos sociales marcados por la civilización donde han crecido (Núñez, 1999). Esta consideración parte del presupuesto acerca de la falta de neutralidad de la ciencia que, como toda obra humana, se vincula a la ideología de quienes la desarrollan y al contexto social donde nace, por lo cual el proceso del conocimiento está muy ligado a las dinámicas sociales y a los centros de poder, tanto por los sujetos que intervienen en él, como por los resultados que se obtienen.

Identificar las relaciones de poder que están debajo de los procesos de generación y aplicación del conocimiento es un factor clave para lograr una sociedad que permita elevar el bienestar equitativo de la población. Esta idea es uno de los pilares de los estudios CTS, y resulta relevante en los análisis de políticas para lograr sociedades basadas en el conocimiento (Echevarría, 2008).

En ese terreno se desarrollan polémicamente las apreciaciones acerca de la relación entre género y ciencia, ambas categorías sociales, teniendo en cuenta la presencia en la sociedad humana de dos cosmovisiones derivadas de distintos procesos de socialización que dieron lugar a lo masculino y lo femenino. Es evidente que los productos de ambas son distintos y se valoran de manera diferente.

Estas cosmovisiones, también denominadas subculturas, se relacionan entre sí de manera jerárquica: la cultura masculina o patriarcal resulta dominante y sus valores se imponen a la cultura sometida. Como resultado la ciencia resultante de la cultura patriarcal coloca a la mujer en un segundo plano, y con ello se aleja del paradigma científico humanista que daría lugar a una sociedad más justa.

El feminismo, dentro del movimiento académico, puso al descubierto la falsa objetividad y neutralidad de la ciencia, fabricada desde las vivencias masculinas y sacó a la luz la existencia de prejuicios determinantes en cada individuo, colectividad, sociedad y época. Por consiguiente, cualquier ciencia que quiera explicar la realidad debe introducir en sus análisis las diferencias de comportamiento, experiencias, oportunidades y roles entre mujeres y hombres en la sociedad (Rodríguez, 2007).

La ciencia histórica, en lo particular, proporciona al hombre una experiencia sistematizada de la realidad acerca de los hechos pasados y sus diversas interpretaciones, lo que facilita la comprensión del presente y rebasa estos marcos para contribuir de manera determinante al conocimiento de las perspectivas del desarrollo futuro. De esta

manera, si el referente histórico permite al ser humano construir sus propios significados sociales y fortalecer su identidad, entonces debe abarcar en justo equilibrio las actividades desarrolladas tanto por hombres como por mujeres, incluyendo la explicación de las causas de la marginación de estas últimas en la sociedad.

Sin embargo, a pesar del auge de los estudios de género en Latinoamérica, en la historiografía cubana es notoria la necesidad de fortalecer el estudio de la historia de las mujeres, y de reconocer que sus experiencias no están separadas de la de los hombres pero conforman una historia específica. Hay que hacer una historia social inclusiva que beneficie a los grupos anónimos, quienes desde hace mucho tiempo conquistaron el derecho a ser protagonistas. En ese empeño una mirada diferente ayudaría a redescubrir la presencia femenina en la Historia de Cuba.

Los estudios científicos con enfoque de género

Antes de abordar la relación ciencia género se precisa una referencia a ambos conceptos. Para unos, la ciencia es entendida como la actividad humana dirigida a la adquisición sistemática y organizada de nuevos conocimientos verificables, los cuales permiten develar las interconexiones esenciales entre los procesos naturales, sociales y del propio hombre. En su sentido más amplio designa el proceso de sistematizar conocimientos de la realidad en cualquier campo y esa función es la que distingue a la ciencia del resto de la actividad humana (Álvarez, 2010).

Otros autores consideran la ciencia ante todo como producción, difusión y aplicación de conocimientos. Y amplían su definición con el argumento de que la actividad científica no se da al margen de las relaciones sociales, sino penetrada de determinaciones práctico-materiales e ideológico-valorativas, tipos de actividad en las cuales ella también influye considerablemente (Núñez, 1999).

DESARROLLO

El término género, que significa nacimiento u origen, se utiliza para diferenciar tipos y en el sentido que corresponde a este tema de investigación designa lo femenino y lo masculino. Es decir, el concepto de género en este caso se refiere al orden, a la construcción simbólica y la organización diferencial y excluyente de los seres humanos en tipos femeninos y masculinos.

El género puede definirse como el conjunto de características culturalmente específicas que identifican el comportamiento social de hombres y mujeres y la relación entre ellos, basada en la diferenciación de sexo, por lo que resulta un proceso social condicionante que establece

rasgos diferenciadores y conductas estereotipadas (Baute, 2002). El punto de partida es el reconocimiento de las diferencias entre sexo y género, que identifican el sexo como una característica biológica, resultado de determinantes genéticos, entre tanto, el género es una característica social, resultado de la asignación de roles diferentes a los hombres y a las mujeres.

Es decir, que como categoría social explicativa de las relaciones hombre-mujer en un contexto económico, político, social e histórico cultural específico, el género trasciende las diferencias biológicas entre los sexos y asume sus diferencias y desigualdades en correspondencia con las diversas sociedades donde ellos y ellas interactúan. Ello implica la historicidad y transversalidad del concepto, que atraviesa los niveles de producción y reproducción material de cada sociedad en un momento histórico dado (Álvarez, 2010).

Ambas definiciones asumen el género como una construcción social, histórica y cultural que los seres humanos hacen en función de su nacimiento. Resulta además una categoría de análisis que permite observar y analizar la realidad sobre la base de las variables sexo y género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, histórico, cultural, económico y sociopolítico determinado (Lamas, 1996). Como producto social, las características consideradas femeninas y masculinas varían ampliamente entre las diferentes culturas y los diferentes tiempos históricos y se encuentran relacionadas con la perspectiva desde la que se enfoque.

La perspectiva de género puede ser un recurso metodológico que permite el análisis de los diferentes fenómenos económicos, sociales, políticos y culturales a partir del reconocimiento de las diferencias de comportamientos, oportunidades, creencias, responsabilidades, roles, asignados a cada uno de los sexos. Por supuesto que asumir la perspectiva de género implica una posición intencional, un sentido para la observación, descripción, interpretación y explicación de los fenómenos observados. Su utilización como categoría de análisis significa poner atención en los papeles asignados a las mujeres y a los hombres para desarrollar estudios con mayor precisión (Lamas, 1996; Lagarde, 2005).

En el caso particular de las ciencias sociales el término género se introduce a mediados de los años 70 del siglo XX, en un momento en que existía un incremento de las investigaciones y reflexiones sobre la condición social de la mujer. En América Latina se comienza a utilizar con mayor frecuencia durante la década del 80, cuando desde diferentes centros de investigación sobre mujeres, comienza el desarrollo de un grupo de estudios que consideran al

sexo como una categoría social y utilizan el concepto de género como la construcción social del sexo.

Hay que destacar que los movimientos feministas que ocurrieron durante el siglo XX tuvieron una gran influencia en el desarrollo de los estudios de las diferencias de género en la sociedad latinoamericana, donde el fuerte arraigo de la sociedad patriarcal heredada del período colonial había hecho casi nulos hasta entonces los intentos de aproximación al tema.

La inclusión de la perspectiva de género en la construcción del conocimiento científico gira en torno al reconocimiento de la contribución femenina al desarrollo científico y tecnológico, a la necesidad de ampliar la participación de las mujeres en las áreas de conocimiento relacionadas con este desarrollo, así como a la identificación de las dificultades de las mujeres por participar en áreas de conocimiento y, por último, al procedimiento que hace visible como objeto de estudio, por parte de las actividades científicas y tecnológicas, a la población de mujeres y hombres con diferentes necesidades y resultados del conocimiento científico (Rodríguez, 2007). Este último elemento está muy relacionado con la invitación a la lectura historiográfica que se propone.

La perspectiva de género en el análisis histórico.

Para comprender la necesidad de la inclusión de la perspectiva de género en el análisis histórico es preciso primero reconocer que, tradicionalmente, el conocimiento de la Historia se limita al registro o recopilación de los acontecimientos que consideran importantes o relevantes quienes la escriben, y la Historia está escrita predominantemente por hombres, en el lenguaje de una cultura androcéntrica que expresa la representación cultural y la ideología masculinas, en una casi completa omisión de la experiencia histórica de las mujeres, que se pierde en el criterio neutral de universalidad humana.

Hay que partir de una premisa fundamental: para comprender el pasado es una necesidad considerar a hombres y mujeres por igual y examinar las relaciones y diferencias entre ellos y su influencia en la organización y el movimiento de las sociedades humanas. Se requiere replantear la Historia y convertir al género en una nueva categoría para el análisis de los individuos y procesos, en una nueva perspectiva sobre las sociedades pasadas y su estructura.

Esta tiene que ser una visión crítica, que trate de entender los acontecimientos bajo la consideración de las relaciones entre los sujetos históricos, que son relaciones de género en articulación coherente con los diversos órdenes y condiciones que estructuran la sociedad y que incluyen,

entre otros, etnia, color de la piel, edad, clase social. Si se obvía la presencia de la mujer en la Historia, entonces no es posible hablar de historia humana con equidad.

Una lectura a la historiografía cubana insinúa que las mujeres, apenas representadas por la mirada masculina, han sido las grandes ausentes de la Historia. Es una realidad que, pertenecientes a los sectores excluidos del poder y al margen de la vida pública durante siglos, su vida no es historiada, sin embargo muchos elementos apuntan a que en la práctica ellas fueron participantes y protagonistas de hechos y procesos históricos.

Una mirada a la historiografía nacional

En Cuba, diferentes trabajos históricos plantean el tema del género, incluso desde el propio siglo XIX. Según plantea Acosta (2010), estos estudios están dirigidos hacia dos direcciones fundamentales: los que se refieren de forma clara y explícita a la historia de las mujeres, el género, la masculinidad y aquellos que no entran directamente en la clasificación de estudio de género pero abordan la problemática, entre estos últimos se incluyen los realizados antes de la aparición del concepto de género (Acosta, 2010).

No obstante, pese a esas tentativas, es constante la invisibilidad femenina como uno de los grandes retos de la historiografía cubana que en sus análisis ratifica la tendencia a obviar la participación activa de la mujer en los procesos y transformaciones sociales, tendencia que es objeto de señalamiento reiterado pero no superado. Para Raquel Vinat de la Mata, historiadora cubana, el tema implica un compromiso moral con nuestra historia. La autora considera que la indiferencia sexista contaminó, y aún contamina, el quehacer historiográfico, discriminando la acción y el pensamiento de extraordinarias cubanas (Vinat, 2010).

Las investigaciones históricas en Cuba, desde la época colonial, están marcadas por las concepciones genéricas desarrolladas a través de los tiempos en la cultura nacional y las caracteriza un fuerte machismo que refuerza las construcciones sociales tradicionales acerca del género. En todo el quehacer historiográfico del siglo XIX, que marcó el surgimiento de las primeras referencias feministas en Cuba, resalta, salvo escasas excepciones, la invisibilidad de la participación femenina dentro del conjunto del devenir histórico cultural. La mujer es presentada desde los roles a ella asignados y sólo se destacan algunos ejemplos trascendentales que rompen esquemas, en su mayoría enmarcados en la participación femenina en las guerras de independencia.

En su estudio *La evolución del tema mujer en Cuba*, Vasallo (1995), argumenta que con el desarrollo del feminismo y el inicio del período neocolonial comenzaron a cambiar los textos sobre la cuestión femenina, en lo esencial escritos por mujeres. Apareció en el siglo XX una producción bibliográfica que exploró la situación de la mujer, tanto política, cultural, social, como de clase, y favoreció durante las primeras décadas del siglo mantener un debate en la prensa que hizo mayor la difusión del feminismo.

En este período se incrementó la producción de trabajos sobre la mujer, en estrecha relación con el auge de movimientos femeninos cercanos a los movimientos políticos de la etapa posterior a la Revolución de Octubre. Apareció el tema del derecho al sufragio femenino, a la participación de la mujer en la vida política del país, el acceso a la educación y otros. Fue en la década del 40 cuando aparecieron los primeros trabajos históricos dentro de los llamados estudios académicos en el tema mujer (Vasallo, 1995).

La transformación social que representó el triunfo revolucionario de 1959 y su especial significado para las féminas no significó sin embargo, como apuntan algunos especialistas, una mirada renovadora sobre las mujeres. En la década de los 60 la nueva historiografía desconoció la discriminación de género y el feminismo fue menospreciado. El discurso histórico siguió siendo masculino (Soñora, 2011). Es difícil arrancar de la conciencia colectiva y de la práctica social concepciones patriarcales en un tiempo históricamente corto.

Los años 90 dieron inicio a la crisis que generó el denominado período especial y se hizo evidente el papel vital que desempeñaron las mujeres como fuerza de trabajo para asumir las alternativas que facilitaron al país salir de la etapa de crisis más aguda. En aquellas circunstancias reaparecieron problemáticas como la prostitución, el recrudescimiento de la discriminación sexual y racial de las mujeres y el repunte de la violencia doméstica contra ellas.

La historiografía tuvo que asumir estas nuevas facetas de la vida sociocultural del país. Factores externos como el desarrollo cualitativo de la historia social, fenómeno de alcance internacional, y la llegada de la perspectiva de género al ámbito académico cubano en esta década, contribuyeron al acercamiento de la Historia al tema género y mujer.

A partir de 1991 surgieron espacios permanentes para discutir temas de género, como las Cátedras de la Mujer en la Universidad de La Habana y en otros centros de Educación Superior del país, el Centro de Estudios sobre

la Mujer. Se abrió la polémica histórica en instituciones cubanas como la Casa de las Américas, la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) y la Unión de Periodistas (UPEC).

En este último período, que llega hasta la actualidad, se destacan un grupo de historiadores que incursionan en el tema femenino: María del Carmen Barcia, Gloria García, Ohilda Hevia, Raquel Vinat y Julio Cesar González, entre otros. Con sus aportes la historiografía cubana crece y amplía sus análisis al descubrir nuevos desafíos que constituyen retos y barreras por enfrentar.

Para Julio González Pagés la reelaboración de la Historia de Cuba al incorporarle nuevos estudios sobre sexo, raza y estudio de las mentalidades, significa un reto para los viejos y nuevos historiadores y critica a otros estudiosos del tema que han calificado la propuesta de una *historia de las mujeres* de exagerada, contraponiéndola a la idea de una *historia de los hombres*.

El autor explica que el reto consiste en lograr una síntesis que integre de manera coherente la historia de las mujeres a la historia nacional, mediante la integración de las posibilidades que brindan las historias de vida, de las mentalidades, de la vida cotidiana y otras, que facilitan la incorporación de actores y grupos sociales marginados del discurso histórico.

Respecto a la carencia de fuentes históricas que permitan fundamentar la participación de la mujer en la Historia investigadores contemporáneos estiman que a lo largo del tiempo se ha subestimado casi en su totalidad el discurso femenino, presente en numerosas publicaciones periódicas a partir de 1860. En el trabajo con las fuentes es importante además no reproducir lo que puede ser más importante teniendo en cuenta los acontecimientos masculinos, como tradicionalmente se ha hecho, sino indagar la subjetividad femenina según el período histórico que se investiga (González, 2005).

En la actualidad, si bien la historiografía cubana ha incorporado la temática femenina, y esto es un gran paso de avance, ello no significa que se haga uso del concepto de género ni de la perspectiva de género como categorías de análisis de los procesos y fenómenos sociales ocurridos dentro de la sociedad. Se impone, en la investigación histórica conocer estas herramientas, dominar su empleo, considerar su utilidad, para visibilizar a las mujeres y sus experiencias vitales, para poder contar una Historia justa y equitativa, de hombres y mujeres. Las historiadoras e historiadores cubanos, inmersos en una realidad social en la que se ha logrado una mayor sensibilización y atención a las cuestiones de las mujeres, están obligados a dar respuesta teórica a estos avances.

CONCLUSIONES

Las relaciones de poder que están debajo de los procesos de generación y aplicación del conocimiento científico determinan el carácter de la ciencia resultante. Ello se manifiesta en la Historiografía cubana, donde se identifica la tendencia a obviar la participación femenina en los procesos y transformaciones de la sociedad, como consecuencia de los modelos de interpretación y comprensión androcéntricos tradicionales.

Asumir la perspectiva de género como categoría útil para el análisis histórico ayudaría a visibilizar la participación de las mujeres en la Historia de Cuba y a comprender la construcción simbólica que mantiene las diferencias y roles de género tradicionales en el seno de una sociedad donde se reconoce la igualdad entre los sexos y se facilita su ejercicio social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, A. (2007). *Los juegos de la escritura o la (re) escritura de la Historia*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Acosta, A. (2010). *Género e Historia de Cuba*. Recuperado de <http://www.ilustrados.com>
- Álvarez Díaz L. (2010). *Ser mujer científica o morir en el intento*. La Habana: Academia.
- Barcia Zequeira, M. C. (2009). *Mujeres al margen de la Historia*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Baute Rosales, M. (2002). *Género, Ciencia y Tecnología. Una introducción a su estudio en la Universidad de Cienfuegos* (Tesis de Maestría). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez."
- Castro Ruz, F. (1980). *Historia de la Revolución Cubana*. Selección de discursos sobre temas históricos. La Habana: Ciencias Política.
- Colectivo de autores. (2011). *La historiografía en la Revolución Cubana*. La Habana: Editora Historia.
- González Pagés, J. C. (2005). *En busca de un espacio: Historia de mujeres en Cuba*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Morales Pérez Pilar. (2010). *Talleres metodológicos para la integración de la historia local a la enseñanza pre-universitaria* (Tesis Maestría). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Núñez Jove, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales*. La Habana: I Félix Varela.

Rodríguez, H. (2007). La conceptualización de género, historia en presente. En Pasajes de género en Cuba. La Habana: Editorial de la Mujer.

Vasallo Barrueta, N. (1995). La evolución del tema mujer en Cuba. *Revista Cubana de Psicología*, 12(1-2). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v12n1-2/07.pdf>

Vinat De la Mata, R. (2001). *Las cubanas en la posguerra (1898-1902). Acercamiento a la reconstrucción de una etapa olvidada*. La Habana: Política.

32

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN NIÑOS DE 3 AÑOS

THE DEVELOPMENT OF THE INTELLIGENCE EMOTIONAL THROUGH ACTIVITIES LEISURE IN CHILDREN FROM 3 YEARS

Dra. C. Elsa Josefina Albornoz Zamora¹

E-mail: elsaalbornoz25@gmail.com

¹Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Albornoz Zamora, E. J. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de actividades lúdicas en niños de 3 años. *Revista Conrado*, 13(58), 201-205. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal el desarrollo de las habilidades sociales en los niños de jardín de infantes a través de actividades recreativas, con el fin de mejorar su socialización. Los docentes serán siempre la guía y dirección, para alcanzar los aprendizajes pero serán los que ayuden en el desarrollo de habilidades sociales para formar niños seguros e independientes contribuyentes a la sociedad. Se investigó sobre los teóricos más sobresalientes en el tema psicosocial y así se logró entender algunas características que los niños tienen a esta edad, en el tema emocional se definió a la Inteligencia Emocional como un subconjunto de la inteligencia social, la cual permite controlar las emociones y sentimientos tanto propios como de los demás, la inteligencia emocional tiene algunos componentes: el autoconocimiento, autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Diariamente los docentes deben implementar técnicas lúdicas en las planificaciones diarias, y debe llevar un registro ordenado de los comportamientos de cada niño para conocer con exactitud los desarrollos que se ha logrado, ya que de esta manera los niños de 3 años lograrán reforzar sus habilidades y destrezas las cuales ayudaran en el futuro para que sean felices y seguros. Los datos se recogieron directamente de la realidad donde ocurrieron los hechos, por esta razón el presente estudio corresponde a una investigación de campo realizado en el centro Infantil Cumbayá Valley.

Palabras clave:

Estrategias metodológicas, desarrollo emocional, autoconocimiento, autocontrol, motivación, empatía, habilidades sociales.

ABSTRACT

This investigation has as main objective the development of the social skills in the kindergarten children through recreational activities, in order to improve their socialization. Teachers will always be a leading reference but will also be the ones that will help children to develop their social abilities for the purpose of preparing them for being independent and secure. In this work we analyzed the most outstanding psychosocial theorems thus we could understand the characteristics proper of the kids in this age and; in the emotional field we determine the Emotional intelligence as a subset of the social intelligence, the one that controls our emotions and feelings and has some different elements such as self-knowledge, self-control, motivation, empathy and social skills. Daily, teachers should use recreational techniques and must register every child behaviors for the purpose to detect the development that they have achieved. This way, every 3 year old child will improve their abilities and skills that will help them in their future, because this abilities will be used for the safety and loving aspect of their life. The data were collected in the Cumbaya Valley children's center and it was strongly recommended a recreational guide for the social skills improvement.

Keywords:

Recreational techniques, emotional development, self-knowledge, self-control, encourage, empathy, social skills.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio plantea identificar la importancia de desarrollar a los niños de 3 años mediante actividades lúdicas en el Centro Infantil Cumbayá Valley, para ello es necesario tomar en cuenta la fundamentación teórica que trate sobre cómo ayuda el juego para poder desarrollar esta área. El trabajo pretende elaborar un sustento científico que esté encaminado en la práctica diaria de juegos que desarrollen las habilidades sociales para lograr que los niños tengan autocontrol, empatía, y puedan desenvolverse en su entorno ya que tendrá la habilidad de convivir con sus pares en la comunidad educativa. Así como también, se mejora la convivencia en el aula, porque al realizar juegos para desarrollar estas habilidades se obtendrá la atención de los niños en los nuevos aprendizajes; el juego va más allá de un simple valor recreativo, es imprescindible a la hora de planificar por ser un medio a través del cual el niño expresa sus pensamientos y sentimientos.

Durante la observación de los niños en el centro infantil antes mencionado se evidenció que las habilidades sociales no están desarrolladas por tal razón los comportamientos en el aula son variados y algunos negativos ya que reaccionan con golpes, mordidas y arañazos. Esta investigación ayudará a tomar conciencia de la importancia del desarrollo emocional de los niños de tres años ya que la atención de los docentes se encuentra centrada en las áreas de lenguaje, ciencia, ambiente y no en que los niños tengan desarrolladas las habilidades sociales, lo que ayudaría a mejorar los comportamientos dentro y fuera del aula. Esta investigación pueda ayudar a muchas docentes y lectores a conocer la influencia de las actividades lúdicas en el desarrollo de las habilidades sociales para que el niño logre tomar decisiones, acepte reglas de comportamiento dentro y fuera del aula, autoconocimiento de sí mismo, de los demás, pueda auto controlarse frente a un problema, empatía con sus pares, esté motivado, sea un niño feliz y seguro de sí mismo.

DESARROLLO

El proceso educativo se ha ido transformando con el paso del tiempo y hoy en día, más que áreas curriculares para los primeros niveles se planifica en función al juego. Jugar es una actividad espontánea que le ayuda al niño a desarrollarse en el aspecto motriz, físico, emocional, social, mental y creativo lo cual forma parte de su desarrollo integral; por ello las actividades lúdicas juegan un papel relevante en el proceso de desarrollo de las habilidades sociales de los niños de tres años.

El mundo de la inteligencia emocional está centrado en saber usar las emociones para que ayuden a guiar la conducta de cada individuo y los procesos de pensamiento para lograr un bienestar personal con las personas que les rodean. Este término fue utilizado por primera vez, según López & González (2006, p. 8), por los investigadores en psicología Mayer y Salovey, quienes puntualizaron que se trataba de:

La habilidad para supervisar los sentimientos y emociones propias y ajenas, con el fin de lograr discriminarlos y utilizar esta información en la orientación del pensamiento y el comportamiento propio. Todas las personas deben desarrollar esta habilidad para atender y percibir los sentimientos de forma adecuada y precisa, y lograr asimilarlos y comprenderlos de forma positiva, para poder regular y modificar el estado de ánimo de uno mismo y el de los demás.

El fin de tener desarrollada la inteligencia emocional es para poder diferenciar entre la información que viene del pensamiento para transformarlo en un comportamiento aceptado por el entorno que se vive. Es por esta razón que se habla de dos tipos de mentes una que piensa y otra que siente y la interacción de estas dos logra un equilibrio en el área emocional. Para poder entender la inteligencia emocional de los individuos es muy importante tener en cuenta que cada uno tiene diferencias individuales, sociales y culturales y para poder describir las cualidades que cada uno tiene como la empatía, independencia, expresión, capacidad de adaptación, capacidad de resolver problemas frente a las demás personas es importante saber que se deben utilizar diferentes mecanismos como son la capacidad de razonar y al mismo tiempo de satisfacer las necesidades biológicas y afectivas. Luego de lograr manejar estos mecanismos el ser humano estará en capacidad de lograr las habilidades sociales necesarias para la comunicación, el liderazgo y la convivencia dentro de una sociedad. Por esta razón se ha hecho un tema importante de tratar en los niños ya que de igual manera son seres emocionales y sus inteligencias están en desarrollo, por lo que debe ser cultivada y orientada hacia procesos racionales y lograr en sus reacciones una regulación de su conducta y no actuar de acuerdo a sus necesidades y deseos más urgentes.

Cuando un niño logra su autoconocimiento es cuando tiene la capacidad de responder quien soy yo, y al tener este conocimiento podrá controlar impulsividad, su agresividad y así lograr dirigir cada una de sus emociones, lo cual le permitirá mantener sus esfuerzos y actuar de manera más tranquila logrando así un buen comportamiento. Para López & González (2003, p.22) el autoconocimiento es *“la capacidad de conocer los propios*

estados emocionales que se manifiestan a través de las emociones. Cuando esto se obtiene, la persona adquiere capacidad para reconocer cuales de las emociones son propias y cuales son la de los demás, de forma que pueda controlarlas. Este autoconocimiento le proporciona seguridad en su propio desempeño y le permite acceder a las opciones para reaccionar frente a la emoción”.

Por ello, cuando un niño logra controlar sus emociones, se puede decir que practicó su autoconocimiento y lo está desarrollando para su futuro. Cuando el infante ha logrado un buen auto-conocimiento, confía en sí mismo, no tiene temor a separarse de las personas, se siente bien frente a cualquier cambio, no tiene miedo a las críticas, se hace responsable de sus propias acciones. En este sentido, es preciso tener en cuenta lo que refiere Sancho Gómez & Viñao Manzanera, (2014), *“la inteligencia emocional no rechaza las aptitudes académicas sino que las considera complementarias, ya que el desarrollo de habilidades cognitivas, debe ser reforzado con competencias emocionales que garanticen el equilibrio emocional de un individuo, y su desarrollo humano”.*

Al desarrollar estas habilidades se podrá enseñar a los niños el potencial que cada uno tiene ya genéticamente. Cuando estas habilidades son desarrolladas en los niños se lograra un desenvolvimiento positivo y será mejor que solo desarrollar el coeficiente intelectual.

Los niños son los seres más nobles, pero son los adultos quienes les hacen menos pacientes o agresivos, es por esta razón que se les debe formar como seres sin prejuicios y los adultos deben enseñarles a resolver los problemas sin necesidad de agredir a sus pares para que puedan reconocer que las demás personas tienen emociones diferentes a las de ellos. Con respecto a esto, Franco (1988, p. 126) refiere que *“somos los adultos quienes imponemos controles en la educación, que en muchos casos se tornan contraproducentes debido a que les enseñamos a negarlas o a no reconocer sus emociones, disminuyendo su autoconocimiento emocional”.*

Cuando los adultos no dejan demostrar las emociones a los niños es cuando los sentimientos se ven afectados, porque surgen discrepancias entre los valores y lo que se siente, y el resultado será una profunda inquietud en forma de culpabilidad, vergüenza, dudas y remordimientos, y es ese momento cuando se verán afectadas las emociones incidiendo de forma negativa en el autoconocimiento emocional, empatía o cualquier otra habilidad social. Desde que nacen los niños están expuestos a relaciones sociales, pero esto no quiere decir que logren entablar amistades fácilmente o tener una conducta adecuada frente a ciertos conflictos, debido a que a esta edad la

inteligencia emocional no está desarrollada completamente, aun cuando esta debería trabajarse desde que el niño nace, pero como en la mayoría de los casos esto no se da, es importante trabajarla desde el preescolar, donde el docente debe enseñar a sentir inteligentemente y a pensar emocionalmente, luego de utilizar estos dos talentos el facilitador tendrá más espacios para lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Para que un niño puede presentar un coeficiente emocional alto, lo primero es que se acepte a sí mismo, se muestre perseverante, positivo y que al mismo tiempo tenga una confianza del entorno. Porque solo de esta manera el niño logrará tranquilidad en su interior y por ende alcanzará los aprendizajes requeridos en cada etapa de su vida.

Otro aspecto que consideró el estudio fue las nuevas teorías para la adquisición del aprendizaje en nivel preescolar, entre las que se encuentra la de Inteligencias Múltiples, formulada por Gardner, y en la cual establece que existen 8 tipos de inteligencias cuando se utilizan varias de estas inteligencias a la vez los niños logran captar de mejor manera todos los aprendizajes. Schneider (2004, p. 23), afirma que *“la teoría de las inteligencias múltiples introduce la idea de categorías mentales amplias y diferenciadas, al tiempo que desestima la vieja idea de inteligencia única y monolítica. Desde esta concepción, se habilita la noción de inteligencia como el conjunto de habilidades, talentos y capacidades mentales que posibilitan el aprendizaje”.*

La misma fuente afirma que “existe la presunción de que cada uno de nosotros presenta cada una de las ocho inteligencias humanas destacadas por H. Gardner (1993), pero difieren en el grado en que se encuentran desarrolladas” (Schneider, 2004, p. 23). En tal sentido, es relevante para el docente de educación preescolar descubrir en el grupo de niños a su cargo cuáles de estas inteligencias están más desarrolladas para realizar más actividades para seguir desarrollándolos; y las que no tienen desarrolladas despertarlas en los niños para lograr destrezas intelectuales básicas para que en el futuro logre realizar ejercicios convenientemente programados que procure el desarrollo intelectual de los niños.

Las ocho inteligencias referidas por Gardner son: (a) Inteligencia Lingüística; (b) Inteligencia Lógica Matemática; (c) Inteligencia Espacial; (d) Inteligencia Corporal y Cinética; (e) Inteligencia Musical (f) Inteligencia Intrapersonal; (g) Inteligencia Interpersonal y (h) Inteligencia Naturalista. Para concluir se debe comprender que el niño forma parte de un mundo cultural el cual le despierta deseos de conocer y saber más, cada niño es único e irrepetible, tiene sus propias características evolutivas y como ser humano que es actúa de diferente

manera, teniendo cada niño un proceso de aprendizaje diferente.

Entre las diferentes estrategias que puede aplicar el docente de educación preescolar para el desarrollo de la inteligencia emocional se encuentra la actividad lúdica. En el ámbito educativo la ludo pedagogía es una invitación a los individuos para que sus actitudes o acciones ya sean individuales o colectivas le ayuden a la transformación de la realidad y así lograr un desarrollo integro que le ayude en sus necesidades fundamentales para lograr una calidad de vida digna, respetando los derechos y deberes del entorno en el cual se desenvuelve. Para García & Llull (2009, p. 50), el espacio lúdico es “como un momento en el tiempo en el que las personas se expresan, con estilo y carácter lúdico, en una zona o lugar determinado”. El juego o actividad lúdica es una diversión en un momento determinado con un lugar adecuado diseñado para que los niños puedan expresar sus pensamientos y emociones el cual le permitirá demostrar las necesidades ya sean físicas o mentales; y así lograr revelar sus conflictos internos y poder minimizar los efectos negativos. La actividad lúdica o juego es un medio en el cual los niños se expresan de diferentes maneras ya sea para expresar felicidad, tristeza o simplemente porque necesita compartir con sus pares para expresar sus emociones sus pensamientos o simplemente divertirse en ese momento.

El juego es muy importante en el desarrollo integral del niño con él se puede lograr la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, que le brindarán al infante oportunidades para conocerse así mismo a los demás y el entorno que lo rodea, aquí está reflejada la importancia de su aplicación en los primeros niveles educativos. Es oportuno mencionar la relevancia de dotar a los docentes de un conjunto de instrucciones y un material optimo, para lograr un trabajo acorde con las características de cada niño y así estimular en su crecimiento físico e intelectual.

Refiere García & Llull (2009, p. 19), que Freud “consideró el juego como un medio para expresar y satisfacer las necesidades, por eso lo vinculó a la expresión de los instintos, y en particular al instinto de placer”. Pero el juego también, refiere la fuente antes citada “puede cumplir las funciones de expresar los sentimientos reprimidos, las proyecciones del inconsciente y la realización de los deseos”. (García & Llull, 2009, p. 19). De aquí se parte para considerar la actividad de jugar es una necesidad natural en donde experimenta y el mismo se construye a través del juego. Por su parte, Garaibordobil (2005, p. 19), afirma que Vygotsky “observa que el juego crea áreas de desarrollo potencial, porque en él los niños utilizan recursos más evolucionados que en otro tipo de actividad”. Para estos autores el juego es la necesidad de experimentar

con sus manos los objetos que quieren conocer, así entra la actividad lúdica en el aula de clase, porque el docente ayuda al niño a descubrir sus propios juegos, nuevos aprendizajes y vivencias que le ayuden en su desarrollo cognitivo y social.

Cabe destacar que Piaget clasifica a los diferentes juegos en tres apartados, dependiendo de la relación que tienen con el cambio del niño a lo largo de la vida: (a) Etapa Sensoria motora: Incluye el periodo comprendido entre el nacimiento hasta el primer año y medio de vida. En esta etapa de juego sensorio motor implica poner en acción la capacidad de los niños de construir y operar desde los estímulos que en el provoca el entorno físico, como son los objetos y su propio cuerpo, elaborando respuestas complejas de carácter motor y manipulativo, es decir se utilizará el cuerpo una y otra vez en una acción por el puro placer de obtener el resultado inmediato. (b) Etapa Pre operacional: Se extiende aproximadamente desde el año y medio o dos años hasta los siete años de edad. En esta etapa se da el juego simbólico o de ficción propio del estadio pre-operacional, aquí se dan todas las actividades representativas que se realizan dentro de un cuadro estrictamente formal o de comportamiento acomodativo, en el que consiste situaciones, objetos y personajes que no están presentes en el momento del juego, es el más representativo de la infancia y es el tipo de juego que reúne todas las características. En si la función simbólica es la capacidad para crear, manejar y entender los símbolos, el lenguaje será más claro, realizara dibujos y le atraerán los juegos de construcción y disfrutara de la música. (c) Etapa operacional concreta, según Rice (2008): “Los niños muestran una mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque todavía a un nivel muy concreto” (p.199). Los niños en esta etapa ya empiezan a realizar operaciones mentales y su razonamiento lógico va reemplazando a su razonamiento intuitivo, ya que sus pensamientos empiezan hacerse concretos.

Los estudios de Piaget, afirma Morrison (2005), han conllevado a que “Los maestros de la educación reconozcan el valor del juego para el desarrollo social, emocional y físico. Aunque recientemente el juego haya captado más importancia como modelo para el desarrollo alfabético” (p.242). En la educación inicial, el juego no es solo una actividad necesaria si no es un contenido que debe instruirse por su relevancia simbólica respecto del mundo cultural del cual el niño participa. Al juego lo situamos como un marco de responsabilidad absoluta en el docente ya que es un medio, una estrategia y una actividad que ayudará para presentar el aprendizaje de manera más fácil y será más factible enseñar otros más complicados, con estas estrategias lo que se quiere lograr es orientar y

planificar la vida cotidiana. El propósito más grande de la educación infantil es facilitar al niño juegos que le brinden recursos necesarios para que puedan hacerlo bajo situaciones positivas placenteras y saludables.

CONCLUSIONES

Los aspectos más relevantes de este estudio arrojaron que los niños de tres años son los más aptos para iniciar con el desarrollo de sus habilidades sociales las cuales les ayudaran en su autoestima y personalidad en el futuro. Así como también, las habilidades sociales que se debe desarrollar en los niños de tres años es el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y la motivación porque les permitirán un mejor desenvolvimiento con sus pares, en el conocimiento de él mismo y de los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Franco Royo, T. (1988). *Vida Afectiva y Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional*. Madrid: Ministerio de Educación.
- García Velázquez, A., & Llull Peñalba, J. (2009). *El juego y su metodología*. Santiago de Chile: Editex.
- Gardner, H. (1993). *Una versión madurada*. Buenos Aires: Paidós.
- López Jordan, M., & González Medina, M. (2003). *Como enriquecer la Inteligencia Emocional*. Bogotá: Gamma.
- López Jordan, M., & González Medina, M. (2006). *Haga de su hijo un Gigante emocional*. Bogotá: Gamma.
- Morrison, G. (2005). *Educación Infantil*. Madrid: Pearson.
- Rice Phillip. (2008). *Desarrollo Humano: estudio del ciclo vital*. Madrid: Pearson.
- Sancho Gómez, S., & Viñao Manzanera, P. (2014). *Desarrollo humano II*. Madrid: Visión.
- Schneider, S. (2004). *Cómo desarrollar la inteligencia y promover capacidades*. Bogotá: Cadiex.

33

INFORMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA: RETOS Y DESAFÍOS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ECUATORIANO

COMPUTING IN TEACHING MATHEMATICS: CHALLENGES IN THE ECUADORIAN UNIVERSITY CONTEXT

MSc. Richard Javier Torres Vargas

E-mail: rtorresvargas@hotmail.com

MSc. Víctor Manuel Rodríguez Quiñonez

E-mail: vrodriguez@utb.edu.ec

MSc. Manuel Alberto Segobia Ocaña

E-mail: msegobia@utb.edu.ec

Universidad Técnica de Babahoyo. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Torres Vargas, R. J., Rodríguez Quiñonez, V. M., & Segobia Ocaña, M. A. (2017). Informática en la enseñanza de la Matemática: retos y desafíos en el contexto universitario ecuatoriano. *Revista Conrado*, 13(58), 206-212. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En la República del Ecuador como parte del proceso de perfeccionamiento de la Educación Superior, se ha venido trabajando en la concepción que permita integrar el uso de la informática en la clase de Matemática, pero los resultados distan del resultado esperado. En un lenguaje más concreto, o más esquemático, podría decirse que no se ha previsto el efecto de la computación sobre la enseñanza de la matemática, ni se ha derivado una concepción que incorpore este importante instrumento a la matemática universitaria, constituyendo el problema de investigación del que se derivó el presente tema. Mediante la combinación de métodos de investigación del nivel teórico y del nivel empírico se logró arribar a resultados que sintetizan la influencia que tiene la computación en la enseñanza de la Matemática.

Palabras clave:

Pensamiento lógico, matemática, informática, proceso enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

In the Republic of Ecuador as part of the improvement process of Higher Education, the conception which allows integrating the use of computer science in the Mathematics class has been analyzed, but the results are far from the expected result. In a more concrete, or more schematic language, it could be said that the effect of computing on mathematics teaching has not been foreseen, nor has a conception which incorporates this important instrument to university mathematics been derived. It constitutes the research problem from which the present topic was derived. By combining research methods from the theoretical level and the empirical level, it was possible to arrive at results which synthesize the influence that computing has on the teaching of mathematics.

Keywords:

Logical thinking, mathematics, computer science, teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

La época actual, llamada de la revolución científico técnica, necesita de hombres capaces de consultar un gran volumen de información en poco tiempo y utilizar ese caudal de conocimientos en la solución adecuada de los problemas que se plantean de forma creadora, la creatividad del hombre contemporáneo está a prueba cada día cuando debe enfrentar disímiles problemas sociales, científico-técnicos, económicos, ideológicos, entre otros.

La educación tiene el encargo de transmitir a las futuras generaciones las experiencias acumuladas en el proceso de desarrollo de la sociedad, es por ello que tiene un carácter eminentemente social. La eficiencia del sistema educacional se traduce en la preparación del hombre para la vida laboral y social. Mediante los sistemas de enseñanza se pretende la educación integral de los individuos, de ahí que constituya una constante el perfeccionamiento de la educación.

La base teórica necesaria para emprender investigaciones en el campo de la informática educativa se puede encontrar en los múltiples proyectos realizados en el mundo en este sentido, la enseñanza asistida por computadoras tiene su historia como resultado del desarrollo paulatino de las ideas psicológicas acerca del aprendizaje, la evolución de las concepciones pedagógicas para la enseñanza y el desarrollo de la electrónica y la cibernética que han determinado en cada etapa la formulación de diversas concepciones teóricas que posibilitan hoy, en correspondencia con el desarrollo de estas ciencias, la continuidad de las investigaciones en este sentido.

Son múltiples los proyectos que se han realizado en el mundo y se realizan en la actualidad acerca del uso de la computación en la enseñanza de la Matemática, la introducción de los medios de cálculos en la enseñanza de esta asignatura han sido muy discutidos, desde el ábaco hasta la calculadora electrónica muchas han sido las investigaciones que se han realizado, los resultados obtenidos en su mayoría apuntan a la conveniencia de su utilización.

La computadora electrónica ha suscitado más expectativas aún, pues no se trata sólo de un medio de cálculo, se trata de un valioso medio para la transmisión interactiva de la información que posibilita elevar a planos superiores el cumplimiento de los objetivos y funciones que tiene la Matemática en el currículo universitario, pues permite poner el énfasis en la comprensión teórica y en el desarrollo de capacidades y habilidades, sobre todo en la resolución de problemas, a la vez que facilita nuevas formas de relación con el contenido y permite modificar

la forma de enfrentar la enseñanza de esta ciencia. Sin embargo, no existe una concepción metodológica en el país que permita integrar el uso de la computación en la clase de Matemática, ni prever los cambios que hay que realizar para lograrlo.

La idea central a defender es que la introducción de la computación en la enseñanza de la Matemática no puede hacerse como si fuera un instrumento externo desligado del sistema didáctico de esta asignatura. Defendemos que al introducir la computación en la enseñanza de la Matemática se deben producir cambios en las categorías principales del sistema didáctico: objetivos-contenidos-métodos y que, en este caso, la computadora como medio se integra al sistema didáctico con lo que resulta un sistema más complejo: objetivos-contenidos-métodos-medios. En este sistema las relaciones son mutuas ya que las categorías fundamentales, a su vez, actúan sobre la utilización de la computación modificando las formas y alcances de la misma.

DESARROLLO

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un carácter bilateral, no obstante, de acuerdo con los estudios efectuados, se puede advertir que durante años los pedagogos han centrado su atención más en la enseñanza, perfeccionando los métodos, procedimientos y medios para su realización. En la actualidad hay una tendencia a atender con más interés el otro integrante del binomio, el aprendizaje, por lo que la actividad del propio estudiante, su esfuerzo en la búsqueda del conocimiento adquiere una relevancia especial.

Este proceso tiene un carácter dialéctico, regido por leyes y principios. La participación activa y consciente del alumno en la elaboración del conocimiento está considerado un principio didáctico esencial dentro del sistema.

En la búsqueda y perfeccionamiento de vías de trabajo docente basadas en la actividad del propio sujeto que aprende, hemos suscrito la teoría de la actividad, para fundamentar las concepciones didácticas a las que hemos arribado.

Los fundamentos psicológicos de la teoría de la actividad en la enseñanza se formaron en el enfoque histórico cultural de la escuela soviética, considerándose que el concepto de actividad obtuvo su expresión más desarrollada y acabada en los trabajos de Leontiev (1981).¹

¹Tratado de carácter teórico en el que se fundamenta a la actividad como categoría psicológica y los métodos para su estudio así como las vinculaciones internas que la relacionan con el surgimiento de la consciencia y la personalidad. Leontiev considera

El hombre en su relación con el medio desempeña múltiples formas de actividad, una de ellas es la actividad cognoscitiva y una forma particular de ella es la actividad docente, tal y como la entiende Davidov es la actividad del alumno que asimila los conocimientos que garantizan el desarrollo intelectual: se trata además de aquellos métodos de trabajo del maestro con los alumnos con los cuales estos dominan las habilidades peculiares para llevar a cabo esta actividad docente (Davidov, 1988).

No obstante, no se puede hiperbolizar la actividad docente como única vía de adquisición de conocimientos, pues en otros tipos de actividades (lúdica, laboral, social), el hombre aprende. Lo que se trata es de profundizar en la actividad docente como vía no sólo para la formación de los conocimientos, habilidades y hábitos en los escolares, sino, para la formación de un sentido personal del propio estudio, hacia el desarrollo de la actitud adecuada en los niños ante el estudio y su motivación, y hacia la formación de su personalidad en general (Davidov, 1988).

La calidad del proceso de enseñanza aprendizaje se determina por el análisis y formulación de las exigencias que se plantean a la actividad docente. (Lomspsher, 1987) es del criterio que se debe considerar, por lo menos, los elementos siguientes:

1. Las exigencias que se plantean a la actividad docente deben estar encaminadas a aquellos cambios que se ha previsto realizar en el desarrollo psíquico de los alumnos, y deben contemplar la posibilidad de determinar el grado de los cambios logrados.

Los indicadores de la efectividad de la asimilación del material y del desarrollo de las capacidades de los alumnos se obtienen de la observación exterior de los resultados de la actividad docente que se ejecuta, de ahí que se debe trabajar por el perfeccionamiento de los métodos e instrumentos que permitan revelar las cualidades que distinguen la personalidad del sujeto. La calidad de los métodos e instrumentos que utilizemos se determinará por el grado de correspondencia de la caracterización docente realizada, con los modos de actuación del sujeto ante determinadas situaciones.

2. Para formular las exigencias que se plantean a la actividad docente hay que partir del reconocimiento de su relación con los aspectos concretos del desarrollo de la personalidad de los alumnos.

que la actividad es un proceso que relaciona una actitud vital, activa del sujeto hacia la realidad y afirma que uno de los rasgos distintivos de la actividad es la coincidencia del motivo con el objetivo, es decir la actividad está motivada por el objetivo a cuyo logro está dirigida.

3. Las premisas subjetivas de la realización de la actividad docente son específicas de cada nivel de desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Si bien es importante considerar el desarrollo psíquico de los alumnos para el estudio de exigencias que se le plantean a la actividad docente, es necesario destacar el análisis que debe realizarse acerca de qué desarrollo psíquico impondrá la ejecución exitosa de este tipo de actividad, de ahí que el desarrollo de la personalidad del escolar sea principio y fin de la realización de la actividad docente.

De este mismo modo el autor considera que las exigencias que se plantean a la actividad docente se subordinan a los objetivos, que determinan a su vez los contenidos y permiten la selección de los métodos, los medios y los procedimientos específicos para el desarrollo de la actividad.

La teoría de la actividad fue desarrollada posteriormente por Galperin, que distinguió la formación por etapas de las acciones mentales. Este autor considera el estudio como un sistema de determinados tipos de actividad (actividad docente), cuyo cumplimiento conduce al alumno a los nuevos conocimientos y hábitos. Cada tipo de actividad de estudio es, a su vez, un sistema de acciones unidas por un motivo que, en un conjunto, asegura el logro del objetivo de la actividad de la que forma parte.

De esta manera se debe descomponer la actividad docente en acciones y pasar al estudio de cada una de estas acciones, las que tendrán una estructura y funciones determinadas. La célula básica de la actividad docente lo constituye la acción.

“La acción puede estar dividida de acuerdo con sus funciones en tres partes: orientadora, de ejecución y control” (Galperin, 1958). La parte orientadora es la portadora de toda la información inicial y debe servir de guía al sujeto para el logro del objetivo para el cual se realiza la acción, así como garantizar las premisas o condiciones concretas necesarias para el exitoso cumplimiento de la acción dada. La parte ejecutora asegura las transformaciones dadas en el sujeto de la acción, que pueden ser ideales o materiales. La parte de control de la acción está dirigida a seguir la marcha de la acción, a confrontar los resultados con los modelos dados. Con su ayuda se hace la corrección necesaria tanto en la parte orientadora como en la ejecutora de la acción.

Le corresponde al maestro determinar que tipo de base orientadora de la acción proporcionará a los alumnos, así como su contenido en función de la ejecución que se pretende que el alumno realice. Los mecanismos de control deben estar disponibles tanto para el profesor como para

los alumnos, los que ejercerá una función de autocontrol de su acción.

Una continuadora de los trabajos de Galperin fue Talizina (1988), esta autora distingue tres formas fundamentales de la acción: la material, la verbal externa y la mental. Además se desatacan la forma materializada, afín a la material, y la perceptiva, que es, en cierto grado, intermedia entre la material (o materializada) y la verbal externa.

Las formas material y materializada de la acción son las de partida. Su peculiaridad consiste en que el objeto de la acción se da al estudiante en forma de objetos reales (material) o en forma de modelos, esquemas, dibujos lineales (forma materializada). Son muy útiles en la etapa inicial del conocimiento como puente entre el pensamiento concreto y el abstracto.

Las acciones perceptivas involucran la capacidad de ver y oír, las acciones de este tipo no provocan modificaciones físicas en los objetos, se opera con la representación de ellos a nivel mental. Están relacionadas con la etapa sensorial del razonamiento.

La forma verbal externa de la acción, como su nombre lo indica, se caracteriza por el hecho de que el objeto de la acción está representado en forma verbal externa oral o escrita, el proceso de transformación de este objeto transcurre también en forma verbal externa: en forma de razonamiento en voz alta o descubriendo su marcha, están relacionadas con la capacidad de expresión del escolar y el desarrollo de la relación lógica-lingüística del pensamiento.

Para el diseño de la actividad docente deben preverse acciones de las tres formas para garantizar un aprendizaje activo y efectivo. El camino que es necesario transitar desde las acciones externas debe ser cuidadosamente proyectado, en correspondencia con las características personales de los escolares, de manera que la ejecución de las acciones propicie el cumplimiento de una tarea docente tanto en el plano operacional como en el mental, lo que se garantiza con las acciones mentales.

Para analizar el papel de la motivación en la enseñanza es necesario partir de la formación de motivos para el estudio. La presencia y la formación de adecuados motivos para el estudio garantizan que el alumno desarrolle esta actividad con placer, y manifieste una actitud positiva ante el cumplimiento de las tareas docentes que deben desarrollar.

Se denomina motivo a los objetos, las ideas, los sentimientos que impulsan y dirigen la actividad del hombre. Los motivos para el estudio se van desarrollando durante la vida escolar, en sus inicios la actividad de estudio es

motivada en los escolares por circunstancias externas: movido por los padres, el maestro y la exigencia escolar que determina que el niño tiene que ir a la escuela y ejecutar las tareas docentes que se le asignan, la mayoría de los alumnos se esfuerzan por cumplir la tarea con la mayor rapidez posible, pues la ven como una meta que debe ser cumplida o alcanzada, sin detenerse a pensar en el por qué de su realización, ya en la enseñanza media el alumno va comprendiendo la actividad de estudio como una necesidad y comienzan a manifestarse razones internas o impulsos para asumir el estudio.

De acuerdo con la teoría que hemos seguido un rasgo distintivo de la actividad es la coincidencia del motivo con el objetivo. De ahí que la actividad docente se de como acciones motivadas.

Los autores consideran que establecer los recursos didácticos necesarios que permitan el logro de la unidad de coincidencia entre el motivo y el objetivo en la actividad docente es motivar la enseñanza, de ahí que consideremos que las motivaciones pueden estar relacionadas con el contenido de la enseñanza y las características personales de los escolares, a estas le llamaremos intrínsecas; o pueden estar relacionadas con los medios o recursos didácticos que el maestro pone en funcionamiento para motivar el aprendizaje a las que le llamaremos extrínsecas.

En nuestro criterio una asignatura puede resultar más o menos motivante para diferentes estudiantes en dependencia de: las aptitudes personales de los educandos para cumplir con las exigencias de las actividades docentes correspondientes, el grado de relación que guarda el contenido de la enseñanza con el mundo físico en que se desenvuelve el escolar o de la sencillez de la estructuración lógica de la ciencia de la cual la asignatura es expresión.

Dentro de las motivaciones extrínsecas hemos considerado las siguientes:

- Revelar la importancia práctica del conocimiento, o sea, un motivo para el aprendizaje es la utilidad que el conocimiento representa para la actividad laboral o social posterior.
- El planteamiento de la tarea docente como un reto, o sea, el establecimiento de un problema o situación problémica que debe ser resuelto.
- Facilitar la labor del alumno en el cumplimiento de las diferentes acciones que conforman la actividad docente, mediante la utilización de instrumentos adecuados.

- Garantizar una anticipación del logro efectivo de la tarea, este recurso está relacionado con la teoría de “motivo de logro”, que plantea que los motivos tienen un carácter doble que incluyen por un lado una tendencia de aproximación al éxito y por otro una tendencia de evitación del fracaso (Atkinson & McClelland, 1948).

En la enseñanza de la Matemática es posible la realización de motivaciones extrínsecas e intrínsecas. Jungk denomina a estas últimas intramatemáticas y distingue los siguientes aspectos: necesidad, utilidad, facilidad, completitud y sistemática, analogía, generalización, reversibilidad del planteamiento de un problema, búsqueda de relaciones y dependencias.

Las motivaciones que responden a estos aspectos requieren de un mayor nivel de abstracción del sujeto y de un adecuado dominio del contenido matemático, no obstante, en el tránsito hacia las formas abstractas que conforman el conocimiento matemático, las motivaciones extrínsecas resultan de gran utilidad, pues la utilización de recursos didácticos y medios de enseñanza posibilitan que el alumno no pierda el interés durante el proceso de construcción del conocimiento, facilitando el tránsito de lo concreto a lo abstracto y viceversa, tanto en la etapa sensorial como en la racional de la adquisición del conocimiento.

Los instrumentos o medios que se utilizan para la motivación del aprendizaje pueden actuar en un plano externo o interno durante el desempeño de la actividad docente.

El uso de la computadora constituye una fuente de motivación para los estudiantes, pues el ordenador es portador de una novedad técnica para los escolares cubanos, posibilitando movilizar la atención del alumno durante el desarrollo de la actividad docente, aumentando su nivel de concentración, de esta manera actúa en un plano motivacional externo. Ahora bien, cuando se utiliza la computación como instrumento para cumplir con algunos de los recursos didácticos señalados, se está actuando en el plano interno de la motivación y es en este sentido que diseñamos las estrategias didácticas.

La influencia de la computación en la activación y motivación del aprendizaje la hemos separado para su análisis, no obstante, en la práctica están íntimamente unidos, pues la participación activa del alumno en la elaboración del conocimiento además de ser un principio esencial, propicia el interés y el gusto por aprender (Villalón, 1984), luego todo lo que se realice en función de una clase más activa redundará en un aprendizaje más motivado; siendo a la vez lo motivacional una fase indispensable en la formación de la acción mental.

Uno de los encargos de la Matemática escolar es la formación del pensamiento lógico-matemático, en Ecuador no se pretende la enseñanza de la lógica Matemática ni de las estructuras lógicas, sino de las aplicaciones correspondientes en la resolución de problemas concretos, por lo cual en la realización de las actividades docentes debe tenerse en cuenta este importante elemento.

El pensamiento lógico adopta dos formas esenciales que son las formas algorítmicas y las formas heurísticas que no son más que dos manifestaciones distintas del mismo proceso de pensamiento.

Se entiende que el pensamiento algorítmico está determinado por la estructura lógica necesaria de una teoría que posee los elementos que le permitan la solución de un problema dentro de la misma teoría, vista esta en su concepto más amplio. Por otra parte se entiende que el pensamiento heurístico es el orientado a la búsqueda y aplicación de nuevos conocimientos, el cual está determinado por principios generales de carácter lógicos y filosóficos.

Cuando ambas formas se integran como proceso en un mismo tipo de pensamiento se contribuye a la racionalización del trabajo mental la cual se manifiesta tanto en el manejo rápido y seguro de operaciones mentales cualitativamente diferentes así como en la estructuración rápida y segura de un conjunto de pasos que deben conducirlo a la solución exitosa del problema planteado.

En el trabajo con algoritmos que se orienta por el docente deben conjugarse las dos formas esenciales, pues la búsqueda del algoritmo debe realizarse siguiendo una vía heurística, los algoritmos no deben ser presentados como recetas, lo que fomentaría una actitud mecanicista en el estudiante. El profesor debe posibilitar la identificación de la situación, revelar la necesidad de su implementación, el reconocimiento de los datos que se poseen, la estructuración de la solución en pasos que permitan transformar lo conocido para llegar a lo desconocido, el análisis y utilización de las condiciones necesarias que presuponen la resolución del problema, el análisis de diferentes vías para solucionar el problema y el establecimiento de la vía más óptima.

La programación procedural exige la algoritmización del problema a resolver como premisa, reforzando la necesidad de establecer algoritmos de solución ante los problemas que se plantean, proporcionando una vía adecuada para la expresión precisa y la comprobación de la solución, de ahí que la hayamos considerado como una vía adecuada para incidir en el desarrollo del pensamiento algorítmico del estudiantado.

Mucho antes de aparecer las computadoras, ya la enseñanza programada constituía una teoría de enseñanza con muchos adeptos, así surgen los textos programados y el modo de enseñar mediante la división del material a estudiar en pequeños bloques con un control y un reforzamiento constante, lo que se adaptaba perfectamente a las posibilidades que brindaban los ordenadores para la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La estrategia tutorial ha pasado por diferentes momentos: los programas lineales (Skinner, 1938) se manifestaron en tutoriales diseñados sobre la base de secuencias de pantallas de textos o gráficos que se ejecutaban secuencialmente. Para llegar a una información era necesario estudiar las anteriores y vencer los controles que de cada paso se realizaban.

Los programas ramificados (Crowder, 1959), posibilitaban que en dependencia de la respuesta del alumno el control fuera dirigido a uno u otro módulo de información, incluso se daba la posibilidad de que el alumno pudiera elegir que parte del contenido deseaba estudiar, ir a una sección de ejercicios, de uno u otro nivel, o regresar a estudiar otro concepto, relación o procedimiento, o sea, se daban varias vías para “navegar” dentro del programa a elección de sus usuarios.

En la enseñanza generativa (Palmer & Oldehoeft, 1975), la filosofía educativa se refería a que en ciertas situaciones los alumnos aprenden mejor enfrentándose a problemas de dificultad apropiada que atendiendo a explicaciones sistemáticas, el alumno se enfrentaba a un problema si no lo podía resolver, se le planteaba otro más sencillo que de su solución se obtenía la información para la resolución del más complejo, cuando acertaba se desplegaba el procedimiento completo de resolución, ofreciendo la información necesaria.

Cada proyecto se ha realizado sobre la base de una teoría psicológica que lo sustenta y que ha posibilitado su desarrollo. Talízina (1988), criticó la forma en que ha sido abordado el problema de la enseñanza programada, la vía unilateralmente psicológica promulgada por Skinner (1938), la unilateralmente cibernética y la vía empírica, pues aunque en todos los casos se lograron automatizar algunas funciones del profesor, esto no condujo a elevar la asimilación de los conocimientos.

“La enseñanza programada puede ser exitosa únicamente observándose las siguientes condiciones: en primer lugar teniendo en cuenta las regularidades específicas del proceso de estudio, conocidas de la psicología y la pedagogía moderna; en segundo lugar, realizando consecuentemente las exigencias señaladas por la teoría general de la dirección, en tercer lugar, utilizando los medios

automatizados, ya que la dirección del proceso de asimilación con la enseñanza de masas es imposible sin su aplicación. Dicho con otras palabras, la elaboración de la idea de la enseñanza programada incluye los siguientes aspectos: a) la elección de la teoría psicológica de estudio que responda de las maneras más completa a las particularidades específicas de la enseñanza del hombre; b) la formulación y la realización de las exigencias a la dirección del proceso de estudio presentadas por la teoría general de la dirección, c) la creación del complejo de los medios técnicos de enseñanza orientados al modelo elegido de enseñanza que satisfacen las exigencias de la teoría general de la dirección”. (Skinner, 1938)

De esta manera se recomienda armonizar Psicología-Cibernética-Medios de enseñanza, lo que no se ha logrado eficientemente aún, pues a pesar del desarrollo de la cibernética y los medios técnicos, no se ha logrado una teoría psicológica que fundamente inobjetablemente la realización del aprendizaje en el hombre, “*el cómo y el por qué aprendemos, sigue siendo una interrogante que deja por resolver el problema de cómo se debe enseñar*”. (Vaquero & Fernández, 1987).

CONCLUSIONES

Luego subordinar el uso de la computación en la enseñanza, al desarrollo de una óptima y segura teoría de aprendizaje, conduce a un problema sin solución a corto plazo, e impide la realización de experiencias que permitan modificar las condiciones actuales en que transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con el mundo cibernético en que transcurre la vida universitaria y que deben prepararse de forma permanente.

La posibilidad de utilizar la computación para la enseñanza de la Matemática, abre y abrirá nuevas perspectivas al trabajo que tradicionalmente se realiza en función del cumplimiento de las líneas directrices. Además, como se logra reducir el tiempo para el tratamiento de los contenidos actuales, posibilita la entrada de nuevos conocimientos que no fueron previstos, pero que resultan esenciales para la formación básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, J., & McClelland, D. (1948). The projective expression of needs: II. The effect of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *Journal of experimental psychology*, 38(6), 643-658.
- Crowder, N. (1959). Automatic tutoring by intrinsic programming. In Galanter E. (Ed.), *Automatic teaching: the state of the art*. New York: Wiley.

- Davidov, V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo pedagógico. Moscú: Progreso.
- Galperin, P. (1958). *La acción mental como base de la formación del pensamiento y de la imagen*. Moscú: *Voprosi Psjologuii*.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lompscher, J. (1987). *Formación de la actividad docente en los escolares*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Palmer, B., Oldehoeft, A. (1975). The Design of an Instructional System Based on Problem Generators. *International Journal of Man-Machine Studies*.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Vaquero, A., & Fernández, C. (1987). *La informática aplicada a la enseñanza*. Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense, S.A.
- Villalón, M. (1984). Motivaciones especiales para la enseñanza de la Matemática en la educación primaria. *Revista Educación*, 14(53).

34

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: APROXIMACIÓN NECESARIA A UN PROBLEMA PEDAGÓGICO ACTUAL

ACADEMIC PERFORMANCE: APPROACH NEEDED TO A CURRENT PEDAGOGICAL PROBLEM

Dr. C. Joselo Albán Obando¹
E-mail: josejojimm03@hotmail.com

Dr. C. José Luis Calero Mieles¹
E-mail: jcalerom@puce.edu.ec

¹Pontificia Universidad Católica del Ecuador. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Albán Obando, J., & Calero Mieles, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El rendimiento del estudiante se ha convertido en una de las variables esenciales en el análisis de la educación y la calidad de cualquier oferta académica. Sin embargo, las investigaciones pedagógicas han sorteado los estudios de rendimiento académico, colocando de manera indistinta su atención en el proceso o en el resultado, pero con énfasis en la estimación del aprendizaje. El análisis que se presenta expone los criterios asociados a la influencia de los diferentes factores que intervienen en el rendimiento académico y la importancia que tiene conocer estos procesos en el marco de las estrategias educativas que deben desarrollarse en el proceso pedagógico y en el aula.

Palabras clave:

Rendimiento académico, calidad educativa, factores que influyen en el rendimiento académico.

ABSTRACT

Student performance has become one of the essential variables in the analysis of education and the quality of any academic offer. However, pedagogical investigations have led to academic performance studies, indistinctly placing their attention on the process or outcome, but with an emphasis on the estimation of learning. The analysis presented presents the criteria associated with the influence of the different factors involved in academic performance and the importance of knowing these processes within the framework of educational strategies that must be developed in the pedagogical process and in the classroom.

Keywords:

Academic performance, educational quality, factors that influence academic performance.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico de un estudiante, un grupo escolar, un centro educativo y sus análisis a niveles macro, no solo se asumen como un criterio esencial en la determinación de los niveles de calidad educativa, también expresan el nivel de esfuerzo, de los implicados, pero, los resultados que se obtiene se expresa en una nota o cualidad que se le atribuye.

Esta idea que parece ser asumida en los diferentes sistemas educativos es mucho más compleja y amplia por involucrar al mismo tiempo a los profesores, los estudiantes en las condiciones socioeconómicas en que ella tiene lugar. En este sentido, se le adjudica la característica de ser un concepto y un tema de estudio amplio, dinámico, complejo y multidimensional, lo cual trae consigo dificultades para establecer un enfoque teórico razonablemente sólido y contrastado (Rodríguez, et al., 2009).

Desde esta perspectiva se presenta un análisis de las diversas definiciones conceptuales que se asumen y se intenta hilvanar con ellas las ideas que avalan las características que permiten develar las sinergias entre, estático y dinámico, que atañen a los actores del proceso educativo y su contribución a la comprensión del aspecto social que esta encierra. Por tanto, el objetivo de este trabajo está asociado a contribuir a la búsqueda de un marco de referencia para conciliar posturas y comprender la trascendencia que puede llegar a tener el análisis del rendimiento académico, como proceso y resultado.

DESARROLLO

Desde el punto de vista etimológico este vocablo tiene dos planos; el primero viene del latín rendimiento y significa referido a "producto o utilidad dado por una cosa en relación con lo que consume, cuesta, trabaja"; mientras que en el segundo se refiere a proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados. Por tanto, acercarse a la definición del término "rendimiento académico" obliga a reconocer su asociación, al sujeto de la educación como ser social.

En general, el rendimiento escolar, en su aspecto dinámico, responde al proceso de aprendizaje, como tal, está ligado a la capacidad y esfuerzo del estudiante; y en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el estudiante y por tanto, expresa el aprovechamiento de las influencias empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje con concreción en sus diferentes niveles de concreción. Esta definición puede relacionarse con un juicio o valoración acerca del grado de cumplimiento de los propósitos de formación tanto en el orden

carácter académico en función al modelo social que esté vigente.

La sistematización histórica del desarrollo de las concepciones permite confirmar de las posiciones teóricas que desde mediados del siglo pasado comenzaron a centrar el análisis de la oferta educativa. Al respecto es posible configurar el tránsito de posiciones particulares a más generalizadoras y multifactoriales acerca de unos rangos que delimitan el contenido del término.

Según Chadwick (1979), el rendimiento académico es la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante, desarrollado y actualizado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período, que se sintetizan un calificativo final que evalúa el nivel alcanzado.

Para Carrasco (1985), el rendimiento académico puede ser entendido en relación a un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación y máximos de desaprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos y/o aptitudes.

Pizarro (1985), insiste que puede ser considerada una medida de la capacidad de respuesta del individuo, que expresa en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación. Además, el mismo autor, ahora desde la perspectiva del alumno, define el rendimiento académico como la capacidad de respuesta que tiene un individuo, a estímulos educativos, objetivos o propósitos educativos previamente establecidos.

Touron (1987), sostuvo que el rendimiento académico se puede definir como un resultado del aprendizaje suscitado por la actividad del docente y producido por el estudiante. Mientras, Matus (1989), definió el rendimiento académico como el aprovechamiento que logra un alumno o un grupo de éstos en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación.

García & Palacios (1991), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que, el rendimiento escolar se caracteriza por responder al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración y se convierte en un medio para alcanzar los propósitos asociados a expectativas en función al modelo social vigente.

Rodríguez & Gallego (1992), conceptualizaron el rendimiento académico como "*un sistema de interacciones entre factores aptitudinales, familiares, relaciones profesor-alumnos, alumno-compañeros, métodos de enseñanza*",

considerados cada uno de ellos no sólo como sumandos, sino también, como elementos o variables que se influyen mutuamente.

Aparicio & González (1994), sostuvieron que el rendimiento académico está íntimamente relacionado con la calidad de la enseñanza. Mientras Zabalza (1994), consideró que el rendimiento educativo, es entendido, depende de varios factores personales como ambientales y refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo.

En el siglo XXI el rendimiento académico se asume como expresión del nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico (Jiménez, 2000). Holgado (2000), consideró que para definirlo se precisa definir el rendimiento académico como el resultado de comparar los objetivos perseguidos y los objetivos obtenidos e incluir en el análisis la impronta que serie de factores sociales, económicos, educativos, intervienen en el resultado.

De esta forma al uso del término permitió le otorgó relevancia como un elemento básico dentro de la enseñanza, aumento de exigencias sociales hacia el sistema escolar, la traslación de los principios de rentabilidad económica al ámbito educativo o la aplicación de criterios productivos a la práctica docente se plasman en la obtención de unos resultados concretos, ya sean continuos o finales. Todo ello amplió la visión del éxito/fracaso escolar o lo que es lo mismo, rendimiento satisfactorio o insatisfactorio.

Desde esta perspectiva el rendimiento académico se puede considerar como un estimado de lo que un alumno ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación; es la capacidad del alumno para responder al proceso educativo en función a objetivos o competencias. Por tanto, no solo expresa el nivel alcanzado por el estudiante, sino que deja al descubierto determinados factores que pudieron estar influyendo en él.

Por su naturaleza puede se identifican dos tipos de rendimiento académico: el social que refleja los niveles alcanzado en el estudiante en correspondencia con el campo geográfico de la sociedad donde se sitúa el estudiante, el campo demográfico constituido por el número de personas a las que se extiende la acción educativa. Asimismo, el rendimiento académico individual, se asocia a aquel que

se manifiesta en la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, lo que permitirá al profesor tomar decisiones pedagógicas posteriores.

También puede hablarse de un rendimiento general y específico. El primero, se manifiesta mientras el estudiante va a la institución educativa y manifiesta el resultado del aprendizaje según la línea educativa establecida que revelan los hábitos culturales y la conducta del alumno. El segundo, es el que se da en la resolución de los problemas personales, desarrollo en la vida profesional, familiar y social que se les presentan en el futuro. En este caso se evalúa la vida afectiva del alumno, se considera su conducta atendiendo a aspectos como: sus relaciones con el maestro, consigo mismo, con su modo de vida y con los demás.

En general, el rendimiento académico no se ha estudiado, de modo directo. Más bien, se ha estudiado en relación a, o conjuntamente, con otros constructos, sobre todo, motivacional y cognitivo que influyen, directa o indirectamente, en el rendimiento de los alumnos.

En la actualidad, es frecuente asumir que el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, por ello, los sistemas educativos brindan tanta importancia a dicho indicador y el rendimiento académico se convierte en una “medida” del aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación: la calificación expresada en la nota académica expresa el rendimiento del alumno.

Durante los primeros años –década el 70- el rendimiento académico se sustentó en el punto de vista cuantitativo, que mide –y valora- los resultados de exámenes y forma cualitativa, cuando se aprecian los resultados como cualidades que va alcanzando de la educación. Este autor considera que en este caso el rendimiento es la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante que se actualizan a través de un proceso de aprendizaje.

Para la década del 80, Vega (1986), aporta una visión diferente al definir el papel que tiene en ello las aptitudes del individuo, entendidas como disposiciones psicológicas estables que permiten a los individuos la realización de una serie de actividades y que llegan a caracterizar su rendimiento académico, ya que todas las actividades y tareas que realiza el alumno en el aula llevan aparejados procesos cognitivos.

Desde estas posiciones se identifican diversos los factores o variables que pueden provocar que el rendimiento académico del alumnado sea de un nivel inferior o superior. Al respecto Beltrán, (1993), adjudica un papel rector a las motivaciones, sobre todo, al señalar que el rendimiento está relacionado con las metas u objetivos académicos que se marque el alumno en su proceso de aprendizaje,

pues se convierte en el proceso que implica la activación, dirección y persistencia de la conducta.

En la actualidad, según Navarro (2003), el rendimiento académico no puede concebirse desde una perspectiva unilateral, sino que en ella se incluye y articulan las dos dimensiones: proceso y resultado. Así, como proceso, alude a la sinergia enseñanza-aprendizaje que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos y que se expresa en la manera que influyen diversos factores, psicosociales, biológicos y familiares, en la configuración de las experiencias de aprendizaje y que le atribuyen la calidad de la enseñanza brindada. El resultado por su parte, se expresa en acciones y actuaciones que el estudiante logra realizar cuando utiliza lo aprendido.

En este mismo sentido, Tonconi (2010), define el rendimiento académico como el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, bajo el supuesto que es un "grupo social calificado" fija los rangos de aprobación, para áreas contenidos específicos o para asignaturas determinadas con anterioridad

A partir de esta posición el rendimiento académico debe entenderse como expresión valorativa cuali-cuantitativa de los logros alcanzado durante el proceso y que se confirman en resultado, evidenciado en el 'saber hacer' del estudiante derivados sobre todo de la manera en que determinadas aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes, los cuales afectan el resultado manifiesto.

Desde esta perspectiva, el rendimiento académico tiende a ser entendido en relación con los niveles mínimos de aprobación que se le adjudica a determinado conocimientos o actitudes obtenidas por los estudiantes para acceder a los peldaños de su formación a lo largo de la vida escolar y desde los cuales, el aprendizaje es avalado por la comunidad académica o los profesores que, como autoridad, consideran a un estudiante competente -o no-.

Por tanto, la concepción de rendimiento académico, en términos globales, está compuesta por dos elementos; primero, la relación que existe entre un proceso realizado por un estudiante y segundo, los logros tangibles que se pueden alcanzar: una nota obtenida en un curso, un cierto nivel de sus saberes, el promedio de las notas de un semestre académico, el título profesional, entre otras.

Esta relación involucra factores extrínsecos e intrínsecos que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje del individuo, pues el producto que se deriva de él, expresa tanto los valores predeterminados por el contexto

sociocultural, como en las decisiones y acciones que este realice en relación con el conocimiento que obtiene de dicho proceso.

Asociado a esta posición se considera que el buen rendimiento académico, debe valorarse atendiendo a diversos factores: los factores personales, ambientales como la familia, la sociedad, las actividades extracurriculares y el ambiente estudiantil, los cuales están íntimamente relacionados.

Las investigaciones realizadas en los últimos años, responden a diversas posturas, pero reafirman la posición de relación que coexiste.

En primer lugar, se coincide en que la disposición de meta hacia el aprendizaje es un factor esencial pues esta es la que ordena más intensamente con mediadores positivas y, consecuentemente, lleva a mejores niveles de rendimiento escolar. Asimismo, también parece bastante consensuada la idea de que la orientación hacia la evitación de la tarea es la que correlaciona en mayor medida con peores rendimientos en el estudio.

Betancourt (2000), sin embargo, identifica aspectos conscientes e inconscientes que influyen en el desempeño del estudiante: la motivación, que actúa como estímulo e incentivo del proceso de aprendizaje; el ambiente, cuya influencia condiciona el proceso y que en correspondencia con la percepción y satisfacción del estudiante así podrá ser el rendimiento.

Bandalos, Finney & Geske (2003), concluyeron que, tanto la orientación hacia la tarea como la orientación hacia el rendimiento influyen en el rendimiento académico posterior no de forma directa sino indirecta, haciéndolo concretamente a través de las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia y los niveles de ansiedad, los cuales actúan como mediadores o moduladores de la conducta motivada.

Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez & Piñeiro (2003), al analizar las relaciones entre las metas académicas de los alumnos de educación básica y sus resultados escolares, obtuvieron la relación entre los estudiantes con altas metas orientadas al aprendizaje y en las centradas en la obtención de un trabajo futuro digno, destacando que en estos casos suelen estar asociados con los mejores niveles de rendimiento en las asignaturas. En cambio, los niveles más altos en metas orientadas al yo y a las metas orientadas a la evitación de castigos, aparecen vinculados generalmente con los niveles de rendimiento más bajos.

Wolters & Rosenthal (2004), establecen relación con un objetivo similar al anterior, pero realizado con alumnos en

el área de matemáticas, obtuvo relaciones positivas estadísticamente significativas entre la orientación al aprendizaje y el rendimiento final. Por el contrario, las relaciones de las orientaciones de rendimiento y evitación no obtuvieron significación.

Duperat & Marine (2005), sugieren que los efectos positivos de las metas de aprendizaje sobre el rendimiento se producen a través del esfuerzo que realizan los sujetos. Por su parte, Linnenbrink (2005), obtuvo resultados similares al confirmar que existe una relación entre las metas personales y grupales de los alumnos y otras variables como la estabilidad emocional, la búsqueda de ayuda, el compromiso cognitivo y el rendimiento académico.

Shih (2005), sin embargo, los diferentes tipos de metas se relacionaban con el mayor o menor uso de estrategias de aprendizaje significativo, así como con los diferentes niveles de rendimiento académico. Los resultados obtenidos mostraban que los alumnos con metas de aprendizaje obtenían puntuaciones más elevadas en motivación intrínseca, compromiso cognitivo y rendimiento.

Por su parte, Sideridis (2005), preciso en su estudio que la orientación hacia el rendimiento se asocia positivamente con los resultados académicos, el esfuerzo y la persistencia, y negativamente con la ansiedad y la depresión. Por el contrario, según el modelo causal planteado por el autor, los afectos negativos, el bajo rendimiento y la depresión están determinados por las metas de evitación de la tarea.

Gehlbach (2006), en un trabajo obtuvo, igualmente, que las puntuaciones elevadas en metas de aprendizaje se relacionaban positivamente con altos niveles de rendimiento y que la orientación hacia el rendimiento, por el contrario, se relacionaba negativamente.

Shim, Ryan & Anderson (2008), en sus estudios obtuvieron que las metas de aprendizaje estaban relacionadas con rendimientos académicos elevados, mientras que las metas de rendimiento, o no tenían relación alguna, o si la había era de carácter negativo. Mientras, Lee, Yeung, Lo, Lau, Tang & Chan (2008), siguen la tendencia a atribuir el éxito a la capacidad y al esfuerzo con mayor frecuencia, así como a la adaptación de las estrategias de estudio a las demandas de la tarea, el contexto y mejores niveles de rendimiento escolar.

Gajardo (2012), confirma en su análisis este resultado y asegura que otros autores, han contrapuesto la adopción de múltiples aspectos destacando las ventajas de los estudiantes con puntajes elevados en orientación al aprendizaje y moderados o altas en orientación al rendimiento. Así los alumnos con puntajes elevados en ambas

disposiciones reflejan mayores niveles de autoeficacia, de valor asignado a las tareas, de afectos positivos tras los fracasos y menor utilización de estrategias de evitación.

Los autores de este trabajo reconocen que en estas posiciones se revela la multiplicidad de influencias pero en cualquier caso, el rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es el máximo responsable; pero, no puede negarse que también, intervienen otros factores externos al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo y que también influyen variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, las actividades que realice el estudiante, la motivación.

Se defiende la idea de que el proceso de enseñanza - aprendizaje se ponen en juego las aptitudes del estudiante, ligadas a factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación para lograr objetivos o propósitos institucionales preestablecidos. En este caso se advierte la relevancia los siguientes factores.

- **Las motivaciones** El constructo motivacional puede estudiarse en componentes o dimensiones fundamentales: el motivacional de valor, motivacional de expectativas y el afectivo de la motivación. Todas ellas actúan como incentivador del aprendizaje y regulador del esfuerzo por alcanzar los objetivos, condición que se refleja en el rendimiento.
- **El rendimiento anterior** es la variable que está relacionada con el proceso de aprendizaje del alumnado en el ámbito académico. Si el rendimiento académico que ha tenido el alumno a lo largo de su vida educativa no ha sido el adecuado, en un futuro el rendimiento obtenido por dicho alumno será bajo incluso llevándolo al fracaso escolar descrito anteriormente.
- **Los hábitos de estudio** como un factor importante para el desempeño académico, ya que los estudiantes con aptitudes académicas sobresalientes, mejores estrategias y mejores hábitos de estudio tienden a obtener desempeños académicos altos y estudiantes con bajas aptitudes académicas, pero con hábitos de estudio frecuentes, tendieron a obtener resultados similares a los de aquellos con aptitudes altas. Luego, el hábito de estudio se precisa como un factor para el desarrollo o no de problemas y esto repercute directamente en el desempeño favorable o no del estudiante adolescente.
- **La percepción de los deberes escolares** al considerar que esta es una de las características significativas en el alto rendimiento pues le permite al alumno, discernir y tomar decisiones y manifestar su participación y compromiso voluntarios en las tareas y labores que

le corresponden según su contexto, lo que se refleja en el cumplimiento de tareas escolares, el establecimiento de metas personales y desarrollo de actitudes de logro, es decir el cumplimiento de las tareas otorga satisfacción al estudiante que las desarrolla, siendo esto un factor que puede ser favorable si se desarrolla en el estudiante adolescente.

- **La autorregulación** insiste es que, aquellos que autorregulan su propio aprendizaje, son conscientes cognitivamente y motivacionalmente de lo que hacen y de lo que precisan hacer para lograr con éxito sus objetivos, por tanto, presentan un equilibrio positivo entre las creencias que tienen de sí mismos, la tarea o materia de estudio y las razones que explican su implicación. Téngase en cuenta que la autorregulación debe entenderse en el contexto académico como una graduación en la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y deben establecerse tanto, desde las creencias, razones, emociones como de los procedimientos que por su frecuencia y efectividad sustentan la actuación del alumno.
- **El equilibrio entre creencias, razones y emociones o reacciones afectivas** permiten tener claridad al plantear las metas y en dedicar tiempo y esfuerzo en alcanzarlas, a pesar de no percibir una autoeficacia muy positiva o no tener una percepción clara y motivadora de los progresos realizados en tareas de aprendizaje previo, mientras que otros pronto deciden no esforzarse o se plantean metas vinculadas a la evitación de su implicación académica.
- **La decisión vocacional** pues, en un contexto escolar, para lograr realizar sus intereses vocacionales, el estudiante deberá desarrollar determinadas habilidades y capacidades que influyen en su proyección hacia la actividad de estudio y hacia el aprendizaje, lo cual influye en la definición de las metas, en el esfuerzo por lograrlo y en la satisfacción por el proceso luego, este se convierte en el elemento catalizador del proceso de superación continua.
- El interés de los padres en las tareas educativas del alumno hace que éstos tomen conciencia de su labor en el ámbito educativo lo que tendrá una repercusión en su rendimiento escolar.
- **Interés de los padres por el aprendizaje** pues el interés de los padres en las tareas educativas del alumno hace que éstos tomen conciencia de su labor en el ámbito educativo lo que tendrá una repercusión en su rendimiento escolar, por tanto, el contacto con el centro educativo de sus hijos, creación de un buen ambiente de trabajo en casa, buena utilización del tiempo de ocio, presión sobre los hijos para que realicen actividades de lectura y visitas culturales y ayuda en las tareas escolares.

- El estudio en este sentido de podría facilitarnos no sólo el desarrollo de un marco teórico y otra forma de abordar el rendimiento académico, sino también que podría indicarnos pautas de actuación e intervención en el aula. En este caso las estrategias de intervención en este caso, pueden estar asociadas a:
 - Identificar los alumnos en “riesgo” y los factores que condicionan su desempeño, lo que permitiría a la política educativa lograr una correcta focalización.
 - Compensar (por medio de cursos de capacitación adicionales u otro tipo de apoyo) a los individuos con “condiciones iniciales” menos favorables.
 - Estimular el esfuerzo en estos estudiantes, con el objeto de aprovechar eficientemente su potencial. (También podría ser relevante analizar al grupo de alumnos con altas preferencias por el estudio o muy inteligentes. Ello permitiría implementar)

Otro punto, no menos importante, es el uso adecuado de la información disponible, para observar las características personales, del entorno, y los diversos motivos, que influyen en el nivel de éxito del trabajo”, pues el rendimiento académico expresa la relación existente entre el trabajo realizado por los profesores y los estudiantes, de un lado, y la educación con el objetivo de revelar las áreas o factores que intervienen en los resultados del proceso en general.

CONCLUSIONES

Después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento académico, se puede concluir que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que encierran al sujeto de la educación como ser social. Se considera que, en el rendimiento académico, concluyen varios elementos que lo caracterizan.

Es dinámico ya que el rendimiento académico está determinado por diversas variables como la personalidad, actitudes y contextos, que se conjugan entre sí. el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno;

Estático porque alcanza al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento, evidenciado en notas.

El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración; es un medio y no un fin en sí mismo; está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función a los intereses y necesidades del entorno del alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, F. & González, R. M. (1994). La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios. Madrid: Universidad Politécnica.
- Bandalos, D. L., Geske, J. A., Finney, S. J. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95, 604-616. Recuperado de <https://nebraska.pure.elsevier.com/en/publications/a-model-of-statistics-performance-based-on-achievement-goal-theor>
- Beltrán Llera, J. (1993). Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid: Síntesis, S.A.
- Betancourt Alonso, L. A. (2000). ¿Cómo modelar los objetivos formativos? Holguín: ISP "José de la Luz y Caballero".
- Chadwick, C. (1979). Tecnología Educativa para el Docente. Buenos Aires: Paidós.
- Duperat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/mrg/Dupeyrat2005.pdf>
- García, O., & Palacios, R. (1991). Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática. Tesis para optar el Grado de Magister. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Gajardo Rodríguez, A. (2012). *Caracterización del rendimiento escolar de niños y niñas mapuches: contextualizando la primera infancia* (Doctorado). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2726/1/TESIS289-130502.pdf>
- Gallego Badillo, R. (1992). El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gehlbach, H. (2006). How changes in students' goal orientations relate to outcomes in social studies. *Journal of Educational Research*, 99 (6), 358-370.
- Holgado Barroso, J. (2000). En torno al 98: España en el tránsito del siglo XIX y XX : actas del IV Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Actas del IV Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, 2, 145-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=581155>
- Lee, L. L., Yeung, K. L., Lo, W. Y., Lau, Y. S., Tang, S. Y., & Chan, J. T. (2008). Evaluation of a simplified therapeutic intervention scoring system (TISS-28) and the modified early warning score (MEWS) in predicting physiological deterioration during inter-facility transport. *Resuscitation*, 76(1), 47-51. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17728045>
- Linnenbrink, E. A. (2005). Development of Interest in talented youth. Durham: Duke University.
- Navarro, R. E. (2003). El Rendimiento Académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Julio/diciembre, 1(2). Recuperado de <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.pdf>
- Sideridis, G. D. (2005). Performance approach-avoidance orientation and planned behaviour theory: Model stability with Greek students with and without learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 331-359. Recuperado de <https://www.docdroid.net/file/download/euGXlcs/sideridis2005.pdf>
- Shih, S.S. (2005). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *Journal of Educational Research*, 98, 310 - 319.
- Shim, S.S., Ryan, A.M., & Anderson, C.J. (2008). The development of achievement goals and achievement during early adolescence: An example of time-varying predictor and outcome variables in growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 655-671. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232535490_Achievement_Goals_and_Achievement_During_Early_Adolescence_Examining_Time-Varying_Predictor_and_Outcome_Variables_in_Growth-Curve_Analysis
- Touron F. (1987). Factores del rendimiento académico. Madrid: Universidad de Navarra.
- 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 UNA-Puno (Perú). Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2(1). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.pdf>

- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003). Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning. *Research in Higher Education*, 44 (5), 557-580. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1025443325499>
- Vega, M. (2011). Proyecto de Autoconcepto y el Rendimiento Académico Final. Lima: Instituto Superior Pedagógico Privado.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2004). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 801-820. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/222663821_The_relation_between_students'_motivational_beliefs_and_attitudes_and_their_use_of_motivational_regulation_strategies_International_Journal_of_Educational_Research_33_801-820
- Zabalza Beraza, M. A. (1994). *El rendimiento educativo*. Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=654989>

Fecha de presentación: : marzo, 2017 Fecha de aceptación: abril, 2017 Fecha de publicación: junio, 2017

35

LA ÉTICA EN EL DEPORTE, UN TEMA INSOSLAYABLE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA CULTURA FÍSICA

ETHICS IN SPORT, AN UNAVOIDABLE THEME IN PHYSICAL CULTURE PROFESSIONAL TRAINING

MSc. Paúl Andrade Ubidia¹

E-mail: pandradeub@gmail.com

MSc. Jessy Verónica Barba Ayala¹

E-mail: jvbarba@utn.edu.ec

MSc. Marcelo Méndez Urresta¹

E-mail: marcelo_mendez@hotmail.es

¹Universidad Técnica del Norte. Ibarra. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Andrade Ubidia, P., Barba Ayala, Jessy V., & Méndez Urresta, M. (2017). La ética en el deporte, un tema insoslayable en la formación del profesional de la cultura física. *Revista Conrado*, 13(58), 221-227. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Hoy, cuando la práctica del deporte a todos los niveles se encuentra amenazada por flagelos incompatibles con esta actividad, se requiere intencionar de forma directa la formación de valores éticos en los profesionales de la cultura física, los cuales son, en primera instancia los que tendrán el reto de preparar a la nueva generación de deportistas en Ecuador. Se realiza un análisis sobre el tema y se asume la necesidad de intencionar desde las diferentes disciplinas y asignaturas del plan de estudio, así como desde las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas, la formación de valores éticos en los futuros profesionales. Se determina además el sistema de valores a formar, los que están organizados en dos dimensiones, una a nivel personal y a nivel social.

Palabras clave:

Ética, valores, deporte, cultura física.

ABSTRACT

Today, when the practice of sport is threatened by incompatible scourges with this activity at all levels, it is required to directly focus on ethical values formation in physical culture professionals, which are, in firstly, those who will have the challenge of preparing the new generation of athletes in Ecuador. An analysis is made on the subject and it is identified the need the intentional formation of ethical values from different curriculum disciplines and subjects, as well as from the academic, labor, research and extension activities in the future professionals. The system also determines values to be formed, which are organized in two dimensions, at a personal level and at social levels.

Keywords:

Ethic, values, sport, physical culture.

INTRODUCCIÓN

El deporte constituye una actividad humana que es seguida por millones de personas, unos al practicarla y otros como espectadores, aficionados o seguidores de equipos y atletas en diferentes disciplinas. Por su carácter competitivo, esta actividad, incita a las personas a perfeccionarse constantemente, alcanzar nuevas metas, desarrollar habilidades e intentar posicionarse a diferentes niveles según el ámbito donde se desarrolla el individuo, ya sea a nivel escolar, local, regional, país, mundial e incluso olímpico, mayor aspiración de todo deportista.

A decir de Bastardy (1964), *“en el deporte (...), las jerarquías son precisas, rigurosas, evidentes, dando satisfacción al espíritu en su deseo de orden (...). Un universo en el que Bobet es el más grande ciclista del mundo, en el que Zatopek es el más grande corredor (...), es un universo ordenado”*. En sus palabras devela la naturaleza del esfuerzo humano por alcanzar mayores resultados y demostrar los logros que alcanza en su disciplina. A la par, para la sociedad es un referente de consagración, cualidades y principios.

Al respecto Brohm (1982, p. 13) señala que “el deportista se clasifica inmediatamente por su valor intrínseco y queda situado en la escala de los valores deportivos. Consagra, ante todo, la jerarquía de los valores sobre la base de la objetividad visible y medida”

En la actividad deportiva llegar a transitar por los diferentes niveles de competición y en cada uno de ellos alcanzar reconocimiento como campeón es la guía que todo deportista anhela y para lo cual debe lograr por su dedicación, consagración, esfuerzo y sacrificio. La historia recoge en sus páginas cientos de ellos como Pelé en el fútbol, Sotomayor en el salto de altura, Usain Bolt el más veloz sobre la tierra y así innumerables figuras en diferentes disciplinas.

En la sociedad son aceptados, seguidos y se insiste en igualar, son referentes importantes para otros deportistas o aficionados, llegando incluso a sobrevalorarlos por sus resultados y cualidades, pero, sobre todo, por su valor y la ética que ellos representan. Sin embargo, en aras de alcanzar fama, un lugar en el *ranking* a cualquier nivel o el deseo de triunfar, algunos pierden la noción de los valores y de los principios que los han formado y cometen errores graves que manchan la dignidad plena del concepto de deportista, tales son en el caso de la corrupción, el juego sucio, la deslealtad, el dopaje, entre otros flagelos en el área.

Sobre estos flagelos en el deporte y la ética que debe reinar, cabe señalar en un análisis realizado por Vargas

(2012), donde hace referencia a la conferencia *Ética y deportes* dictada por el extenista Jaime Fillol en la Universidad Diego Portales de Santiago de Chile, en la que señala cuatro formas de entender la importancia de la ética en la actividad deportiva:

- La gestión y al desempeño de las organizaciones deportivas, donde la gestión sin ética, conduce en corrupción y en proyectos de corto aliento.
- La formación deportiva y su relación con los propósitos del proceso formativo donde actuar sin ética conlleva a tender la permanencia del deportista con su capacidad de financiar un programa.
- Referido al alto rendimiento donde, se vincula el logro por medio de esfuerzos en sus procesos de entrenamiento y actuación en competencias, con la resistencia a la tentación de mejorar marcas por la vía del dopaje, del juego sucio o la deslealtad.
- Sobre el deporte social, refiere que: las instituciones, empresas y organizaciones deportivas deben comunicar con transparencia sus objetivos de promoción del bienestar integral de la persona en la sociedad y no usarlos como mera estrategia de *marketing* con fines de lucro.

Al respecto nos cuestionamos ¿Cuántas veces, como lector de noticias sobre el deporte, circulan informes, meses e incluso años después de concluido un certamen, donde se detectan fraudes por una de estas malas prácticas a equipos o deportistas que alcanzaron un determinado resultado y con ello la sanción que el comité organizador del evento dicta en su contra? O derivado de esto, ¿cuántas decepciones causa entre sus seguidores, en la sociedad en general y más en aquel otro deportista que de no haber sido por eso, hubiera escalado el podio olímpico o de un mundial y perdió ese momento de gloria? Son interrogantes que nos llevan a pensar que la formación moral y ética del deportista resulta de vital importancia en su carrera.

Lo anteriormente presentado nos hace reflexionar acerca de la necesidad de abordar este aspecto tan sensible en la formación del deportista y mucho más en la formación del profesional de la cultura física y el deporte, ya que son ellos, en primera instancia, quienes tendrán el reto de preparar las futuras generaciones a la altura de los momentos actuales, en la que la práctica deportiva se encuentra, desdichadamente, marcada por tales flagelos no compatibles con el deporte.

DESARROLLO

Deporte, valores y ética.

El deporte es una actividad física reglamentada, normalmente de carácter competitivo, que debe mejorar la condición de quien lo practica y tiene propiedades que lo diferencian del juego. La Rae (2017), lo define como una *“actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas”*; también, en una segunda acepción, más amplia, como *“recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común, al aire libre”*. Por otra parte, la Carta Europea del deporte lo define como: *“Todas las formas de actividades físicas que mediante una participación organizada o no, tienen como objetivo la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competición de todos los niveles”* (Carta Europea del Deporte, 1992)

El deporte es una actividad con variedad de acepciones, las cuales están marcadas por la naturaleza de su estudio y que tiene una amplia complejidad, ella cambia su significado en tanto se refiere a una actitud y actividad humana centrada en una realidad social, o realidades sociales. Está caracterizada según la naturaleza de quien la incita, favorece o condiciona.

Al respecto aceptamos parcialmente la definición de deporte ofrecida en Sociología Política del Deporte cuando se señala que: *“El deporte es un sistema institucionalizado de prácticas competitivas, con predominio del aspecto físico; delimitadas, reguladas, codificadas y reglamentadas convencionalmente, cuyo objetivo confesado es, sobre la base de una comparación de pruebas, de marcas, de demostraciones, de prestaciones físicas, designar al mejor concurrente (el campeón) o de registrar la mejor actuación (récord). El deporte es, pues, un sistema de competiciones físicas generalizadas, universales, abierto por principio a todos, que se extiende en el espacio (todas las naciones, todos los grupos sociales, todos los individuos pueden participar) o en el tiempo (comparación de los récords entre diversas generaciones sucesivas), y cuyo objetivo es el de medir y comparar las actuaciones del cuerpo humano concebido como potencia siempre perfectible. El deporte es, pues en definitiva, el sistema cultural que registra el progreso corporal humano objetivo, es el positivismo institucionalizado del cuerpo, el museo de las actuaciones, el archivo de los éxitos a través de la historia. Es la institución que la humanidad ha descubierto para tomar nota de su progresión física continua; el conservatorio del récord donde quedan registradas sus hazañas”*. (Brohm, 1982, p. 11)

En ella se abordan características y propiedades de un alto contenido biológico, social, competitivo, de marcas y resultados finales, sin embargo y creemos que esta

definición adolece de otras características que la ennoblecen y que constituyen pilares fundamentales para su desarrollo pleno. En este sentido consideramos al deporte como aquella actividad que además de lo abordado hasta el momento moviliza emociones y sentimientos, que puede influir en las actitudes y comportamiento de las personas a través de los valores que trasmite como el esfuerzo, la superación, perseverancia, igualdad, respeto, solidaridad y compañerismo, éxito personal o colectivo entre muchos otros.

Abordar los valores que genera la práctica deportiva contribuye a la formación del deportista, pues los prepara para el logro de metas superiores en un mundo cada vez más permeado por las competencias, los negocios, el dopaje, la falsedad y el camino fácil hacia el logro de resultados superiores pero que van en contra de los principios y normas éticas.

En un estudio realizado por Frost & Sims (2003), acerca de los valores de la práctica deportiva señala que existen tres dimensiones, una General, una Psicosocial y una tercera de Deporte Recreativo – Aire Libre.

Algunos de los valores en estas dimensiones se refieren a: en la General a la justicia y honestidad, auto sacrificio, auto control, lealtad, respeto a los demás y las diferencias culturales, humildad, juego limpio, verdad, eliminación de prejuicios, autoestima, auto realización máxima y amistad internacional.

En la dimensión Psicosocial y de deporte, el valor del disfrute, diversión y alegría, integridad y lealtad, autoestima y respeto, deportividad y respeto a los puntos de vista diferentes y a los adversos, control emocional, determinación, salud y bienestar físico, amistad, empatía y cooperación; tolerancia paciencia y humildad, liderazgo y responsabilidad.

En la dimensión del Deporte recreativo y Aire libre: uso creativo del tiempo libre, estética, disfrute y satisfacción personal, participación familiar, participación no competitiva o amistosa, comunicación y liderazgo, iniciativa-origenialidad, independencia, logro personal, relajación, lealtad hacia el equipo, intereses vocacionales, entre otros.

Todos estos valores son y deben ser comprendidos de fomentar en cualquier nivel en que se practique el deporte, sea en la comunidad, escuela, una región, competencias formales a diferentes niveles (locales, regionales, nacionales o internacionales). Son valores que permiten elevar el desempeño y la trascendencia de los logros que alcanza el deportista.

Muy relacionado con la identidad que debe caracterizar al deportista formado en los valores, debemos señalar

entonces que los valores son principios éticos con respecto a los cuales ellos sienten un fuerte compromiso emocional, que se manifiestan explícitamente en un comportamiento coherente y continuado, así como que se constituyen mediadores para la evaluación de las conductas humanas y en específico al deportista.

Esta reflexión nos debe llevar a interrelacionar valores y ética. Según Peñalosa (2012), en su artículo *“Ética en el deporte”* describe las características de los valores al enfatizar que las cosas y las actitudes no poseen por sí misma un valor determinado, dependen del valor que le da cada sujeto o grupo social. El valor puede tener una naturaleza subjetiva u objetiva. Al desear alguna cosa o valorar como positiva alguna actitud, se le proporciona un valor específico a esta, surgiendo así de forma subjetiva un valor. Sin embargo, cuando a esa cosa o actitud es aprobada por la sociedad, se puede decir que tiene un valor objetivo.

De igual forma señala que *“los valores, pueden ser reconocidos pero difícilmente medidos, porque estos obedecen a una valoración colectiva, en el caso de los valores morales y, de una individual, cuando son de naturaleza ética”*. (Peñalosa, 2012, p. 3)

Al entrar en términos de la ética, cabe señalar que ella proviene del griego *Ethos* y se traduce como conducta, costumbre. Según la RAE (2017), la denomina como un conjunto de principios que determinan la conducta, especialmente la que se considera apropiada o moral. Desde la filosofía se considera una disciplina que estudia los principios que determinan la buena conducta, teoría o ciencia del comportamiento moral. Hace referencia a una reflexión más teórica de la conducta.

Del análisis podemos asumir que existe una estrecha integración entre el deporte y los valores éticos y morales del deportista, ya que ellos constituyen guía y referentes para su correcto comportamiento antes, durante y después de sus competencias e incluso en la vida misma, la que constituye una eterna competencia.

Los valores éticos del deportista tienen que ver en lo individual de él, se refiere a su comportamiento en su vida, según las normas, reglas y leyes que organiza la actividad deportiva y que es aceptada por las instituciones, países y sociedad en su generalidad. De ahí la necesidad de fomentarlos en el individuo para que actúe consecuentemente en la práctica del deporte, en la vida personal y social.

La formación de valores éticos en la formación del profesional de la cultura física en la Universidad Técnica del Norte (UTN) Imbabura, Ecuador.

La ética en el deporte ha sido abordado por numerosos autores entre ellos (Ruiz & Cabrera, 2004; Murray, 2010; Vargas, 2012; Durán, 2013; Buckeridge, 2014). Dentro de ellos nos interesa, dado el tema que nos ocupa, la propuesta de Ruiz & Cabrera (2004), donde explicita las amplias posibilidades de abordar la formación de valores desde la Educación Física y el Deporte. Señalan de excelente, utilizar el contexto de la práctica deportiva para el desarrollo de valores sociales y personales en los alumnos y deportistas. Para ello es necesario lograr una intencionalidad y organización de los mismos, ya que sólo la práctica no lo garantiza.

Aunque consideramos adecuada esta vía para la formación de valores éticos y morales que formen al deportista, también se es del criterio que, desde la formación académica del deportista se aborde el tema y con ello se logre formar un pensamiento flexible y adecuado sobre los valores que lo deben caracterizar. Los cuales constituirán pilares básicos a aplicar en la práctica y con ello lograr una vinculación armónica de los mismos.

En el caso de Ecuador, en la Universidad Técnica del Norte Imbabura, constituye una prioridad la formación de valores en el profesional de la Cultura Física y el Deporte. El objetivo debe encaminarse a perfeccionar el modo de actuación de los docentes y su incidencia sistemática en la formación de los estudiantes bajo un Código Ético basado en valores propios del deportista, teniendo en cuenta, lo oportuno de sistematizar en el proceso docente – educativo, su aplicación con un significado de pertenencia, de identidad nacional y compromiso profesional, de desarrollar el carácter moral y responsable desde la Cultura Física y el Deporte, con un enfoque Pedagógico Activo-reflexivo en el trabajo docente y su interrelación con los docentes.

La organización de las especialidades en la universidad desde el modelo del profesional al que se aspira y transitando por años académicos, disciplinas y asignaturas constituye un medio esencial para su fomento. Es por ello que desde los objetivos que se plantan, a nivel macro, están encaminados a fomentarlos, pero es solo en el desarrollo de la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista donde es necesario materializarlos.

Para lograr la formación de valores éticos en los profesionales de la cultura física y el deporte a partir de los objetivos plasmados en el modelo del profesional, es necesario identificarlos previamente, lo cual no quiere decir, a nuestro modo de ver, que se tengan que separar del sistema de valores éticos que deben formarse en cualquier egresado universitario acorde a una determinada sociedad. Se debe fomentar el sistema de forma íntegra,

pero en el caso que nos ocupa, es necesario lograr una intencionalidad.

Son disímiles los valores éticos que en torno a la práctica del deporte han sido estudiados, sin embargo, consideramos oportuno centrarlos en los siguientes, los cuales son integradores de otros. Tomamos como base el estudio de Frost & Sims (2003), y de acuerdo a nuestra realidad, se es del criterio que estos deben organizarse en dos dimensiones una de Valores éticos a nivel personal y otro a nivel social.

Valores éticos a nivel personal: tienen que ver con aquellos valores que definen a un deportista en el ámbito personal como cualidades intrínsecas que se dan en él.

- **Honestidad**, valor que se refiere a todas las cuestiones que identifican al deportista por el apego a la verdad, a las buenas prácticas, ser razonable y justo con todos y a la toma de decisiones, pero sobre todas las cosas, ser consecuente con lo que piensa y siente. Ser sincero, directo y cándido son aspectos de la honestidad. La mentira destruye la credibilidad y debilita la confianza.
- **Auto sacrificio**: se refiere a su condición para alcanzar nuevas metas sobre la base del trabajo, esfuerzo propio, perseverancia. De ser incansable ante los fracasos.
- **Auto disciplina**: centrada en su cualidad práctica para el respeto de las reglas, el código ético en la práctica de su especialidad. Condición que le permite autorregularse en un determinado medio o actividad conforme a las normas y reglas concebidas. Además, con un alto nivel de conexión con el contenido del auto sacrificio.
- **Respeto a los demás**: Condición que engloba variados aspectos, que van, desde un mecanismo para reconocer su estado de acuerdo al resto hasta el reconocimiento del adversario y sus cualidades; como forma de auto superarse y perfeccionarse. Tratar a las personas con dignidad, respetar su privacidad y permitir su libre determinación.
- **Auto realización máxima**: sentimiento supremo en el que el deportista, conscientemente, reconoce que su éxito depende de su trabajo, su perseverancia y el sacrificio, con independencia del logro alcanzado.
- **Justicia**: ser consecuente con su propio mérito y el reconocimiento del ajeno.
- **Comportamiento ético**: actuar acorde a las normas y principios que regulan el deporte o actividad, es consecuente con el resto de los valores del ámbito personal y social.

- **Responsabilidad**: condición de hacerse responsable de sus actos, contribuye a la toma de decisiones bien deliberadas y previene las acciones insensatas.

Valores éticos a nivel social: enfatizan sobre los valores del deportista para él y para el resto del equipo, el contrario o el tercero (espectadores, seguidores, aficionados, sociedad en general)

- **Lealtad**: sentimiento o actitud de gratitud y fidelidad al equipo, entrenadores, aficionados o país. Ser fiel a sus propias convicciones. El atenerse a los principios, mantener un criterio independiente y desempeñar sus deberes con imparcialidad, contribuyen a mantener este valor.
- **Cohesión**: acción y efecto de adherirse al equipo en aras de alcanzar mayores metas. Aplicable a lograr recuperarse ante fracasos.
- **Amistad**: sentimiento de relacionarse con todos, sean de su equipo o adversarios. El fin superior en los juegos olímpicos radica en lograr la unión entre los países, culturas y sociedades en general. El deporte es una actividad sociocultural que permite el desarrollo del individuo en el seno de la sociedad y que potencia la amistad entre los seres humanos, el intercambio entre los pueblos y regiones, el conocimiento y la relación entre las personas.
- **Aceptación de las diferencias hacia los demás**, enfatiza el respeto y el reconocimiento, ante la multiplicidad de razas, creencias, estilos de vida, estrategias seguidas por sus compañeros o contrarios, entre otras.
- **Cooperación y compañerismo**: tienen que ver con la cohesión entre los que luchan unidos, el trabajo en equipo, de coordinación como sistema único para alcanzar mejores resultados.
- **Solidaridad**: se refiere a la acción de unidad de responsabilidades e intereses comunes entre los miembros del equipo o entre personas con independencia de afinidades o no.

Consideramos que, en la formación del profesional de la cultura física y el deporte de la UTN, como señalamos anteriormente, es necesario intencional la formación de valores éticos desde la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, para ello se deberían estructurar de forma armónica un sistema de acciones cohesionadas entre ellas que tributen a su desarrollo, a continuación, enunciamos algunas actividades que se han puesto en práctica con este fin.

Actividad académica: la utilización de las clases para el fomento del debate y la reflexión consiente acerca de la formación de valores éticos en el deporte.

- Estudio de los valores éticos y morales que deben formar parte de los deportistas ecuatorianos y de los profesionales de la cultura física y el deporte.
- Análisis y debate de películas de cine que abordan temas sobre el deporte y que potencian la formación de valores. Ejemplo de títulos debatidos:

El último round (1926) Dir: Keaton

El ídolo de barro (1949) Dir: Mark Robson

Carros de fuego (1981) Dir: Hugh Hudson

Cyclomania (2002) Dir: Simo Halinen

Análisis de noticias sobre hechos que atentan contra ética en el deporte.

Campeona olímpica de maratón da positivo por dopaje.

Dopaje en el deporte amateur: el monstruo en las sombras.

- En las asignaturas que estudian la Historia del deporte, realizar análisis en clase de estrellas del deporte, ejemplos de buenas y malas prácticas del deporte a diferentes niveles que ilustren la formación de valores o de su pérdida.
- Intercambio con personalidades del deporte a nivel nacional.
- Desarrollo de conferencias dictadas por especialistas, personalidades de organismos del deporte en el país, etc.

Actividad científica: Direccionar el desarrollo de investigaciones a diferentes niveles (investigaciones extracurriculares, investigaciones de grado etc.) por parte de los alumnos a temáticas tales como: La ética en el deporte, efectos del dopaje en el deporte, estudio de personalidades del deporte en Ecuador y el mundo entre otras que permitan indagar en la ciencia acerca de este importante tema.

Actividad Laboral: Dirigir la práctica laboral con actividades en las que los alumnos de la carrera tengan que indagar sobre la ética en el deporte en escenarios similares a los que se desempeñaran en el futuro. De igual forma se integren en las escuelas y comunidades al fomento de la práctica del deporte bajo principios éticos acordes a la sociedad y demuestren con su ejemplo un actuar consecuente con ello. Es un escenario propicio para que los futuros profesionales apliquen en la práctica todo lo adquirido en su formación.

Actividad extensionista: Participación activa en eventos deportivos desarrollados por la universidad a todos los niveles, incluyendo aquellos que se convoquen para su categoría a nivel nacional o internacional. En su participación lograr desempeñarse acorde a las normas, principios y valores éticos del deportista ecuatoriano. Desarrollar, con los deportistas, entrenadores y jueces, charlas y presentaciones sobre el correcto comportamiento del atleta en los certámenes y competencias. Análisis y crítica a comportamientos incorrectos de otros deportistas y de los propios si fuese el caso.

Los autores de esta comunicación, concuerdan que lo abordado hasta el momento, solo es la punta del *iceberg* del tema. Sólo se ha presentado un análisis del mismo desde la visión de autores que han abordado el tema y las necesidades que para él demanda la UTN en la formación del profesional de la Cultura Física. Abordar la ética en el deporte y su formación desde nuestra Universidad tomando en cuenta los escenarios académicos, laboral, investigativo y extensionista constituye una necesidad y su profundización en cada una de ellas, serán objeto de análisis en otras comunicaciones científicas, las cuales son el resultado del proceso investigativo de los autores.

CONCLUSIONES

El deporte constituye una actividad practicada por millones de personas en el mundo y está afectada, desdichadamente, por disímiles flagelos que enturbian su nobleza a todos los niveles. En tanto, requiere, fomentar en los deportistas una ética que los prevenga de ellos y los lleve a alcanzar mejores resultados según sus condiciones, esfuerzo y perseverancia.

El sistema de valores éticos a formar en los profesionales de la Cultura Física están condicionados por la realidad de nuestra sociedad ecuatoriana y para su organización se han conformado en dos dimensiones, a nivel personal para aquellos que definen a un deportista en el ámbito personal con cualidades intrínsecas que se dan en él y a nivel social, los cuales enfatizan sobre los valores del deportista para él y para el resto del equipo, al contrario, adversario o a terceros, tales como a los espectadores, seguidores, aficionados y sociedad en general.

La formación de valores éticos en los profesionales de la Cultura Física y el Deporte deben ser abordados con una intencionalidad desde el modelo del profesional, los programas de disciplina, de asignaturas y concretarse en la clase y en cada una de las actividades de los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastardy, J. (1964). *Education du corp*. Paris: Fleurus.
- Brohm, J.-M. (1982). *Sociología política del deporte*. México: Editions Universitaires.
- Buckeridge, D. (2014). La ética en el profesor deportivo. Un eslabón fundamental en la preparación del deportista cubano. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 8. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd198/la-etica-en-el-profesor-deportivo.htm>
- Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva: valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*, 11. Recuperado de https://www.upo.es/revistas/index.php/materiales_historia_deporte/article/download/803/655
- Frost, R., & Sims, E. (2003). *Manual sobre Educación Física y Deporte*. Barcelona: Paidós.
- Garzarelli, J. (2017). *Psicología del Deporte. La Ética del deporte*. Obtenido de Universidad del Salvador (Argentina). Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/ebooks/deporte/index.shtml>
- Murray, T. (2010). Defender los valores y la ética del deporte: la relación entre la lucha contra el dopaje y los valores deportivos y la ética. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001884/188404s.pdf>
- Peñalosa, E. (2012). La ética en el deporte. Recuperado de <http://www.tenismas.com/joomla/index.php/articulos/79-eticaeneldeporte>
- Real Academia Española. (14 de 1 de 2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: RAE.
- Ruiz, G., & Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, 11.
- Simón Abril, P. (2001). *La ética de Aristóteles* (Edición Electrónica ed.). España: Libros en la RED. Recuperado de <http://www.dipualba.es/publicaciones/LibrosPapel/LibrosRed/Clasicos/Libros/EticaAris.pdf>
- Vargas P, J. (2012). La importancia de la ética en los deportes. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com.mx/columnas-laimportanciadelaeticaenlosdeportes-1358680.html>

36

CARACTERIZACIÓN DE LA SEXUALIDAD DE LOS ADULTOS MAYORES DE LOS CÍRCULOS DE ABUELOS DE PALMIRA NORTE Y SUR

CHARACTERIZATION OF OLDER ADULT SEXUALITY OF THE DAY CARE CENTERS FOR GRANDPARENTS IN NORTH AND SOUTH PALMIRA

Lic. Raisa Emilia Alpízar González¹

E-mail: ralpizar@ucf.edu.cu

MSc. Ana Yipsy López Melian¹

E-mail: aylopez@ucf.edu.cu

MSc. Reinaldo Rodríguez Chong²

E-mail: rrodriguez@ucf.edu.cu

¹Centro Universitario Municipal Palmira. Cienfuegos. Cuba.

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Alpízar González, R. E., López Melian Ana Y., & Rodríguez Chong R. (2017). Caracterización de la sexualidad de los adultos mayores de los Círculos de Abuelos de Palmira Norte y Sur. *Revista Conrado*, 13(58), 228-234. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La presente investigación se encamina a caracterizar la sexualidad del Adulto Mayor de los Círculos de Abuelos de Palmira Norte y Sur, identificando los principales prejuicios, factores biopsicosociales y espacios en la familia y comunidad. Fue realizada desde septiembre de 2010 a febrero de 2011 con una muestra de 80 personas mayores de 60 años y 74 familiares de estos que cumplieron los criterios de inclusión requeridos. Se utilizó la metodología cuantitativa, recurriendo a métodos como la encuesta, la entrevista y otros utilizados en este tipo de estudios, los resultados obtenidos describen los prejuicios y factores biopsicosociales que repercuten negativamente en la sexualidad de los adultos mayores. También se reconocen como insuficientes los espacios para el desarrollo de una sexualidad plena y responsable en la Tercera Edad, tanto en la familia como en la comunidad.

Palabras clave:

Adulto mayor, sexualidad, factores biopsicosociales, prejuicios, círculos de abuelos.

ABSTRACT

The present research aims at characterizing older adult sexuality of the day care centers for grandparents in north and south Palmira, identifying the main prejudices, biopsychosocial factors and spaces in the family and community. It was carried out from September 2010 to February 2011 with a sample of 80 people older than 60 years and 74 family members who met the inclusion criteria required. The quantitative method was used, with methods such as the survey, the interview and others used in this type of studies, the results obtained describe the biopsychosocial prejudices and factors that negatively affect the elderly sexuality. It also recognizes as insufficient the spaces for the development of a full and responsible sexuality in the Third Age, both in the family and in the community.

Keywords:

Major adult, sexuality, biopsychosocial factors, prejudices, grandparents' circles.

INTRODUCCIÓN

Envejecer es un privilegio que actualmente disfrutan millones de personas en todo el planeta, particularmente en los países desarrollados, con el crecimiento económico y los avances tecnológicos es previsible que en un futuro cercano, los mayores gocen de mejor salud y mayor capacidad para participar y contribuir más a la sociedad (Geroinfo, 2003). Planteado el envejecimiento como un proceso de transformación progresivo e irreversible, debe considerarse tanto un acontecimiento individual como un fenómeno colectivo de repercusión biopsicosocial, que involucra a toda la población por su vinculación con el desarrollo socioeconómico de un país. Es el resultado de una serie de cambios morfológicos, psicológicos, funcionales y bioquímicos que origina el paso del tiempo sobre los seres vivos (Díaz Alfonso, 2008).

En la América Latina y el Caribe este fenómeno se caracteriza por su rapidez, si en 1950 sólo el 5.4% de la población tenía 60 años o más, en el año 2002 se estimó un 8 %, mientras que para el 2025 se estiman cifras de un 12.8% de la población en este grupo y para el 2050 alrededor del 22%. Por lo que en un siglo el porcentaje de adultos mayores se cuadruplicará para esta área geográfica. El comportamiento del envejecimiento en Cuba se halla en correspondencia con el de los países desarrollados y constituye una de las implicaciones demográficas y sociales más importantes derivadas del descenso de la fecundidad, la mortalidad y el aumento de la esperanza de vida.(González Heredia G, 2008). El envejecimiento como fenómeno universal es por tanto, un tema importante en nuestra sociedad.

La provincia de Cienfuegos no está exenta de estos cambios y como consecuencia de este fenómeno poblacional, actualmente poco más de 60 mil 700 cienfuegueros, que representan el 15,3% de la población total de la provincia, están catalogados como Adultos Mayores, cifra que tiende a aumentar dada la disminución de la tasa de natalidad y disponer de mejores condiciones de vida. En el municipio de Palmira se aprecia igual problemática y hoy exhibe un significativo incremento en su población de adultos mayores, con una población total de 33425 habitantes, 6108 son ancianos representando el 13,5% de su población total (ONE 2010).

Como parte de la política del estado, el Lineamiento General 144 de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. Capítulo VI de Política Social. demanda hoy “Brindar particular atención al estudio e implementación de estrategias en todos los sectores de la sociedad para enfrentar los elevados niveles de envejecimiento de la población”, promoviendo un sinnúmero de acciones a

favor del estudio y la atención a este grupo poblacional, destinadas a mejorar la calidad de vida y el bienestar subjetivo de quienes alcanzan esta etapa.

En este contexto es importante desde la psicología abordar la sexualidad en la tercera edad con un enfoque biopsicosocial, eliminando estereotipos culturales y prejuicios y aportando información sobre la sexualidad en esta etapa que posibilite la adaptación a los cambios que se producen y las nuevas dinámicas de la existencia (Cayo Ríos, 2003).

La sexualidad en el Adulto Mayor, es un tema en el que aún persisten actitudes anticuadas similares a las que existían en siglos anteriores, que tienden al rechazo, la burla, o ignorar la existencia de sexualidad en las personas mayores. Esta actitud sustenta dos vertientes de explicación: en primer lugar, la incorrecta asociación establecida históricamente entre sexualidad y reproducción, que considera como normal el sexo solo durante la etapa reproductiva, por lo que, los ancianos no tienen por qué practicarlo, y en segundo lugar la existencia del prejuicio vejez -enfermedad.

La sexualidad en la Tercera Edad no es una fantasía, se ha demostrado que un número considerable de ancianos realizan prácticas sexuales, pese a que está influida por un grupo de factores que pueden incluso hacerla desaparecer, y cuyo conocimiento se hace necesario, dentro de los que resultan relevantes el incremento de la edad, los prejuicios la pérdida o falta de pareja y las múltiples enfermedades mentales y físicas que influyen negativamente en la sexualidad, entre otros elementos de interés.

Partiendo de aportes de otras investigaciones realizadas en el marco internacional y presentadas en eventos como: Longevidad Satisfactoria del 2007 y 2008, el conferencista Internacional Jorge Luis Ceballos Díaz y colaboradores (Cuba); III encuentro Internacional de AFIDE 2009 – Habana Cuba, Conferencista Internacional Clara Fitzgerald (Canadá); así como en la provincia Cienfuegos: Vega Dam (2010); Aguilar Ferreiro (2010), que han identificado que resultan insuficientes los espacios en la familia y comunidad que favorezca la plena sexualidad en la Tercera Edad y que persisten numerosos prejuicios y factores biopsicosociales que inhiben o desestimulan la sexualidad en esta etapa de la vida; las que han demostrado que en la medida que los derechos sexuales de los adultos mayores sean reconocidos, ejercidos y respetados, se tendrán sociedades más sanas sexualmente y que por otra parte no existen antecedentes de estudios en este ámbito en el municipio Palmira, se propone como objetivo: caracterizar los principales prejuicios y factores biopsicosociales que atentan contra la sexualidad en el

Adulto Mayor de los Círculos de Abuelos de Palmira Norte y Sur. Se contribuirá al establecimiento de nuevas vías para fomentar cambios positivos hacia un nuevo estilo de vida de este grupo etéreo y la familia, influenciando en sus patrones de comportamiento desde su realidad concreta.

DESARROLLO

Durante el curso de la investigación, se estudiaron un total de 80 Adultos Mayores, y colaboraron 74 familiares de estos, una vez aplicados los instrumentos se procedió al análisis de los resultados según los criterios de calificación e interpretación de cada una de las técnicas empleadas. Teniendo en cuenta los objetivos planteados en la investigación y con el fin de facilitar la comprensión de los resultados obtenidos, se realizó el análisis por técnica tomando como punto de partida el análisis de los datos generales, aportados por los participantes estudiados.

Caracterización de los Adultos Mayores según variables sociodemográficas.

En relación con los indicadores de control predominaron los Adultos Mayores en edades entre 65 y 70 años. En relación al sexo, 53 pertenecen al sexo femenino y 27 al masculino. La mujer cubana vive como promedio cuatro años más que los hombres, al arribar a los 60 años la diferencia en la esperanza de vida a esa edad es de algo más de dos años, siendo 20.36 años en el caso de los hombres y 22.63 en las mujeres, estadísticas justificadas en las diferencias existentes entre ambos sexos y que está dado por la mayor presencia de comportamientos de riesgos desde edades tempranas en el sexo masculino; lo que propicia la aparición de diversas enfermedades, discapacidad y muerte, se aprecia que los niveles escolares que alcanzaron mayor porcentaje en el estudio corresponden al secundario y preuniversitario (Facultad Obrero Campesina) con 57 personas representados en los grupos de 60 a 70 años, esto refleja las oportunidades de superación a las que tuvieron acceso las personas más jóvenes del estudio. Después de 1959 con el Triunfo de la Revolución en nuestro país se le presta significativa atención a la educación de sus ciudadanos iniciando transformaciones con la Campaña de Alfabetización, el impulso a la enseñanza primaria, la formación del personal docente y la superación de los obreros, campesinos y trabajadores en general.

El estado civil con predominio en la muestra fue el de soltero con 38 personas, el 37,5 % de los ancianos se declara casados y un 15% viudos. Consideramos que el estado civil juega un papel importante en este grupo etéreo por su gran vulnerabilidad, sentimientos de soledad,

necesidad de apoyo y comprensión, además los roles sufren transformaciones y es en este momento donde el cónyuge entra a funcionar como un factor protector

Análisis de la encuesta aplicada a los adultos mayores

Más de la mitad de los adultos mayores encuestados no tiene pareja en la actualidad 32 de los encuestados están dispuestos/a a tener pareja. Los 48 restantes manifiestan diversos criterios, que tienen a su pareja de toda la vida y no necesitan reemplazos, o no desean una nueva relación, o no tienen condiciones para convivir con otra persona. Los que decidieron tener una nueva pareja afirman la necesidad de no verse solos, y compartir más de cerca con alguien su vida otorgando gran valor al respeto y cariño por la compañera o compañero, en algunos casos, de las mujeres que tenían pareja, se refieren resentimientos en sus relaciones emocionales con los esposos, como resultado de historias de engaño y frustraciones, refieren seguir juntos por necesidad de compañía, porque es mi esposo de toda la vida, y en otros casos por dependencia económica,

Los resultados obtenidos en la encuesta ratifican la necesidad de afecto de los Adultos Mayores un elevado porcentaje de los encuestados manifiesta que no resulta muy importante para ellos el tener vida sexual activa, entre las razones que sostienen este criterio están el pensar que no está bien tener sexo a su edad, pues tradicionalmente se asocian las relaciones sexuales a las personas jóvenes, otra razón resulta de no tener pareja, y si la tienen no muestra disposición para el sexo o padece de enfermedades que lo limitan, la mayoría refiere que no se satisface sexualmente, los prejuicios sociales y normas determinan en gran manera la conducta sexual, fundamentalmente para el sexo femenino se mantiene la valoración del rol pasivo de la mujer y el rol activo asignado al hombre, esto tiene que ver con estereotipos de género.

El desarrollo de la sexualidad de los encuestados se ve influenciado por juicios críticos emitidos por, familiares y grupos de amigos, también se constata que la mayor influencia se establece por parte de los hijos cuyos criterios se toman en cuenta antes de tomar alguna decisión en cuanto a contar nuevamente con un compañero(a). Reportan argumentos opiniones críticas de terceros sobre la sexualidad como algo ridículo en esta etapa, refieren recibir menos críticas entre sus iguales.

Algunos de los principales problemas para vivenciar una sexualidad satisfactoria en la Tercera Edad hoy según datos aportados por el estudio se encuentran en conocimientos insuficientes sobre el tema, que reafirma la presencia del prejuicio sexualidad igualada a sexo y genitalidad, y a

juventud, el padecer de enfermedades y carecer de pareja. Alrededor de la mitad de los encuestados se refieren a que en la comunidad resultan insuficientes los espacios propios para el desarrollo de una sexualidad satisfactoria de la Tercera Edad. De la muestra encuestada para el estudio, más de la mitad manifiesta insatisfacción con respecto a su sexualidad en la actualidad, relacionándola con cambios físicos, enfermedades, en algunos casos de las mujeres y en el sexo masculino el catalogarlos como viejos verdes, la poca disposición de sus parejas, dificultades, en el desempeño sexual.

Se sigue apreciando el componente afectivo y se valoran la comunicación, las caricias y los besos como aspectos fundamentales dentro del contexto familiar alrededor de la mitad se ha sentido criticado de alguna manera por la expresión de su sexualidad. El resultado coincide con estudios de Oroso (2006), que plantea en su estudio sobre la Tercera Edad y la familia que *“si bien es cierto que todas las edades son portadoras de opiniones sociales, sin dudas la Tercera Edad constituye una etapa de la vida muy influenciada, mas bien determinada por la opinión social, por la cultura donde se desenvuelve el anciano”*.

Hasta hoy día la cultura, de una forma u otra, tiende mayoritariamente a estimular para la vejez el sentimiento de soledad, la segregación, limitaciones para la vida sexual y de pareja, y de la propia funcionalidad e integración social del anciano. Las enfermedades que predominaron en los Adultos Mayores de la muestra fueron la hipertensión arterial, la diabetes mellitus, la depresión, el alcoholismo y las neoplasias y demuestran la prevalencia en este grupo etáreo de enfermedades crónicas no transmisibles.

Se constatan los hallazgos de Regueira Naranjo en una investigación acerca del desarrollo de la Sexualidad en Adultos Mayores, en Camaguey, en el 2002, donde hallaron que en cuanto a los aspectos que afectaron el déficit o la ausencia de la sexualidad en esta edad se destacaron la presencia de enfermedades en un 87,8 % de la muestra estudiada. Estos resultados coinciden en el análisis de las historias clínicas individuales y de salud familiar y las entrevistas donde la mayor parte de los adultos mayores estudiados señalaron relación entre la presencia de sus enfermedades y su sexualidad. Solo un 20% no estableció relación entre la sexualidad y este factor biológico, reafirma la presencia de prejuicios que asocian las enfermedades en el Adulto Mayor con las manifestaciones de su sexualidad.

Análisis de los resultados de la encuesta dirigida a la familia

En este aspecto, una cifra importante de los familiares encuestados ve la sexualidad como innecesaria en la

Tercera Edad, otro grupo de familiares la reporta como necesaria para mantener la identidad del adulto mayor en su relaciones familiares y sociales y la valora como gratificante, solo un grupo minoritario tiene un criterio asociado a obscenidad, (esto se relaciona con el nivel de información de los entrevistados) se reportan otros criterios poco significativos

Las personas encuestadas refieren en más de la mitad de los casos que la sexualidad en la tercera edad debe referirse básicamente a la apariencia personal y minimiza lo relacionado con el sexo, caricias y otras expresiones de esta. Los familiares encuestados para el estudio conviven en su mayoría con padres, suegros y abuelos solo unos pocos casos convivían con tíos u otros parientes de la tercera edad. Refleja las condiciones de la familia cubana en que conviven por lo general tres generaciones los familiares encuestados para el estudio no ven como una necesidad que los Adultos Mayores tengan pareja. Se identifican limitaciones asumidas dentro del modelo conservador o tradicional de vejez.

De las personas encuestadas para el estudio, el mayor porcentaje señaló que resultan insuficientes las condiciones para desarrollar una sexualidad satisfactoria, tanto en la familia como en la comunidad, para la tercera edad, este resultado concuerda con la investigación de Oroso (2006). Es cierto que existen consultas de prejubilación en algunas instituciones de salud, y que además el adulto ya mayor cuenta con lugares para su participación en los círculos de abuelos, liceos, clubes, etc., pero aún resultan insuficientes estas tribunas para el adulto mayor actual, y el que se avecina. Por otra parte las acciones con los mayores se realizan para los grupos de ancianos al margen de los otros grupos de edades. Sería interesante analizar la imagen de la vejez en los niños comparando las categorías del *viejo* y del *abuelo*, y en general no segregar a la Tercera Edad en sus convocatorias sociales”

Análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada realizada a un familiar de los adultos mayores

El análisis de la entrevista se organizó por categorías, quedando conformadas de la siguiente forma:

Armonía: De manera general, los entrevistados refieren mantener en el hogar relaciones armónicas y en un grupo reducido, poco armónicas, a pesar de las dificultades que trae consigo la convivencia de varias generaciones juntas, se trata de convivir con respeto hacia los abuelos sobre todo pues no son los mismos de antes, existen algunas dificultades debido a la dinámica familiar en relación con los nietos fundamentalmente. No se reportan relaciones familiares disarmónicas en la muestra.

Comunicación: Los resultados obtenidos describen que existe buena comunicación en el hogar, las dificultades más generalizadas se enmarcan en las categorías de respuestas referidas a límites, jerarquía, y sistema de apoyo familiar, reconocen que en cuanto a la sexualidad no hablan sobre ese tema con los Adultos Mayores, pero no consideran esto como elemento de peso en la comunicación familiar, una parte de los encuestados refiere tener algunas dificultades en la comunicación con sus Adultos Mayores, pero no se muestran explícitos en este sentido.

Aceptación: Los entrevistados refieren en un elevado porcentaje que la presencia de los Adultos Mayores en el hogar, es vista con agrado y las experiencias que pueden transmitir les son de utilidad, la vejez la aceptan con las limitaciones que esto trae consigo, no resulta igual con el tema de la sexualidad, las opiniones fluctúan desde aceptación de la sexualidad de los Adultos Mayores como un componente de la personalidad, hasta considerar que los aspectos relacionadas con esta no le son necesarios a las personas de la tercera edad para vivir satisfactoriamente.

Valoración: Los familiares de los Adultos Mayores aprecian la vejez como positiva en la mayoría de los casos porque en esta edad han llegado sus mayores con una experiencia y conocimientos valorados en el contexto familiar y social, sin embargo respecto al tema de la sexualidad, la valoración resulta un tanto negativa no se reconoce por muchos de los entrevistados la sexualidad y necesidad de relaciones de pareja en esta etapa. Se aprecia en las respuestas confusión entre los términos sexo y sexualidad, muchos manifiestan que ellos ya están viejos, no relacionan las necesidades afectivas de los ancianos con la sexualidad.

Condiciones existentes:

La familia reconoce la insuficiencia de condiciones adecuadas para que sus adultos disfruten de la sexualidad en la tercera edad, se mencionan prejuicios, factores económicos y prioridad que se otorga al ceder espacios a las generaciones más jóvenes tanto en la familia como en la comunidad, reconocen como insuficientes los espacios en que el adulto mayor puede desarrollar sus potencialidades.

Factores psicosociales:

Los familiares entrevistados identifican que en el adulto mayor influyen factores psicosociales como la percepción de crítica social relacionada con el desarrollo de una sexualidad activa, la opinión de la familia y amigos con relación al tema en cuestión y criterios culturales arraigados que prescriben las manifestaciones de cariño y

amorosas a los Adultos Mayores, así como un sistema de valores que pauta comportamientos de abuelos y abuelas, se define como negativo en relación a la sexualidad de los Adultos Mayores insertada en el funcionamiento de la familia.

Análisis de la entrevista semiestructurada realizada a los adultos mayores

El 91% de los Adulto Mayores de la muestra destaca a la familia, como su valor más importante, el compartir las actividades del hogar y ver a los nietos crecer es fuente de satisfacción para ellos, en general se sienten apoyados por los miembros del grupo familiar aunque refieren que no conversan con su familia sobre temas de sexo o sexualidad, porque la educación que recibieron no los preparó para eso, por lo general lo consideran una falta de respeto, persisten muchos prejuicios tanto por parte de ellos como por la sociedad. Otra parte de los adultos mayores es capaz de realizar conversaciones sobre el sexo, pero en forma de opiniones generales y no comprometidas personalmente. Un porcentaje menor manifiesta que la familia los apoya para que tenga pareja y no se sientan solos, pero cuando la tienen, ya no les gusta la idea que habían tenido en un principio. Los resultados determinaron que gran cantidad de ancianos vive una sexualidad pasiva por influencias culturales y, prejuicios existentes acerca de este tema, tanto en la sociedad como en la familia. En el caso de los viudos y viudas se observan conflictos cuando buscan otra pareja, porque en la familia piensan que es traicionar la memoria del fallecido.

Como motivaciones fundamentales para sostener una vida en pareja, aparecen el terminar sus vidas acompañados, y compartir necesidades afectivas mutuas, pero además, sienten que desarrollar la sexualidad es una necesidad importante para sentirse realizados.

Los adultos mayores no describen su sexualidad, más bien expresan juicios y reflexiones sobre la misma, expresan valoraciones personales no discrepando ni planteando interrogantes, solo reconocen la existencia del problema, y la presencia de múltiples factores de tipo sociales y personales que dificultan en la tercera edad el desarrollo de la sexualidad. Los sujetos incluyen sus consideraciones propias sobre el tema, vivencias, experiencias de forma activa, coincidiendo la mayoría en una problemática vigente que señala como aspectos fundamentales una vida sexual inactiva debido a prejuicios y factores psicosociales existentes en la actualidad.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en la entrevista semiestructurada dirigida a la familia y la encuesta.

Análisis integral de los resultados

Las herramientas utilizadas en la investigación fueron acertadas y permitieron la descripción de la sexualidad de los Adultos Mayores teniendo en cuenta la influencia de los prejuicios y algunos factores psicosociales, así como las condiciones en la familia y la comunidad para la vivencia de una sexualidad satisfactoria en la Tercera Edad, en los ancianos de los Círculos de Abuelos estudiados se encontró un predominio del sexo femenino, como grupo etáreo más frecuente los que se encuentran entre los 65 y 70 años, con un nivel escolar de secundaria básica en la mayoría de ellos y de estado civil soltero en el mayor porcentaje del grupo de estudio.

Se aprecia insuficiente conocimiento en la mayoría de los encuestados sobre el tema de la sexualidad, la vivencia más descrita en el estudio es de forma pasiva, referida en forma de juicios y reflexiones, los sujetos incluyen consideraciones propias sobre el tema, y experiencias, inciden en este aspecto el modelo educativo de referencia, los prejuicios, el desgaste, las enfermedades y la carencia de compañero o compañera, los prejuicios acerca de la sexualidad en la tercera edad más reportados por el grupo de estudio. resultaron los que asocian la sexualidad a la juventud y a conductas reproductivas, o asociadas a sexo y genitalidad, las relaciones familiares se describen como armónicas con valoraciones positivas hacia los adultos mayores de manera general, solo resulta polémico el tema de la sexualidad, pues los criterios culturales arraigados prescriben las manifestaciones de cariño y amorosas a los Adultos Mayores, así como el sistema de valores pauta comportamientos para los abuelos y abuelas y se define como negativo en relación a la sexualidad de los Adultos Mayores insertada en el funcionamiento de la familia.

Asocian la influencia de sus enfermedades en la proyección de su sexualidad y las enfermedades que predominaron en el grupo de estudio fueron la hipertensión arterial, la diabetes mellitus, la depresión y el alcoholismo, refieren poca satisfacción con su vida actual y la percepción de opiniones críticas negativas sobre su sexualidad en ocasiones se sienten incomprendidos, consideran insuficientes los espacios de que disponen tanto en la familia como en la comunidad.

Los resultados confirman que en los ancianos se mantiene la motivación por la sexualidad, aunque existan factores adversos que inciden sobre esta y reafirman que la sexualidad está presente en todas las dimensiones del ser humano, por lo que no se puede desconocer su importancia como tampoco ignorarla. De forma general, los resultados del estudio pueden servir como base para diseñar proyectos de intervención, sobre la base de un modelo de educación sexual que potencie el desarrollo

pleno y armónico del ser humano en esta etapa de su vida, así como implementar proyectos educativos desarrolladores de la sexualidad en la Tercera Edad.

CONCLUSIONES

En la muestra estudiada predominó el sexo femenino, como nivel de escolaridad, secundaria básica y el estado civil fue el de soltero, la edad de la mayoría de los adultos mayores osciló entre 60 y 70 años.

Los Adultos Mayores identifican como prejuicios con mayor incidencia en su sexualidad, el igualar la sexualidad a sexo y genitalidad, la sexualidad como posibilidad de los jóvenes, al fin de la vida reproductiva desaparece la sexualidad, la mayoría la define como pasiva.

Casi la totalidad de los Adultos Mayores señaló relación entre sus enfermedades y su sexualidad, señalan la presencia de enfermedades crónicas no transmisibles fundamentalmente Diabetes, Hipertensión Arterial y Depresión.

Dentro de los factores psicosociales que más influyeron en la sexualidad los Adultos Mayores, destacan sentimientos de insatisfacción por la vida, la percepción de opiniones críticas negativas sobre su sexualidad, y no tener pareja.

Los resultados obtenidos identifican que resultan insuficientes los espacios para el desarrollo de una sexualidad plena y responsable en la tercera edad tanto en la familia como en la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar Ferreiro, E. (2010). Caracterización de la sexualidad del adulto mayor en el consultorio La Piragua del municipio Lajas. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Médicas.
- Álvarez Síntes, R. (2001). Medicina General Integral (Vol. II). La *Habana*: Editorial Ciencias Médicas.
- Álvarez, G...et.al. (2007). Caracterización psicosocial y funcional de los gerontes del hogar de ancianos. Sancti Spiritus: Universidad de Ciencias Médicas.
- Ares Muzio, P. (2002). Psicología de la Familia. Una aproximación a su estudio. La Habana: Félix Varela.
- Artola Silva, A. (2010). Repercusión de la satisfacción sexual en la satisfacción general por la vida del adulto mayor. (Vols. 1-2, Vol. 2). La Habana: Geroinfo.
- Azcuy Morales, A. (1999). La educación de los roles de género. Tesis presentada en opción del Título de Master en Pedagogía de la Sexualidad. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona.

- Buendía, J. (1994). Envejecimiento y psicología de la salud. España: Siglo Veintiuno Editores SA.
- Castellanos, B, G. A. (2006). Sexualidad y Géneros. La Habana: Ciencias Médicas.
- Castro Ruz, R. (2008). Acerca de la nueva Ley de seguridad social: Fragmentos del discurso pronunciado, en Conclusiones de la primera sesión ordinaria de la séptima legislatura de la Asamblea del Poder Popular. Palacio de las Convenciones. La Habana. Periódico Granma.
- Cayo Ríos, G. (2003). La sexualidad en la Tercera Edad y su relación con el bienestar subjetivo. 51 Congreso Internacional de Americanistas. Santiago de Chile.
- Díaz Noriega, O., & Thompson Forbes, W. (2002). La edad del erotismo. Sexualidad en la tercera edad. Rev. Sexología y Sociedad, 8(19), 14-17.
- Flores Colombino, A. (1998). La sexualidad en el adulto mayor. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- González, A. (2000). Sexualidad humana, personalidad y educación. La Habana: Pueblo y Educación.
- López Sánchez, O. (1998). Sexualidad en la vejez. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2006). Para comprender la sexualidad. España: Editorial Verbo Divino, Navarra.
- Master, W, J. (1967). Respuesta Sexual Humana. Investigaciones en la respuesta sexual. La Habana: Revolucionaria. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Oroso, T. (2006). La tercera edad y la familia: Una mirada desde el adulto mayor. La Habana: Ciencias Médicas.
- Prieto Ramos, O. (2004). Temas de Gerontología. La Habana: Científico-Técnica
- Rodríguez Boti, R. (2006). La sexualidad en el atardecer de la vida. Auto ayuda. Santiago de Cuba: Oriente.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (s. f.). Metodología de la Investigación Cualitativa. La Habana: Félix Varela.
- Rosental M, L. & Plutin. (1981). Diccionario Filosófico. La Habana. Cuba: Revolucionaria.
- Sarmientos Brook, G V, P. L., J & Oramas Hernández, L. (1999). La sexualidad en el Adulto Mayor. Revista Sexología y Sociedad.
- Vega Dam, L. (2010). Características psicosociales de los Adultos Mayores de la casa de abuelos de Pepito Tey. Trabajo de Diploma. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Vygotsky, L.S. (1960). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico Técnica.
- Villavicencio, Núñez. F. (2006). Psicología y salud. La Habana: Ciencias Médicas.

37

EL ARTÍCULO CIENTÍFICO. ¿CÓMO ELABORARLO?

THE SCIENTIFIC ARTICLE. HOW TO ELABORATE IT?

MSc. Jorge Luis Quintero Barrizonte¹

E-mail: jlquintero@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Quintero Barrizonte, J. L. (2017). El artículo científico. ¿Cómo elaborarlo? *Revista Conrado*, 13(58), 235-239. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El objetivo del trabajo es la propuesta de una metodología que mejore la redacción de artículos científicos en los profesores universitarios. La metodología empleada es de tipo no experimental, descriptiva y con un enfoque cualitativo. Entre los resultados más destacados, se resalta que se ha logrado entender las diferentes etapas que componen un artículo científico, las cuales son Título, Resumen, Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusión y Bibliografía. Se logró explicar en qué consiste un artículo científico y cuáles son los criterios fundamentales para una escritura efectiva. Se logró delimitar cuales son los principales errores que se cometen a la hora de escribir un artículo científico y los diferentes modo de evitar estos errores. Evidentemente existe la necesidad de un rigor científico en la escritura de los artículos, expresado en: logicidad, claridad, originalidad, eticidad, precisión y vocabulario científico.

Palabras clave:

Artículo científico, reglas para un artículo científico, estilo de redacción, errores comunes en un artículo científico.

ABSTRACT

The aim of this work is the proposal of a methodology to improve the writing of scientific articles on university teachers. The methodology used is not experimental, descriptive and qualitative approach type. Among the main results, we stress that it has been possible to understand the different stages that make up a scientific article, which are Title, Abstract, Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusion and Bibliography. It was possible to explain what a scientific article and what are the key criteria for effective writing. It was possible to define which the main mistakes are made when writing a scientific paper and different way to avoid these errors. In conclusion positive changes are evident in the university researchers who read and internalize the content of the article, but these should take into account the sphere of knowledge on which is written the article and therefore their mastery of it. This will ensure greater credibility in the scientific community. There is clearly the need for scientific rigor in the writing of articles, expressed in: logicity, clarity, originality, ethics, accuracy and scientific vocabulary.

Keywords:

Scientific paper, rules for a scientific paper, writing style, common errors in a scientific article.

INTRODUCCIÓN

Escribir no es una tarea fácil cuando se trata de socializar los resultados de una investigación científica. Con el perfeccionamiento del vocabulario científico surgen palabras con mayores complejidades.

Una eficaz comunicación requiere de la interrelación entre el emisor y el receptor. Un factor determinante para una buena comunicación es el uso del lenguaje. La presentación científica y la comunicación tienen una gran importancia debido al impacto que puede representar el trabajo de investigación.

La redacción de un artículo científico tiene un solo propósito: informar el resultado de una investigación. La meta es comunicar claramente el resultado de una investigación. Por todo ello, para escribir un buen artículo científico no hay que nacer con un don o con una habilidad creativa especial.

Es importante que los profesores universitarios dominen ciertos aspectos que son fundamentales a la hora de escribir un artículo científico, es por eso que se plantea la siguiente interrogación: *¿Cómo mejorar la redacción científica en los profesores universitarios?*

Existen varios criterios respecto a la creación de artículos científicos, según la Unesco (1983), *“la finalidad esencial de un artículo científico es comunicar los resultados de investigaciones, ideas y debates de una manera clara, concisa y fidedigna; la publicación es uno de los métodos inherentes al trabajo científico. Es preciso establecer estrategias de publicación bien elaboradas y seguir con conocimiento de causa una serie de normas adecuadas para facilitar el intercambio entre científicos de todos los países y reducir a proporciones razonables el incremento del volumen de publicaciones”*.

Según Day (1990), el artículo científico es *“un informe escrito y publicado que describe resultados originales de investigación... que debe ser escrito y publicado de cierta forma, definida por tres siglos de tradiciones cambiantes, práctica editorial, ética científica e influencia recíproca de los procedimientos de impresión y publicación”*.

Según Ramón (1971), existen varias reglas fundamentales para escribir un artículo científico:

1. Tener algo que decir.
2. Decirlo.
3. Callarse en cuanto queda dicho.
4. Dar a la publicación título y orden adecuado.

Estas pueden ser consideradas reglas de oro de la redacción científica, que deben ser consideradas por quienes están en “riesgo” de escribir y revisar artículos científicos con la intención de mejorar la calidad de su trabajo.

DESARROLLO

Lo primero que se debe conocer para realizar un artículo científico son las partes que componen el mismo.

En la estructura que proponemos el artículo está compuesto por 7 partes fundamentales las cuales se describen a continuación:

Título: Debe describir el contenido de forma clara y precisa, que permita al lector identificar el tema fácilmente y al bibliotecario catalogar y clasificar el material con exactitud. El título se debe escribir de último cuando se tenga una idea clara y precisa del problema y de los objetivos.

Resumen: Tiene como objetivo orientar al lector a identificar el contenido básico del artículo en forma rápida y exacta y a determinar la relevancia de su contenido.

El contenido del resumen debe expresar en forma clara y breve: los objetivos y el alcance del estudio, los procedimientos básicos, métodos analíticos y observacionales, principales hallazgos y conclusiones.

Debe redactarse en tercera persona, tiempo pasado, excepto la frase concluyente; excluir abreviaturas y referencias bibliográficas.

El resumen puede clasificarse en: **descriptivo, informativo y estructurado:**

- **Descriptivo:** da una idea global del estudio, su extensión es de 50 a 100 palabras. Por lo general no es recomendable para revistas científicas.
- **Informativo:** es similar a un miniartículo, su extensión es entre 150 y 200 palabras.
- **Estructurado:** se estructura en apartados: objetivos, diseño, lugar/circunstancias, pacientes, intervención, mediciones y principales resultados, conclusiones.

Los errores más frecuentes en la redacción del resumen son:

- No plantear claramente la pregunta
- Ser demasiado largo
- Ser demasiado detallado

Introducción: en este acápite se debe identificar nítidamente el problema y encuadrarlo en el momento actual, exponer brevemente los trabajos más relevantes,

destacando las contribuciones de otros autores al tema objeto de estudio, justificar las razones por las que se realiza la investigación y formular las hipótesis y los objetivos pertinentes.

Material y métodos: la redacción de este apartado es muy importante. Su contenido debe permitir a cualquier profesional especializado en el tema replicar la investigación. La redacción cuidadosa de esta sección es de importancia crítica, porque la piedra angular del método científico exige que los resultados obtenidos, para tener valor científico, sean reproducibles; y, a fin de que los resultados se consideren como tales, es necesario suministrar la base para que otros puedan repetir los experimentos.

Una secuencia recomendable para escribir este apartado será: definición de la población y el grupo de estudio, el diseño seleccionado, la selección y asignación de sujetos a grupos de estudio, la intervención o tratamiento, los métodos de análisis y los de tratamiento de la información (análisis estadístico).

De los métodos ya establecidos se dará solamente la referencia, se describirán brevemente aquéllos que no son bien conocidos; y con todo detalle los métodos nuevos o que estén sustancialmente modificados; se explicarán las razones por las cuales se usan y sus limitaciones si las tuviesen.

Los errores más frecuentes encontrados en ese apartado son el diseño inapropiado para los objetivos del estudio, en desacuerdo con el nivel actual de conocimientos del problema o con inconvenientes éticos, muestra no representativa del universo, imprecisión en la descripción de materiales e inclusión de resultados y falta de ordenamiento.

Resultados: en este acápite debe presentarse sólo la información pertinente a los objetivos del estudio, los hallazgos deben seguir una secuencia lógica, mencionando los relevantes, incluso aquellos contrarios a las hipótesis, se debe informar con suficiente detalle que permita justificar las conclusiones.

Se deben cuantificar los resultados obtenidos con medidas adecuadas de error o incertidumbre, notificar las reacciones al tratamiento si las hubiese, indicar el número de observaciones y el recorrido de los datos observados, notificar la pérdida de participantes en el estudio, especificar las pruebas aplicadas para analizar los resultados.

Se debe evitar el uso no técnico de palabras técnicas, como por ejemplo: significativo, al azar, correlación, normal, muestra, asociación, validez, precisión, especificidad, sensibilidad, variables, parámetro, no paramétrico, por citar algunas.

Es necesario tener en consideración que el texto es la principal y más eficiente forma de presentar los resultados, los cuadros (tablas) y gráficos (ilustraciones) se utilizarán sólo cuando contribuyan a la nitidez de la explicación. En el texto se deben citar todas las tablas, figuras y referencia bibliográficas. Se debe utilizar el tiempo pasado y cuidar no repetir lo descrito en material y métodos.

Los errores más frecuentes que se cometen al redactar los resultados son: reiterar innecesariamente la información en el texto, cuadros y gráficos e incluir elementos de métodos o de la discusión.

Discusión: es un acápite fundamental en la redacción del artículo científico. Es el momento en que se examinan e interpretan los resultados obtenidos en la investigación con el marco conceptual de referencia, donde se discute la coherencia y las contradicciones fundamentales de los datos obtenidos, donde se evalúan y califican las implicaciones de los resultados con respecto a las hipótesis originales. En fin, es el espacio en que se produce el vuelo teórico del investigador, de donde emergen los nuevos conocimientos y las hipótesis a verificar en nuevos estudios.

En este punto, el lector tiene derecho a exigir respuestas claras y directas acerca si el estudio dio respuesta al problema planteado en la introducción, a conocer cuál fue la contribución real, a saber a qué conclusiones se arribó y a las implicaciones teórico prácticas que se pueden inferir del estudio.

En la conclusión no se deben repetir en detalle los resultados, sino discutirlos. La relación de sus observaciones con la de otros estudios pertinentes no significa describir que, el autor A refirió tales consideraciones y el B, tales otras; sino que en este momento el autor tiene que emitir su criterio coincidente o discrepante y fundamentar su posición en función de los datos obtenidos.

Deben evitarse las conclusiones sin apoyo en los datos obtenidos y las discusiones superficiales que en lugar de contribuir a enriquecer el estudio lo oscurecen y limitan.

Entre los errores más frecuentes encontrados en la discusión de artículos científicos revisados pueden citarse: repetir los resultados, ausencia de confrontación de los resultados, reformular puntos ya tratados, polemizar en forma trivial sin un sustento teórico consistente, especular sin identificarlo como tal y sin relacionarlo en forma estrecha y lógica con la información empírica y teórica. Las conclusiones no se justifican, por cuanto no se apoyan en la evidencia de los hallazgos.

Referencias bibliográficas: las referencias permiten identificar las fuentes originales de ideas, conceptos, métodos,

técnicas y resultados provenientes de estudios publicados anteriormente, orienta al lector con mayor extensión y profundidad en el sustento teórico en que se fundamenta el estudio.

Para lograr cumplir el objetivo de escribir un artículo científico, el investigador debe tener en cuenta varios elementos que se exponen a continuación:

1. Aplicar los criterios para una escritura efectiva.

Rigor lógico, Replicabilidad, Claridad y concisión de estilo, Originalidad, Precisión, Amplitud, Compatibilidad con la ética, Significación, Pertinencia.

2. Utilización de preguntas claves antes de escribir el artículo científico

- ¿Para qué escribo?
- ¿Qué es lo que tengo que decir?
- ¿Cómo lo voy a decir?
- ¿Qué información existe al respecto?
- ¿Vale el documento el esfuerzo de escribirlo?
- ¿Cuál es el formato(o estructura adecuado)?
- ¿Para quién escribo?
- ¿Cuál es la audiencia esperada?
- ¿Cuál es la Editorial apropiada para su publicación?

3. Estilo de redacción

El modo en que se escribe un artículo está condicionado por las audiencias a las que va dirigido el informe de investigación. Cuando los potenciales lectores son investigadores, el estilo de redacción puede mantener un nivel científico alto, apoyándose en conceptos y teorías con los que se presupone familiarizado el lector. En cambio, al dirigirse a personas no especializadas, el estilo se adaptará a la finalidad divulgativa del informe. Se debe examinar el borrador del informe buscando palabras u oraciones cuya eliminación no suponga una modificación del significado. Las oraciones serán, preferiblemente, simples, sin emplear la voz pasiva, evitando perífrasis. En la forma más tradicional de redactar informes se suele eludir el uso de la primera persona en las formas verbales. El uso de palabras habrá de ser lo más preciso posible.

4. Errores comunes

- **La estructuración del contenido:** A veces se construyen párrafos elocuentes y atractivos que, tras sucesivas revisiones pueden quedar fuera de contexto.

- **Las citas textuales:** Algunas de las cuales por llamativas que sean si no tienen una relación estrecha con el discurso narrativo, podrían ser suprimidas.
- La no recogida de las descripciones de los contextos estudiados, así como las interpretaciones de los procesos que ocurren en ellos y la teorización acerca de los mismos: No sería un buen informe aquel en que los resultados se presentan como ejemplos de conceptos y teorías elaborados por otros investigadores, sin avanzar en la propuesta de las propias teorizaciones sobre la realidad.

Resultados

Con esta investigación se logra crear una metodología que sirve de guía a los diferentes profesores universitarios para la redacción de artículos científicos, ya que parte de un estudio de las diferentes partes que componen el artículo científico, pasando por algunos conceptos fundamentales que hay que tener en cuenta a la hora de redactar un artículo, y terminando en los principales errores que se tienden a cometer cuando se escribe.

Además se explican diversos criterios en el orden metodológico para la organización de un artículo, teniendo en cuenta la esfera del conocimiento sobre la que se escribe el artículo y por tanto el dominio que el investigador posea sobre la misma, esto garantizará mayor credibilidad en la comunidad científica.

Con el artículo se logra explicar lo importante que es tener en cuenta el rigor científico en la escritura, apoyado de medidores como logicidad, claridad, originalidad y precisión, lo cual le permite al profesor universitario adquirir una cultura en redacción científica, que le facilite obtener una publicación en revistas de gran impacto.

CONCLUSIONES

Existen diversos criterios en el orden metodológico para la realización de un artículo, que facilitan la escritura para los investigadores. Algunos se enfocan en la estructura de los artículos y otros en la forma de redactarlos evitando posibles errores. Es por eso que la siguiente metodología propuesta se enfocó en englobar los 2 aspectos mencionados antes, permitiendo a los investigadores universitarios contar con una herramienta integradora que les sirva de apoyo y de guía en el proceso de redacción científica

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Day, R. (1990). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Madrid: Espasa-Calpe S.A.

González, J. M. (2009). *La redacción del artículo científico y su estilo*.

- Jara, E. (1995). La selección del título en el artículo científico. La Habana: Ciencias Médicas.
- Ramón, S. (2000). Los tónicos de la voluntad. Madrid: Espasa-Calpe S.A.
- Rivera, E. (2011, marzo). Introducción al Estilo APA, 6ta. ed. La Habana: Félix Varela
- Slafer, G. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico? *Revista de Investigación en Educación*, 6. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- UNESCO. (1983). Guía para la redacción de artículos científicos destinados a la publicación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000557/055778SB.pdf>
- Zamora, R. (2014). Directrices para de un artículo científico. Cienfuegos: Universosur.

Fecha de presentación: : marzo, 2017 Fecha de aceptación: abril, 2017 Fecha de publicación: junio, 2017

38

MÉTODO CLÍNICO: SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DIAGNÓSTICAS EN LA ASIGNATURA DE MEDICINA INTERNA DE LA CARRERA DE ODONTOLOGÍA

CLINICAL METHOD: ITS IMPORTANCE IN THE DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC SKILLS IN THE COURSE OF INTERNAL MEDICINE OF THE DENTAL CAREER

Dra. Glenda Magali Vaca Coronel¹

E-mail: dra_gvaca@hotmail.com

Dr. Rafael Xavier Erazo Vaca¹

E-mail: dr.rafaelerazo@gmail.com

Dra. Rosa Viviana Tutasi Benítez¹

E-mail: rosa.tutasib@ug.edu.ec

¹Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Vaca Coronel, G. C., Erazo Vaca, R. X., & Tutasi Benítez, R. V. (2017). Método clínico: su importancia en el desarrollo de habilidades diagnósticas en la asignatura de Medicina interna de la Carrera de Odontología. *Revista Conrado*, 13(58), 240-246. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En el artículo se destaca la importancia de la aplicación del método clínico para la adquisición de habilidades diagnósticas por parte de los estudiantes de la carrera de Odontología, que constituirán habilidades profesionales para su futuro desempeño, además se les brinda a nuestros profesores y estudiantes orientaciones metodológicas que deben tener en cuenta en cada una de las etapas del método clínico para llegar a un diagnóstico certero y por tanto a un plan terapéutico correcto.

Palabras clave:

Método clínico, habilidad, diagnóstico, enseñanza, medicina interna.

ABSTRACT

The article emphasizes the importance of the application of the clinical method for the acquisition of diagnostic abilities by the students of the dental career, who will constitute professional skills for their future performance, in addition they are offered to our teachers and students methodological orientations Which must take into account in each of the stages of the clinical method to arrive at a correct diagnosis and therefore a correct therapeutic plan.

Keywords:

Clinical method, skill, diagnosis, teaching, internal medicine.

INTRODUCCIÓN

Es reconocido el rol de las universidades, sus docentes y programas de estudio en la generación de habilidades y competencias en los estudiantes que garanticen los modos de actuación necesarios que requerirán en su especialización profesional y en su tránsito por la vida (Van der Hofstadat (2013); y Bowden, 2011).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se distingue la expresión de un proceso social que se manifiesta en un particular sistema de relaciones, las didácticas. Este tiene la cualidad de ser bilateral, ya que en él participan dos protagonistas fundamentales, estudiantes y profesores, los que tienen desempeños diferentes en dependencia del rol social que llevan a cabo, aprender y enseñar. Como afirmaran Carrera (1993); y Rivera Michelena (2011, 2016) en este proceso es el profesor quien tiene la responsabilidad de la gestión docente en función de lograr “buenas prácticas de enseñanza” como respuesta a las exigencias sociales, cada vez con mayor fuerza, de buscar soluciones para obtener “buenos aprendizajes”.

Rivera Michelena (2016), planteó que resulta importante considerar el papel activo del estudiante en una doble condición, objeto de la enseñanza y sujeto de su propio aprendizaje, lo que le permitirá lograr el dominio de las habilidades previstas, la asimilación de los sistemas de conocimientos, la defensa de sus lógicas personales y un desarrollo pleno como ser humano en el ejercicio de su profesión; esta posición en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje ubica al profesor en una postura constructivista.

En la asignatura de Medicina interna se desarrollan elementos teóricos prácticos que permite el aprendizaje significativo del estudiante de la carrera de odontología, constituye un pilar fundamental en los procesos de identificación de las diversas patologías y/o enfermedades presentes en el sistema Estomatognático puesto que nos brinda las herramientas adecuadas en el proceso de identificación de las mismas, que incluyen diagnóstico, valoración y tratamiento.

Actualmente, la educación médica superior demanda lograr desde la enseñanza, que los estudiantes de Odontología se apropien activamente de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el diagnóstico aplicando el método clínico desde la asignatura de Medicina Interna de la carrera de Odontología Facultad Piloto de la Universidad de Guayaquil, por tanto es sumamente importante que el estudiante adquiera las habilidades diagnósticas, por lo que este trabajo pretende resaltar la importancia de la aplicación del método

clínico en el proceso de enseñanza –aprendizaje en la impartición de estos contenidos.

DESARROLLO

En el ámbito de la formación de los recurso humanos continúa siendo un reto la elevación de la calidad del proceso de formación de habilidades profesionales con tributo a los modos de actuación del perfil del egresado como afirmara Salas (2012); y Lemus (2013), en especial los odontólogos como afirmó Concepción (2016), que egresan para desempeñarse en la Atención Primaria de Salud, donde deben asumir el liderazgo en la atención integral al individuo.

Concepción (2016), en su investigación acerca de las habilidades profesionales de los Odontólogos de la carrera definió las siguientes habilidades profesionales: Habilidades Profesionales de Intervención Comunitaria, Habilidades Profesionales de Intervención Clínica, Habilidades Profesionales Diagnósticas – Comunicativas: aquí destaca que se logran mediante el uso del método clínico y el epidemiológico y un uso adecuado oportuno de la comunicación médico –paciente, Habilidades Profesionales Docente-Investigativas y las Habilidades Profesionales Administrativas.

En relación a las habilidades profesionales del Odontólogo compartimos el criterio expuesto por Concepción (2016), cuando expresó que al ser consideradas habilidades profesionales no solo constituyen un objeto de atención de las asignaturas del ciclo de la profesión, deben ser atendidas desde el proceso enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas de los llamados ciclo básico, preclínico y clínico.

Al asumir como base teórica fundamental el Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky (1983); y la Teoría de la Actividad de Leontiev (1981), se fundamentan los principales aspectos pedagógicos y psicológicos relacionados con la formación de habilidades profesionales donde se encuentra incluida las habilidades diagnósticas:

- Las habilidades constituyen estructuras psicológicas de la personalidad que se forman, se desarrollan y se manifiestan en la actividad.
- La estructura de la actividad sirve como fundamento a la estructura de las habilidades profesionales diagnósticas.
- La actividad está ligada al motivo, este le brinda orientación, destacándose la esfera motivacional en el proceso de formación de habilidades diagnósticas, pues posibilita que el estudiante se identifique con su futura profesión.

- La actividad se estructura mediante acciones y el modo de actuación es actividad del sujeto configurada por estas; de ahí la relación entre ambas categorías.

Las etapas del proceso de formación de habilidades profesionales diagnósticas en los ciclos de formación del año y para sistematizar las acciones según sus componentes, están en correspondencia con la Teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales de Galperin (1982); y Talízina (2005), de igual forma en consideración no solo las relaciones entre el problema profesional, el objeto de la profesión y el objetivo, sino también las relaciones de derivación que se establecen entre ese objetivo de la profesión con las habilidades de la disciplina, de esta con las de las asignaturas que la componen, así como las relaciones entre las disciplinas, se corresponden con la Teoría de los procesos conscientes en la Educación Superior de Álvarez de Zaya (2002).

Constituye un reto brindar una atención con calidad a la población, por tanto no hay actividad humana que pueda ser realizada con real éxito sin un ordenamiento de las acciones que la componen. Por eso, el asistir a un enfermo, como afirmara Corona Martínez (2011), la atención médica no puede dejar de utilizar el “método clínico”.

El método clínico se basa como fuera expresado por Selman-Housein (2002); y Ilizástegui Dupuy (2000), desde su concepción histórica, en la utilización como primer paso en su lógica de las llamadas “herramientas clínicas”: el interrogatorio y el examen físico, para obtener toda la información que permite, casi al unísono, conformar posibles diagnósticos, algunos de los cuales serán sometidos posteriormente a contrastación a través de medios complementarios, se plantean varios aspectos teóricos de dicho método o relacionados con su uso en la práctica; en todos se destaca como conclusión más importante la capital importancia del método clínico en el ejercicio profesional del médico y de todo profesional de la salud.

Como se conocen las etapas del método clínico como afirmara Ilizástegui (2010), son las mismas del método científico con peculiaridades específicas para el trabajo clínico, las cuales son válidas para el desarrollo de habilidades diagnósticas y terapéuticas del futuro odontólogo. Se describen las siguientes:

1. El problema, en este caso es el trastorno o pérdida de la salud, por lo cual consulta el paciente, lo que motiva al enfermo a solicitar la ayuda del clínico. Este problema o problemas –porque no pocas veces se trata de uno solo debe ser precisado con toda nitidez. Si es parte de una falsedad, de un supuesto, producto de la superficialidad o del apuro en el primer contacto con el paciente, será

absurdo pensar que puede aplicarse con éxito el método clínico.

La motivación subjetiva del paciente, lo que le movió a buscar la ayuda del médico debe ser conocida también con certeza.

Para identificar con exactitud el motivo de consulta es necesario que por parte del profesor y el estudiantes se cree un ambiente afectivo adecuado, donde debe empezar por saludar y presentarse al paciente, indagar los datos generales del paciente mediante preguntas dirigidas a conocer el nombre completo del paciente, edad, lugar de residencia, ocupación, u otros que el estudiante considere de utilidad. Seguidamente interrogar sobre la principal molestia, síntoma o preocupación que aqueja al paciente.

Corona Martínez y colaboradores (2010), plantearon que es necesario establecer un proceso de comunicación (verbal y extraverbal) adecuado, que considere todas las exigencias técnicas establecidas para una correcta entrevista médica (privacidad, atención, uso del lenguaje, trato amable entre otros). De esta forma se establece una adecuada relación médico –paciente.

En el caso de Odontología puede acudir un paciente de 38 años preocupados por inflamación en la encía con sangramiento al menor estímulo, que perdura en la ingestión de alimento, siendo el principal síntoma que refiere la inflamación gingival

2. La búsqueda de la información básica en el método clínico, se refiere específicamente al interrogatorio y al examen físico del paciente. Este procedimiento generalmente está dirigido u orientado por la experiencia previa y por los conocimientos que posee el clínico con respecto a las hipótesis explicativas del problema, aquí el profesor tiene un gran protagonismo y deberá guiarlo para obtener la mayor información útil, pues permite recoger datos que hubieran pasado inadvertidos para un lego o que incluso a veces el propio paciente soslaya, por no darles importancia.

Aquí el estudiante debe obtener toda la información clínica necesaria y posible sobre el paciente, por lo que debe interrogar al paciente o acompañantes para obtener los síntomas del paciente, organizarlos cronológicamente (cronopatograma) y precisar sus características semiográficas, además deberá indagar sobre otros elementos clínicos como son los antecedentes personales y familiares, hábitos tóxicos, intervenciones quirúrgicas, entre otros, epidemiológicos, psicológicos, económicos o sociofamiliares que puedan ser de utilidad, por lo otro lado deberá precisar información relacionada con asistencia médica previamente recibida, exámenes

complementarios realizados y sus resultados, y tratamientos efectuados, con sus correspondientes efectos, de ser necesario realizará un nuevo interrogatorio, para la obtención de información adicional a partir de los hallazgos al examen del paciente .

El examen físico debe realizarse completo para la identificación de los signos presentes en el paciente, independientemente de que se detalle más el aparato hacia el cual orienta la sintomatología subjetiva, en este momento debe ser cortés, delicado, respetuoso y organizado en la realización de los procedimientos y maniobras del examen físico.

Se deberá utilizar como fuente de información principal al paciente, pero también a familiares o cualquier otra persona que sea considerada necesaria o de utilidad.

Como la primera fuente de referentes que tiene el estudiante para el proceso de construcción de representaciones mentales de las enfermedades proviene del conocimiento universal, obtenido a través de la lectura y estudio crítico de la literatura médica. Corona (2014), afirmó que ahí está el conocimiento sistematizado, elaborado durante siglos, donde cada enfermedad conocida con menor o mayor profundidad tiene su espacio y su descripción teórica. Por eso, nuestros estudiantes deben leer intensamente; deben dedicar muchas horas al estudio de la literatura médica y, de esta forma, "beber de la fuente de la sabiduría universal". Ello permitirá en un principio, la conformación de ricas y profundas representaciones mentales de un amplio número de enfermedades, la adquisición de un amplio bagaje teórico; lo cual significa sólidos cimientos y columnas del edificio del conocimiento y actuación profesional.

En estos momentos se inicia una aproximación progresiva a las hipótesis diagnósticas del paciente, en la cual inicialmente tienen limitaciones los estudiantes. Pues si bien la incorporación del conocimiento sistematizado mediante la lectura y estudio es la fuente inicial en el proceso de construcción del conocimiento, fuente casi exclusiva o altamente protagónica en los momentos iniciales de la carrera, progresivamente este proceso se ve influenciado de una manera cada vez más creciente por las experiencias individuales derivadas de la práctica cotidiana.

La exposición durante años a múltiples vivencias, mediante una práctica intencionada, motivadora y muy reflexiva, se va convirtiendo paulatinamente en la fuente fundamental para la construcción de los modelos mentales de las enfermedades en cada estudiante y médico, no es que sustituya al estudio, sino que lo complementa. El estudiante debe ver en su práctica, la oportunidad de contrastar personalmente el conocimiento universal

aprendido de la literatura científica, con la realidad de la presentación de las enfermedades en cada paciente singular; lo que en esencia se convierte en un proceso de validación y de enriquecimiento de las incipientes representaciones mentales conformadas, las cuales por tanto, no son estáticas ni definitivas, por lo que se van conformando modelos que constituyen un proceso de construcción individual que se da en el proceso de aprendizaje individual en el que se transita desde las representaciones externas hasta las representaciones internas, de acuerdo a una lógica fundamentada hace años por el psicólogo Galperin (1982).

En el caso del paciente que acudió a consulta y que nos referimos en la etapa anterior, al realizar el interrogatorio refiere que tiene entre los antecedentes familiares padre diabético tipo II, tiene obesidad y se detectó que tiene una dieta no balanceada, al examen físico se observa movilidad dentaria grado I a nivel del sector antero inferior, además de inflamación difusa en la gingival de forma generalizada.

3. La hipótesis o conjetura en el método clínico, es el o los diagnósticos presuntivos. Es imprescindible que este diagnóstico o diagnósticos sean bien definidos, se basen en la información recogida y tengan un fundamento.

Es lógico que si la búsqueda de información fue deficiente o inexacta, las hipótesis no tendrán posibilidad alguna de comprobarse y todos los pasos siguientes no tendrán basamento alguno.

Es necesario que el estudiante guiado por el profesor realice planteamiento de los posibles diagnósticos a considerar en el paciente, para ello resumirá toda la información recogida a través del interrogatorio y el examen físico, reconocerá algún síntoma o signo capital que oriente hacia los posibles diagnósticos, comparará el cuadro o expediente clínico del paciente con el modelo o representación mental que posee de las entidades, enfermedades o problemas de salud enunciados como posibles causas del o de los síndromes, o del síntoma o signo capital identificado, teniendo en cuenta los aspectos anteriores conformará un criterio acerca del estado de gravedad del paciente, con el consiguiente pronóstico a corto, mediano y largo plazo.

Aquí el profesor basado en su experiencia como afirmara Corona (2014), y criterio que comparten los autores, realizará valoración de la capacidad de juicio o razonamiento clínico del estudiante para proponer el diagnóstico integral paciente , así como para fundamentar síndromes y entidades nosológicas presentes en este paciente, así como verificará el proceso comunicativo desarrollado.

El estudiante debe incorporar información proveniente de exámenes complementarios, cuando se requieran, para comprobar las hipótesis diagnósticas o lograr mejor precisión de las mismas, así podrá aplicar operaciones del pensamiento como son: análisis y síntesis, inducción y deducción, abstracción y concreción, en la interpretación de la nueva información aportada por los exámenes complementarios.

Por otra parte el profesor podrá evaluar los criterios expresados por los estudiantes que justifiquen la necesidad de realizar exámenes complementarios y selección contextualizada de estos, podrá verificar la capacidad de interpretar estos exámenes complementarios y podrá valorar la capacidad del estudiante para readecuar su pensamiento clínico a partir de la nueva información obtenida en los exámenes complementarios.

El paciente de 38 años que acudió a consulta por sangramiento gingival, basado en los datos aportados por el paciente y el examen realizado se proceder a remitir al clínico para que corrobore si el paciente es diabético tipo II, si este fuera positivo es estudiante puede inferir que estamos en presencia de una manifestación bucal de una enfermedad sistémica, se le indica radiografía bucal periapicales, se detecta una pérdida ósea horizontal incipiente, se podría valorar dos hipótesis una sería la gingivitis y la otra una periodontitis crónica del adulto.

4. Sometemos a contrastación el diagnóstico presuntivo como plantea Ilizástegui (2010), mediante el estudio de la evolución del paciente y la programación de diversas pruebas de laboratorio, imagenológicas, anatomopatológicas y otras, es decir, de la moderna tecnología a nuestro alcance.

No hay que olvidar que estas técnicas no son inhumanas, son también realizadas e interpretadas por humanos. Al igual que los clínicos analizan, interpretan la sintomatología y la semiología que le ofrece el paciente, los radiólogos y patólogos analizan e interpretan imágenes y tejidos. Tanto el análisis del clínico como el análisis de los radiólogos, patólogos o microbiólogos, están sujetos a error. No existe método que no tenga un límite de sensibilidad. La ciencia misma progresa por aproximaciones sucesivas.

El clínico tiene incluso la ventaja de que además de los síntomas y los signos, puede estudiar a la persona, al ser humano que las padece, puede conocer su vida completa, donde no pocas veces se encuentra sino la causa al menos factores precipitantes, coadyuvantes o perpetuantes de la afección.

La revolución científico-técnica de los últimos 40 años, lo que ha revolucionado es la técnica, no la clínica. Se sabe

que sólo por el interrogatorio se puede llegar al 60-70% de los diagnósticos, que si añadimos el examen físico, la certeza puede subir al 80% y que las diversas técnicas confirman lo anterior y pueden hacer subir la certeza hasta el 95%.

Ninguna técnica puede sustituir al pensamiento humano, el intelecto del hombre. La información que proviene de la evolución clínica del pacientes es siempre relevante y puede incluso confirmar o negar un diagnóstico presuntivo.

Por demás, es oportuno destacar que la jerarquía o importancia de la información no depende de la fuente. Un dato clínico puede ser de importancia capital y un dato radiológico trascendente. Por supuesto, lo inverso también es cierto. Por tanto, se debe analizar el dato, independientemente de su procedencia, es decir, si es clínico o procede de las técnicas de exploración complementarias.

El estudiante solo procederá a informar al paciente del resultado del proceso diagnóstico efectuado después de ser analizado con el profesor y ser contrastadas todas las hipótesis planteadas inicialmente.

En esta etapa relacionada con el caso del Odontología, teniendo en cuanto los hallazgos que aseveran que es una diabetes tipo II aportado por el clínico y desde el punto estomatológico se decide por una periodontitis crónica del adulto teniendo en cuenta la edad del paciente, la movilidad dentaria, la inflamación crónica y la pérdida ósea horizontal

6. Finalmente se llegará a un diagnóstico de certeza que permitirá indicar la terapéutica, o bien se descubrirán nuevos problemas al paciente, o se negarán las hipótesis diagnósticas planteadas, lo que obligará a reanalizar toda la situación, plantear nuevas hipótesis diagnósticas y nuevos programas de investigación de acuerdo a las mismas.

A veces la hipótesis global, diagnóstica sobre un paciente no es posible validarla aún cuando el clínico pueda contar, sobre todo en la etapa presente, con los datos imagenológicos, humorales y biológicos.

La persona - ser complejo - es algo más que lesiones histológicas y moleculares, sin que estos datos deban ser despreciados, olvidados o no tenidos en cuenta.

El diagnóstico integral lo debe hacer el médico con todos los elementos de juicio en su poder o con ausencia de algunos de ellos, para no identificar la enfermedad, con la lesión.

Diagnóstico un tanto olvidado y que hoy vuelve a ponerse sobre el tapete, cuando los estudios actuales del

pensamiento humano nos señalan el poder que para la ciencia y los científicos posee el juicio sintético integral, juicio que se desarrolla y forma parte esencial del arte y de las humanidades. De aquí que el clínico no debe despreciar, en el abordaje de la realidad clínica irreplicable, la imaginación y el cultivo del arte como medio de educar también su pensamiento creativo.

Aquí el estudiante después de llegar al diagnóstico del paciente procederá a determinar la conducta con el paciente, para ello deberá:

- Enumerar las variantes de conducta que más frecuentemente son utilizadas en su contexto de actuación, y reconocer dentro de estas variantes, si existe alguna preestablecida para el problema de salud diagnosticado.
- Indagar, de ser necesario, sobre nuevos datos de utilidad para la evaluación y selección de las variantes de conducta, lo cual incluye precisar las preferencias del paciente.
- Si hubiese alguna opción o variante de conducta preestablecida, analizar si existe alguna particularidad del paciente que determine la no conveniencia de su aplicación.
- Informar al paciente de las decisiones tomadas, o consultarlas con él de ser necesario.
- Brindar apoyo psicológico al paciente

Aquí el profesor evaluará si se trabaja con diversas variantes de conducta y se considera la existencia de opción de conducta preestablecida, constatará si en la evaluación de opciones son consideradas las particularidades del paciente y del contexto, aplicando para ello un enfoque biopsicosocial de la asistencia médica y verificará el respeto de principios bioéticos y la calidad del proceso comunicativo.

En el caso de odontología con inflamación gingival se contrastó las hipótesis y se determinó como diagnóstico que es un paciente diabético tipo II con manifestaciones bucales consistente en una periodontitis crónica del adulto, por lo que se plantea como terapéutica educación para la salud, control de placa dentobacteriana, control de la dieta, eliminar factores de riesgos como es el tabaco, alcohol, y ya en la fase correctiva por la enfermedad periodontal que padece se realizará cirugía periodontal, se controlará la enfermedad sistémica y se lleva a cabo la fase de mantenimiento para evitar la recidiva.

Para considerar actualmente que una enseñanza se realiza científicamente, no puede hacerse exclusivamente a partir de la impartición a los estudiantes de los conocimientos

más novedosos de la ciencia y de la técnica médica. Ella debe incluir, y en primer plano, la apropiación por parte de los alumnos del método científico como peculiaridad cultural de la revolución científico-técnica del presente. Los clínicos generales como afirmara Ilizástegui (2010), pueden hacer una gran contribución al dominio de este método, si son capaces de hacerle patente al estudiante que ellos no trabajan en forma arbitraria, sino siguiendo las etapas del método clínico. Cada paso debe ser identificado, explicado por parte del docente. Debe exigírsele al estudiante hacer lo mismo, hasta que identifique todas las etapas y opere con ellas en forma automática. Recordar que un clínico puede someter al estudiante al método clínico muchas veces durante un solo día. Esto es, cuando se haga el interrogatorio y el examen físico, se le señala al estudiante que se está en la etapa de la recolección de la información (etapa de observación), cuando se hacen hipótesis diagnósticas se le hace consciente que es la etapa de fundamentación de las hipótesis en que nos encontramos, y así sucesivamente.

CONCLUSIONES

Se pone de manifiesto con los elementos aquí expuestos la importancia de la aplicación del método clínico para la adquisición de habilidades diagnósticas por parte de los estudiantes de la carrera de Odontología, que constituirán habilidades profesionales para su futuro desempeño.

Se les brinda a nuestros profesores y estudiantes orientaciones metodológicas que deben tener en cuenta en cada una de las etapas del método clínico para llegar a un diagnóstico certero y por tanto a un plan terapéutico correcto.

Nuestros profesores y estudiantes deben comprender que, sobre la base de esta orientación, se necesita mucha dedicación y ejercitación reflexiva, no sólo durante todas las asignaturas del ciclo clínico de la carrera sino durante todo el ejercicio profesional posterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Van der- Hofst dat, C. J., & Gómez, J. M. (2013). Competencias y habilidades profesionales para universitarios. 2da edición. Madrid: Díaz de Santo.
- Bowden, J., & Marton, F. (2011). La Universidad: un espacio para el aprendizaje. Madrid: Narcea S.A. de ediciones.
- Rivera Michelena, N., & Blanco Horta, F. (2013). Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. *Educ Med Supe*, 17(3). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_3_03/ems04303.htm

- Carretero M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Madrid: Ed Luis Vives aragoza.
- Rivera Michelena, N., Cao Nolla, N., Nogueira Sotolongo, M. (2011). Enfoque Sistémico del Proceso Enseñanza Aprendizaje. UVS. Supercurso, Infomed. Portal de Salud de Cuba. Recuperado de <http://www.uvs.sld.cu/supercurso>
- Rivera Michelena, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 30(3). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/851/426>
- Salas R, Salas A. (2012) La educación médica cubana. Su estado actual. La Habana: Revista de Docencia Universitaria, 10(315). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4091581.pdf>
- Lemus, E. R., & Pérez, A. M. (2013). Desarrollo social a través del modelo de formación del especialista en Medicina General Integral en Cuba. *Revista Educación Médica Superior*. 27(3). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000300013
- Concepción Obregón, T., Fernández Lorenzo, A., Matos Rodríguez, A., & Calero Morales, S. (2016). Habilidades profesionales de intervención clínica según modo de actuación de estudiantes de tercer año de Estomatología. *Educación Médica Superior*, 31(1). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/941/478>
- Vygotski, L. S. (1983). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-técnica.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Galperin, P. (1982). *La psicología del pensamiento y la teoría de la formación por etapas de las operaciones mentales*. Antología de la Psicología. 3ra. Parte. Moscú: progreso.
- Talizina, N. F. (2005). *Conferencia sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Álvarez de Zayas, C. (2000). *Didáctica: La escuela en la Vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Corona Martínez, L., & Fonseca Hernández, M. (2011). El método clínico y los dilemas de la clínica. *Medisur*, 9(5), 474-483. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1588/760>
- Selman-Housein, A. E. (2002). *Guía de acción para la excelencia en la atención médica*. La Habana: Científico-Técnica.
- Ilizástegui Dupuy, F. (2000). El método clínico: muerte y resurrección. *Rev Cubana Educ Med Super*. 14(2):109-27.
- Galperin, P. (1982). *La psicología del pensamiento y la teoría de la formación por etapas de las operaciones mentales*. Antología de la Psicología. Moscú: Progreso.
- Corona Martínez, L., & Fonseca Hernández, M. (2014). Sistema de recomendaciones para mejorar la calidad de la entrevista médica: el ABECEDARIO técnico del interrogatorio. *Medisur*, 12(3), 488-494. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2740/1470>
- Ilizásteguir Dupuy, F., & Rodríguez Rivera, L. (2010). El método clínico. *Medisur*, 8(5), 2-11. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1311/346>
- Corona Martínez, L., Iglesias León, M., & Espinosa Brito, A. (2010). Sistema de tareas docentes para la formación de la habilidad toma de decisiones médicas mediante el método clínico. *Medisur*, 8(6), 426-436. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1368/306>

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

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

