

ISSN: 1990-8644

"Lectura, información, conocimiento e inteligencia"

# Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

• Volumen 13 • Número 60 • Octubre-Diciembre • 2017

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



EDITORIAL



UNIVERSO  
S U R

CITMA



CERTIFICADO





# Conrado

Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos

ISSN: 1990-8644  
RNPS: 2081

## CONSEJO EDITORIAL

---

### Director (a)

MSc. Eugenia Carmen Mora Quintana, Universidad de Cienfuegos, Cuba

### Editor (a)

Lic. Regla Dolores Quesada Cabrera, Universidad de Cienfuegos

### Jefe de Edición

Dr. C. Jorge Luis León González, Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba

### Junta editorial

Dra. C. Yailén Monzón Bruguera, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. José Carlos Pérez González, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. José Caridad González Cano, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. Barbarita Montero Padrón, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. Aracelys María Rivera Oliveros, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Denis Fernández Álvarez, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Raúl Rodríguez Muñoz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

### Editores asociados

Dra. C. Nereyda Moya Padilla, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. Marianela Morales Calatayud, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Octaviano Rodríguez Rabelo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Dra. C. Coralía Juana Pérez Maya, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Dra. C. María Caridad Pérez Padrón, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Tiburcio Moreno Olivos, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. C. María Elena Rodríguez del Rey, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Raidell Avello Martínez, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Hugo Freddy Torres Maya, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Telmo Viteri Briones, Universidad de Guayaquil, Ecuador

Dr. C. Eloy Arteaga Valdés, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. Lourdes María Martínez Casanova, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Eduardo López Bastida, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dra. C. Ángela Sarría Stuart, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. José Luis San Fabián Maroto, Universidad de Oviedo, España

Dra. C. Miriam Iglesias León, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Dr. C. Enrique Espinoza Freire, Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Dra. Cs. Fátima Addine Fernández, Ministerio de Educación, Cuba

Dr. Cs. Gilberto García Batista, Asociación de Pedagogos de Cuba, Cuba

### Producción editorial

### Correctores (as) de estilos

MSc. Alicia Martínez León, Universidad de Cienfuegos, Cuba

MSc. Dolores Pérez Dueñas, Universidad de Cienfuegos, Cuba

### Diseñador (a)

MSc. Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey, Universidad de Cienfuegos, Cuba

DI. Yunisley Bruno Díaz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

### Traducción y redacción en Inglés

MSc. Miladys Álvarez Migueles, Universidad de Cienfuegos, Cuba

### Soporte Informático

Ing. Greter Torres Vázquez, Universidad de Cienfuegos, Cuba

Tec. Jesús Gioser Medina Varens, Universidad de Cienfuegos, Cuba

## CONTENIDOS

Editorial .....	7
La clase taller y los enunciados-tareas de aprendizaje Dra. C. María Cristina Tamayo Valdés, MSc. Elizabeth Gradaille Ramas, MSc. Alberto Gradaille Marín .....	8
Metodología para el tratamiento de las estrategias curriculares. Las plantas medicinales y la intencionalidad formativa en la anatomía y fisiología humana MSc. Liuvys Angarica García, MSc. Lázara Puerta Díaz, MSc. Daberquis Rodríguez Reyes .....	16
El aprendizaje basado en problemas como vía para el desarrollo de competencias en Educación Superior MSc. Edgar Marcelo Méndez Urresta, MSc. Jacinto Bolívar Méndez Urresta, Lic. Vanessa Carolina Méndez Carvajal .....	21
La formación de valores en los técnicos en enfermería: ¿un reto cumplido? Dra. C. Lutgarda López Balboa, MSc. María Caridad Eizmendis Ladrian, MSc. Maritza Rivero Baserio .....	26
La narración oral: tradición histórico-cultural y recurso didáctico Dra. C. María Cristina Tamayo Valdés, MSc. Miguel Ángel León Pérez .....	32
El Diario Viajero como Estrategia Pedagógica para la iniciación de la lectura en niños de cuatro años Dra. C. Marigina del Carmen Guzmán .....	38
Programa educativo de autocuidado de la sexualidad MSc. Yumila Pupo Cejas, Dr. C. Reinaldo Requeiro Almeida, Dra. C. Victoria Elvira Torres Moreno .....	42
Strategies for the development of collaborative international technology programs. Ph. D. Richard J. Schuhmann .....	50
La influencia en la economía ecuatoriana de la evolución de la educación en los últimos 20 años Dra. C. Otmara Navarro Silva, MSc. Vismar Flores Tabara .....	56
El bienestar laboral de la mujer productora agrícola desde una perspectiva psicológica MSc. Diadenys Aday Juan, MSc. María Vázquez Ruiz, MSc. Julio García Vega .....	65
Actividades para la Práctica Laboral Investigativa de los estudiantes de la carrera de Agronomía, desde el manejo sostenible de tierras MSc. Anabel Olidia Machado Guevara, MSc. Olimpia Nilda Rajadel Acosta .....	70
Una alternativa metodológica para el fomento del aprendizaje cooperativo a través de la Web 2.0 en un aula inclusiva MSc. Isabel Santiesteban Santos, MSc. Jessy Verónica Barba Ayala, MSc. Adriana Elizabeth Aroca Fárez .....	75

On the right of employees to additional vocational education: labor law and educational aspects Ph. D. Sergey I. Girko, Ph. D. Anna V. Gubareva, Ph. D. Kseniya E. Kovalenko	83
.....	
Aprendizaje basado en problemas, estudio diagnóstico en docentes de la Educación Física y el Entrenamiento Deportivo MSc. Marcelo Méndez Urresta, MSc. Jacinto Méndez Urresta, Lic. Vanessa Carolina Méndez Carvajal	87
.....	
Doctrina política y Filosofía del Derecho. Material de estudio para estudiantes al examen nacional de evaluación y acreditación de la carrera de Derecho, Ecuador 2017 MSc. Rolando Medina Peña, MSc. Libertad Machado López, Dr. C. Raúl López Fernández	94
.....	
La promoción de lectura más allá de la biblioteca escolar MSc. Dignorah Soto Gómez, MSc. Isabel Gutiérrez de la Cruz, MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana	102
.....	
La promoción sociocultural para la socialización de la obra plástica de Santiago García González en Cruces Lic. Elpidia Águila Abrahantes, MSc. Soilen Cedeño Solis	106
.....	
Reflexiones sobre algunos retos para la enseñanza-aprendizaje del derecho en el contexto del siglo XXI MSc. Guido Miguel Ramírez López	115
.....	
Guía de actividades para desarrollar la motricidad gruesa en niños de 4 años de edad centro de educación inicial forestal del distrito metropolitano de Quito Dra. C. Elsa Josefina Albornoz Zamora	120
.....	
La promoción de lectura en un grupo de Noveno Grado de la Secundaria Básica Reinaldo Erice, Rodas Lic. Yoel Jiménez Gómez, MSc. Alicia Martínez León	125
.....	
Desarrollo de competencias en el estudiante de Jurisprudencia de la Universidad Técnica de Machala Est. María Del Carmen Palacios Tacuri, Est. Gabriela Brigitte Atariguana Eras, MSc. Gabriel Yovany Suqui Romero	133
.....	
La dignidad de José Martí en su poesía MSc. Luis Orestes Oliva Quintana, MSc. Lourdes María Brunet Brunet, MSc. Yanelis de la Caridad Pompa Montes de Oca	140
.....	
Problemáticas en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática en las instituciones educativas públicas colombianas MSc. Fabio Gómez Moreno	145
.....	
Hacia una autocorrección ortográfica en la enseñanza universitaria MSc. Ángel Agustín Rodríguez Domínguez, MSc. Maribel Rodríguez Sabatés, MSc. Claro Oscar Barcos Saroza	150
.....	
Formation of professional independence in the process of obtaining a legal education Ph. D. Yuri N. Zelenov, Ph. D. Anna V. Gubareva, Ph. D. Kseniya E. Kovalenko	156
.....	

Importancia de la empatía en la formación de los profesionales en el campo de la Odontología MSc. José Lizardo Apolo Pineda, MSc. Jessica Scarlet Apolo Morán, MSc. Carlos Francisco Apolo Morán	160
Las habilidades de cálculo en los estudiantes de la carrera de Licenciado en Educación Primaria Dr. C. Tomás Castillo Estrella, MSc. Wilmer Valle Castañeda	168
Recapitulaciones sobre las competencias profesionales como sustento a la idoneidad demostrada en el ámbito universitario MSc. Gonzalo Fabricio Prado Falconí, MSc. Germania Vivanco Vargas, MSc. Rolando Medina Peña	173
Continuous general theoretical training of students in conditions of multilevel education Ph. D. Mikhail N. Zacepin, Ph. D. Anna V. Gubareva, Ph. D. Kseniya E. Kovalenko	180
Estrategia para la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad en el entorno universitario Dra. C Virginia Bárbara Pérez Payrol, Dra. C. Mireya Baute Rosales, MSc. Margarita del Pilar Luque Espinoza de los Monteros	184
Procedimientos lúdicos para la enseñanza del inglés en los niños preescolares MSc. Yanitza Marcaida Pérez, MSc. Damarys Carreño Ortega, MSc. Oscar Sánchez Pérez	191
Fundamentos epistemológicos del modelo educativo de la Universidad Técnica de Machala y concepciones epistemológicas del profesorado MSc. José Miguel Aguirre Rodas, MSc. Guido Miguel Ramírez López, MSc. Norma Isabel Idrovo Guerrero	197
La evaluación integradora en la Carrera Agronomía y su concreción en la asignatura Extensionismo Agrícola: procedimientos metodológicos MSc. Reina Evelyn Hernández Calzadilla, MSc. Maritza Hernández Castellano, MSc. Lissett Ponce Rancel	206
¿Una imagen vale más que mil palabras? MSc. Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey, Dra. C. María Elena Rodríguez del Rey Rodríguez, MSc. Tibisay Coromoto Urbina Díaz	210
Articulación CUM-Proyecto de desarrollo local: consolidación de la mini-industria de conservas CPA 26 de julio en Abreus Dra. C. María Rosa Núñez González, MSc. Anay Cabrera Fernández, MSc. Sergio Lamote Mato	216
Violencia intrafamiliar y género: perspectivas para un cambio en el análisis MSc. Heriberto Enrique Luna Álvarez, MSc. Diego Ramón Luna Álvarez, MSc. Mónica Fabiola Guanoluisa Palma	223
La formación inicial de los profesionales de la Educación Preescolar para una educación inclusiva MSc. Miriam Lourdes Tenreyro Mauriz, MSc. María Elena Cuellar Cartaya	229
José Martí en la universidad cubana: paradigma en la pedagogía MSc. Atabey Medina García	237
Educación nutricional desde las TIC. Un nuevo reto para los docentes MSc. Keyko Fernández Estela, MSc Armando Javier Álvarez López	243

Escenarios de investigación educativa y formación docente de la Universidad de Guayaquil, respecto a las políticas de estado y de los gobiernos

Dr. C. Telmo Viteri Briones ..... 247

Interdisciplinariedad un reto a la enseñanza superior

Dr. C. Enrique Espinoza Freire ..... 253

La influencia del liderazgo pedagógico en las prácticas educativas

Dra. C. Maritza Librada Cáceres Mesa, Dra. C. Coralía Juana Pérez Maya, MSc. María Susana García Cáceres ..... 261

La estimulación del aprendizaje de la lectoescritura en segundo grado

Saturnino da Rosa Tenete António, Msc. Elizabeth Gradaille Ramas ..... 270

Normas de publicación

EDITORIAL

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana<sup>1</sup>

E-mail: [ecmora@ucf.edu.cu](mailto:ecmora@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Directora de la revista. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Qué es ser lector? ¿Basta saber leer para ser lector?

Etimológicamente la palabra leer viene del verbo latino “legere” que significa “coger”. Así pues, leer es descifrar un mensaje, comprender lo que está escondido tras unos signos exteriores: leer es desentrañar, descubrir, conocer.

Muchas personas reducen la lectura al uso indispensable como instrumento informativo: letreros, avisos, cartas, noticias, asuntos relativos a su trabajo. Leen por necesidad pero no han captado el placer que puede proporcionar la lectura.

Ser lector supone convertir la lectura en una necesidad vital, hacer de la lectura un hábito voluntario, una actividad elegida libremente, deseada y gustosa.

La autora Lomas Pastor (2002), plantea:

¿Qué vienes reporta la lectura? y enumera una serie de ellos de los cuales hemos tomado algunos con los cuales coincidimos y queremos compartir con nuestros fieles lectores de la Revista.

- La Lectura ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Mejora la expresión oral y escrita, hace el lenguaje más fluido. Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía.
- La Lectura mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales. Nutre los contenidos de nuestras conversaciones y nos ayuda a comunicar nuestros deseos y sentimientos. Nos da la posibilidad de conocer a personajes que de otro modo no podríamos haber conocido y asomarnos al interior de muchas personas entablando con ella una sabrosa conversación que nos enriquece.
- La Lectura da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar. Proporciona materia para pensar ya que no se puede pensar si no tenemos ideas, palabras, conceptos.

Los que trabajamos para ustedes estimados lectores quisimos compartir las anteriores reflexiones desde este espacio para acompañarlos y recomendar la lectura de cada uno de los artículos que publica nuestra Revista, ellos son fruto de la experiencia y el conocimiento de valiosos científicos y profesionales que desean compartir sus prácticas en interés de que se conozca, que se está haciendo para lograr el perfeccionamiento de las diferentes esferas de la vida.

Agradecemos la colaboración de nuestros profesores e investigadores, de otras universidades, del territorio y de colaboradores de otros países.

Atentamente

Directora de la Revista

# 01

## LA CLASE TALLER Y LOS ENUNCIADOS-TAREAS DE APRENDIZAJE

### THE WORKSHOP - CLASS AND THE ENOUNCEMENTS - LEARNING ASSIGNMENT

Dra. C. María Cristina Tamayo Valdés<sup>1</sup>

E-mail: [mctamayo@ucf.edu.cu](mailto:mctamayo@ucf.edu.cu)

MSc. Elizabeth Gradaille Ramas<sup>1</sup>

E-mail: [egradaille@ucf.edu.cu](mailto:egradaille@ucf.edu.cu)

MSc. Alberto Gradaille Marín<sup>1</sup>

E-mail: [lagradaille@ucf.edu.cu](mailto:lagradaille@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Tamayo Valdés, M. C., Gradaille Ramas, E., & Gradaille Marín, L. A. (2017). La clase taller y los enunciados-tareas de aprendizaje. *Revista Conrado*, 13(60), 8-15. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En este artículo se analizan las posibilidades de la clase taller para trabajar con los enunciados-tareas de aprendizaje. En este sentido, su concepción y formulación facilita la remodelación del proceso de aprendizaje desde cada área o asignatura a partir del enfoque integral, integrador e interdisciplinar para la enseñanza de la lengua. Los enunciados-tareas de aprendizaje favorecen los roles de profesores y estudiantes; máxime cuando se trata de ponderar el trabajo con el texto -y los textos- como medio de enseñanza, la comprensión, el análisis y la construcción de textos orales y escritos como procedimientos didácticos y las estrategias de aprendizaje como recursos personalógicos.

#### Palabras clave:

Clase taller, enunciados, tareas de aprendizaje.

#### ABSTRACT

In this article is performed an analysis of the workshop – class possibilities to work with enouncements – assignments of learning. Its conception and formulation facilitates the process of restyling of learning from each area or subject based in the integral view, interdisciplinary and integrated approach of language teaching. The enouncements – assignments of learning favors the teacher and student rolls, especially when is about to weight up the work with the text – and the texts – as teaching mean, the comprehension, the analysis, and the construction of oral and written texts as didactical procedures and the learning strategies as pesonologicals resources.

#### Keywords:

Workshop class, enouncements, assignments learning.



## INTRODUCCIÓN

Mariño Sánchez & Bao Pavón (2007), plantean que *“en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario es común encontrar a un profesor desarrollando de forma generalmente adecuada desde el punto de vista metodológico la más conocida de todas las formas de organización; la conferencia, pero también resulta común encontrarlo intentando realizar una clase consulta, un taller, una clase práctica, un encuentro o un seminario; cuya conducción no siempre es la adecuada”*. (p. 1)

Las autoras citadas consideran que *“existe una limitación que está marcando el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas universitarias, expresado en una contradicción que por una parte se manifiesta en el reconocimiento de los profesores de la importancia del uso de variadas formas de organización para favorecer un aprendizaje cada vez más activo de los estudiantes; por otra parte, el uso de las referidas formas de organización no pasan de ser un calidoscopio de acciones en el que se entremezclan una y otras formas de organización sin atender a la estructura metodológica que las caracterizan”*. (Mariño Sánchez & Bao Pavón, 2007, p. 1)

Tomando como punto de partida las ideas expuestas, se particulariza en algunos criterios que tienen los autores de este trabajo. Ellos utilizaron como referente para el análisis, el sistema de trabajo metodológico de diferentes asignaturas y disciplinas de las áreas dedicadas al estudio de las ciencias humanísticas y las ciencias exactas. De esta forma pudo verificarse la incidencia de la clase taller como forma organizativa de la docencia en el ciclo de actividades metodológicas, tanto docente-metodológicas como científico-metodológicas, su planificación, ejecución y control desde las disciplinas Estudios lingüísticos, Estudios literarios, Educación Artística y Matemática. También se revisaron otros documentos como informes de los resultados del proceso de formación, balances del trabajo metodológico, evaluación de los indicadores para medir los resultados del proceso de formación en los diferentes niveles organizativos así como el control al proceso docente.

El examen mostró como resultado que la clase taller no es considerada una opción viable; esto sucede, en ocasiones, porque se desconoce su importancia y ventaja; además, porque no constituye espacio de interés y reflexión metodológica en los colectivos pedagógicos. En otros casos se excluye de las demás formas de su tipo, situándola solo en el caso de las asignaturas técnicas o de aquellas que exigen del taller como laboratorio donde ejecutan su actividad práctica. La estructuración didáctico-metodológica de esta clase es deficiente y son

pocas las actividades metodológicas diseñadas en el departamento docente en función de la demostración y el análisis.

Por tanto, es evidente que se obvian las relaciones que propenden a lo integral como unidad entre los componentes microestructurales: objetivos, contenidos, métodos, medios, procedimientos, evaluación y formas de organización; además, se revela la tendencia a confundir la forma de enseñar con el método.

A todo lo planteado se añade que las actividades -dígase actividades de aprendizaje, tareas de aprendizaje, tareas docentes, consignas escolares o enunciados-tareas de aprendizaje, que se diseñan para ejecutar la clase taller (en ellas descansa cualquier clase de cualquier asignatura) son confusas e imprecisas, por eso la respuesta del estudiante genera variadas interpretaciones. En la planificación de estas tareas de aprendizaje se deben tener en cuenta sus funciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## DESARROLLO

### *El taller como forma organizativa de la docencia*

El taller *“es una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que concuerda con la concepción problematizadora y desarrolladora de la educación en la medida en que se trata de salvar la dicotomía que se produce entre teoría-práctica; producción-transmisión de conocimientos, habilidades-hábitos, investigación-docencia. Es decir, en el taller se integran todas las funciones del resto de las formas de organización de la enseñanza; el carácter informativo de la conferencia, el desarrollo de habilidades de la clase práctica y la profundización y debate del contenido del seminario”*. (Mariño & Bao Pavón, 2007, p. 6)

Desde la perspectiva anterior se privilegia el sentido y significado de la clase taller por sus potencialidades formativas y la significancia de los enunciados-tareas de aprendizaje en función de contribuir a la preparación de los docentes y de los estudiantes para que desarrollen sus competencias profesionales en el campo didáctico y perfeccionen sus competencias comunicativas como prioridad del proceso docente educativo. Como valor agregado se tiene en cuenta la prevalencia del enfoque teórico-práctico que tiene la práctica idiomática en las tareas de aprendizaje; en este propósito se consigue una modelación didáctica para la práctica educativa.

La clase taller no siempre estuvo incluida en los reglamentos de trabajo docente y metodológico emitidos por el Ministerio de Educación Superior (MES). En busca de

información relevante los autores consideraron significar la prioridad de los reglamentos consultados, partiendo del año en que se creó el MES. La primera resolución emitida tuvo carácter transitorio y consultivo (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 1977) y no es hasta el año 1979 que se dicta el Primer Reglamento consensuado (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 1979). Se destaca que aún en la Resolución Ministerial No. 188/88 el taller no se consideraba como un tipo de clase; pero en la Resolución Ministerial No. 210/07 en los artículos 104 y 111 se refrenda la clase taller.

Este tipo de clase posee particularidades que la distinguen de otras de su género, y en este sentido Calzado Lahera (2004), en su tesis en opción al grado científico de Doctor propone un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor en el que se introduce el taller como una forma de organización nueva no contemplada en la Resolución Ministerial No. 269/91.

Calzado Lahera (2004), hace evidente la necesidad de fundamentar el modelo a partir de una configuración sistémica que parte de nuevas exigencias para la selección, ejecución y control de dichas formas, en correspondencia con las necesidades de los estudiantes, las disciplinas y el contexto de desempeño profesional en que se desarrolla su formación inicial como profesores, introduciendo el taller, así como dando una nueva jerarquía a formas de organización que ya se venían utilizando.

Mañalich (2005), analiza la concepción eminentemente práctica que posee el taller con posibilidades en el orden metodológico y variedad de tareas de aprendizaje que disponen para la creatividad y el trabajo interdisciplinar.

En el artículo 111 del Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico<sup>1</sup>. MES. Resolución No. 210/07 se plantea que el taller es el tipo de clase que tiene como objetivo específico que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas para la resolución de problemas propios de la profesión, a partir del vínculo entre los componentes académico, investigativo y laboral. El taller contribuye al desarrollo de habilidades para la solución integral de problemas profesionales en grupo, para el grupo y con la ayuda del grupo, donde primen las relaciones interdisciplinarias.

<sup>1</sup> El presente Reglamento entró en vigor a partir del 3 de septiembre de 2007. La Resolución se publicó en la Gaceta Oficial de la República. DADA en La Habana, a los 31 días del mes de julio del 2007. "Año 49 de la Revolución" por (Fdo.) Dr. Juan Vela Valdés, Ministro de Educación Superior. Lic. Jorge Valdés Asán, Jefe Departamento Jurídico. Ministerio de Educación Superior.

Marrero, Delgado & Rubio (2008), definen el taller como herramienta que permite la evaluación de documentos entre iguales, donde el profesor puede gestionar y calificar dicha evaluación. Admite un amplio rango de escalas de calificación posibles, y el profesor puede suministrar documentos de ejemplo a los estudiantes para practicar la evaluación. Es muy flexible y tiene muchas opciones. Por tanto, es una herramienta que permite el desarrollo de las actividades de aprendizaje y evaluación. Los talleres proporcionan el soporte para realizar una actividad que refuerza el contenido de la materia impartida, con un plazo y especificaciones dadas.

López, Rodríguez & Hurtado (2009), refieren que el taller como forma de organización se basa en la reflexión grupal sobre los problemas profesionales, sus causas, consecuencias y alternativas de soluciones en correspondencia con los contextos en que se manifiestan. Aprovechan las potencialidades del grupo para proyectar soluciones profesionales y/o científicas a los problemas presentados a la reflexión por lo que sus características propias se encuentran en el trabajo grupal. Resulta una vía idónea para formar y desarrollar hábitos, habilidades y competencias psicosociales que le permitan al estudiante operar con el conocimiento y, poco a poco, acercarse desde otra perspectiva a la profesión que eligió y cambiar gradualmente sus modos de actuación en consecuencia con ella.

Al final de cada taller se toman decisiones y se plantean metas a corto, mediano y largo plazo, al emplear los recursos del trabajo en equipo. Posteriormente, en un ejercicio de consenso, se reflexiona entre todos y se trazan alternativas de solución enmarcadas en el dominio de los contenidos y en el cambio de actitud.

Fernández (2011), aborda la concepción del taller para concebir las tareas de aprendizaje a partir de la idea "trabajar y hacer" al reacomodar conocimientos y habilidades, dominar el sistema conceptual con el que se opera, posibilitar que el significado general se traduzca en aprendizaje, preguntar y discutir para arrojar luz sobre el problema y establecer la duda.

Montaño & Abello (2012), asumen que es un espacio interdisciplinar en el que se concreta la dinámica entre teoría y práctica y se pretende renovar la enseñanza de la lengua y en particular de las actividades de lectura y escritura.

Todo lo planteado nos permite reflexionar que las ventajas del taller como tipo de clase radican en su carácter práctico, de ahí la preponderancia del trabajo grupal y la principalidad de los conocimientos así como el desarrollo de habilidades. Se adjunta la confluencia de saberes adquiridos en otras disciplinas y asignaturas y el provecho

de las tareas de aprendizaje para la adquisición del conocimiento, sin olvidar las facilidades de esta clase para la búsqueda, la investigación y la creación. Otras ventajas refieren la concepción sistémica y enfoque renovador del taller.

Didácticamente el taller se estructura en tres momentos básicos: un momento o fase de introducción en la que se analiza el nivel de entrada de los participantes, se rescatan saberes acumulados, se sientan las bases para el nuevo conocimiento. Otro momento o fase de desarrollo donde se orienta la actividad central del taller, se trabaja combinando el hacer individual y el colectivo, el trabajo cooperativo y colaborativo y se construye y se socializa un conocimiento. Un último momento o fase de conclusiones y de cierre donde se reconstruye y se perfecciona colectiva y colegiadamente el nuevo conocimiento que emerge, se concluye y se evalúa el estado final del conocimiento adquirido.

El taller como forma organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje es una experiencia pedagógica grupal, su objetivo central es aprender en el grupo, del grupo y para el grupo pues el trabajo del grupo es el producto de todo el proceso en que se realiza la tarea, centra el proceso en los estudiantes y el docente es coordinador de la actividad, se desarrollan las actividades en un marco reflexivo en el que se conceptualizan logros y descubrimientos, desarrolla habilidades, hábitos y capacidades, potencia la actividad creadora, y es esencial el tiempo de trabajo utilizado para concluir la tarea de cada taller.

#### *Condiciones y premisas que fundamentan la contribución del taller como forma organizativa en la universidad*

Desde esta perspectiva, los autores analizan un grupo de condiciones que no deben faltar en una clase taller; ellas obedecen al contexto en que esta se despliega y revelan el establecimiento de nexos y relaciones. Las premisas constituyen regulaciones para que se cumplan las condiciones; por tanto, refieren lo indispensable de estas. Las premisas son consideradas orientadoras del cambio.

- La primera condición reconoce para la ejecución del taller la tenencia de motivación, entusiasmo y sentido de pertenencia de los participantes.
- La segunda condición exige la interacción, cooperación e intercambio, algo que hacer y aportar.
- La tercera condición dispone el intercambio de liderazgo.
- La cuarta condición establece la apertura a la crítica constructiva y a la toma de decisiones.
- La quinta condición determina que la experiencia de todos es válida.
- En este mismo orden:

- La primera premisa declara el compromiso en la realización de la actividad docente.
- La segunda premisa declara la (co)participación en el proceso de la clase.
- La tercera premisa plantea que se deben asumir roles compartidos.
- La cuarta premisa concibe el ejercicio de consenso (pensar, escuchar, reflexionar, aceptar el cambio, plantear metas, accionar).
- La quinta premisa refrenda la prevalencia del desarrollo y del progreso personal y colectivo.

#### *Los enunciados-tareas de aprendizaje*

El proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe en la actualidad como un todo integrado, en el que se pone de relieve el papel protagónico del estudiante y se destaca como característica determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales. En todas las asignaturas, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral de la personalidad de los estudiantes y se constituye en la vía mediatizadora fundamental para la adquisición de los sistemas de conocimientos, procedimientos, habilidades, normas de comportamiento y valores legados por la humanidad.

Montano & Abello (2015), sostienen que desde las posiciones de la escuela histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores, la adquisición del conocimiento es una de las vías para el enraizamiento del sujeto en la cultura. El conocimiento adquirido condiciona de forma compleja la aparición de formaciones psicológicas superiores entre las cuales no solo están el pensamiento teórico y la motivación profesional, por ejemplo, sino también la conciencia idiomática; porque desde esta teoría el lenguaje escrito (comprender y componer textos) se constituye en una función psicológica superior avanzada, en primer lugar, por su origen social y porque se adquiere participando con otros en prácticas socioculturales legitimadas por la escuela.

Los autores de referencia aseveran que la concepción y formulación de los enunciados-tareas de aprendizaje constituye elemento clave que permite la remodelación del proceso de enseñanza-aprendizaje y sustentan esta idea partiendo del papel esencial que cumple el diseño y la realización de los enunciados-tareas de aprendizaje como instrumento mediador de las acciones y operaciones que debe realizar el alumno en el proceso de adquisición de los conocimientos.

#### *Teorías desde las cuales se articulan y complementan posiciones*

Montaño (2015) articula posiciones teóricas desde las que pueden ser conceptuados los enunciados-tareas de aprendizaje. “Desde la teoría de la actividad, de Leontiev,

*Galperin & Talízina implican una acción verbal por parte de quien enseña y una acción mental (y verbal) por parte de quien aprende, las que se concretan, sobre todo, en habilidades” (2015: 187).*

Desde la escuela histórico-cultural, Vigotski y sus seguidores, son un instrumento culturales de la mediación entre pensamiento y lenguaje”. (2015, p. 187)

Desde la teoría discursivo-textual, Bronckart & Van Dijk (2015), son textos orales o escritos que se producen en la interacción sociodiscursiva entre docentes y estudiantes y que responden a determinados requerimientos de índole léxica, morfosintáctica, pragmática y discursiva. Desde la teoría dialógica de Mijaíl Bajtín (2015), son un instrumento necesario, propio de la comunicación entre docentes y estudiantes, que facilitan y regulan los intercambios verbales (dialógicos).

*Los enunciados-tareas de aprendizaje como textos instruccionales que caracterizan las prácticas áulicas.*

Según Montaña (2012), *“tradicionalmente se ha entendido por tarea de aprendizaje el conjunto de actividades que se diseñan y conciben para ser realizadas por los estudiantes, en clase y fuera de ella, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de las habilidades. Sin embargo, la concepción, diseño y formulación de los enunciados-tareas de aprendizaje se convierten en elementos clave para una acertada dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, que plantea determinadas exigencias al estudiante y que repercute tanto en la adquisición del conocimiento y en el desarrollo del intelecto como en la formación de cualidades y valores”.* (p. 193)

Por tales razones, las órdenes o indicaciones de qué hacer en las tareas adquieren un importante significado en la concepción y dirección del proceso, porque estas indicarán al alumno un conjunto de operaciones que debe acometer en pos del conocimiento, desde su búsqueda hasta la suficiente, necesaria, variada y pertinente ejercitación. En dependencia de cómo se formulen, de cómo se construyan, podrán conducir bien a una repetición mecánica bien a la reflexión y profundización bien a la búsqueda y elaboración de nueva información.

El autor de referencia precisa la idea de que *“los enunciados-tareas de aprendizaje son esenciales pues a través de ellos se verifica la comprensión, retención y asimilación de los conocimientos adquiridos a la vez que son un instrumento para la comprobación y evaluación del saber y del saber hacer... al convertirse en indicaciones que dan los docentes se convierten en objeto necesario desde los cuales el profesional de la educación despliega su competencia didáctica, expresada en un discurso académico que, a su vez, se concreta en enunciados o textos de eminente carácter instruccional y que actúan como mediadores del conocimiento”.* (Montaña, 2012, p.193).

Tal y como lo señala Atorresi (2005), referenciada por Montaña (2012), las consignas escolares, actividades cognoscitivas o cognitivas o enunciados-tareas de aprendizaje, son esenciales si de orientar el proceso de aprendizaje se trata, puesto que un enunciado-tarea de aprendizaje debe orientar y especificar la acción concreta que debe realizar el estudiante, lo cual supone la construcción de un determinado tipo de texto.

Desde los referentes dados, es común a todas las áreas y asignaturas, el diseño y la formulación de enunciados-tareas de aprendizaje, opina Montaña (2012), estos exigen en su resolución la escritura de textos orientados a responder una pregunta, a describir, a explicar, a comparar o contrastar, a argumentar y a narrar.

Se asume entonces que la clase taller es vía idónea para utilizar los enunciados-tareas de aprendizaje pues desde cualquier asignatura reconceptualiza los roles del docente y de los estudiantes, así los enunciados se insertan de manera estratégica para desarrollar la actividad con independencia (interiorización cognoscitiva) para que mediante la comunicación oral y/o escrita los estudiantes puedan expresar los aprendizajes logrados por esta vía (exteriorización cognitiva). En este caso, la secuenciación de las acciones al interior de los enunciados-tareas de aprendizaje desde los roles del docente y los estudiantes en la clase taller se dispone de la forma que sigue:

Tabla 1. Secuenciación de las acciones que configuran los enunciados-tareas de aprendizaje desde los roles del docente y los estudiantes en la clase taller.

Profesor	Estudiantes
Diseña situaciones de enseñanza que estimulen el trabajo colaborativo en los diferentes momentos de la clase taller.	Trabajan en equipo para cumplir tareas comunes.
Selecciona los medios de enseñanza y favorece un ambiente interactivo y creativo.	Cumplen responsablemente su trabajo al dar cuenta de lo leído, comprendido o analizado y responder los ejercicios diseñados.
Escucha y valora el aporte y opinión de cada estudiante.	Intercambian información, razonamientos, puntos de vista, se retroalimentan lo cual supone la actividad de leer y escribir para responder las preguntas o tareas formuladas.
Estimula el desempeño, los estilos, prácticas de interacción, el trabajo en equipo, la asunción de roles y la reflexión metacognitiva.	Hacen uso apropiado de habilidades colaborativas.
Establece metodologías activas.	Participan activamente, tienen capacidad y habilidad para implicarse y lograr la interacción.

*Enunciados-tareas de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una propuesta para la práctica en la clase taller*

La concepción didáctica de cualquier programa de asignatura es marco propicio para hacer cumplir la posición

metodológica que refiere planear enunciados-tareas de aprendizaje en función de la estructura teórico-metodológica de la clase taller desde una dimensión integral-cultural en el tratamiento del tema que se trate.

Lo anteriormente expuesto exige que se asuman estrategias de trabajo conjunto entre los profesores con el propósito de asumir el enfoque integral, integrador e interdisciplinar. Ello supone que las estrategias que se aprendan, se ejerciten y refuercen desde todas las asignaturas. A partir de la posición rectora del objetivo y el contenido del proceso de enseñanza se procede a conformar enunciados-tareas de aprendizaje interrelacionadas en su estructura interna que permiten el aprendizaje según los contenidos del tema de que se trata y para cada clase.

Al estructurar los enunciados-tareas de aprendizaje se determinaron tres momentos: la orientación (durante la fase de introducción de la clase taller), ejecución (durante la fase de desarrollo) y control (durante la fase de conclusiones). Se concibieron así para hacerlos corresponder con el uso de estrategias auxiliares (de apoyo), comunicativas y cognitivas (para el procesamiento de la información: comprensión, retención, recuerdo y aplicación) y metacognitivas (para el control y dirección del aprendizaje).

En el primer momento posibilita la estimulación hacia los diferentes tipos de lectura: de presentación, de estudio, intensiva, de consulta, inteligente o en silencio y comentada, con el objetivo de que el estudiante se disponga para la realización de los enunciados-tareas de aprendizaje a partir del carácter afectivo motivacional de estos. En este momento se declara la expectativa del docente para asegurar las condiciones previas.

El segundo momento se identifica por la intencionalidad de las órdenes y explica el carácter de la ejecución para determinar ¿qué hacer? en correspondencia con el objetivo que se quiere alcanzar. El tercer momento se caracteriza por la autocorrección de los errores al comprometer al estudiante a controlar las acciones; de tal caso, se entrena en la actividad que resuelve, desarrolla hábitos y destrezas, reflexiona acerca de su aprendizaje y lo autoevalúa; además, aprende el dominio de técnicas y estrategias auxiliares o de apoyo, comunicativas, cognitivas y metacognitivas, que le permiten llegar a conclusiones y revalorizar sus saberes. Lo antes expuesto presupone la adopción de requerimientos que permiten establecer las relaciones dialécticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase taller; por eso en el diseño de los enunciados-tareas de aprendizaje no debe faltar el trabajo con:

- El texto -y los textos- como medio de enseñanza.

- En el momento de orientación, el texto -y los textos- considerados materiales, esquemas, diccionarios, notas de clases, recuadros, acrósticos, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, disponen para la comprensión, el análisis y la construcción de textos orales y escritos. En el momento de ejecución, el texto -y los textos- posibilitan la lectura, el completamiento de esquemas y tablas, la explicación oral de procedimientos, la relectura de trozos, la consulta de notas de clases y diccionarios, la búsqueda y compilación de información. En el momento de control, el texto -y los textos- permiten la relectura, el autocontrol ortográfico, el enjuiciamiento oral del procedimiento, la evaluación del uso de las TICs, la valoración del aprendizaje, la autorreflexión, la contextualización de diversas situaciones comunicativas.
- La comprensión, el análisis y la construcción de textos orales y escritos como procedimientos.

En el momento de orientación, la comprensión, el análisis y la construcción de textos favorece el ajuste a las habilidades y órdenes para desarrollar las acciones, asumir diferentes tipos de lectura y sus objetivos y entender las situaciones pedagógicas que se presentan. En la ejecución, la comprensión, el análisis y la construcción de textos posibilita el trabajo con presentaciones del programa Microsoft Power Point, la utilización de procedimientos metodológicos para el tratamiento del contenido, el uso de acrósticos, cuadros sinópticos, modelos para diseñar mapas conceptuales y esquemas para representar información así como el análisis de tablas y recursos tipográficos, a la vez que el tratamiento de la oralidad en textos expositivos, explicativos y ejemplificativos. Durante el control, la comprensión, el análisis y la construcción de textos permiten la relectura, la revisión de información, el examen y valoración de los resultados así como la emisión de opiniones y explicaciones sobre el aprendizaje adquirido y la aplicación de lo aprendido; también se evalúa el desempeño y se reflexiona acerca de los aciertos y desaciertos.

- Las estrategias como recursos personalógicos.
- En el momento de la orientación, las estrategias son inducidas, orientadas por el docente y seleccionadas de forma consciente por el estudiante. Durante la ejecución, las estrategias están orientadas a satisfacer una necesidad de aprendizaje, sistematización y automatización de los procedimientos y en el control, las estrategias van dirigidas a la elaboración de juicios críticos, el establecimiento de relaciones y la generalización de lo aprendido.

A continuación se declaran situaciones didácticas para planear enunciados-tareas de aprendizaje en función de los tres momentos en que se estructura la clase taller.

Tabla 2. Situaciones didácticas para planear enunciados-tareas de aprendizaje

Requerimientos	Orientación	Ejecución	Control
El texto -y los textos- como medio de enseñanza.	Atendiendo a la diversidad tipológica.	Considerando el desarrollo de habilidades profesionales y generales de carácter intelectual.	Valorando el aprendizaje como proceso y resultado.
La comprensión, el análisis y la construcción de textos orales y escritos como procedimientos.	Nivel de familiarización con el contenido.	Nivel que se da en la concepción evolutiva del aprendizaje.	Nivel en función del contexto, las percepciones de los sujetos y el contenido.
Las estrategias como recursos personológicos.	Mejoran la eficacia del aprendizaje, aquilatando las condiciones en que se produce. Incluyen el establecimiento y subsistencia de la motivación, el orientar la atención, sostener la concentración, evitar la ansiedad, manejar el tiempo de manera efectiva.	Refieren procesos y conductas de los estudiantes para mejorar su capacidad de aprendizaje y memorización, en particular aquellas que ponen en juego al realizar ciertas actividades.	Entrañan la toma de conciencia de lo que se quiere lograr y examinar. Suponen la valoración de las estrategias que se emplean, el éxito alcanzado en los aprendizajes a partir del empleo de estas y la conducta a seguir a partir de estas reflexiones.

Se trata de buscar un enfoque más integrador que precisa establecer redes y vínculos para concretar la mayor cantidad de influencias formativas por lo que deberán articularse las intenciones que se precisan en política universitaria mediante la coherencia metodológica de todos los profesores.

### CONCLUSIONES

Los enunciados-tareas de aprendizaje como unidad organizativa del proceso de enseñanza-aprendizaje se avienen para la clase taller con las acciones de aprendizaje que permiten al estudiante apropiarse de conocimientos, desarrollar habilidades y reflexionar acerca de las diversas acciones que realiza en el proceso de solución.

Los enunciados-tareas de aprendizaje posibilitan la actualización y profundización desde cada área o asignatura a partir del enfoque integral, integrador e interdisciplinar y sitúan al texto como centro de todas las actividades de lectura, análisis y producción; además, configuran los procesos en que otros textos, encauzan la formación

profesional de los estudiantes como hablantes de la lengua materna; asimismo, otros textos conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las actividades que dirigen los futuros profesionales.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Atorresi, A. (2010). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Revista Enunciación*, 15(2). Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/viewFile/447/678>

Calzado Lahera, D. (2004). Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor. Tesis doctoral. La Habana: UCP “Enrique José Varona”.

Fernández Martínez, Y. (2007). Propuesta de tareas docentes para la clase de ejercitación de los contenidos ortográficos en séptimo grado en la escuela secundaria básica “Hermanos Mederos Soto. Trabajo de Diploma. Cienfuegos: UCP Conrado Benítez.

López Rodríguez Del Rey, M., Rodríguez, A., & Hurtado, M.E. (2009). Las formas de organización de la docencia en la universidad: aspectos metodológicos para una práctica renovadora. Material docente. Cienfuegos: UCP Conrado Benítez.

Mariño Sánchez, M. A., & Bao Pavón, L. (2007). Las formas de organización de la enseñanza en la educación superior. Cienfuegos: ISP Conrado Benítez.

Marrero, S. R., Delgado, G & Rubio, E. (2008) Diseño de Objetos de Aprendizaje con Moodle. Experiencia realizada utilizando los Talleres y Tareas. Recuperado de <http://www.sociedadtecnologia.org/sonia/files/124/377/Salamanca+2008.pdf>

Marrero, S. R., Delgado, G., & Rubio, E. (2005). La clase taller y el análisis literario. Propuesta de actividades. En *La literatura aprendizaje y disfrute*. La Habana: Pueblo y Educación.

Montaño, J. R., & Abello Cruz, A. M. (2012). Re-crear la lectura y la escritura en la escuela: Tarea de todos! La Habana: Pueblo y Educación.

Montaño, J. R., & Abello Cruz, A. M. (2015). Leer y escribir ;Tarea de todos! La Habana: Pueblo y Educación.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (1977). Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (1979). Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (1983). Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (1988). Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (1991). Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. La Habana: MES.

República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2007). Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. La Habana: MES.

# 02

## **METODOLOGÍA PARA EL TRATAMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS CURRICULARES. LAS PLANTAS MEDICINALES Y LA INTENCIONALIDAD FORMATIVA EN LA ANATOMÍA Y FISIOLÓGIA HUMANA**

### METHODOLOGY FOR THE TREATMENT OF THE CURRICULAR STRATEGIES. THE MEDICINAL PLANTS AND THE FORMATIVE INTENTIONALITY IN ANATOMY AND HUMAN PHYSIOLOGY

MSc. Liuvys Angarica García<sup>1</sup>

E-mail: [langerica@ucf.edu.cu](mailto:langerica@ucf.edu.cu)

MSc. Lázara Puerta Díaz<sup>1</sup>

E-mail: [lpuerta@ucf.edu.cu](mailto:lpuerta@ucf.edu.cu)

MSc. Daberquis Rodríguez Reyes<sup>1</sup>

E-mail: [dreyes@ucf.edu.cu](mailto:dreyes@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Angarica García, L., Puerta Díaz, L., & Rodríguez Reyes, D. (2017). Metodología para el tratamiento de las estrategias curriculares. Las plantas medicinales y la intencionalidad formativa en la anatomía y fisiología humana. *Revista Conrado*, 13(60), 16-20. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Potenciar la calidad de la Educación Superior en Cuba, impone la preparación de los docentes y estudiantes. Los conocimientos de las plantas medicinales y su uso acertado para elevar la calidad de vida de los individuos en la sociedad, se presenta en este trabajo que recoge esencias del Proyecto sobre Salud dirigido a la preparación de estudiantes y docentes para elevar la calidad de vida y promover estilos de vida más saludables. Un grupo de docentes aplican una metodología con carácter flexible, participativo y dialéctico para potenciar la cultura en salud en espacios como la clase en la Universidad de Cienfuegos. La medicina verde o fitofármacos como fenómeno social y su vinculación con la disciplina de Anatomía y Fisiología Humana, contribuye a la Estrategia Curricular Educación para la Salud. Este trabajo tiene como objetivo elevar la calidad de procesos formativos desde la disciplina y promover una cultura de salud que refleje estilos de vida más sanos y responsables en los estudiantes de pregrado de las carreras Licenciatura en Educación Biología y Química de la Universidad de Cienfuegos.

#### Palabras clave:

Medicina verde, cultura de salud y farmacopea.

#### ABSTRACT

Potentiating the quality of the Higher Education in Cuba, imposes the preparation of the teachers and students. The knowledge of the medicinal plants and its correct use to raise the quality of life of the individuals in the society is presented in this work that collects extracts from the Project on Health guided to the preparation of students and teachers to raise the quality of life and promoting healthier styles of life. A group of teachers apply a methodology with flexible, communicative and dialectic character to potentiate the culture in health in spaces like the class at the University of Cienfuegos. The green medicine or phytotherapeutics like social phenomenon and their linkage with the discipline of Anatomy and Human Physiology, contribute to the Curricular Strategy Health Education. This work aims at raising up the quality of formative processes from discipline and to promote a culture of health that reflects healthier and responsible styles of life in the students of pre-degree of the Bachelor of Education in Biology and Chemistry careers of the University of Cienfuegos.

#### Keywords:

Green medicine, culture of health and pharmacopoeia.



## INTRODUCCIÓN

Las plantas medicinales juegan un papel importante en el cuidado de la salud de los animales y en especial del ser humano, principalmente en países en desarrollo. Hasta el advenimiento de la medicina moderna, el hombre dependió de ellas para el tratamiento de disímiles enfermedades. En todas las épocas, el arsenal de conocimientos tradicionales sobre el uso de las plantas medicinales y su aplicación contribuyeron a mejorar la calidad de vida.

Aproximadamente el 80% de la población de la mayor parte de los países en desarrollo todavía usan, la medicina tradicional derivada de plantas para tratar enfermedades. Países como China, Cuba, Sri-Lanka, Tailandia y otros han inscrito de manera oficial en sus Programas de Salud el uso de la medicina tradicional. La homeopatía es uno de los ejemplos que depende de material vegetal o sus derivados para tratar dolencias en humanos. Los fitofármacos en ocasiones suelen ser más útiles que la medicina moderna para el tratamiento de ciertas enfermedades crónicas, por efectos menos secundarios y ser más económico.

En tratamientos médicos es evidente el empleo de la medicina verde. Alrededor del 25% de las drogas en la farmacopea moderna son derivadas de plantas. Existen suplementos nutricionales elaborados de este tipo de plantas. Las hormonas de origen vegetal o fitoestrógenos imitan la acción de las hormonas sexuales humanas (estrógeno y progesterona) y ofrecen exitosos resultados. Algunas plantas por sus propiedades químicas permiten ser utilizadas para el control de la concentración de colesterol en sangre y en el tratamiento de algunos cánceres donde se destaca la soja por ser rica en isoflavonas. Otro uso es en la industria de cosméticos y perfumes.

La medicina tradicional natural constituye una vía para conservar y mejorar la expectativa y la calidad de vida de las personas. En tal sentido, el Sistema Nacional de Educación en Cuba, incluye en el Programa Director de Promoción y Educación Para la Salud el eje temático Medicina Tradicional Natural con diferentes contenidos como: medicina verde (fitofármaco), apifármacos, peloides o fangos medicinales, aguas sulfurosas y termales, tratamiento con cera, acupuntura, digitopuntura, homeopatía, belleza y salud. Estas deben ser abordadas en diferentes niveles de la enseñanza, incluyendo la Formación y perfeccionamiento del personal pedagógico. El propósito es fomentar una cultura en salud que se refleje en estilo de vida más sanos y responsable en niños, adolescente, jóvenes y trabajadores del Sistema Educativo.

Según Carvajal Rodríguez (2003), la Educación para la Salud es un campo especial de las ciencias médicas y de la salud pública, cuyo objetivo es la transmisión de conocimientos y el desarrollo de una conducta encaminada a la conservación de la salud del individuo, del colectivo y de la sociedad. Por ello, podemos afirmar que la

educación para la salud forma parte de la educación de la personalidad al influir en los conocimientos, motivos, criterios, convicciones y actitudes del hombre con relación a la salud y las enfermedades, por lo que se considera un componente de la formación y educación general y parte inseparable del proceso educativo.

Son numerosas las experiencias que en diferentes sistemas educativos se acumulan a nivel global y regional sobre el tratamiento de los aspectos relacionados con la Educación para la Salud. Al respecto, Roig & Mesa (1945); López Palacio (1987); Liogier (2007); Calderín Campbell & Calderín Campbell (2012), destacan la necesidad de abordar temas para facilitar información y proporcionar a los estudiantes una fuente de consulta sobre temáticas al respecto, así como impulsar el estudio sistemático de la flora médica. Sin embargo, ninguno propone cómo el docente desde sus clases puede potenciar la Educación para la Salud al tratar los fitofármacos.

A pesar de existir diferentes vías que propicien la Educación para la Salud desde el área de la Biología, todavía persiste la falta de información, comunicación, conocimientos entre docentes y estudiantes en general que posibiliten la discusión sobre determinados temas como la medicina verde o fitofármacos. Lo cual se evidenció en el diagnóstico aplicado a las brigadas. El 87,7% de los estudiantes no conocen las propiedades curativas de plantas medicinales, ni el amplio uso en diferentes esferas de la vida. Por los motivos expresados, las autoras exponen una metodología para abordar la medicina verde desde la disciplina de Anatomía y Fisiología Humana que se imparte en 3ro y 4to año de las carreras de Licenciatura en Educación Biología y Química, con los resultados obtenidos de la labor educativa desde curso 2015-2016 y 2016-2017, se favorece la relación entre los contenidos de las asignaturas, el Programa Director de Promoción y Educación para la Salud y la Sexualidad y las funciones que deben ejercer los estudiantes como futuros profesionales de la educación con respecto al cuidado de la salud de los escolares. Se presenta la metodología para abordar estos temas y los resultados que muestran equipos de trabajo de las brigadas de 3ro y 4to año de las carreras del perfil de Ciencias Naturales.

## DESARROLLO

Reconocer factores de riesgos como medio susceptible para modificar comportamientos es uno de los propósitos que se persigue con la puesta en práctica del Programa Director de Promoción y Educación para la Salud, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior. Se convierte así, este proceso en un continuo proceso de formación y responsabilidad del individuo para que adopten estilos de vida sanos y conductas positivas ante la vida.

Al respecto se asume los criterios de Rico & Silvestre (2003), al plantear que el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

conduce a la adquisición e individualización de la experiencia histórico-social del individuo, en el cual este se aproxima gradualmente al conocimiento desde una posición transformadora, entonces tendrán una repercusión significativa las acciones colectivas e individuales del sujeto, las cuales deberán ser previstas en la organización y dirección de dicho proceso por el maestro.

En la disciplina Anatomía y Fisiología Humana, se considera como uno de los objetivos fundamentales, explicar las relaciones entre estructura-función que se da entre los diferentes tejidos, órganos y sistemas de órganos del cuerpo humano para la comprensión y adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y valores acerca de la prevención de enfermedades. En este sentido, las asignaturas se convierten en un vínculo para potenciar la Educación para la Salud. Según Carvajal Rodríguez (2003), esta debe considerarse desde dos perspectivas: la preventiva y la de promoción de salud. El cual se considera como un proceso de educación permanente basado en informaciones, conocimientos y acciones dirigidas a adquirir hábitos saludables que potencien la calidad de vida.

La diversidad de temas a abordar es esencial en la preparación del personal docente y estudiantes. Sin embargo, por el vínculo con los contenidos de Anatomía y las necesidades educativas que presentan las brigadas de 3ro y 4to año de la carrera Biología- Geografía, se determinó abordar la medicina tradicional natural como uno de los ejes temáticos que comprende el Programa de Promoción y Educación para la Salud y la Sexualidad, el cual incluye entre sus contenidos: las plantas medicinales o fitofármacos. Del resultado de la labor educativa se asume la metodología como parte de la experiencia profesional de las autoras y la integración con la disciplina Anatomía y Fisiología Humana.

#### *Las plantas medicinales. Una metodología para el tratamiento en el Proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior.*

Para abordar los fitofármacos desde el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina Anatomía y Fisiología Humana en la Educación Superior, se elaboró la metodología de carácter flexible, participativo, y dialéctico que permite tratar la medicina verde.

**Flexible** porque se dan opciones que facilitan y permiten a los docente adaptar la metodología de acuerdo a la caracterización y diagnóstico del grupo en que trabaja. **Participativo** porque promueve la discusión grupal sin descuidar la individualidad así como los beneficios desde la práctica de su vida cotidiana. Lo que adquiere un sentido personal para el cual lo motiva a actuar en correspondencia con una adecuada educación para la salud.

Es **dialéctico** porque contribuye al desarrollo, al cambio y la transformación de los sujetos implicados tanto a los

estudiantes como a los docentes sobre lo que se ejerce dicha influencia. Además, descansa en la comprensión del contenido en cuanto a su unidad entre el saber, el saber hacer y el ser. En relación a la preparación para una mejor calidad de vida individual y social.

En la estructura para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de Anatomía y Fisiología Humana en vínculo con el Programa de Salud, se considera la siguiente metodología que descansa en tres etapas y pasos que integran el desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades y valores para potenciar la cultura de salud en los individuos.

Primera etapa: Familiarización con el estudio de los sistemas de órganos.

Paso 1. El estudiante reconoce los riesgos de contraer enfermedades que afectan al organismo.

Paso 2. El estudiante realiza trabajos referativos donde desarrolla habilidades investigativas para establecer las relaciones entre estructura-función de los sistemas de órganos.

Paso 3. El profesor deja espacios para el debate sobre los resultados del estudio realizado de sistemas de órganos.

Etapa 2. Tratamientos caseros utilizando las plantas medicinales.

Paso 1. Determinación de la planta medicinal que puede ser empleada para el tratamiento de alguna afección de los sistemas de órganos.

Paso 2. Composición química y propiedades curativas.

Paso 3. El profesor ofrece espacios para el debate sobre la investigación realizada por los estudiantes.

Etapa 3. Vinculación de los contenidos que se abordan en la disciplina Anatomía y Fisiología del Cuerpo Humano, el Programa Director de Promoción y Educación para la Salud, con los contenidos de los textos de Biología de la enseñanza Básica y Media Superior.

Paso 1. Estudio de los programas de la Enseñanza media y Media Superior y selección de los temas que impliquen los análisis de sistemas de órganos.

Paso 2. Aplicación de técnicas participativas para dinamizar el Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Paso 3. Análisis de los resultados generales en cuanto al desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades acerca de las plantas medicinales y su vínculo con los contenidos de Anatomía y Fisiología Humana.

Una vez que los estudiantes sintieron interés por el estudio de las plantas medicinales, se muestran resultados por ambas brigadas en la investigación del tema. La brigada de 3er año indagó en las siguientes plantas:

Planta medicinal y Contenido químico	Propiedades curativas	Sistema de órganos
Allium sativum L. (Ajo) Contiene: Aliina, beta-caroteno, beta-sitosterol, ácido caféico, ácido clorogénico, ácido oleanólico, ácido p-cumarico, floroglucinol, ácido fítico, quercetin, rutina, saponina, ácido sinápico, estigmasterol y su contenido nutricional: calcio, ácido fólico, hierro, magnesio, manganeso, fosforo, potasio, selenio, zin, vitaminas B1, B2, B3, y C.	Desintoxica el organismo y protege contra las infecciones porque mejora la función inmunológica. Reduce la presión arterial y mejora la circulación. Disminuye el nivel de los lípidos sanguíneos, útil para la arteriosclerosis, la artritis, asma, los resfriados y la gripe, los problemas digestivos, los trastornos cardíacos, el insomnio, las enfermedades hepáticas, la sinusitis, las úlceras y las infecciones por hongos.	Osteomuscular, Circulatorio y Respiratorio
Avena Sativa L. (Avena) granos o frutos Contiene: benzaldehído, beta-caroteno, beta-ionona, betasitosterol, betaína, ácido caféico, campesterol, cariofileno, clorofila, ácido ferúlico, lignina, limoneno, ácido p-cumarico, quercetina, escopoletina, ácido sinápico, ácido vanílico, vanillina.	Tiene propiedad anti depresiva, actúa como tónico nervioso, y promueve la sudoración. Beneficiosa para enuresis, la depresión y los trastornos cutáneos. Alivia el insomnio	Endocrino y nervioso y el tegumentario
Oryza sativa L. (Arroz) Contiene: Su nutriente principal son los hidratos de carbono, aunque también aporta proteínas (7%), minerales y, en estado natural, bastantes vitaminas	Aparte de su uso como alimento, se emplea en cocimientos contra la diarrea, disentería, inflamaciones en el interior del estómago, intestinos, en las afecciones de la uretra, vejiga y riñones. La decocción de arroz constituye una bebida refrescante en las enfermedades febriles o inflamatorias. El agua de leche de arroz se utiliza en casos de flemones, tumores dolorosos e inflamaciones de la piel.	Tegumentario, digestivos y renal

Otro resultado en la brigada es:

Planta medicinal y Contenido químico	Propiedades curativas	Sistema de órgano
Annona squamosa Lin. (Anón) Contiene: Es una buena fuente de vitamina C, hierro y calorías	Se utiliza los retoños en cocimientos para resfriados y descomposiciones de vientres, las hojas maceradas con agua se bebe contra la albúmina y el ácido úrico, el cocimiento de estas es útil para la indigestión. Tiene propiedades astringente	Digestivo y respiratorio.
Equisetaceae (Cola de caballo) Contiene: beta-caroteno, sitosterol, ácido caféico, campesterol, equisotenina, ácido ferulico, ácido gálico, isoquercitrin, kempferol, luteolina, naringenina, ácido tánico, ácido vinílico, ácido p-cumárico. Contenido nutricional: Ca, Fe, Mg, Mn, P, K, Se, Zn, vitaminas B1, B2, B3	Aumenta la absorción del calcio, promueve la salud de la piel y fortalece los huesos, el cabello, las uñas, y los dientes; promueve la y C. curación del tejido conectivo, y las fracturas óseas; se utiliza como cataplasma para disminuir el sangrado y acelerar la curación de las quemaduras y las heridas	Osteomuscular
Eucalyptus maculata Hook. (Eucalipto) la corteza aceite esencial. Contiene: Alfa-pineno, beta-pineno, ácido caféico, ácido clorogénico, ácido elágico, ácido ferúlico, ácido gálico, ácido gentísico, hiperosido, 1,8-cineol, p-cimeno, ácido protocatecuico, quercetina, quercetrin, rutina	Es descongestivo, actúa como antiséptico suave y reduce las inflamaciones aumentando el flujo sanguíneo. Relaja los músculos.	Osteomuscular y digestivo

La brigada de 4to año presentó sus resultados como sigue:

Planta medicinal y Contenido químico	Planta medicinal y Contenido químico	Sistema de órgano
Zingiber officinale Rosc. (Jengibre) Contiene: alfa-pineno, beta-caroteno, beta-ionona, beta-sitosterol, ácido caféico, canfor, capsaicina, cariofileno, ácido clorogénico, citral, curcumina, farnesol, ácido ferúlico, geraniol, gingeroles, lecitina, 1,8-cineola, zingerona y nutricionalmente: aminoácidos, calcio, ácidos grasos esenciales, hierro, magnesio, manganeso, fosforo, potasio, sileno, zinc, vitamina B1, B2, B3 y C	Limpia el colon, disminuye los espasmos y los calambres, y estimula la circulación. Poderoso antioxidante, y agente antimicrobiano, eficaz para las úlceras y las heridas	Digestivo y circulatorio
Plantago major L. (Llantén) Contiene: Adalina, alantoina, aucubina, apigenina, ácido benzoico, ácido caféico, ácido clorogénico, ácido cinámico, ácido ferulico, fibra, luteolina, ácido oleanólico, ácido p-cumarico, ácido salicílico, taninos	Alivia los pulmones y el tracto urinario tiene un efecto curativo y antibiótico. Aplicada como cataplasma sirve para la picadura de abeja y para cualquier otra clase de mordedura o picadura	Respiratorio
Lippia Alba Mill. (Menta) Contiene: ácido acético, alfa-caroteno, alfa-pineno, azuleno, beta-caroteno, beta-ionona, betaína, ácido caféico, carvacrol, carvona, ácido clorogénico, cumarina, eugenol, hesperetina, limoneno, linolol, luteolina, mentol, 1,8 cineola, ácido p-cumárico, pectina, ácido rosmarinico, rutina, taninos, timol, vanillina, químicamente y calcio, colina, hierro, magnesio, manganeso, fosforo, potasio, selenio, zinc, vitaminas B1, B2, B3 y E nutricionalmente	Mejora la digestión porque aumenta la acidez estomacal. Anestesia ligeramente las membranas mucosas y el tracto gastrointestinal. Beneficiosa para los escalofríos, el cólico, la diarrea, el dolor de cabeza, los problemas cardíacos, la indigestión, las náuseas, la falta de apetito, el reumatismo, y los espasmos.	Digestivo

Los procesos formativos de la Educación Superior cada vez se convierten en retos por elevar la calidad de los profesionales. En la era moderna se impone la necesidad de recurrir a las plantas medicinales y potenciar la cultura para la salud, en los educandos y que busquen soluciones a situaciones de la vida cotidiana en cualquier contexto donde se desarrolle como ser social.

## CONCLUSIONES

El estudio de los fundamentos teóricos sobre las plantas medicinales, el programa de la disciplina de Anatomía y Fisiología Humana y la metodología propuesta permitieron desarrollar los conocimientos necesarios que contribuyen a potenciar la Educación para la Salud en la Educación Superior.

La educación y promoción para la salud es un proceso que transita a través de la cultura existente, por lo tanto, se manifiesta en los modos de actuación del individuo, lo que conlleva a una transformación social.

Las relaciones entre la educación para la salud y los contenidos del programa de la disciplina Anatomía y Fisiología Humana potencian el desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades y valores que contribuyen a la cultura en salud de los individuos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arencibia Figueroa, R. (2008). Un científico popular. Cienfuegos: Mecenaz.
- Carvajal Rodríguez, C. (2004). Metodología para el desarrollo del movimiento de Escuelas por la Salud, Documento para el trabajo de las direcciones Provinciales y Municipales de Educación. La Habana: MINED.
- Mesa, J. T. (2012). Plantas medicinales, aromáticas o venenosas de Cuba. La Habana: Científico Técnica.

# 03

## EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO UNA VÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

### THE LEARNING BASED IN PROBLEMS LIKE A WAY FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION

MSc. Edgar Marcelo Méndez Urresta<sup>1</sup>

E-mail: [emmendez@utn.edu.ec](mailto:emmendez@utn.edu.ec)

MSc. Jacinto Bolívar Méndez Urresta<sup>1</sup>

E-mail: [jbmendez@utn.edu.ec](mailto:jbmendez@utn.edu.ec)

Lic. Vanessa Carolina Méndez Carvajal<sup>1</sup>

E-mail: [vcmenendez@utn.edu.ec](mailto:vcmenendez@utn.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad Técnica del Norte. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Méndez Urresta, E. M., Méndez Urresta, J. B., & Méndez Carvajal, V. C. (2017). El aprendizaje basado en problemas como vía para el desarrollo de competencias en Educación Superior. *Revista Conrado*, 13(60), 21-25. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La Educación Superior en Ecuador debe continuar la implementación de cambios que resultan necesarios en el proceso de enseñanza – aprendizaje, que permitan innovar, modificar y transitar desde los métodos y estilos de enseñanza tradicionales y pasivos a otros más actuales y activos donde el estudiante sea el centro del proceso y con ello el desarrollo de competencias en los estudiantes. El presente artículo analiza referentes teóricos acerca de las estrategias didácticas y métodos activos de enseñanza; dentro de ellas el Aprendizaje Basado en Problemas como vía para el desarrollo de competencias en la formación de los profesionales. Se proyectan acciones a desarrollar por los docentes para aplicar esta metodología y las que deben realizar los estudiantes para llegar a la resolución de los problemas que se les presentan. El estudio realizado permite asumir que la utilización de Aprendizaje Basado en Problemas en la Educación Superior puede contribuir al desarrollo de competencias en la formación de profesionales acorde a las exigencias que hoy demanda la sociedad. Su instrumentación facilita el tránsito hacia un proceso educativo más activo y desarrollador en el aprendizaje de los alumnos.

#### Palabras clave:

Aprendizaje basado en problemas, competencias, educación superior, estrategias didácticas.

#### ABSTRACT

Higher Education in Ecuador must continue the implementation of changes that are necessary in the teaching - learning process, which allow to innovate, modify and move from traditional and passive teaching methods and styles to more current and active ones where the student is the center of the process and with that the development of competences in the students. The present article analyzes theoretical references about didactic strategies and active methods of teaching; within them, Problem-Based Learning as a way to develop competence in the training of professionals. This work designs actions to be developed by the teachers to apply this methodology and the ones that must be done by the students to arrive at the resolution of the problems that are presented to them. The study allows us to assume that the use of Problem-Based Learning in Higher Education can contribute to the development of skills in the training of professionals according to the demands of our actual society. Its instrumentation facilitates the transit towards a more active educational process and developer in the students' learning.

#### Keywords:

Problem-based learning, competences, higher education, didactic strategies.

## INTRODUCCIÓN

La educación para el ser humano es un factor primordial de desarrollo y para la sociedad en su conjunto constituye un medio para su mejoramiento. Es un fenómeno que integra en un todo al estado y a la sociedad. Cada país destina esfuerzos y recursos para alcanzar los objetivos que se traza como política y para ello se crea una estructura organizada que se encarga del desarrollo de la tarea educativa de forma adecuada y respondiendo a los requerimientos que la sociedad plantea y reclama.

La educación, en el proceso de formar a las nuevas generaciones, requiere la necesidad de formar individuos capaces de pensar y actuar acorde a los valores más legítimos de la sociedad, con un elevado nivel de competencias según los retos, desafíos y tendencias que demanda el desarrollo actual de la ciencia, la tecnología y la sociedad en su conjunto, con lo cual podrán enfrentarse de forma adecuada y creativa en la resolución de los problemas más acuciantes del mundo contemporáneo.

Es por ello que la formación de profesionales en la Educación Superior requiere que estos sean capaces de enfrentarse a los nuevos retos derivados del desarrollo científico tecnológico, la globalización de la información y el conocimiento, así como su rápida caducidad.

En Ecuador las universidades tienen el compromiso de formar profesionales que se conviertan en el sustento de la sociedad en lo político, económico, cultural y social para el desarrollo del país.

Para que esto suceda la universidad ecuatoriana debe dotar a sus estudiantes de recursos intelectuales, científicos y valores éticos acordes con los principios que hoy se defienden en el país, para que, una vez egresados, lo hagan de forma creativa, adecuada y comprometida con el bien común.

Es necesario que la actual educación, ponga énfasis en aspectos eminentemente técnicos y científicos, sin descuidar aquellos humanistas que orienten y comprometan al individuo a la comprensión, la cooperación, la paz, la libertad, la democracia, la solidaridad y otros valores claramente orientados hacia una buena formación humanista.

Uno de los cambios que resultan necesarios implementar en la Educación Superior ecuatoriana se refieren a las innovaciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje, que permitan modificar los métodos y estilos de enseñanza tradicionales y pasivos a otros más actuales y activos donde el estudiante sea el centro del proceso. El uso de estrategias didácticas y métodos activos resultan necesarios; dentro de ellas el Aprendizaje Basado en

Problemas, constituye una excelente propuesta para docentes y alumnos.

A saber de Sastre (2008), “el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se perfila como uno de los enfoques más innovadores en la formación profesional y académica actual, conquistando cada vez más espacio en las principales universidades del mundo”.

En consecuencia, las innovaciones que se implementen en los procesos formativos de la universidad ecuatoriana deben contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y cumplir con el requerimiento de la sociedad de formar profesionales responsables, comprometidos y capaces.

Abordar estas innovaciones en la educación superior constituye una necesidad, la presente comunicación esboza elementos que permitan trazar una vía para fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje que implemente la enseñanza basada en problemas que contribuya al desarrollo de competencias en los alumnos

## DESARROLLO

Se manifiesta que “*Lo que funcionaba en el aula hace una década (dos o tres) no resulta ser suficiente hoy, por la sencilla razón de que estos enfoques antiguos no logran desarrollar todas las habilidades y destrezas que se desea para un graduado universitario de nuestros días*” (Duch, 2006). Sin duda alguna se requiere incorporar cambios, nuevas alternativas y estrategias para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en cualquier nivel en el que se encuentren.

En la formación profesional se manifiesta que “*si los métodos de enseñanza tradicionales se basan en la transmisión-adquisición de conocimiento, las metodologías centradas en el Aprendizaje Basado en Problemas pretenden que el alumno aprenda a desenvolverse como un profesional capaz de identificar y resolver problemas, de comprender el impacto de su propia actuación profesional y las responsabilidades éticas que implica, de interpretar datos y diseñar estrategias; y en relación con todo ello, ha de ser capaz de movilizar, de poner en juego, el conocimiento teórico que está adquiriendo en su formación*”. (Murcia, 2016)

El Aprendizaje Basado en Problemas constituye uno de los planteamientos más modernos para el desarrollo de los alumnos durante el proceso educativo en todos los niveles, su aplicación puede ser el método que sienta las bases para los cambios cualitativos necesarios en la tarea educativa que la sociedad demanda. En una sociedad globalizada las transformaciones y cambios obligan

a nuevos retos en la educación, por lo que esta metodología puede ser una de las alternativas válidas.

Se manifiesta que, *“el aprendizaje Basado en Problemas es un tema que, en los últimos tiempos, ha tomado una importancia central desde las diversas disciplinas que confluyen en el estudio de los métodos y técnicas didácticas”*. (Escribano, 2008), de tal forma que su aplicación será algo fundamental en la transformación del proceso de aprendizajes.

“Esencialmente, la metodología ABP es una colección de problemas cuidadosamente contruidos por grupos de profesores de materias afines que se presentan a pequeños grupos de estudiantes auxiliados por un tutor. Los problemas, generalmente, consisten en una descripción en lenguaje muy sencillo y poco técnico de conjuntos de hechos o fenómenos observables que plantean un reto o una cuestión, es decir, requieren explicación. La tarea del grupo de estudiantes es discutir estos problemas y producir explicaciones tentativas para los fenómenos describiéndolos en términos fundados de procesos, principios o mecanismos relevantes”. (Norman & Schmidt, 1992, citado por Juárez, 2016).

Barrows (1986), citado en Escribano (2008), define a este tipo de aprendizaje como un método basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Sustenta su afirmación señalando que:

- El aprendizaje está centrado en el alumno.
- El aprendizaje se produce en pequeños grupos.
- Los profesores son facilitadores o guías de este proceso.
- Los problemas son el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas son el vínculo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido.

Otra apreciación valiosa constituye la que afirma Duch (2006), cuando señala que en la enseñanza basada en problemas se apunta directamente a muchos de los resultados recomendados y deseados en la educación de pregrado, específicamente a las siguientes:

- Pensar críticamente y ser capaz de analizar y resolver problemas complejos de la vida real.
- Encontrar, evaluar y analizar las fuentes de información adecuadas.
- Trabajar cooperando en equipos y grupos pequeños.
- Mostrar habilidades versátiles y eficaces de comunicación, tanto verbales como escritas.
- Usar el conocimiento de los contenidos y las habilidades intelectuales adquiridas en la universidad para convertirse en permanentes alumnos.

Todos los aspectos que se han señalado anteriormente, permiten afirmar que, el aprendizaje basado en problemas, constituye un método didáctico que promueve el aprendizaje. En él se integra el ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende? y ¿para qué se aprende? Esto se relaciona con lo cognitivo formando parte del aprendizaje significativo que se promueve y busca en la tarea educativa.

Así, el cambio que se requiere es aquel que incorpore el desarrollo de competencias y habilidades para su desenvolvimiento diario, *“creemos que el Aprendizaje Basado en Problemas proporciona el espacio para que estas habilidades esenciales puedan desarrollarse. El principio básico que sostiene el concepto del Aprendizaje Basado en Problemas es incluso más antiguo que la educación formal; a saber, el aprendizaje se inicia a partir de un problema, reto o investigación propuesto al alumno y que deberá resolver”*. (Bound & Feletti, 1991, citado Duch, 2006)

En lo relacionado al desarrollo de competencias, existen variadas definiciones de competencias, y se asume en este trabajo una desde el pensamiento complejo. Tobón (2008), citado en Robles (2013), define una competencia como un *“proceso complejo de desempeño con idoneidad en determinados contextos, el cual requiere integrar distintos saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar las actividades o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y entendimiento. Se desarrolla dentro de una perspectiva de procesamiento meta cognitivo, de mejoramiento continuo y compromiso ético. Este proceso tiene la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda del desarrollo económico empresarial sostenible y la protección del ambiente y de las especies vivas”*.

De esta definición de competencias, se destacan los siguientes aspectos, primero, que es un proceso, segundo, que es complejo, tercero, que se evidencia en un desempeño, cuarto, que requiere idoneidad, quinto, que es metacognitivo y sexto, que representa un compromiso ético. Por tanto el aprendizaje y su evaluación para desarrollar las competencias se deberán guiar en esos aspectos (Robles (2013).

En el informe Delors (1989), se manifiesta que *La educación debe cumplir cuatro tareas esenciales*, los cuales son retomados por Castellanos, et al., (2001). *“Aprender a conocer, implica trascender la simple adquisición de conocimientos para centrarse en el dominio de los instrumentos que permiten producir el saber. Enfatiza en la apropiación de procedimientos y estrategias cognitivas, de habilidades metacognitivas, en la capacidad para resolver problemas, y en resumen, en el aprender a*

**aprender y a utilizar las posibilidades de aprendizaje que permanentemente ofrece la vida”.**

Saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, se convierten en competencias básicas que deben desarrollarse mediante el proceso educativo y cuyo dominio permite un desarrollo armónico de la sociedad en la que nos desenvolvemos. Una metodología de Enseñanza Basada en Problemas, constituye una excelente vía para el desarrollo de estas competencias básicas y otras específicas según el área del conocimiento que se trate.

El fomento de competencias a través de la Enseñanza Basada en Problemas, a modo de ver de los autores, debe garantizarse desde el accionar del docente y de los estudiantes.

El docente al emplear una metodología de Enseñanza Basada en Problemas debe profundizar en su papel como mediador entre los alumnos y los conocimientos, para ello deberán lograr una correcta planificación, desarrollo y control del proceso docente educativo.

Para ello debe tener en cuenta los tres objetivos básicos que según Moust (2007), debe apoyar en la Educación Superior el Aprendizaje Basado en Problemas. En primer lugar debe tener en cuenta la adquisición de conocimiento que pueda ser retenido y susceptible de ser utilizado; en segundo lugar debe dirigir el aprendizaje autónomo o dirigido por uno mismo y finalmente lograr que los alumnos puedan aprender a analizar y resolver problemas.

Bajo estos objetivos básicos, la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas requiere de una planificación adecuada. Es un detallado proceso que incluye varias consideraciones. Como paso previo a la planificación y utilización se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales:

- Que los conocimientos que ya disponen los alumnos (condiciones previas), son suficientes y les ayudarán a construir los nuevos aprendizajes que se propondrán en el problema.
- Que el contexto y el entorno favorezca el trabajo autónomo y en equipo que los alumnos llevarán a cabo (comunicación con docentes, acceso a fuentes de información, espacios suficientes, etc.)

Para una correcta planificación de una sesión de Aprendizaje Basado en Problemas es necesario:

- Seleccionar los objetivos que, enmarcados dentro de las competencias establecidas en la materia, pretendemos que los alumnos logren con la actividad.
- Escoger la situación problémica sobre la que los alumnos tendrán que trabajar. Para ello el contenido debe tener las siguientes características:

**Funcionales:** Ser relevante para la práctica profesional de los alumnos.

**Articulado-organizador:** Ser lo suficientemente complejo (pero no imposible) para que suponga un reto para los estudiantes. Debe tomar en cuenta lo conocido y lo desconocido para establecer el puente entre ellos. De esta manera su motivación aumentará y también la necesidad de probarse a sí mismos para orientar adecuadamente la tarea.

**Globalizadores:** Ser lo suficientemente amplio para que los alumnos puedan formularse preguntas y abordar la problemática con una visión de conjunto, pero sin que esta amplitud llegue a desmotivarles o crearles ansiedad.

**Aplicables:** todo contenido de aprendizaje debe un significado práctico a la vida y el entorno de los alumnos.

- Orientar las reglas de la actividad y el trabajo en equipo. Se presentan según la forma organizativa del proceso docente (individual, colectiva o en equipo) las tareas a desempeñar por los alumnos, los itinerarios con los que se dispone para la solución de las actividades. Se identifica según el diagnóstico de los alumnos los roles a desarrollar por los estudiantes tanto de forma individual como en equipo
- Establecer un tiempo para que los alumnos resuelvan el problema y puedan organizarse. El tiempo puede abarcar determinadas horas, días e incluso semanas, dependiendo del alcance del problema.
- Organizar sesiones de tutoría donde los alumnos (a nivel individual y grupal) puedan consultar con el tutor sus dudas, sus incertidumbres, sus logros, sus limitaciones o aquellas cuestiones que interfieren en su desempeño. Este espacio ofrece al tutor la posibilidad de conocer de primera mano cómo avanza la actividad y podrá orientarles, animarles a que continúen investigando, etc. Las tutorías constituyen una magnífica oportunidad para intercambiar ideas, exponer las dificultades y los avances en la resolución del problema.

El estudio de propuestas de diferentes autores como Moust, Bouhuijs & Schmidt (2007); Schmidt (1983); Morales & Landa (2004), citado en Juárez (2016) y de acerca de las acciones a desarrollar por los estudiantes en la resolución de problemas ilustran una idea, pero consideramos que no enfatizan en procesos propios para darle solución al problema. Sobre esta base proponemos las siguientes acciones a desarrollar:

1. Comprensión del problema: implica la lectura y relectura del problema en cuestión, la determinación del significado de términos de difícil comprensión (con independencia de la postura asumida en este trabajo cuando se planteó que los textos del problema deben ser claros, precisos y de fácil comprensión).



2. Estructuración del problema: extraer del problema la lógica interna planteada, los datos que se ofrecen y los que se desconocen.
3. Planteamiento de recursos para la solución: identificar los conocimientos y recursos previos que posee el alumno (información, procedimientos, hábitos, habilidades y capacidades) para darle solución al problema.
4. Planteamiento de alternativas de solución: en este momento el o los estudiantes plantean alternativas de solución, identificando la más adecuada y que se ajusta a la solución.
5. Ejecución de la alternativa de solución y su comprobación: se implementa la alternativa seleccionada para obtener la respuesta al problema y se efectúa un proceso de comprobación de los resultados, el cual, según la materia en cuestión, deben utilizarse recursos propios que permitan validar la respuesta.
6. Presentación de los resultados: los estudiantes presentan los resultados obtenidos en la resolución del problema, planteando su solución, las alternativas empleadas y una valoración de las principales dificultades que enfrentaron en su obtención.

Estos seis pasos orientan a los alumnos en la forma en que deben enfrentar la solución del problema, las cuales consideramos básicas y según las necesidades de la materia (asignatura o tema que se aborda), la experiencia del docente y los niveles de desarrollo habilidades de los alumnos podrán ser modificadas.

Los análisis desarrollados, así como la propuesta constituyen aspectos trabajados por los autores, en próximas comunicaciones se abordarán las experiencias alcanzadas con la aplicación de la propuesta y las modificaciones que se realizaron derivadas de la validación práctica.

## CONCLUSIONES

El análisis realizado permite asumir que la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas en la Educación Superior puede contribuir al desarrollo de competencias en la formación de profesionales acorde a las exigencias que hoy demanda la sociedad. Su instrumentación facilita el tránsito hacia un proceso educativo más activo y desarrollador en el aprendizaje de los alumnos.

Para una efectiva aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas se deben tomar en cuenta las acciones a desarrollar por los docentes en la concepción y planificación de las actividades y el proceder de los alumnos para la resolución de las actividades propuestas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, J., & Silveriro, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
- Delors, J. (2016). *La Educación encierra un tesoro*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Duch, B. J. (2006). *¿Por qué cambiar nuestro modo de enseñar?* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2006). *El poder del aprendizaje basado en problemas: una guía práctica para la enseñanza universitaria*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Escribano, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea S.A.
- Jos, H. C., & Moust, P. A. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante* (pág. 18). Madrid: Gráficas Cuenca S.A.
- Robles, N. (2013). *Desarrollo de Competencias Genéricas Mediante el Aprendizaje Basado en Problemas*. Recuperado de <http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP317.pdf>
- Sastre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa S.A.

# 04

## LA FORMACIÓN DE VALORES EN LOS TÉCNICOS EN ENFERMERÍA: ¿UN RETO CUMPLIDO?

### THE DEVELOPMENT OF VALUES IN THE TECHNICIANS IN NURSING: A FULFILLED CHALLENGE?

Dra. C. Lutgarda López Balboa<sup>1</sup>

E-mail: [lutgardal@infomed.sld.cu](mailto:lutgardal@infomed.sld.cu)

MSc. María Caridad Eizmendis Ladrian<sup>1</sup>

E-mail: [mcari@fcmec.sld.cu](mailto:mcari@fcmec.sld.cu)

MSc. Maritza Rivero Baserio<sup>1</sup>

E-mail: [mrivero@fcmec.sld.cu](mailto:mrivero@fcmec.sld.cu)

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Médicas “Enrique Cabrera” La Habana. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

López Balboa, L., Eizmendis Ladrian, M. C., & Rivero Baserio, M. (2017). La formación de valores en los técnicos en enfermería: ¿un reto cumplido? *Revista Conrado*, 13(60), 26-31. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La pedagogía cubana actual se nutre de las mejores tradiciones del pensamiento pedagógico cubano, en el reto que enfrenta con los estudiantes que se forman como Técnicos en Enfermería, el cual tiene como hilo conductor la formación y continuidad del sistema de valores que deben caracterizar a los profesionales de la salud. La problemática que aquí se estudia responde a la necesidad de la formación de valores y su particular importancia en la formación de los Técnicos en Enfermería.

#### Palabras clave:

Valores, educación en valores, formación de valores.

#### ABSTRACT

Cuban pedagogy is fed of the best traditions based on Cuban pedagogical thought, and also of the students who are trained as Nursing Technicians, which main objective is the systematization of values that should characterize health professionals. The main issue of this work is to solve the need of developing values and its particular importance in nursing teaching training.

#### Keywords:

Values, teaching of values, developing values.

## INTRODUCCIÓN

Los cambios ocurridos en el mundo contemporáneo desde el punto de vista sociopolítico y económico han tenido gran repercusión en la actual situación económica y social de Cuba.

El problema de la educación de los valores se convierte en la actualidad en uno de los retos más complejos y a la vez importantes del proceso de formación de valor. El pensamiento de Fidel Castro orienta no solo a formular las innumerables interrogantes que se plantea la humanidad hoy, en calidad de retos que impone este siglo, sino que constituyen un instrumento esencial para el necesario análisis de los caminos que deben seguir.

El proceso revolucionario cubano, marcado en la ofensiva imperialista y que en su discurso no ha estado exento de contradicciones, carencias e insuficiencias, ha elevado a un primer plano lo relativo a la educación en valores como componente, esencia y finalidad de la Educación en Cuba.

La actual batalla de ideas por su propia naturaleza coloca en centro de atención la defensa de los valores que caracterizan al pueblo cubano, sin olvidar la asunción de lo mejor creado en el mundo. La batalla por la educación y la cultura de nuestro pueblo implica la divisa martiana *Patria es humanidad* específicamente en estos momentos difíciles que vive el mundo contemporáneo, a partir del impacto que en las diferentes esferas sociales provoca el sistema de dominación imperialista, donde se potencia la cultura de consumo y la violencia en la que se cuestionan los más sagrados valores creados por la humanidad y en el que se requiere librar aún grandes batallas en defensa de todo lo valioso forjado en su historia.

La sociedad socialista se propone como meta crear un hombre con una personalidad diferente, imbuido por un amor entrañable a la Patria, odio sin cuartel a los enemigos de esta, comprensión, solidaridad y ayuda a los pueblos hermanos, con una moral superior de trabajo y sus relaciones con el pueblo en la actividad de atención médica y no individual, ni individualista (Martínez, 2001).

Uno de los objetivos más preciados de la formación del profesional de la salud es su educación moral, el desarrollo de los valores que garanticen un desempeño científico de alta calidad, junto al compromiso social de su país y con la continuidad de la obra revolucionaria, formándose no solo como buenos especialistas sino también como mejores ciudadanos.

En 1995 la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Técnica de la Asamblea Nacional del Poder Popular de

la República de Cuba, convocó una audiencia pública sobre formación de valores en las nuevas generaciones. El reclamo encontró oídos receptivos en el pueblo y sus instituciones, quienes reflexionaron y emitieron ideas y proyectos sumamente valiosos que fueron profundamente analizados.

La relevancia que a nivel estatal se le dio al problema planteado, hizo que cobrara nueva vigencia y focalizara la atención de diversas instituciones y organizaciones, en particular aquellas que más vinculadas están a la educación de las nuevas generaciones.

En este artículo se propone analizar la relación que existe entre los valores, la formación en valores y la educación en valores en los profesionales de la salud que se forman como técnicos en Enfermería.

## DESARROLLO

El actual desarrollo del pensamiento pedagógico cubano es expresión del acervo histórico legado por ilustres pedagogos que ofrecieron proyectos educativos valiosos, en cuyo centro de atención estuvo la enseñanza dirigida a la formación de elevados sentimientos, principios morales, patriotismo, que afirmaron en los jóvenes las tradiciones revolucionarias, laborales y culturales de la sociedad.

En esta dirección la tradición del pensamiento pedagógico cubano es punto de partida en el cual deben apoyarse los maestros para la educación en valores de las nuevas generaciones.

El ideario pedagógico de Félix Varela postulaba que la educación debía tener un enfoque crítico de pensamiento y acción y basaba sus principales ideas pedagógicas en la realidad y las necesidades de la patria.

Desde esta perspectiva José de la Luz y Caballero, centró la atención en la formación integral del hombre, teniendo como punto de partida la formación de valores morales.

La concepción educativa martiana tiene como aspecto integral el desarrollo del pensamiento del educando, la responsabilidad para transformar el medio social y la formación de valores pletóricos y multifacética.

La pedagogía cubana actual se nutre de las mejores tradiciones del pensamiento pedagógico cubano. A la institución educacional le corresponde desempeñar un papel determinante en la formación de valores, lo cual requiere transformaciones en el trabajo educativo, y este debe orientarse esencialmente a potenciar en cada estudiante, aquellos aspectos que le permitan conocer de una manera más significativa el momento histórico en que vive.

En la institución educacional, el maestro es el máximo responsable de la educación de sus alumnos, y la clase, ofrece múltiples alternativas y posibilidades para lograrlo, por lo tanto el maestro tiene que conocer el conjunto de valores que tiene interiorizado cada estudiante para poder realizar un trabajo diferenciado con cada alumno.

Resulta esencial trabajar en cada clase el amor al trabajo y la formación de un sentido de la vida en correspondencia con las posibilidades y necesidades de un país subdesarrollado y bloqueado como Cuba; haciendo partícipe y protagonista de cada acción al estudiante, donde tengan que esforzarse en la búsqueda de x solución, y el maestro debe ser capaz de lograr una relación personal afectiva con lo que hace, que lo asimile como algo de él, solo así cobrará una verdadera significación y lo hará suyo (Báxter, 2003).

El término valor ha sido un concepto clave en las Ciencias Sociales.

Pero ¿qué entendemos por valor?

Cuando se habla de valores se refiere a lo que guía en la vida, son principios que hacen mantener posiciones, se prueban, se nutren, se fortalecen o decaen en el transitar de la vida están ligados a la propia existencia de la persona, que afecta directamente su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos, actitudes, y modos de actuar.

Los valores están presentes desde los inicios de la humanidad. Sin embargo el criterio para darles valor ha variado a través de los tiempos.

Los valores son cualidades que benefician a todos por igual, ya que se dan en la medida que se obtienen y se obtienen en la medida que se dan. Antes de hacer cualquier acción es importante prever el impacto de esa decisión, para que no influyan de manera negativa en la sociedad.

Este concepto abarca contenidos y significados diferentes y ha sido abordado desde diversas perspectivas y teorías. En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección

Los valores expresan ideales colectivos de importancia social, por tanto reflejan cómo se reproduce el proceso de conformación de la cultura creada por los pueblos y la humanidad. Cambian según se producen modificaciones en la realidad social, en la manera en que estos se expresan y en el lugar que ocupan en la jerarquía motivacional de la personalidad.

Desde el punto de vista filosófico se entienden los valores como una compleja formación de la personalidad, contenida no solo en la estructura cognitiva, sino fundamentalmente en los profundos procesos de la vida social, cultural y en la concepción del mundo del hombre, que existen en la realidad, como parte de la conciencia social y en estrecha correspondencia y dependencia del tipo de sociedad en el que niños, adolescentes y jóvenes se forman.

Los valores por el carácter social que tienen poseen doble significación: Como fuerza motriz de la conducta preparan al individuo para cumplir una función de orientación social y sirven de base orientadora para la toma de decisiones individuales. Como formaciones espirituales, constituyen una compleja formación de la personalidad y su contenido brota de la esfera cognitiva, afectivo-motivacional y volitiva. Se forman en proceso de interacción entre los seres humanos y el objeto de su actividad, en la producción y reproducción de su vida material y espiritual. Como orientadores y reguladores de la conducta constituyen un sistema, pues guardan relación dinámica unos con otros.

Los valores son desde el punto de vista psicológico, un reflejo y expresión de relaciones verdaderas y reales que constituyen reguladores importantes en la vida de los hombres. Desde el punto de vista pedagógico esta formación debe lograrse como parte de la educación general, científica que reciben los adolescentes y jóvenes: conocimiento y producto del reconocimiento de su significación que se transforma en sentido personal y se manifiesta como conducta.

Cada sociedad es portadora de determinados valores que son asimilados por los adolescentes en forma de orientaciones valorativas de acuerdo con las características del medio en que viven, los elementos de cada etapa de su desarrollo y su experiencia personal.

González (1992), ha desarrollado cuatro dimensiones o puntos de vista acerca de los valores:

- Los valores son proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca.
- Los valores son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.
- Los valores son creencias que se integran en la estructura del conocimiento.
- Los valores son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad

El filósofo cubano Fabelo (1995), ha considerado que *“el valor, por su parte, debe ser entendido como la significación socialmente positiva de...objetos y fenómenos”*

González (2002), define el valor como *“aquella cosa (objetiva o reflejada subjetivamente o ambas) que en virtud de sus propiedades o características engendra en el sujeto una determinada orientación afectiva y motivacional hacia ella”*.

Señala que cuando decimos valor objetivo o subjetivo podemos referirnos a lo mismo, por ejemplo, a la Patria como valor. Pero en el primer caso (el valor objetivo) nos referimos a la Patria como realidad objetiva, a nuestra nacionalidad. En el segundo caso (el valor subjetivo) nos referimos al reflejo del valor objetivo en el sujeto, o sea, en qué medida un determinado sujeto es patriota, responde a este valor y ha surgido en él una tendencia estable de su personalidad a defender la patria. Cuando se habla de formación de valores por lo general estamos aludiendo precisamente al valor subjetivo.

Vázquez (2003), apunta que los valores contienen los siguientes elementos:

- No existen fuera de las relaciones sociales.
- Surgen en la relación práctica entre sujeto-objeto.
- Poseen un carácter histórico concreto.
- Están determinados por necesidades sociales.
- Tienen el progreso social como criterio universal para su determinación.
- Todos giran alrededor del valor principal, que es el hombre.
- Se subjetivizan en correspondencia con las necesidades e intereses sociales de cada clase o grupo social.

Báxter (2003), lo apunta como algo muy ligado a la propia existencia de la persona, que afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos, actitudes y sus modos de actuar. Es el significado social que se le atribuye a objetos y fenómenos de la realidad en una sociedad dada, en el proceso de la actividad práctica en unas relaciones sociales concretas.

González (2000), refiere que *“ningún contenido que no provoque emociones, que no estimule nuestra identidad, que no mueva fibras afectivas, puede considerarse un valor...”* Al valor hay que vivenciarlo, o sea, conocerlo y sentirlo como importante por parte del que lo posee, de lo contrario no se forma ni llega a regular la conducta, *“que los contenidos no solo sean ‘significados’ para los alumnos, sino que adquieran un sentido personal en su actividad cotidiana que los motive a actuar en correspondencia con ello”*.

Mugarra (2011), puntualiza que *“los valores son propiedades de los objetos y fenómenos que al tener una significación socialmente positiva para el hombre, permiten satisfacer necesidades. Surgen a través de la práctica, lo que determina su naturaleza objetiva, están históricamente determinados, son concretos y cambiantes”*.

Se coincide con González (2002), que el valor surge y existe sólo en la interacción sujeto - objeto, pues el valor objetivo debe su aparición a la presencia de un sujeto que puede desarrollar o tener necesidades sometidas a una posible satisfacción o frustración y en consecuencia se orienta hacia él y a su vez el valor subjetivo surge en virtud del reflejo del objeto externo (o sea, del valor objetivo). Sólo si el objeto satisface necesidades futuras o actuales del sujeto se convierte en valor. Sólo si el sujeto refleja al objeto que le satisface y se orienta hacia él, convierte a ese objeto en un valor. Así, el valor objetivo engendra al subjetivo y éste repercute sobre el primero en la interacción sujeto – objeto. El valor puede ser pasivo si no mueve a la acción correspondiente o activo si es además un motivo que impulsa poderosamente el comportamiento.

En una sociedad caracterizada cada vez más por la globalización, la interdependencia de las naciones, la agudización de contradicciones globales que afectan cada vez más la existencia misma del género humano, la acentuación de la contradicción Norte-Sur, el avance de las tecnologías que implica un crecimiento tecnológico en los países industrializados a costa del atraso cada vez mayor en los llamados países del Tercer Mundo, que anuncia el nacimiento de un nuevo analfabetismo, el analfabetismo funcional y la existencia de una quiebra o pérdida de valores, se hace cada vez más necesario en el sistema educacional una pedagogía de los valores (Vázquez, 2003).

*“Educar en valores, entonces, significa educar moralmente, pues son aquellos los que enseñan a las personas a comportarse como hombres, a establecer determinadas jerarquías y a llegar a la convicción de que algo vale o es, por el contrario un contravalor”*. (Vázquez, 2003)

Una educación en valores comporta por un lado, una educación ética, esto es, tener una orientación conductual respecto a qué atenerse y cómo comportarse en campos como sexualidad, amor, amistad, relaciones con otros, responsabilidades, en fin, una educación cívica, referida a saber comportarse de acuerdo con las normas de convivencia corrientes en la vida ciudadana y también conocer qué son y cómo funcionan las principales instituciones sociales y políticas, cómo se participa en ellas, cuáles son sus derechos y deberes como ciudadano, en fin, está dirigida a desarrollar competencias cívicas, una educación del ciudadano (Vázquez, 2003).

Se concuerda con los criterios de Vázquez (2003), en que las características específicas de la educación en valores son:

- Carácter necesariamente compartido, esto es, no es privativa de la institución escolar, sino que en ella intervienen la familia, grupos sociales, etc.
- Se produce de modo experiencial. Los valores se aprenden en y desde la totalidad de la experiencia de

los educandos, no solo en el centro escolar, sino en el resto de los ambientes en que desarrolla su vida.

- La apropiación del valor representa y exige una opción-elección en el educando.
- Es necesario descubrir los valores en uno mismo, tomar conciencia de ellos y ver hasta qué punto éstos orientan la vida propia.
- Es necesario descubrir la experiencia del valor en los otros (sobre todo en personas públicas o personajes conocidos a través de los medios de difusión masiva); esto implica desmitificar los personajes o modelos propuestos, presentarlos en su mundo humano.
- Es necesario entender los valores para lograr que ellos sean una fuerza orientadora en la vida personal.
- La educación es y se resuelve en la praxis. No es posible olvidar que el destino del hombre es la acción y, por tanto, los valores se aprenden si se practican. De ahí que debemos concebir la práctica como el medio privilegiado de la educación-apropiación del valor (Vázquez, 2003).

Al aplicar la teoría de los valores a la educación, es importante tener en cuenta que en todo currículo escolar debe aparecer como objetivo la formación de valores básicos:

**Morales: Laborales: Relacionados con el estilo de vida:**

Altruismo. Austeridad.

Democracia. Conocimiento. Orden.

Libertad. Prestigio. Limpieza.

Patriotismo. Competitividad.

Solidaridad. Seguridad.

Igualdad. Disciplina.

Identidad. Compañerismo (Tejeda, 2003).

**¿Cuáles son los valores esenciales que deben caracterizar a los profesionales de la salud que se forman como Técnicos en Enfermería?**

**El patriotismo:** Tener disposición al asumir las prioridades de la Revolución, al precio de cualquier sacrificio.

- Ser un fiel defensor de la obra de la Revolución Socialista en cualquier lugar que se encuentre.
- Defender la patria ante las amenazas y agresiones de sus enemigos.
- Respetar y hacer respetar los símbolos patrios.

**El humanismo:** Sentir los problemas de los demás como propios.

- Brindar afecto, comprensión, preocupación, colaboración y entrega generosa hacia las personas.
- Respetar a las personas sobre la base del valor intrínseco del ser humano.

- Propiciar un clima de confianza, respeto y amistad entre las personas, en la familia, la comunidad y el colectivo laboral.

- Escuchar a las otras personas con empatía y comprensión, en el que puedan expresar sus opiniones, preferencias y sentimientos.

**La responsabilidad:** Concebida como el cumplimiento del compromiso contraído ante sí mismo, la familia, el colectivo y la sociedad. Desarrollar con disciplina, conciencia, eficiencia, y calidad y rigor las tareas asignadas.

- Propiciar un clima de compromiso, consagración y nivel de respuesta a las tareas asignadas.
- Respetar, defender y fomentar la propiedad social sobre los medios de producción.
- Cuidar el medio ambiente.

**La laboriosidad:** El máximo aprovechamiento de las actividades laborales y sociales que se realizan a partir de la conciencia de que el trabajo es la única fuente de riqueza, un deber social y la vía para la realización de los objetivos sociales y personales.

- Mostrar plena dedicación a la actividad laboral y social que se realiza.
- Cumplir con disciplina eficiencia y calidad las tareas encomendadas.
- Sentir mayor realización personal, en tanto mayor sea su aporte social en la actividad que desempeña.

**La dignidad:** Mantener una conducta consecuente con la ética de la Revolución cubana.

- Combatir toda manifestación de egoísmo, individualismo.
- Mantener un comportamiento ejemplar en la actividad social y en la vida cotidiana.
- Mantener el proyecto de vida individual indisolublemente ligado al proyecto social socialista y poner el talento al servicio de la Revolución

**La solidaridad:** Compromiso consciente con el bien de los otros: en la familia, en la escuela, el colectivo laboral, la nación y hacia otros países. Identificarse con las causas justas y defenderlas.

- Estar dispuesto a realizar acciones internacionalistas dentro y fuera del país, conscientes de los sacrificios materiales y espirituales que impliquen.
- Participar activamente en la solución de los problemas del colectivo y la comunidad.
- Fortalecer el espíritu de colaboración y de trabajo en equipo.
- Mantener una actitud solidaria permanente con los estudiantes y profesores, pacientes y familiares.

**La honradez:** Vivir con lo que se recibe sin violar la legalidad ni la moral socialista.

- Velar porque los recursos económicos se destinen hacia su objeto social.
- Respetar la propiedad social y personal, no robar.

- Enfrentar las manifestaciones de indisciplinas, ilegalidades, fraude y hechos de corrupción.

**La honestidad:** Apego irrestricto a la verdad.

- Ser sincero en su discurso y consecuente en su acción.

**La justicia:** Concebida como el respeto a la igualdad social que se expresa en que los seres humanos sean acreedores de los mismos derechos y oportunidades, sin discriminación por diferencias de origen, edad, sexo, ocupación social, desarrollo físico, mental, cultural, color de la piel, credo y de cualquier otra índole.

## CONCLUSIONES

Los valores esenciales que caracterizan a los estudiantes que se forman como Técnicos en Enfermería son: el patriotismo, el humanismo, la responsabilidad, la laboriosidad, la dignidad, la solidaridad, la honradez, la honestidad y la justicia.

La educación de valores en la Facultad de Ciencias Médicas "Enrique Cabrera" transcurre como un proceso. En este proceso se requiere:

- Propiciar la educación de los sentimientos.
- Educar la sensibilidad.
- Aprender el sustrato ético del proyecto social que construimos como una nación, lo que implica humanizar nuestro discurso y nuestra práctica educativa.
- Tomar conciencia de las competencias que precisa desarrollar el profesorado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Báxter, E. (2003). La educación en valores. Papel de la escuela. En: Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fabelo, J. R. (1995). Formación de valores en las nuevas generaciones en la Cuba actual. *Rev. Bimestre Cubana.*, 3, 37-46.
- González M. V. (2000) La educación de valores en el *currículum* universitario: un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Educ Med Super*, 14(1), 74-82. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412000000100010&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412000000100010&script=sci_arttext)
- González, J. (2002). La formación de valores. Una interpretación psicopedagógica. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona: La Habana: Pueblo y Educación.
- González, L. (1992). Educación en valores y diseño curricular. Madrid: Alhambra.
- Martínez, E. (2001). Formación de valores en el personal de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica*, 30(3), 190-201. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0138-65572001000300009](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572001000300009)
- Mugarra Romero, C. G., Pérez Rodríguez, H., & Bujardón Mendoza, A. I. (2011). Consideraciones sobre la educación en valores a través de los medios de enseñanza-aprendizaje. *Rev Hum Med*, 11(3), 538-58. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202011000300009&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300009&lng=es)
- Tejeda, N. (2003). Educación, familia y valores. Nociones de Sociología, Pedagogía y Psicología. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vázquez, S. (2003). Las opiniones del profesorado en torno a la formación de valores de los estudiantes de la Universidad de Cienfuegos. En: *Diseño y Desarrollo del currículum*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

# 05

## LA NARRACIÓN ORAL: TRADICIÓN HISTÓRICO-CULTURAL Y RECURSO DIDÁCTICO

### STORYTELLING: HISTORICAL-CULTURAL TRADITION AND DIDACTIC RESOURCE

Dra. C. María Cristina Tamayo Valdés<sup>1</sup>

E-mail: [mctyamayo@ucf.edu.cu](mailto:mctyamayo@ucf.edu.cu)

MSc. Miguel Ángel León Pérez<sup>1</sup>

E-mail: [maleon@ucf.edu.cu](mailto:maleon@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Tamayo Valdés, M. C., & León Pérez, M. Á. (2017). La narración oral: tradición histórico-cultural y recurso didáctico. *Revista Conrado*, 13(60), 32-37. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte de la palabra viva se analiza la tradición popular de contar historias y las concepciones academicistas que sustentan el estudio de la oralidad narrativa como propuesta didáctica. En este sentido, se vincula el arte de contar cuentos al proceso evolutivo de la literatura oral y su progresivo desarrollo: de arte popular y luego artístico hasta convertirse en acto comunicativo. A la vez, se explican teorías generales y principios didácticos para mostrar la integración de múltiples saberes, lo cual conduce al objetivo de este artículo: explicar las concepciones que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos desde diversos enfoques.

#### Palabras clave:

Narración oral, concepción sociocultural, linguodidáctica.

#### ABSTRACT

In the teaching-learning process of the living word art, they are analyzed storytelling popular tradition and academic conceptions which support the study of the spoken narrative as a teaching proposal. In regards to this, the storytelling art is linked to the evolutionary process of oral literature and its progressive development: from popular art, then artistic, to finally become a communicative act. Meanwhile general theories and didactical principles are explained to show the integration of multiple knowledge. All this leads to the goal of this article: explaining the conceptions which influence the teaching-learning process of storytelling from several approaches.

#### Keywords:

Storytelling, Sociocultural conception, linguodidactical.



## INTRODUCCIÓN

La narración oral es el antiguo arte de contar mediante palabras, imágenes y sonidos el extenso repertorio de historias comunitarias que se recuerdan por la memoria. Las historias contadas enseñan, explican y entretienen, por otra parte, se adjuntan a la labor de los cuentistas que son venerados porque transmiten de generación en generación, mediante sus voces, lo que acontece en cada civilización: la narración oral es una tradición histórica, que logra constituirse en una forma de arte que influye en otras formas artísticas, como la literatura, la plástica, la música, la danza y el teatro; además, se considera medio de comunicación que preserva la cultura y los valores morales.

Desde estos referentes, es posible establecer vínculo entre la narración oral de historias y el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la vida, sobre todo, por lo perdurable del aprendizaje que se relaciona con la esencia emotiva y socio-verbal de la narración oral y al carácter cíclico de dicho arte, el cual se mancomuna con el progreso de la humanidad y con el uso del lenguaje, mientras se produce la adquisición y el desarrollo de la lectura y la escritura.

La enseñanza de la narración oral de cuentos adquiere carácter holístico y se asume a partir de dos concepciones: una sociocultural y otra linguodidáctica, las cuales profundizan en las teorías generales y principios que justifican los procesos que se operan en la enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos; además, se realiza el acercamiento a su didáctica particular. Todo eso presupone la articulación del lenguaje como producto cultural, y condición de la cultura que a la vez contribuye a crearla; en ese sentido, lengua y cultura se involucran; la primera, se concibe para este estudio como una porción que compone la vida de la sociedad, y es también fundamento de la cultura.

## DESARROLLO

El lenguaje posibilita la interacción con modelos de entendimiento y comportamiento que forman parte de la cultura, es transmitido de una generación a otra a través del aprendizaje y la imitación, al igual que otros aspectos de la cultura. Se suscribe entonces, la necesaria alusión a la historia, como recurso metodológico para describir la gradación de concepciones. Esta lógica advierte que es la evolución de la narración oral como arte popular y luego artístico, lo que lleva a convertirla en una práctica pedagógica y didáctica que se admite como enfoques

teórico y metodológico, que coexisten y se privilegian, de acuerdo al ámbito de utilización.

### *Concepción sociocultural en que se inscribe el proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral*

Aludir a una concepción sociocultural relaciona el arte de contar cuentos con el proceso evolutivo de la literatura de tradición oral, en que la narración oral se inscribe como arte popular, artístico y acto comunicativo. Visto así, los aportes<sup>1</sup> de Garzón (1991), creador del Movimiento Iberoamericano de Narración Oral Escénica, aceptan la narración oral como un arte nuevo nacido de un antiguo arte, en tanto, se sustenta la renovación del arte de contar.

*“El término de narración oral es un genérico que incluye a los cuenteros, a los narradores orales de la corriente escandinava y a los narradores orales escénicos”* (Garzón, 1991, p.29); pero explicar esta posición, sienta las bases para el análisis de este término como reflejo temporal y espacial de condiciones de vida, inherentes a diferentes modelos sociales y culturales. En tal sentido, Sawyer (1942); Garzón (1991); Navarro (1999); Martí (2006); Pérez (2008), fundamentan, que este arte tradicional es tan antiguo que se pierde en la memoria del tiempo; en sus reflexiones abordan la naturaleza histórico-social que sirvió de marco a las prácticas de narración oral.

Desde este particular, *“el cuentero popular existe desde siempre como parte de la cultura oral de los pueblos... es un portador de tradiciones... es la memoria de su comunidad y cuenta los sucesos que ha vivido o que le han contado. Otro tipo de narrador es el espontáneo que cuenta básicamente historias personales o chistes y el narrador oral que se entrena para contar el cuento”*. (Pérez, 2008, p.17)

Por consiguiente, se defiende con énfasis que -a pesar del tiempo- la función del narrador se mantiene sobre todo en *“su contribución en la tarea de socializar, informar, aprendizaje de valores... influencia distinta según la clase de sociedad sobre la que se ejerce”* (Tames, 1985, p. 60)

Pero, en este cambio gradual de concepciones, la escuela queda como lugar de transmisión oral, se vuelve y asume -de otra manera- el espacio acústico al incorporar a este arte los medios audiovisuales: la televisión, el cine, la radio, en diferente contexto. No obstante, se

---

<sup>1</sup> Garzón destaca los elementos constitutivos que definen el arte de la narración oral, inherentes al proceso comunicativo, oral y artístico del cuento narrado a viva voz, en el que se corresponden aspectos verbales y no verbales de la comunicación humana ante un público (espectador); la narración oral artística no solo como arte en sí, sino también como arte oral escénico que permite una posible comunicación con todos los públicos en todos los espacios factibles.

precisa recuperar esta práctica por su valor formativo y por la exigente necesidad que tiene el niño de escuchar la narración de cuentos. *“Existen agentes importantes en la difusión de historias, los padres, los maestros... y los narradores de cuentos”* (Riesman, 1981 p. 55); estos últimos se consideran los transmisores de la herencia social y ejercen gran influencia en la vida de los niños, por tanto, en la sociedad.

En este orden, la referencia de Pulgarín (2008), suscribe una concepción sociocultural<sup>2</sup>. En este contexto, se consideran tres relevantes métodos para la enseñanza de la narración oral: el de la narradora norteamericana Sara Cone Bryant y los de las cubanas María del Carmen Garcini y Mayra Navarro. Ellas coinciden en dos fases esenciales para la preparación del narrador: el acondicionamiento interno y el externo. La primera supone una serie de operaciones que el narrador oral debe realizar desde que selecciona el cuento hasta la adaptación que hace de él. En la segunda, el narrador utiliza todos sus recursos expresivos: la voz, la expresión del rostro, la postura, el ritmo, las pausas y los gestos para decir y sugerir.

Al estudiar las aportaciones de autores como Sawyer (1942); Cather (1963); Pulgarín (2008), se asume y ratifican las palabras de Martí Lahera (2006), acerca de que para narrar cuentos es necesario conocer reglas, principios, métodos y requerimientos psicológicos y semánticos esenciales para comunicarse con el público.

Al llegar a este punto, también se examina la enseñanza de la narración oral a partir de la función social que ella posee; y teniendo en cuenta estudios antropológicos se observó el oficio de contar de los narradores: la sabiduría transmitida con la palabra. Estas observaciones establecen patrones sociales y morales que se estrechan en legítimos logros con la función comunicativa de la palabra del narrador, dada en normas, aprendizajes, exigencias, tradiciones, comportamientos, actitudes y creencias de los miembros de la comunidad.

Se asume, entonces, la correlación de la función social del narrador con la vida de la comunidad, al condicionar la enseñanza de una historia mediante el intercambio comunicativo que tiene lugar, y se asocia a la capacidad para evocar acontecimientos distintivos, según el modelo

<sup>2</sup> A partir de su concepción se destaca de manera notable la narración oral artística como “el viejo arte de la cuentería para espectadores contemporáneos, este arte es la permanencia del cuentero de todos los tiempos, cuyo oficio y legado son el oficio de la palabra como vehículo comunicante entre los hombres.” Indica así “el principio fundamental que consiste en estimular formas dialógicas de comunicación y rescatar la palabra como elemento fundamental, comunicativo y dinamizador de nuestra cultura.

social que incide en la creación. Por tanto, la enseñanza de la narración oral de cuentos, en esta concepción, afianza leyendas, cohesiona la sociedad, muestra valores, creencias e ideologías, ofrece patrones de conducta y actuación, además, contribuye a que el hombre dé continuidad a la vida diaria.

Sin embargo, la concepción sociocultural de la narración oral en Cuba, considera Pérez (2008), se destaca desde la década del 80 al plantearse el arte de contar cuentos<sup>3</sup> como arte de la escena, con una propuesta artística que en tiempo más reciente conllevó a que aparecieran grupos, proyectos, eventos y narradores por todo el país. Así, la integración de este arte a los medios audiovisuales: televisión y radio, se considera un elemento esencial de la concepción renovadora de la contemporaneidad, en que los espacios radiales y televisivos, dedicados a los niños, avalan que la narración oral de cuentos infantiles, alcanza otros escenarios a través de las instancias mediadoras audiovisuales, CD-R, cinematografía, en el marco de los nuevos ambientes de aprendizaje.

Estos recursos tecnológicos influyen en la vida del escolar que puede escuchar cuentos en soporte digital, información que se convierte en conocimiento; y de la que puede disponer en actividades escolares o extraescolares. La repercusión de lo audiovisual, se proyecta en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje del cuento desde el contenido que se enseña y aprehende, en la comunicación del docente-narrador con los escolares; y entre estos, como emisores y receptores del cuento oral.

En las bibliotecas públicas se promocionan actividades de narración oral de cuentos con la modalidad de taller, y el cuento oral constituye técnica para la promoción del arte y la literatura, además, otras lúdicas en las que los niños aprenden la técnica de la narración oral y se expresan con total libertad psicológica; además, se adicionan proposiciones terapéuticas de diferentes especialidades, entre ellas, se encuentran la psiquiatría y la psicología infantil con la experiencia denominada cuento terapia. También se practica la biblioterapia para niños con dificultades psicológicas -seleccionados por la consulta de Psicología del Sistema de Atención Primaria-, los cuentos que se eligen tienen posibilidades curativas.

<sup>3</sup> El arte de contar cuentos en Cuba tuvo entre sus precursores la figura de narradores como Haydeé Arteaga que había fundado y dirigía una escuela de narradores orales, comienza también un movimiento de preparación para la formación de narradores en toda la red nacional de bibliotecas públicas para niños y la profesora Mayra Navarro tuvo a su cargo “La hora del cuento”. En la década del 70 Francisco Garzón Céspedes, junto a Teresita Fernández, dan sus primeros pasos en un proceso de investigación y extensión cultural en La Peña de los Juglares del parque Lenin.

La propuesta de Navarro (1999), forma parte de su labor dedicada a la enseñanza de este arte. Consiste en las diferencias que establece entre el texto escrito y el que narra a viva voz; así demuestra que la narración oral de un cuento en forma artística, es una expresión interesante y didáctica. Su tesis radica en utilizar apoyatura semántica en la letra impresa como algo inamovible; ella realiza la lectura -lo más plana posible- y luego la narración del mismo cuento con todos los recursos de este arte.

En este sentido Garzón explica en el prólogo del libro *Aprendiendo a contar cuentos* (Navarro, 1999), que la habilidad de Navarro para enseñar a narrar se demuestra en dicho libro, el cual constituye una clase magistral. Por tanto, la aplicación de su método de trabajo, como resultado del estudio de varias propuestas para la enseñanza de este arte, muestra la permanencia del cuentero de todos los tiempos unido a la aportación de nuevas técnicas y vías que orientan al narrador oral de cuentos infantiles.

Sin embargo, al mostrar el panorama que singulariza la enseñanza de la narración oral en Cuba, se identifican dos momentos importantes que se relacionan con el período antes de 1959 y después de esta etapa. El primero, retoma la experiencia estadounidense de *La hora del cuento*, en que algunas personalidades promovieron prácticas de narración oral artística, ya no comunitario-artístico, sino con fines pedagógicos y artísticos en escuelas y bibliotecas<sup>4</sup>. La segunda, se reconoce como el inicio de la narración oral, y el escenario fue la Biblioteca Nacional José Martí. La tarea desplegada por María Teresa Freyre de Andrade -con la colaboración de María del Carmen Garcini y Eliseo Diego- legitimó en el año 1962 la creación del Departamento de Literatura y Narraciones Infantiles.

Las ideas que fundamentan este apartado manifiestan que en la actualidad la narración oral se amplía y difunde, desde, y para su inserción en todos los ámbitos implicados en la formación y desarrollo integral de la personalidad del escolar. Por esta concepción, se organizan y crean proyectos<sup>5</sup> comunitarios, de lo educativo a lo sociocultural y de lo sociocultural a lo educativo.

<sup>4</sup> Es la época llamada del "liceísmo", por su relación con el Liceo de La Habana, donde trabajaban María Teresa Freyre de Andrade, María del Carmen Garcini y Fichú Menocal, entre otras personalidades. En 1956 se estrena como narrador oral Luis Mariano Carbonell, con un espectáculo que algunos consideraron una primera aproximación a la narración escénica de cuentos.

<sup>5</sup> Es la época llamada del "liceísmo", por su relación con el Liceo de La Habana, donde trabajaban María Teresa Freyre de Andrade, María del Carmen Garcini y Fichú Menocal, entre otras personalidades. En 1956 se estrena como narrador oral Luis Mariano Carbonell, con un espectáculo que algunos consideraron una primera aproximación a la narración escénica de cuentos.

Se valoriza así el método que propicia la interrelación de las artes y el disfrute artístico, al apreciar la belleza en el acto mismo de narrar, y en el hecho de expresar con la palabra y el gesto la manifestación artística de esa belleza; por lo que la función estética del lenguaje se da en la comunicación a través de la voz y el movimiento; con el expreso propósito de formar y desarrollar el gusto estético, la imaginación, la inteligencia y perfeccionar el vocabulario.

### *Concepción linguodidáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral*

Se accede, desde este presupuesto teórico, a una concepción linguodidáctica que articula las teorías generales y principios que explican los procesos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos, y su didáctica particular. Siguiendo este orden se analiza la contribución del principio didáctico que según Montañó Calcines & Abello Cruz (2010), sitúa todo acto de lectura y de escritura desde una perspectiva textual que combina tipos de textos, prácticas de lectura, desarrollo de procesos de comprensión, aplicación de estrategias de lectura, comprensión y escritura: previos al acto de leer y escribir, durante el proceso de lectura y escritura y posterior a ellos.

Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos infantiles atiende el proceso de adquisición del lenguaje desde las primeras edades escolares, y contribuye después a su desarrollo, una vez que el escolar se apropia de la diversidad de códigos: oral, escrito, pictórico, gráfico, simbólico; y se adentra en el aprendizaje de los contenidos de estudio, en particular, la lectura y la escritura.

De acuerdo con esto, luego del proceso de lectura y comprensión, y anterior al de escritura, se sitúa el análisis como mediador, y se asume la pertinencia de los principios metodológicos básicos en la enseñanza del análisis (Roméu, 2007), toda vez que se utilizan durante el proceso de análisis de las estructuras discursivas del texto narrativo denominado cuento: el principio de orientación hacia un objetivo, la selectividad del texto y la enseñanza del análisis.

Son esenciales entonces, los requisitos o parámetros para la selección de los cuentos objeto de análisis, a partir de la contribución que aportan los textos y sus análisis al proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos -desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas: escuchar, leer, hablar y escribir, desarrollo de habilidades comunicativas en cuanto a la comprensión de la lectura, el análisis, la apreciación literaria, la construcción oral y escrita de nuevos textos, el léxico, la ortografía, y la integración en el análisis- (Abello, 2010). Se muestra entonces que cuando la construcción oral del cuento es guiada por el análisis este refuerza las destrezas básicas

de autoafirmación, regulación, relación temporal y espacial, proyección, simulación y creación (Reyzábal, citada por Abello, 2010).

Se tiene en cuenta, también, la adecuación del análisis a los objetivos generales y parciales que debe vencer el estudiante, la variedad de estilos discursivos en el análisis, la procedencia de fuentes de fácil acceso, las posibilidades del análisis para la integración de saberes, los nexos intertextuales, la búsqueda en diversas fuentes de consulta bibliográfica, la imaginación y el pensamiento creadores, así como la actitud y sensibilidad estéticas.

En general, para la enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos se acepta uno de los principios del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural: el que se centra en los textos –cuentos- vehículos de información cultural y base de las actividades para sus análisis, de los componentes de la clase y de los procesos de comprensión, análisis y construcción oral y escrita. Los cuentos como resultado de la integración de múltiples saberes. En específico, para la enseñanza-aprendizaje de la narración oral artística de cuentos, desde la perspectiva del análisis, se propone la proyección lúdica en beneficio de los nexos que se establecen con otras asignaturas curriculares y entre diferentes tipos de texto.

Pero como *“la lengua escrita y hablada de un pueblo es, tal vez, su atributo cultural más importante”* (Montiel, citado por Abello, 2010, p.303), la enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos deviene código escrito y oral; con similar sentido, se alude a la Semiótica la cual se ocupa de la cultura como un código de códigos; esto posibilita el análisis de la situación narrativa oral desde un enfoque socio-semiótico al recurrir a la Tesis de la semiótica de la cultura de Iuri Lotman y seguidores, la cual permite acudir al cuento escrito y oral para mostrar que las funciones comunicativa, creativa y simbólica posibilitan que los textos -cuentos- generen nuevos procesos de significación y (re)significación.

Tal consideración supone que mediante la escritura y (re) escritura del cuento, se benefician procesos creativos a favor del goce estético, en que el simbolismo y la comunicación establecen el derecho del estudiante a elegir los cuentos que prefiere, y establecer relaciones de significado y sentido desde la actividad de aprendizaje. A la vez, se considera la narración oral de cuentos una práctica sociocultural mediada por las que se originan en contextos comunitarios, en la institución educativa, en contextos familiares, y desde la implicación de los sujetos que las ejercen: la familia, el docente, el bibliotecario, el instructor de arte y el propio estudiante.

El enfoque general de la escritura, posibilita recurrir en la didáctica de la expresión escrita, al modelo de la construcción como proceso al poder relacionar la enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos con la lectura, la comprensión y el análisis para crear un nuevo texto

narrativo a partir del que lee el escolar y/o forma parte de su acervo cultural (Domínguez & González, 2010). Además, como el modelo se adjudica tres subprocesos esenciales, desde esa óptica, aporta a la enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos su configuración en etapas y subprocesos recursivos de orientación/planeación, ejecución/textualización y control/autorrevisión, a partir de los correspondientes procedimientos que se aplican durante el estudio-aprendizaje del cuento y evidencian el saber, el saber hacer y el saber ser.

Como colofón de esta concepción se destaca el Principio de cooperación<sup>6</sup> como regulador de todo acto comunicativo (Grice, 1975, citado por Fernández, 2010, p.197). En esta idea el principio adquiere realce en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos infantiles en la comunicación que establece el narrador que cuenta con el público -considerado un interlocutor- y no para el público, de ahí que este se considere público-espectador.

Por tanto, el principio favorece la interacción al comunicar el cuento oral así como la participación activa, con apoyo de técnicas<sup>7</sup> y medios que preparan al narrador oral para que el cuento se desarrolle para todos y al asumir la definición de Garzón<sup>8</sup> y relacionarla con la práctica conversacional, se sostiene la idea<sup>9</sup> de que la narración oral es concomitante con la conversación.

Todo lo cual advierte que se aglutinan las tesis esenciales acerca de la interpretación dialéctico materialista de la naturaleza social del lenguaje y el pensamiento, además, su unidad en los procesos de cognición y comunicación para establecer correlación entre lengua, sociedad,

<sup>6</sup> Paul Grice formuló tres protocolos en su principio de cooperación para toda actividad de intercambio pero lo especificó en referencia a la comunicación oral al explicar que se debe hacer la contribución conversacional tal y como es requerida en el momento en que ocurre y de acuerdo con la finalidad previamente aceptada del intercambio en que la persona se haya implicado.

<sup>7</sup> Se utilizan novedosas técnicas narrativas: papel recortado, diapositivas proyectadas en tela, la simbología urbana, los sonidos del mundo, los parámetros audiovisuales, cuentos cinematográficos, fusión de la narración oral con las matemáticas, el color, la antropología, la música, y el arte en general, variedad de espacios, paisajes y climas emotivos, mezcla del drama y la farsa, construcción de muñecos de papel que cobran vida en la narración oral, entre otras técnicas.

<sup>8</sup> Garzón define que “La narración oral artística es un acto de comunicación, donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, con el público (considerado un interlocutor) y no para el público, inicia un proceso de interacción en el cual emite un mensaje y recibe respuesta, por lo que no sólo informa sino que comunica.

<sup>9</sup> Sostiene Garzón Céspedes que “la narración oral es una conducta expresivo-comunicadora del ser humano que puede ser dimensionada hasta convertirse en un arte, y que tiene su origen en la característica humana, necesaria e imprescindible, de comunicarse; es la práctica tan cercana de la conversación que contiene al acto no artístico de narrar oralmente en el ámbito íntimo que propicia y define a las conversaciones”

cultura y pensamiento, (Valdés, 2009), se adjuntan, las concepciones del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2007), cuyos fundamentos se encuentran en la teoría del enfoque histórico cultural de Vygotsky. Se aviene esta proyección a los preceptos del enfoque integral integrador e interdisciplinario para la enseñanza de los procesos de lectura, comprensión, análisis y construcción de textos (Montaño Calcines & Abello Cruz, 2010).

Las teorías generales que aquí se explican permiten examinar y enseñar el proceso de narración oral de cuentos infantiles como un proceso sociocultural que se caracteriza por la visión o perspectiva de los sujetos implicados al percibir en los textos que leen, escuchan, analizan, escriben y narran, un trozo de la vida y la creación humana: de sus valores materiales y espirituales, de los saberes acumulados por la humanidad -resultado de esa cultura- depositada en el cuento y heredada de otros cuentos y otras vidas; de esta forma entienden, se apropian, imitan y producen los textos de su cultura al narrar de viva voz.

## CONCLUSIONES

En la transmisión de cuentos los narradores orales difunden el legado social de los pueblos e influyen en la vida de la sociedad desde diversas formas de contar que se revelan en diferentes contextos, por consiguiente, se proyectan espacios de renovación para restituir el lugar social de la palabra del narrador oral y el valor de los cuentos.

La enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos evidencia la transformación sociocultural, pedagógica y didáctica que se opera en los ámbitos artístico y educativo en los cuales se dimensiona el arte de contar cuentos desde disímiles escenarios, al igual que se introduce y aprovecha todo el desarrollo científico y tecnológico.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos, concurren las concepciones: sociocultural y lingüodidáctica para renovar la didáctica de la narración oral y que se afilien los profesionales en proyectos artísticos, comunitarios y educativos con el propósito de narrar cuentos desde la proyección que exige este nuevo arte.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cather Dunlap, K. (1963). El cuento en la educación. La Habana: Organismos.
- Del Castillo Guevara, J., & Martí Lahera, Y. (2006). La narración oral: una técnica para la promoción del arte y la lectura. Anales de Investigación, 2. Recuperado de <http://revistas.bnjm.cu/index.php/anales/article/viewFile/193/190>
- Domínguez, I., & González, A. (2010). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos desde las diferentes áreas curriculares a partir de una perspectiva integradora. En J. R. Montaño Calcines y A. M. Abello Cruz Ana María. (Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández Bengochea, E. (2010). Decir y comunicar, En J. R. Montaño Calcines y A. M. Abello Cruz Ana María. (Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- Garzón Céspedes, F. (1991). Definiciones de narración oral. Recuperado de <http://ciinoe.blogspot.com>
- Garzón Céspedes, F. (1991). El arte escénico de contar cuentos. Madrid: Editorial Frankson.
- Montaño Calcines, J. R., & Abello Cruz, A. M. (2010). (Re) novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- Navarro, M. (1999). Aprendiendo a contar cuentos. La Habana: Gente Nueva.
- Pérez, E. (2008). La palabra viva. La Habana: Gente Nueva.
- Pulgarín Ceballos, L. C. (2008). La narración oral escénica, el viejo arte de la cuentería para espectadores contemporáneos. Recuperado de <http://luiscarlospulgarinceballos.soy.es/archives/7>
- Riesman, D. (1985). En Introducción a la literatura Infantil. Oviedo: Gráficas Summa.
- Roméu Escobar, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sawyer, R. (1996). Teoría y práctica del Arte de Narrar III. La Habana: Organismos.
- Tamayo, M. C. (2009). La enseñanza de la narración oral artística escénica en la escuela primaria: propuesta metodológica. Tesis en opción al título de Máster en Educación. Cienfuegos: UCP "Conrado Benítez García".
- Tames, R. L. (1985). Introducción a la Literatura Infantil. Oviedo: Gráficas Summa.
- Valdés Bernal, S. (2009). Antropología Lingüística. La Habana: Ciencias Sociales.

# 06

## EL DIARIO VIAJERO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA INICIACIÓN DE LA LECTURA EN NIÑOS DE CUATRO AÑOS. UNIDAD EDUCATIVA PISULLI

THE TRAVELER DIARY AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE INTRODUCTION OF READING IN FOUR YEARS CHILDREN. PISULLI EDUCATIVE CORPORATION

Dra. C. Marigina del Carmen Guzmán<sup>1</sup>

E-mail: [mariginaguzman@gmail.com](mailto:mariginaguzman@gmail.com)

<sup>1</sup>Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Guzmán, M. C. (2017). El Diario Viajero como Estrategia Pedagógica para la iniciación de la lectura en niños de cuatro años. Unidad Educativa Pisulli. *Revista Conrado*, 13(60), 38-41. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

La lectura como proceso mental cognitivo en los primeros años de escolaridad, representa uno de los aspectos más significativos para el posterior desarrollo de las demás habilidades de los niños, de allí la relevancia de ubicar estrategias para iniciar a los niños e incorporar al grupo familiar en este proceso formativo. Por ello, el objetivo de esta investigación estuvo dirigido a diseñar un grupo de estrategias denominadas el libro viajero como una herramienta para mejorar la enseñanza del proceso de lectura en los niños de 4 años de edad que asisten al centro educativo "Pisulli". Metodológicamente fue una investigación de campo, de nivel descriptivo con un diseño proyectivo. La población y muestra estuvo conformada por 8 docentes tanto de preescolar como de primer grado de básica. Los resultados evidenciaron la necesidad que tiene tanto las instituciones como los maestros para ir asimilando nuevos retos en materia de calidad educativa, así como ejercer su libertad de proponer nuevas formas de educación.

### Palabras clave:

Diario Viajero, Estrategias, Iniciación a la lectura.

### ABSTRACT

Reading as a cognitive thought process in the early years of schooling, represents one of the most significant issues for the further development of other abilities of children, from there the relevance of locating strategies for introducing children and join the family group in this learning process. Therefore, the objective of this research was aimed to design a group of strategies called the educational book as a tool to improve the teaching of the reading process in children of 4 years of age attending the "Pauli's educational center". Methodologically, it was a field research, of a descriptive level with a projective design. Population and sample was integrated by eight teachers of preschool and first grade of Basic. The results showed the need for both, the institutions and the teachers of the assimilation of new challenges in the field of quality of education, as well as to exercise their independence to propose new forms of education.

### Keywords:

Traveler diary, strategies, introduction to reading.

## INTRODUCCIÓN

Es sabido que la formación de un adecuado vocabulario viene dada por la lectura. Es ésta la principal y más fiel proveedora de las palabras que constituirán el léxico de la persona; favorece la organización lógica de las ideas; además de constituir fuentes de inspiración para la creación. El correcto uso del lenguaje está determinado por la lectura. Esta representa una herramienta útil que puede contribuir a hacer al hombre más reflexivo y crítico en este sentido, el individuo necesita mantenerse informado día a día.

Algunos autores reconocen la importancia de la labor que realizan los padres de manera instintiva tanto en la comunicación como en el lenguaje con sus hijos, utilizando estrategias desde un comienzo para que los niños formen parte y participen de su entorno social, por esta razón la comunicación entre el niño y adulto a temprana edad tiene éxito en la adquisición y desarrollo del lenguaje, el cual comienza con las enseñanzas de las destrezas y normas sociales del grupo al que pertenece, de allí la importancia que el docente trabaje conjuntamente con la familia el inicio de la lectura en el niño.

Específicamente, durante la etapa inicial es cuando se presentan las oportunidades para que el niño pueda tener acceso al maravilloso mundo de la lectura, es por ello que se pretende a través de este trabajo de investigación ofrecer una herramienta innovadora como lo es el libro viajero, (instrumento pedagógico que viaja de la casa a la escuela y viceversa), que le permita al docente ejecutar nuevas estrategias de tipo recreativas y amigables y al mismo tiempo familiar, para poder reforzar el proceso lector en los niños.

La escuela Fiscal Mixta Pisullí, se encuentra ubicada en el Barrio Pisullí, en la parroquia Condado Alto al noroccidente del Distrito Metropolitana de Quito. Cuenta con una matrícula de 1030 estudiantes desde inicial hasta primero de bachillerato. Sus instalaciones están acordes al servicio que prestan y los profesionales que les acompañan están representados por 4 maestras de inicial, 4 de preparatoria, 19 profesores de segundo a séptimo de básica y 11 maestros de octavo hasta primero de bachillerato. En la última evaluación realizada por el Ministerio de Educación, se pudo evidenciar carencias a nivel de los procesos de adquisición de lectura en los primeros de educación básica, situación está que tributa de manera directa a revisar las estrategias e instrumentos que se vienen empleando desde el nivel inicial para la enseñanza de la lectura. Por sugerencia de los organismos de control, es necesario atacar esta debilidad desde la base, en tal sentido, se le encomendó a los maestros de inicial y

primero de educación básica la tarea de crear o presentar estrategias para reforzar dicha debilidad.

Ante esta problemática se proyectan las siguientes interrogantes ¿Qué estrategias pedagógicas están utilizando los maestros de educación inicial para la enseñanza de la lectura en los niños? ¿Qué resultados están dando las estrategias aplicadas por las maestras? Siendo el objetivo de este artículo: divulgar de forma de manera clara y precisa los resultados de la investigación sobre el diario viajero como una estrategia pedagógica para la iniciación de la lectura en niños de 4 años de la Unidad Educativa "Pisullí."

## DESARROLLO

En cuanto a los conceptos desarrollados en esta investigación se procesó inicialmente el tema del Diario Escolar con r Hsoto (2013), el cual afirma que *"el uso del diario como estrategia didáctica depende en buena medida de las posibilidades que cada docente encuentre en él y de la creatividad con la cual proponga la actividad"*. (p.12). El Diario Escolar Viajero está concebido como un instrumento pedagógico itinerante que se va elaborando con la colaboración de la familia y el docente en relación a la temática de la lectura, donde se incluyen actividades con orientaciones sencillas para que los niños en casa vayan adquiriendo el hábito lector. Las actividades facilitan la creatividad y permitirá al niño más tiempo para compartir con sus padres e involucrar a la familia con la escuela. También permitirá al niño convertirse en protagonista de su propio proceso formativo, al mismo tiempo que fomenta el gusto por la lectura.

Las principales características de este instrumento pedagógico, según Bermejo (2012), están representadas por los siguientes aspectos: (a) Se refuerzan temas o contenidos reflejados en el Proyecto de Centro, en las programaciones, en proyectos emanados desde los organismos de control, y otros tantos que funcionan en los Centros. (b) Potenciar la formación en valores: tolerancia, respeto mutuo, escucha, colaboración, diversidad, sentimientos, empatía... (c) Trabajar la expresión oral y escrita. (d) Fomentar el gusto por el trabajo bien hecho y bien presentado. (e) Se valora el lenguaje como forma de expresión de información, sentimientos, emociones. (f) Animar a leer y escribir.

La misma fuente indica que el Diario Viajero se puede trabajar de diferentes maneras. Lo que se debe tener claro es que cada docente debe planificarla de la forma que considere más adecuada, dependiendo de las edades, los intereses del niño, y los temas que se trabajen en el año escolar.

En cuanto a los aspectos favorables de este instrumento pedagógico, Ospina (2016), enuncia las siguientes: **En el Lenguaje:** Si bien es cierto que los niños saben expresarse de forma oral, la adquisición de lenguaje escrito es tan complicada como la oral, para ellos es necesario reforzar la lectura como medio para su óptimo desarrollo, ya que esta la ayudará a interpretar mejor los mensajes del contexto. **A nivel mental:** ayuda a la capacidad de abstracción, la cual es necesaria en el proceso de adquisición de la lectura, permitiéndole pasar por diversas etapas hasta llegar a la abstracción, como son la actividad motriz, la imitación, entre otras. De esta manera comienza a temprana edad a desarrollar su pensamiento lógico. **Desarrollo psicomotriz:** gracias a las actividades que se pueden proponer mediante la experiencia de lectura y movimiento, el niño afianza su desarrollo psicomotor, permitiéndole conocer su propio cuerpo, como requisito previo para el desarrollo de la lectura. **Desarrollo perceptivo:** el diario viajero ayuda al niño al desarrollo de la vista, oído y percepción espacio tiempo, gracias a las experiencias que éste les va proponiendo, un buen desarrollo perceptivo lleva consigo la posibilidad de aprender a leer sin ningún problema, y por último el **factor emocional:** es un factor muy importante en el aprendizaje de la lectura, los estímulos que recibe del medio, su familia y el hogar, fomentan su personalidad y determinación de ideas sobre su inclusión en la sociedad que comienza por la escuela.

La lectura como actividad de iniciación, permite que el niño aprenda a transformar los códigos y signos gráficos en imágenes mentales para así expresarla de manera oral, en la iniciación a la lectoescritura, lo primero que debe hacerse es enseñar a escribir, ya que para poder leer hay que saber escribir. En este sentido, Campos (2008), explica que en los modelos constructivistas ambos procesos de lectura y el de escritura en un corto momento son independientes, pero inmediatamente se convierten en procesos es decir, leer y escribir son aprendizajes que se producen de manera conjunta. El docente, debe tomar en cuenta los cinco aspectos procedimentales que intervienen en este proceso, como son: el perceptivo, que permite identificar los signos gráficos; en el léxico, que ayuda al reconocimiento de las letras y acceder a su significado; el sintáctico que ayudan al niño (a) a establecer las relaciones entre las palabras; la semántica relacionada con la representación mental de los diferentes elementos del párrafo y finalmente el texto, que le permitirá al niño comprender, conocer y relacionar todas las palabras y estructurar una idea con respecto a lo que lee y escribe.

Es bueno recordar, que existen unos requisitos relacionados con la madurez del niño que debe poseer para leer y escribir. Son el dominio de las relaciones espacio-tiempo,

la coordinación óculo-motriz, las habilidades grafo motriz, percepción y discriminación auditiva, capacidad de atención, capacidad de memoria y evocación inmediata. Además, si el niño tiene un buen dominio del lenguaje oral, le es más fácil que aprenda a hablar y escribir. En consecuencia, los padres juegan un papel importante a la hora de enseñar al niño a leer y escribir, a través de la lectura con los padres el niño va desarrollando el gusto por la misma, así como también la ocasión de entablar un diálogo con sus hijos sobre el texto leído.

Dentro del aula la docente planifica una serie de estrategias pedagógicas que le van a servir de ayuda para iniciar al niño en la lectura. Díaz & Hernández (2012), refieren que *“son reglas que permiten ayudar en el aprendizaje, tienen un carácter propositivo, intencional haciendo que el aprendizaje no sea memorístico ni rutinario”* (p. 63). La estrategia pedagógica responde a una teoría de aprendizaje continuo la cual busca mejorar las habilidades, técnicas y conocimientos en el momento específico del ser humano.

Metodológicamente el estudio estuvo enmarcado en un diseño no experimental, con un tipo de investigación de campo, con un nivel descriptivo de corte transversal y el enfoque utilizado fue el cuantitativo. La población estuvo representada por 8 maestras, 4 de educación inicial y 4 de primero de básica. Para esta población no hay diseño muestral, por lo tanto fue un estudio censal, definido por Arias (2010), como *“aquella que se conforma con el total de los integrantes de la población, cuando ésta resulte finita y representativa”* (p. 62). Para la recolección de información, se emplearon dos técnicas: la primera llamada dialogo con miembros del hogar la cual fue aplicada a 60 representantes y la segunda técnica fue la encuesta y como instrumento el cuestionario, dirigido a los maestros, este cuestionario estuvo estructurado en diez ítems de tipo dicotómico, los cuales indagaron sobre las estrategias utilizadas y los resultados del rendimiento en la lectura de las estrategias aplicadas por las maestras que laboran en la Unidad Educativa Pisullí para la iniciación de la lectura en los niños de 4 años de edad. Una vez aplicados los instrumentos, se recolectó el material y se procedió a tabular los datos, con el fin de permitir organizar la información para una presentación más clara, y a su vez comprender e interpretar los fenómenos de estudio. Los datos se registraron en cuadros o tablas de frecuencia absoluta expresados en porcentajes y con gráficas Por cada ítem se empleó el análisis cuantitativo de porcentajes simple y cualitativo tomando en cuenta los resultados obtenidos en él.



## Resultados

Los aspectos más relevantes del estudio permiten evidenciar que el 75% de los docentes afirman que tienen debilidades con el niño al momento de iniciar con el proceso de lectura.

El estudio permitió verificar que entre las estrategias que utilizan estos docentes para iniciar al niño en el proceso de la enseñanza de la lectura son el cuento (62,5%) y las memorias (25%)

Se pudo evidenciar en la población encuestada que sólo un 62% de las maestras actualiza cada año las estrategias utilizadas para iniciar a los niños en el proceso de la lectura.

Un 87% de los docentes afirma que necesita reforzar sus estrategias para la iniciación de la lectura con sus participantes.

El 100% de los docentes afirman que piden ayuda a los padres para reforzar el proceso de lectura, y en el mismo porcentaje (100%) refieren que no reciben el apoyo de los padres para fortalecer este proceso.

Los docentes consideran (87%), que si es significativo el compromiso de los padres en el proceso de enseñanza de la lectura, de allí que el 100% de los sujetos encuestados sostenga que si está dispuesta a compartir con los padres una herramienta pedagógica para la enseñanza de la lectura.

Los docentes están dispuestos a conocer y aplicar nuevas estrategias para la enseñanza de la lectura.

Se pudo constatar que el 100% de los **Padres de familia están de acuerdo en colaborar con el aprendizaje de la lectura de sus hijos.**

## CONCLUSIONES

La propuesta denominada el libro viajero de Pisulli es una herramienta pedagógica fácil de usar, contiene actividades para que los niños desarrollen en casa junto con sus padres, consta de indicaciones e instrucciones así como un control de viajes y actividades, también cuenta con un espacio donde los padres podaran realizar sus observaciones en relación a la experiencia de las actividades con sus hijos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arias, F. (2010). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.

Bermejo, I. (2012). *El libro viajero*. Recuperado, de <http://lapiceromagico.blogspot.com/2011/08/el-libro-viajero.html>

Campos, L. (2008). *Método Aprendo I*. Madrid: Vectores.

Díaz, F., & Hernández, G. (2012) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill

Hsoto, M. (2013). *El diario*. Recuperado de: <https://prezi.com/tisfzuzc4pus/el-diario/>

Ospina, P. (2016). *El diario como estrategia didáctica*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/page/view.php?id=34201>

# 107

## PROGRAMA EDUCATIVO DE AUTOCUIDADO DE LA SEXUALIDAD

### SELF-CARE EDUCATIONAL PROGRAM OF SEXUALITY

MSc. Yumila Pupo Cejas<sup>1</sup>  
E-mail: [ypupoc@udg.co.cu](mailto:ypupoc@udg.co.cu)  
Dr.C. Reinaldo Requeiro Almeida<sup>2</sup>  
E-mail: [ralmeida@ucf.edu.cu](mailto:ralmeida@ucf.edu.cu)  
Dra. C. Victoria Elvira Torres Moreno<sup>1</sup>  
E-mail: [vetorres@udg.co.cu](mailto:vetorres@udg.co.cu)  
<sup>1</sup> Universidad de Granma. Cuba.  
<sup>2</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pupo Cejas, Y., Requeiro Almeida, R., & Torres Moreno, V. E. (2017). Programa educativo de autocuidado de la sexualidad. *Revista Conrado*, 13(60), 42-49. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El programa educativo analizado en este artículo forma parte de un sistema de acciones dirigidas a mejorar la educación de la sexualidad y su autocuidado. Este programa incluye temas relacionados con las enfermedades más frecuentes del sistema reproductivo, sus medidas de protección, la percepción de los riesgos, los componentes psicológicos de la sexualidad, el manejo emocional, la implicación personal hacia el autocuidado, los estados de estimulación, las habilidades de negociación, toma de decisiones, asertividad, empoderamiento y autorregulación. Durante el proceso de investigación se adoptó el enfoque dialéctico-materialista, dicho enfoque se aplica mediante el empleo de métodos cuantitativos y cualitativos, de este modo se logra una comprensión más amplia de la realidad. La muestra utilizada fue de 143 estudiantes de carreras pedagógicas, todos matriculados en la Universidad de Granma desde el año escolar 2012-2013. Los resultados obtenidos contribuyeron a la formación de actitudes de autocuidado en dichos estudiantes.

#### Palabras clave:

Sexualidad, educación de la sexualidad, autocuidado de la salud, autocuidado de la sexualidad, educación del autocuidado de la sexualidad.

#### ABSTRACT

The educational program analyzed in this article is part of a system of actions aimed at improving the education of sexuality and its self-care. This program includes topics related to: the most frequent diseases of the reproductive system, measures of protection of the reproductive system, perception of risks, psychological components of sexuality, emotional management, and personal involvement towards self-care of sexuality, stimulation states, negotiation abilities, decision making, assertiveness, empowerment, and self-regulation. During the research process the dialectical-materialist approach was adopted, this approach takes a quantitative and qualitative course to reach a wider understanding of reality. A sample of 143 students of pedagogical careers, all enrolled in the University of Granma from the school year 2012-2013, was taken. The results obtained helped the formation of self-care attitudes in students.

#### Keywords:

Sexuality, sexual education, self-care, sexual self-care, education of sexual self-care

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo da continuidad al trabajo que se titula: *La educación de la sexualidad y su autocuidado en estudiantes de carreras pedagógicas* que, fuera presentado con anterioridad por los autores, es por ello que se retoman conceptos en él trabajados y se enfatiza en resultados empíricos relacionados, todo como parte de una misma investigación.

Dicha investigación ha revelado que los enfoques, modelos y alternativas propuestos hasta hoy, se encuentran afectados por una contradicción muy evidente que, radica en el hecho de poseer elementos de carácter teórico – prácticos de valor pero, a la vez, insuficientes en cuanto a sus fundamentos metodológicos para ser implementados y contribuir al desarrollo de actitudes de responsabilidad.

La responsabilidad individual es la base del autocuidado de la salud en general y de la sexualidad en particular, sin embargo, las modificaciones presentes hoy en el proceso de su formación denotan la existencia de un fenómeno originado por disímiles causas que afectan, a la vez, al panorama educativo nacional y global.

Entre dichos factores pudieran citarse el acceso a una creciente base de información digital desde la edad pre adolescente; los cambios culturales y, por tanto, perceptuales de la familia respecto a la sexualidad; la socialización extraescolar entre coetáneos; el inicio de relaciones de pareja a edades más tempranas, entre otros.

## DESARROLLO

Al hacer referencia a la necesidad de desarrollar la responsabilidad ante la sexualidad, es preciso considerar el conocimiento de la concientización del yo, aspecto de cardinal significación en la formación de actitudes de autocuidado.

Son varios los autores que han abordado el tema del autocuidado de la salud, en el ámbito internacional (Orem, 2001; Aguilar Gil, 1995; López Sánchez, 2001; Gutiérrez Rodas, Montoya Vélez, Toro Isaza, Briñón Zapata, Rosas Restrepo & Salazar Quintero, 2010; Otero López, 2010; Infante Lembcke, 2013), los cuales se distancian un tanto de la necesaria arista pedagógica que ha requerido el tema en sus diversos momentos.

Autores nacionales como Finlay, 1906; Aguayo Sánchez, 1911; Sánchez Mortera, 1939; Urbino Matamoros, 1975; Castellanos Novel, 1989; Rotger Díaz & Echeverría Briñones, 1990; Justi González, 1990; Caballero Poutou & Valero Cruz, 2004; Fariñas León, 2002; Oramas Viera, 2013, lo hacen desde la salud del docente, sin entrar al

tema del auto cuidado. Requeiro Almeida (2008), lo estudia explícitamente desde la perspectiva general y no para el caso relacionado con la educación de la sexualidad.

Por todo es evidente la brecha existente en materia de educación de autocuidado de la sexualidad extensible, en sus contribuciones prácticas, a un profesional de la educación que, durante su desempeño, habrá de trabajar con estudiantes requeridos de dichos conocimientos.

Con anterioridad a la aplicación del presente programa, se corroboró la necesidad práctica de atender tal situación en estudiantes de carreras pedagógicas, lo que permitió identificar como variable las actitudes de autocuidado de la sexualidad desde las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual.

En dicho diagnóstico se reveló como principales insuficiencias:

- En lo **cognitivo** el desconocimiento de la fuerte relación biológica de la sexualidad con lo emocional, los valores y principios con que dicho proceso funciona, la insuficiente identificación de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS).
- En lo **afectivo** se denota falta de implicación personal hacia el autocuidado de la sexualidad, limitados recursos que permitan lograr un cambio, una transformación en las prácticas de autocuidado.
- En lo **conductual** una contradicción entre lo que saben y la actuación respecto a la percepción del riesgo.

Los elementos expuestos anteriormente, permiten revelar la existencia de insuficiencias en el proceso formativo de los estudiantes de carreras pedagógicas que limitan la formación de una actitud sexual responsable. De esta manera, el proceso de educación de la sexualidad, constituye un aspecto a considerar para contribuir a la formación de actitudes a partir de acciones de autocuidado.

Todo con la urgencia de ascender a la búsqueda científica, como vía para dar respuesta a la necesidad de un proceso de educación de la sexualidad desde el conocimiento de sí, (Mahieu, Anckaert, & Gastmans, 2017); es decir, enfocado desde el autocuidado, cuya concreción es posible a través del programa educativo que se expone a continuación.

El programa educativo de autocuidado de la sexualidad constó de siete talleres de trabajo, los cuales se realizaron con una frecuencia semanal de dos horas de duración, cada uno. Se trabajó con varios grupos cerrados, para establecer el reglamento y contrato grupal.

El horario y el lugar de realización de los talleres fueron negociados con los estudiantes como parte de las actividades extensionistas y del componente investigativo – laboral. De ahí que en los diferentes momentos del programa

los estudiantes asumieran un rol protagónico a partir de la guía del docente responsable de la actividad a partir de la autogestión del contenido de autocuidado.

De este modo se contribuyó a estimular la necesidad de enseñar a aprender de la sexualidad y su autocuidado, es decir, desde la concepción de un proceso pedagógico universitario que sitúa ante nuevas tareas de aprendizaje enfocado a la autorregulación y la necesidad de cuidar de la sexualidad.

En la dirección del proceso pedagógico se tiene en cuenta la situación social del desarrollo del joven para favorecer que este alcance, la capacidad de autodeterminación como resultado de una educación orientada a la formación de su personalidad como individualidad.

Se revela la necesidad del autocuidado de la sexualidad en la edad juvenil, a partir de las relaciones sociales que establece el estudiante, las que se tornan más amplias, diversas y extensas, por lo que influyen casi de manera determinante en comportamientos y actitudes, coherentes con la finalidad del programa.

Unido a esto, desde el punto de vista intelectual, el pensamiento del sujeto es más abstracto, lógico y teórico, lo que posibilita la adquisición de una autovaloración, autodeterminación, e incluso autoeducación más consciente, todo lo cual redundará en la construcción de la identidad y la formación de actitudes de autocuidado de la sexualidad.

De este modo las acciones dirigidas a tal fin permiten fortalecer los niveles de autonomía y autorresponsabilidad ante sí mismo y ante otros que, como producto de su sistematización, devienen en aportes a la educación del autocuidado de la sexualidad.

Las diferentes sesiones fueron organizadas siguiendo un orden lógico, toman en cuenta la construcción del contenido y el papel de las disciplinas y asignaturas, así como la relación entre los componentes organizacionales y los métodos para lograrlo.

El contenido de la educación del autocuidado de la sexualidad, se define como aquella parte de la cultura que, seleccionada y secuenciada pedagógicamente incluye conocimientos acerca de aspectos biológicos, psicológicos y sociales, habilidades, convicciones, valores, sentimientos, necesidades, motivos, aspiraciones morales y hábitos de conducta que se concretan en modos de actuación que posibilitan el crecimiento personal y profesional del estudiante.

Entre los ejes fundamentales de autocuidado de la sexualidad, se identifican las habilidades psicosexuales,

conocimiento de sí mismo, manejo de emociones y sentimientos, toma de decisiones, comunicación asertiva, negociación sobre bases de paridad, respeto y cooperación, autonomía, solidaridad, empatía, responsabilidad, justicia e igualdad en las relaciones humanas, salud reproductiva, crecimiento y desarrollo.

Existe una secuencia lógica entre los talleres, a partir del énfasis en el cómo los agentes educativos, desde el propio proceso de construcción del contenido de autocuidado, integran la relación entre lo instructivo – educativo, con lo cual se generan emociones, sentimientos, estados de ánimo con la utilización de métodos y estrategias cognitivas, que fortalecen el carácter motivacional y afectivo.

Este último aspecto se refuerza en tanto la metacognición posibilita el conocimiento de sí y la regulación, a partir de la formación del sentido del autocuidado de la sexualidad desde los procesos que se generan en la esfera afectivo-motivacional, instrumental y conductual en estrecha interconexión con los motivos y las necesidades que en ellas se expresan, todo ello mediado por los métodos, las formas que utilizan los agentes mediadores del proceso.

Por último, se dirige la atención hacia elementos de carácter comportamental que, dada la relación con los procesos anteriores, considera la estructura de las actitudes en las que el componente afectivo se valora a partir de las necesidades y motivos, todo ello recreado pedagógicamente, mediante la utilización de los métodos, las formas y las condiciones que dinamizan este proceso.

El Primer taller, se inició con una indagación apreciativa que permitió el diagnóstico inicial; posteriormente se orientó el objetivo de la actividad y se procedió a declarar el tema: Mirarme por dentro, actividad que permitió un acercamiento al enfoque metacognitivo.

Se señaló que en ella actúa un doble proceso consistente, por un lado, en entender a la propia conducta, y, por otro, en plasmarla en un registro de experiencias, donde cada quien debe consignar qué conocimientos, habilidades, concepciones, vivencias afectivas, emociones, implicación personal, actitudes y modos de actuación tienen en relación al autocuidado de la sexualidad.

Se facilitó, a los estudiantes, una hoja para el apoyo a la docencia que contiene el concepto antes declarado y los indicadores que posibilitan la autoobservación, se les brinda un tiempo aproximado de 15 minutos para que realicen el registro, posteriormente se les solicita que, en breve síntesis y a partir del análisis que realicen de la definición de autocuidado de la sexualidad, señalen aquellos aspectos sobre los que han reflexionado, los

que consideren que no les afecta, pero si los distinguen en relación al autocuidado de la sexualidad.

Para el cierre del taller se aplicó la técnica del PNI (positivo, negativo e interesante) donde los estudiantes manifestaron como positivo, tener la experiencia de mirarse por dentro, contar con un espacio para sí, hacer las cosas diferentes, como negativo tener que reconocer ante otros algunas verdades, que no todos quisieran expresar algo de sus verdades, que no se hiciera con mayor frecuencia este tipo de actividad, como interesante, la dinámica de trabajo, el accionar individual y colectivo, tener referentes para observar otras realidades.

El Segundo taller titulado: Tengo control de mi vida, partió de la verbalización de la autoobservación realizada en el taller anterior, para realizar la propuesta del acercamiento al enfoque metacognitivo a partir de técnicas de autocontrol.

Las técnicas de autocontrol (autoinstrucción, respiración, relajación, visualización, visualización del control emocional, meditación, preguntas socráticas, reencuadre) van a estar en función del estudiante para que este aprenda a ser su propio terapeuta, para que asuma progresiva y gradualmente su responsabilidad en el proceso de cambio, incorporando a su repertorio conductual todo lo aprendido, de tal manera que sea capaz de ponerlo en marcha de manera oportuna ante las situaciones relacionadas con la sexualidad y su autocuidado.

En un primer momento se socializaron las fases del entrenamiento de autocontrol, luego por cada fase el estudiante, guiado por el profesor, ejecutó cada una y tomó nota de la experiencia para luego exponer el valor que le concede a este entrenamiento y las vivencias que tuvo.

Un nivel adecuado de autocontrol permite al estudiante mejor adaptación al medio, mayor autoestima, autoconcepto, autoaceptación, y le posibilita decidir qué actuación es la más adecuada a la situación que se le presenta y la posibilidad de que aprendan a cambiar su comportamiento sin necesidad de ayuda.

Como resultado de la actividad se obtuvo una resistencia inicial al cambio pero, también aceptación, motivación para experimentar otras herramientas de cuidado e implicación personal.

Con relación al Tercer taller, este se inició con la relatoría del encuentro anterior y su título homónimo se toma de la tragedia Romeo y Julieta. Se resaltan las cualidades de estos personajes de la literatura universal que simbolizan un estandarte del amor cuidadoso, sustentado en el respeto, en la entrega absoluta, superación del odio entre las familias mediante vías más correctas, de este modo se

crearon condiciones para ilustrar la importancia de la solución de conflictos familiares, antes de que acontezcan eventos de connotación perturbadora.

Dichos elementos se analizan desde el contexto cultural e histórico de la época, sin desatender el apotegma del factor religioso (Crompton, 2017). Dichos análisis favorecieron la orientación del trabajo independiente, de la segunda conferencia del tema I de la asignatura Orientación Familiar, cuando se abordan los fundamentos generales acerca de la familia: conceptos, funciones, tipos, la orientación familiar, principios y vías, para posibilitar la realización de un taller literario que permitió analizar el contexto histórico – cultural (Renacimiento), la relación de pareja, los conflictos familiares y los aportes de la dramaturgia de Shakespeare.

Como resultado del trabajo independiente se obtuvo, búsquedas en internet, consultas a especialistas y estudiantes de la especialidad de Idioma inglés, Español – Literatura, Estudios Socioculturales y Arte. Señalaron del autor su genialidad, su talento al conseguir la capacidad de hacer algo radicalmente nuevo con lo que ya resultaba viejo.

Los estudiantes también caracterizaron el contexto renacentista y el quehacer cultural literario en el humanismo (Brink, 2017), a partir del amor carnal desde la relación de pareja, amor versus odio que da lugar a los conflictos familiares con repercusión en el funcionamiento de la familia, también resaltaron la triste resolución del conflicto mediante la muerte de los protagonistas, solo con la pérdida de sus hijos logra la familia la conciliación familiar, de esta manera los personajes se convierten en símbolo de sacrificio y del triunfo del amor.

Identificaron escenas relevantes como la del balcón, la del matrimonio como reflejo del amor y la vida y la escena de la muerte como resolución del conflicto. Caracterizaron a Romeo como el hombre valiente, fuerte, dispuesto, amante, respetuoso, capaz de hacer cualquier sacrificio y a Julieta como mujer inmersa en un mundo privado, limitada a todo tipo de relaciones sociales, cuidadosa de su cuerpo e imagen, amorosa, entregada, sacrificada, amante, sumisa a los mandatos de su tiempo, rebelde ante las exigencias de los padres.

Determinaron adecuadamente la corriente literaria humanista y su relación con la teoría psicológica y pedagógica del humanismo, la primera la identificaron en el campo de la psicología como la tercera fuerza, donde los personajes son ante todo seres humanos, dotados de un potencial único de desarrollo.

Fueron capaces de resumirlas cualidades de sujetos singulares, activos, complejos, integrales, también con atributos creadores en permanente dinámica, en estos análisis destacaron los principales aportes de teóricos como Maslow (1991), respecto a la autorrealización, (Allport, 1985), sobre la actualización de sí mismo y Rogers (1987), tocante a la solución de problemas.

En el campo de la educación, y específicamente en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, relacionaron, oportunamente, que esta concepción representa la antítesis de los modelos conductistas y neo conductistas propios de la tecnología educativa, con profundas raíces en el empirismo, el positivismo y el racionalismo instrumental. También resaltaron las condiciones, actitudes y factores afectivos e interrelacionales que conforman el clima de aprendizaje.

Singularizaron lo referido a las derivaciones pedagógicas de esta corriente que se cristalizan en la educación centrada en el estudiante (conocida también como pedagogía no directiva), que está impregnada consecuentemente del optimismo y la confianza en las potencialidades de desarrollo del individuo, de modo que todo el proceso tiene su centralidad en el polo del aprendizaje.

El trabajo independiente, a decir mayoritariamente por los participantes, sirvió de plataforma para analizar la construcción de la masculinidad y femineidad en los tiempos actuales (Donnelly & Twenge, 2017), desde la propuesta de la técnica de modelado, como proceso de aprendizaje observacional en el que la conducta de un individuo o grupo actúa como un estímulo para generar conducta, pensamiento o actitudes semejantes en otras personas que observan la actuación del modelo o reflexionan entorno a la posición que asume.

Sobre este último aspecto; sin embargo, los estudiantes opinaron de manera abrumadora que debía ser perfeccionado por el grupo, para construir un modelo de autocuidado de la sexualidad, añadieron que en la reflexión es necesario detenerse, para que el estudiante comprenda el contenido de la situación problémica en relación con la sexualidad (Souza, 2017).

También en la organización de las acciones que realizan para transformar los elementos de ese contenido en autocuidado, esto permitió además la introspección a partir de la autoorganización de la sexualidad por parte del estudiante, a través de la comprensión del sí mismo y de su actividad intelectual en conjunto; como modo de realizar su *yo* íntegro.

La técnica ratificó su valor en tanto, con ella, se enseñaron los principios o reglas que deben guiar la conducta

en un contexto determinado más que respuestas imitativas simples.

Se explicó a los estudiantes que es posible aplicar dicha técnica con tres intenciones: preventiva como promoción de prácticas de autocuidado de la sexualidad, el tratamiento de problemas ya desarrollados o educativas de formación de actitudes de autocuidado de la sexualidad.

Se realizó la relatoría a partir de la aplicación de la técnica PNI y, cada estudiante tuvo la oportunidad de exponer sus criterios, posiciones, divergencias, esto contribuyó a la toma de decisiones, la negociación y el control de las emociones.

*Cuarto taller* relacionado con las infecciones de transmisión sexual (ITS) y el virus de inmunodeficiencia humana (VIH), con el título: Esto no me puede pasar a mí, con el objetivo de reflexionar con los estudiantes en torno a las ITS / VIH sida. La actividad se inició con la lectura de la relatoría del taller anterior.

Seguidamente el facilitador explicó el curso que llevaría la actividad y pasó a auxiliarse del laboratorio digital y, logró establecer un ambiente participativo y de reflexión acerca de infecciones comunes entre ellas el Virus del Papiloma Humano (VPH), la gonorrea o blenorragia, gardnerella vaginalis, sífilis (primaria, secundaria, terciaria, congénita), chlamydia trachomatis, virus del herpes simple, VIH/ SIDA y el virus de la hepatitis B, a partir de aspectos generales, vías de transmisión, cursos de la infección, epidemiología, prevalencia, estrategia de prevención (Cunha, 2017).

El facilitador resaltó la importancia de cuidarse, para esto pidió a los asistentes opinaran acerca de la afirmación: las ITS / VIH SIDA no tienen rostros, las respuestas argumentaron la importancia de la percepción de riesgo. Se aplicó la técnica participativa; deja aquí la carga pesada y recoge la alegría.

Mediante este último procedimiento los estudiantes refirieron los riesgos a los que están expuestos con la no utilización del preservativo, el cambio de pareja frecuente, dejar la responsabilidad al otro en cada relación sexual, la falta de recursos para la negociación y el empoderamiento.

La alegría recogida se argumentó por los estudiantes en la posibilidad de participar en un taller en el cual se presentó el tema con tanta dinámica y profundidad a tono con las exigencias de la realidad y el rol profesional, en contar con información esencial para establecer en la relación de pareja una comunicación asertiva, tener sexo con la luz encendida y en la mano un condón. Se cerró el taller con la aplicación de una encuesta que evaluó conocimientos del tema tratado.

*Quinto taller* ¡Conócete, va por tu cuenta!, contribuyó al autoconocimiento en relación con el cuerpo como un factor de autoestima y de atención a la salud. Se tuvo en cuenta como contenido la autoexploración mamaria y testicular, a partir de un sistema de láminas que permitió el análisis de cada uno de los pasos a seguir para realizarlo.

En esta dirección se identificó el mejor momento para una autoexploración mamaria que, es del 5° al 10° día después del sangrado menstrual y se enumeraron cada una de las irregularidades que pueden alertar acerca del riesgo del cáncer de mama.

También se hizo referencia a la autoexploración de testículos, explicando que el cáncer testicular es el más frecuente entre los jóvenes de 15 a 35 años. Sin embargo, este es altamente curable cuando se detecta y se da tratamiento de manera temprana. Se hace referencia a los factores de riesgo, puntualizando que las causas exactas del cáncer testicular se desconocen, se identificaron los riesgos, entre ellos la herencia.

Se señala que todos los hombres deben examinarse los testículos una vez al mes, es recomendable seleccionar un día que sea fácil de recordar, por ejemplo, el primer día del mes durante o después de un baño con agua tibia. Esto provoca que la piel del escroto se relaje, haciendo más fácil la exploración, se operacionaliza la autoexploración de igual modo con un sistema de láminas y se enuncian las posibles señales de alerta (bolita o bulto en los testículos, cambio en la forma y tamaño del testículo, retención de líquido en el escroto que provoque hinchazón, sensación de pesadez en el escroto, dolor o molestia). Por último se declara que en caso de detectar cualquier alteración se debe acudir al médico.

Para cerrar el taller los estudiantes expusieron las técnicas de exploración mamaria, testicular, (Burlamaqui, 2017), declararon el valor que tiene este conocimiento en su crecimiento personal y comenzaron a preguntarse ¿Qué sabe mi cuerpo que yo no sé?

Como resultado del taller se obtuvo ocupación, preocupación por parte de los estudiantes en relación con las mamas, los testículos y la necesidad de realizar estudios sistemáticos de estos órganos.

Sexto taller se tomó como punto de partida la relatoría del encuentro anterior, se introdujo el título de la actividad: ¿cómo salgo de esta? Para movilizar el pensamiento de los estudiantes se les propuso una serie de situaciones, donde tuvieron que imaginar que eran ellos los protagonistas y debían encontrar alternativas de solución ante la problemática presentada.

En esta dirección se consideraron temáticas como género, violencia, abuso sexual, ITS/VIH/sida, imagen del mundo, imagen de sí mismo. Para encontrar respuesta ante tales situaciones se les propuso la técnica de solución de problemas (SP) que permite llegar a consecuencias positivas, refuerzo positivo, evitar las consecuencias negativas y la conducta que facilita un resultado eficaz.

De esta manera se indicaron las operaciones necesarias para implementar la técnica a partir de cada uno de sus momentos: definir con claridad el problema, identificar obstáculos, debilidades o limitaciones (tanto en el propio sujeto como en su ambiente), se reconocieron oportunidades, posibilidades y fortalezas de enfrentamiento, imaginaron posibles soluciones y previeron resultados y consecuencias en cada caso.

Argumentaron la toma de una decisión y por qué dicha decisión debía ser respetada o rechazada dado que no fuera congruente con el desarrollo personal. Los asistentes reconocieron como último paso la ejecución de lo decidido.

La técnica permitió afirmar que quienes resuelven sus problemas adecuadamente, suelen tener una mejor competencia social, e enfatizó en el hecho que, de unas a otras personas existen diferencias en esta habilidad, sin embargo, aún si carecen de ella pueden también ser entrenadas (Pessoa, 2017).

Como resultado de la técnica se contribuyó a movilizar a los estudiantes para que además de darle solución a sus problemas, pueda también brindar ayuda a otros a partir de la función orientadora que realiza como profesional de la educación.

Séptimo taller titulado *Encuentra tu camino*, estuvo en función de que los estudiantes no solo se cuiden sino que enseñen a cuidarse a otros, sobre la base de considerar como elemento de esencia que la ayuda no es sinónimo de dame-toma, significa alternativa de respuesta, no indicación de solución, de forma que se convoque, se promueva, se llame la atención sobre lo que se pide y se aporten posibles caminos a seguir.

En este taller se dividió el grupo en equipos organizados a partir del diagnóstico y tomando como referencia situaciones profesionales:

- 1er Momento: Análisis de las situaciones profesionales y modelación de una alternativa de orientación de la sexualidad por parte del equipo.
- 2º Momento: Se expusieron en plenario los resultados de la modelación de la alternativa de orientación de la sexualidad por parte del equipo.

Para el desarrollo del taller los estudiantes tomaron en cuenta la problematización, seguidamente la estructuración de la alternativa (título, tipo, objetivo, tiempo de duración, método, fecha, responsables), el rol a desempeñar por el estudiante en la orientación de la sexualidad y su autocuidado en cada parte de la alternativa (introducción, desarrollo, conclusiones) manifestándose en cada parte la intencionalidad formativa y la relación orientador orientado.

En la evaluación de la actividad se tuvo en cuenta la dimensión cognitiva, dimensión afectiva y dimensión conductual hacia la educación del autocuidado de la sexualidad.

Como resultado del taller se demostraron actitudes de autocuidado de la sexualidad, cuando fueron capaces de poner en práctica desde el quehacer profesional lo aprendido en cada uno de los talleres y evidenciaron la receptividad, el análisis, exhaustivo, la observación detallada, el cuidado, la ética, la elaboración de argumentos, la previsión de alternativas, el estudio de comportamientos, el registro de datos, la investigación, la asimilación, los informes y declaraciones detalladas que justificaron una actitud diferente ante el autocuidado de la sexualidad como una práctica a lo largo de toda la vida.

## CONCLUSIONES

La brecha existente en la educación del autocuidado de la sexualidad, en estudiantes de carreras pedagógicas, denota la necesidad de implementar un programa que garantice la profundización de los conocimientos adquiridos mediante el sistema de acciones aplicado con anterioridad con similar fin.

El programadiseñado debe orientarse a mejorar las actitudes de autocuidado de la sexualidad desde las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, dado el carácter interdependiente estas y, su relación con el desarrollo de los modos de actuación individual y profesional.

Al concluir la aplicación del programa, los estudiantes demostraron amplio conocimiento sobre enfermedades frecuentes del sistema reproductor, sus medidas de protección, la percepción de riesgos respecto a dichas enfermedades y su relación con los modos de actuación individual y profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguayo Sánchez, A. M. (1911). *El estudio del maestro. Güines*. La Habana: Asociación Pedagógica de Güines.

Aguilar Gil, J. (1995). Educación de la sexualidad en la adolescencia. Métodos y contenidos. En F. Urbina, *Antología de la Sexualidad Humana* (Vol. 2). México: Porrúa-Conapo.

Allport, G. (1985). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.

Brink, J. R. (2017). *Renaissance culture in context: theory and practice*. Londres: Taylor & Francis.

Burlamaqui, J. C. (2017). Human Papillomavirus and students in Brazil: an assessment of knowledge of a common infection-preliminary report. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 83(2), 120-125. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/301762071\\_HPV\\_and\\_students\\_in\\_Brazil\\_an\\_assessment\\_of\\_knowledge\\_of\\_a\\_common\\_infection\\_-\\_preliminary\\_report](https://www.researchgate.net/publication/301762071_HPV_and_students_in_Brazil_an_assessment_of_knowledge_of_a_common_infection_-_preliminary_report)

Caballero Poutou, E. L., & Valero Cruz, H. (2004 ). Discapacidad laboral por trastornos mentales en trabajadores docentes. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 5(2), 26-30. Recuperado de [http://bvs.sld.cu/revistas/rst/vol5\\_2\\_04/rst06204.pdf](http://bvs.sld.cu/revistas/rst/vol5_2_04/rst06204.pdf)

Castellanos Novel, L. (1989). *Relaciones entre diagnóstico y pronóstico del síndrome de disfonía respecto al uso profesional de la voz*. Tesis de Especialista en Foniología, , Camagüey: Hospital Provincial Docente Manuel Ascunce Domenech.

Crumpton, S. M. (2017). Trigger warnings, covenants of presence, and more: Cultivating safe space for theological discussions about sexual trauma. *Teaching Theology & Religion*, 20(2), 137-147. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/teth.12376/full#references>

Cunha, G. H. (2017). Health literacy for people living with HIV/Aids: an integrative review. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 70(1), 180-188. Recuperado de [www.rebd.org/pdf/2670/267049841024.pdf](http://www.rebd.org/pdf/2670/267049841024.pdf)

Donnelly, K., & Twenge, J. M. (2017). Masculine and feminine traits on the Bem Sex-Role inventory, 1993–2012: a cross-temporal meta-analysis. *Sex Roles*, 76(9-10), 556-565. Recuperado de [https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.springer-doi-10\\_1007-S11199-016-0625-Y](https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.springer-doi-10_1007-S11199-016-0625-Y)

Fariñas León, G. (2002). Los mecanismos psicológicos del burnout y el desarrollo cultural en los maestros . *Revista Cubana de Psicología* , 19(3), 284 -289.



- Finlay, C. J. (1906). Informe sanitario y demográfico de la República de Cuba. La Habana: Junta Superior de Sanidad de la Isla de Cuba.
- Gutiérrez Rodas, J. A., Montoya Vélez, L., Toro Isaza, B., Briñón Zapata, M., Rosas Restrepo, M., & Salazar Quintero, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico, 24(1), 7-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2611/261119491001.pdf>.
- Infante Lembcke, F. (2013). Psicología del Sumak Kawsay–Buen Vivir. Recuperado de <http://wauqiprensa-popularperu.blogspot.com/2013/09/psicologia-del-sumak-kawsay-buen-vivir.html>
- Justi González, R. (1990). Prevalencia del hábito de fumar en médicos y maestros en el municipio de Plaza de la Revolución. Tesis de Especialista de primer grado en Epidemiología. La Habana: Instituto Superior de Ciencias Médicas.
- López Sánchez, F. (2001). Educación sexual y Discapacidad. III Congreso: "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Mahieu, L., Anckaert, L., & Gastmans, C. (2017). Intimacy and sexuality in institutionalized dementia care: clinical-ethical considerations, 25(1), 52-71.
- Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad (Vol. 1). Madrid: Díaz de Santos S.A.
- Oramas Viera, A. (2013). Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria. La Habana: Universitaria.
- Orem, D. (2001). Nursing: concept of practice. New York, USA: Elsevier Mosby.
- Otero López, J. M. (2010). Exploring stress, burnout, and job dissatisfaction in secondary school teachers. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10(1), 107-123. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen10/num1/253/exploring-stress-burnout-and-job-dissatisfaction-EN.pdf>
- Pessoa, A. S. (2017). Resilience processes within the school context of adolescents with sexual violence history. Educação, 33. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100124&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100124&script=sci_arttext)
- Rogers, C. (1987). El camino del ser. Barcelona: Kairos.
- Rotger Díaz, J., & Echeverría Briñones, M. (1990). Enfermedades más frecuentes en maestros y profesores de la Enseñanza General Politécnica y Laboral, del Municipio de Marianao. Trabajo científico individual de Culminación de estudios en la Facultad de Superación. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Sánchez Mortera, A. (1939). Enfermedades más comunes en la profesión de maestro. Tesis Doctoral. La Habana: Universidad de La Habana.
- Souza, V. D. (2017). The game as strategy for approach to sexuality with adolescents: theoretical-methodological reflections. Revista Brasileira de Enfermagem, 70(2), 376-383. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/The-game-as-strategy-for-approach-to-sexuality-wit-Souza-Gazzinelli/d6f8462248a6a3501cb-8cd722a326def267da872>
- Urbino Matamoros, V. (1975). Algunos aspectos psicopatológicos de los maestros en ejercicio. Holguín: Hospital Docente Vladímir Ilich Lenin.

# 08

## ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE TECNOLOGÍA COLABORATIVOS INTERNACIONALES

### STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF COLLABORATIVE INTERNATIONAL TECHNOLOGY PROGRAMS

Ph.D. Richard J. Schuhmann<sup>1</sup>

E-mail: [schuhmann@landingschool.edu](mailto:schuhmann@landingschool.edu)

<sup>1</sup> The Landing School of Boatbuilding and Design, 286 River Road. Maine. United State of America.

#### Suggested citation (APA, sixth edition)

Schuhmann, R. J. (2017). Strategies for the development of collaborative international technology programs. *Revista Conrado*, 13(60), 50-55. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La era actual de la globalización se caracteriza por un flujo sin precedentes de información, ideas y valores a través de fronteras y culturas nacionales. Aunque se espera que el efecto neto de la globalización aumente la estabilidad política en todo el mundo, el descontento resultante del aumento de las disparidades económicas regionales resultará en una mayor volatilidad de aquellas no elevadas por la marea creciente. Se necesitará un liderazgo global para abordar estas regiones con desafíos de desarrollo, muchas de las cuales también son desafiadas por los recursos y pueden ser susceptibles a los efectos del cambio clima en el futuro. La influencia de las ONG internacionales y de las corporaciones, que ahora constituyen 13 de las 50 economías más grandes del mundo, destaca el papel de los actores no estatales en el liderazgo global en el siglo XXI. Este artículo presenta las experiencias pasadas del autor en el desarrollo de programas internacionales en la Universidad Estatal de Penn en la preparación de los estudiantes para liderar en la nueva economía global con un sentido agudo de la conciencia global y la fuerza de carácter moral. Además recientes experiencias en Cuba en la escuela de diseño y construcción de botes adopta similares enfoques que son introducidos.

#### Palabras clave:

Liderazgo, cultura, marina, tecnología.

#### ABSTRACT

The current era of globalization is characterized by an unprecedented flow of information, ideas and values across national boundaries and cultures. Although the net effect of globalization is expected to increase political stability worldwide, discontent resulting from widening regional economic disparities will result in increased volatility from those not elevated by the rising tide. It will take global leadership to approach these developmentally-challenged regions, many of which are also resource challenged and may be susceptible to the effects of climate change in the future. The influence of international NGOs as well as that from corporations, who now constitute 13 of the world's 50 largest economies, highlights the role of non-state actors in global leadership in the 21<sup>st</sup> century. This paper presents the author's past experiences developing international programs at Penn State University in preparing students to lead in the new global economy with a keen sense of global awareness and strength of moral character. In addition, recent experiences in Cuba of the Landing School of Boatbuilding and Design, adopting a similar approach, are introduced.

#### Keywords:

Leadership, culture, marine, technology.

## INTRODUCTION

Globalization has quickly flattened barriers to enterprise and collaboration. Technology projects are now carried out collaboratively 24:7 across time zones and continents and technology graduates must possess skills not present in 20<sup>th</sup> century curriculum (NAE, 2008). The effect of globalization on flattening cultures is less clear. Preparing technology students to lead and be led across cultures requires introspection to identify and remove existing misperceptions and an empathic engagement to promote understanding of others and the development of a more hygienic worldview.

Some of the most desirable technology career paths now have global trajectories, and global awareness alone will not provide students with the critical skills necessary to enter and succeed in the highly competitive global playing field. Although graduates from the best schools in the United States (US) are still highly prized by international organizations in the private and public sectors, the relatively weak foreign language skills of US students places them at a disadvantage with respect to, say, graduates from top programs in the European Union (EU). In addition, EU graduates frequently leverage programs like Erasmus and joint international degree programs to gain significant cross-cultural experience prior to graduation. It is against this cross-cultural competition that in 2005 Penn State's program began to strategically focus on providing students with the critical international collaborative skills to enhance their already strong technical skill sets and prepare them for global careers.

### Curricular Approaches

- Cross cultural teaming, either virtual teaming supported by technology or colocated teaming during international travel requires significant preparation. Literature regarding student service learning indicates that students who are insufficiently prepared for cross-cultural experiences whether international or domestic may reach incorrect and sometimes racist conclusions about the people and communities with whom they work (Hondagneu-Sotelo & Raskoff, 1994).
- Beginning in 2005, the author developed two opportunities within the engineering leadership development program at Penn State for US students to directly engage with students from other cultures: (1) Leadership Innovation and Global Challenges (LIGC); (2) International Leadership of Enterprise and Development (ILEAD). Both courses required a Global Engineering Teams (GET seminar) seminar in the previous semester as preparation.

### GET seminar

- The GET seminar uses cognitive approaches to the development of global knowledge to help students forge a solid foundation in their understanding of the dimensions of culture and communication. The course focuses on developing a keen understanding of the dimensions of culture and communication; students are trained to think like cultural anthropologists, becoming aware of cultural elements around them and observing communication styles. Although most students at Penn State are from the mid-Atlantic region of the United States, and demographically the University is located in what may at first appear to be a mono-culture (i.e. predominantly Caucasian, middle class, etc.), students become keenly aware of regional cultural differences even between the Pittsburgh region in the west and the Philadelphia region in the east through critical observation, discussion and analysis. Communication levels and styles are explored and the course ends with a module on negotiation

### LIGC

- LIGC students would begin the spring semester (following the GET seminar) with a 6-week venue-specific preparation for their visit to North Africa to collaborate with students at a partner university, L' École Mohammadia d' ingénieurs. This preparation included the pragmatic learning of spoken colloquial Arabic to promote confidence and display respect as well as exploring cultural, religious, geopolitical and social justice issues.



Figure 1. LIGC program featured in the 2010 Penn State College of Engineering magazine.

## DEVELOPMENT

During their time in North Africa, students would live with host families in the old city, many of whom spoke no English, and study leadership and innovation in the context of resource management and engineering with their North African engineering peers. Approximately half the academic day was spent in lectures, the other half on field trips or field challenges (students working in multicultural teams to solve challenging engineering-related tasks).

The course sequence focused on promoting intercultural understanding, raising global awareness, and developing leadership skills and innovative thinking with respect to engineering design in order to better meet the challenges of the 21<sup>st</sup> century.

**ILEAD**

- ILEAD pairs Penn State engineering students in virtual teams with business students at Corvinus University in Budapest, Hungary, and more recently with students from Taibah University in Medina, Saudi Arabia. Students collaborate during formal scheduled in-class meetings using classroom Polycom™ videoconferencing, and outside of class using personal Skype™ accounts. Projects are real-world and clients on past projects have been located in the Central Europe, Africa, the Middle East, Central Asia, South America and the Caribbean. The Hungarian-Saudi-American student teams deliver their final presentations in Budapest. Students report increasing value from this international sequence, and significant enhancement to their global skill set (Schuhmann & Zappe 2008).



Figure 2. ILEAD program featured in the 2011 Penn State College of Engineering magazine

As an example, projects in the 2007-2008 academic year included: (i) engineering design and return on investment analysis of a rainwater catchment system to serve a community of mentally and physically handicapped young adults in Jamaica, West Indies; (ii) engineering design and fabrication of finger protectors for a women’s agricultural cooperative in Tioute, Morocco, as well as a supply chain analysis for exporting the product – Argan Oil – to buyers in the the EU and USA; (iii) engineering design, fabrication and testing of methods for Baobab pulp separation and seed decortication, and a market analysis for the sale of pulp in the EU and USA, for clients in Benin, West Africa.

These projects result in physical objects and/or detailed engineering design, as well as emotive experiences; the teams hone their engineering and business skills, learn new cross-cultural methods, and experience the feeling

that accompanies having made a difference. Placing engineering within this type of human context is especially significant if programs wish to promote racial and gender diversity in the class (Malcom, 2008).

Some projects from the ILEAD course evolved into stand-alone projects. The publicity from the 2007-2008 baobab project resulted in a small women’s cooperative in the northern Benin town of Natitingou reaching out to request support in developing a mechanized solution to the separation of baobab pulp and seeds. Over a two-year period, student teams prototyped and tested solutions on-the ground in Natitingou.



Figure 3. Natitingou baobab project featured in the 2012 Penn State College of Engineering magazine

The Penn State students who worked on the baobab project were afforded a remarkable learning experience while valuable technology was transferred to the cooperative. Through mechanization, workers at the cooperative were able to dedicate time to refining and packaging commercial quantity and quality product appropriate for the EU market. Combined with their biologique certification, the cooperative was transformed in to a thriving global enterprise, and in 2016 received global recognition for their evolution.



Figure 4. Natitingou baobab cooperative receiving an award from French President François Hollande in 2016 for “I’ innovation alimentaire grâce à la pulpe de baobab biologique”.

International collaboration that benefits all participating parties is possible if objectives and outcomes are clearly

defined, faculty have strong relationships, students are rigorously prepared, and the program carefully executed.

*Commonality of educational objectives and outcomes*

The broad educational objectives and outcomes for these international courses appear in the table below (Schuhmann, 2010).

<p><b>Ethical awareness and conduct</b>  <i>Students will be able to recognize and address ethical challenges, and seek, understand, and resolve differences among stakeholders in decision-making processes.</i></p>
<p><b>Self-knowledge and awareness - Character</b>  <i>Students will understand personality and temperament, recognize common global character traits, understand the value of introspection and reflection in leadership, and demonstrate high standards of behavior.</i></p>
<p><b>Enhanced global awareness/world view</b>  <i>Students will have a an informed and contemporaneous view of the world, be aware that diverse talents and expertise reside in all parts of the world and that its peoples and nations are strongly interconnected, and be able to prognosticate based upon their knowledge of history and current events. Students should understand the roles the United States plays in the world and how diverse peoples view the United States and why.</i></p>
<p><b>Enhanced appreciation of cultural diversity</b>  <i>Students will understand the achievements of diverse peoples, be sensitive to cultural differences, and comfortable with alternative world views and diverse ethical principles. They should display inclusive behavior and a commitment to an equitable world.</i></p>
<p><b>Understanding of public policy issues</b>  <i>Students will be able to think broadly, seeing issues in a rich context of various alternatives, probabilities, and trade-offs, see engineering as applicable to problem solving in general, and understand the role of public policy in science, technology, and business.</i></p>
<p><b>Understanding of the role of sustainability in engineering</b>  <i>Students will understand that environmental protection does not preclude economic development and that economic development must be ecologically and socially viable now and in the long run.</i></p>

At the heart of these courses, and embedded with the above objectives and outcomes, was the intent to help students develop a deeper knowledge of the world, enhanced skills in cross-cultural communication, and direct experience in participating in positive change processes in other countries. The critical vehicle for this cultural development is promoting confrontations with student prejudices and developing their empathic abilities.

In engineering, the role of empathy has gained significant traction in the last several decades. In early empathic design literature, engineering designers, formerly encouraged to interview customers or users to determine needs, were directed to watch users interact with technology in their own environment (Leonhard & Rayport, 1997). Positive reports have arrived from industry on the effects of empathic design (Burns, Barrett & Evans, 1999). Empathic design is now being studied as a graduate engineering research topic (Saunders, 2010). The role of empathy in leadership theory can also be found in transformational

leadership (Bass, 1985), authentic leadership (Walumbwa et al, 2008) and emotional intelligence.

*Pedagogical techniques*

At the core of empathic pedagogy is the need to metaphorically remove students from their shoes and insert them in those of another. This removal process is also paralleled in cognitive loading. Cross-cultural preparation is often as much about removing material as it is about loading in new perspectives - like the Zen master who received a visit from a university professor and filled his tea cup to overflowing to show him he was already too full of his own opinions and dogma for any enlightenment to occur.

Students who travel to North Africa shine a light on the roots of poverty by excavating how the relationships between imperialism, globalization and climate events in the late 19<sup>th</sup> century resulted in famine and mega-death by starvation, leaving the shaken foundations of much of today's developing world. In a post-9/11 world, the misperceptions regarding Islam afford rich opportunities for challenging student worldviews. Students are confronted with the reality of extremism in the US, both religious and violent. A travel through time to see the rich history of science and engineering in Islam provides students with a new perspective on its importance to western civilization. Regional geopolitics are also visited and viewed through the dominant paradigm of the region, a lens often at odds with that of the students.

Finally, the need for post-travel reflection is as critical as pre-travel preparation. As with the physics of light, reflection provides a means by which to observe oneself and the system within which one functions. Thinking back on one's actions and thoughts, untangling paradoxes, and forensically investigating how to improve future performance, is an essential life capability and critically important for international experiences. Educators who neglect to schedule and facilitate student reflection miss valuable opportunities for student self-improvement. Consider "20%" programs implemented by innovative companies that allow employees individual reflective time to develop new ideas (e.g. Google, Microsoft, Apple) that have yielded remarkable products, and then consider how much innovation comes from knowledge workers whose every minute at work is scheduled (by non-reflective managers) in back-to-back meetings and responding to urgent initiatives.

*Building A Collaborative Educational Network In Cuba*

The Landing School of Boatbuilding and Design is a small technology school focused on developing in its students a deep theoretical foundation in applied technology as well

as practical manufacturing skills for the marine industry. In spring 2017, faculty and students from the School traveled to Cienfuegos, Cuba to work collaboratively in a prototype international program with faculty and students from the Remo's Academy. As can be seen in a recent video documenting achievements and difficulties (Cubanet, 2017), the Academia faces significant challenges with the state of disrepair of its boats, while at the same time developing world class athletes with the resources they have.

There is clear synergy between the needs of these two schools. The Landing School seeks to develop a broader and deeper understanding of the world in its students, and provide real-world experiences with which the students can demonstrate their skills. The Academia seeks to develop world-class athletes with a fleet of reliable high-performance boats that can be repaired by faculty and students at the Academia.

Set within the context of the vision of the University of Cienfuegos to build a paradigm of sustainable internationalization, this nascent program satisfies the pragmatic needs of both institutions while developing relationships and understanding between faculty and students of both institutions.

The 2017 program focused on building understanding between the students of these two schools, effecting necessary repairs to the racing shells, and transferring the knowledge and technology necessary to help develop the capacity of the Academia to effect repairs of their boats in the future. The Landing School faculty and students spent 1-week at the Academia, working full days with faculty and students and sharing meals.

After quickly adapting to the Cuban heat and humidity, the small group of 4 boat builders quickly engaged with the coaches and young rowers. Because the eight-man rowing shell is quite large (15 meters), multiple sets of hands were required to prepare and effect the necessary repairs. Removing old paint and wood required communication and teamwork between the US and Cuban instructors and students; a project of this scale would not have been possible to complete in a one-week span if it were not for effective collaboration.

While the primary technical focus of the project was to improve the structural integrity of the largest boat of the fleet, the eight-man rowing shell, many other valuable non-technical learning objectives were achieved. The Landing School desires to instill a culture of sustainable boat building, using locally sourced natural materials and reducing the amount of waste. The faculty and students from both schools were challenged to creatively solve problems and accomplish tasks while using the limited

available resources. The Landing School students learned valuable lessons from their Cuban experience given the resourcefulness and ingenuity for repair that one finds on the island. In exchange, the US faculty and students were able to share new techniques of boat repair, using recycled pieces of copper wire and other fiberglass material removed from boats no longer in use. The coaches at the Academia were attentive to the repair process and toward the end of the week the coaches were teaching others the techniques they had just learned. After the week there was a great sense of accomplishment at having restored the integrity of the Academia's boats. There was also opportunity for informal social exchange and for the US students to see the important and historic city of Cienfuegos.

Students of the Academia subsequently won the national championship in these boats. While credit must be given to the superior athletic abilities and skills of the team, perhaps in some small way the enhanced strength and integrity of the boats as a result of this project contributed in part to their success.

This 2017 program was very much a prototype pilot-program for what is hoped to be a long-term approach to collaboration between the Landing School and Cuban institutions in general. The Landing School and the Academia plan to run this collaborative program once again in 2018. The Landing School will use the GET seminar approach prior to the visit to help its students forge a solid foundation in their understanding of the dimensions of culture and communication and better understand the language, culture, and history of Cuba. It would be of interest to consider moving forward how technology students from Cuban universities (e.g. University of Cienfuegos) might become involved in this program, and also what a Cuban analog to this GET seminar might look like.

Finally, the salience of a marine technology program such as this for the island nation of Cuba is best expressed in the words of Fidel Castro Ruz:

*"En el mar hay un porvenir para los jóvenes. ¡Tenemos que despertar ese porvenir! Somos una isla rodeada de agua por todas partes, no podemos estar de espaldas al mar, tenemos que darle el frente al mar, y avanzaren el mar, y crear esa conciencia en nuestros jóvenes".*

"At sea there is a future for the young. We must awaken that future! We are an island surrounded by water everywhere, we cannot be with our backs to the sea, we must face the sea, and advance in the sea, and create that awareness in our young people". (Castro Ruz, 1963)

## CONCLUSIONS

Technical and social challenges are becoming increasingly linked, as are nations and cultures, and to effect constructive change in the 21<sup>st</sup> century these challenges cannot be treated as separate and distinct (Sheppard, 2008). Because of this, technology programs must continue to refocus the engineering curricula from content to skills, broaden students' worldviews, and hone their judgment (Adams, 2008). Collaborative global programs with a focus on socially relevant projects represent a viable pathway by which to respond to a rapidly changing world and realize these goals.

International programs have the ability to expand the intellectual and cultural horizons of participants. This is predicated upon thoughtful and rigorous pre-visit preparation, and opportunity for post-project reflection. Clearly defined educational objectives and outcomes allow for continued focus throughout the international experience and can serve as metrics for program assessment; however, in the end, "making universities and engineering schools exciting, creative, adventurous, rigorous, demanding, and empowering milieus is more important than specifying curricular details" (Vest, 2008). International educational projects can also effect positive physical and economic change; however, faculty and institutions must be prepared for a multi-year investment in time and resources.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Adams, R. S., & Felder, R. M. (2008). Reframing Professional Development: A Systems Approach to Preparing Engineering Educators to Educate Tomorrow's Engineers. *Journal of Engineering Education*, 97 (3), 239-240. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2168-9830.2008.tb00975.x/full>
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: The Free Press
- Burns, A., Barrett, R., & Evans, S. (1999). Delighting Customers through Empathic Design. P 6<sup>th</sup> International Product Development Management Conference, Churchill College Cambridge.
- Castro, F. (1963). Discurso pronunciado por el Comandante Fidel Castro Ruz en el Acto celebrado en Cárdenas para Botar al Agua 17 Nuevos barcos pesqueros. Retrieved from <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1963/esp/f180663e.html>
- Hondagneu-Sotelo, P. & Raskoff, S. (1994). Community Service-Learning: Promises and Problems. *Teaching Sociology*, 22(3), 248 - 254
- Kellogg Foundation. (2000). *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*. Michigan: Kellogg Foundation.
- Leonhard, D., & Rayport, J. F. (1997). Spark Innovation through Empathic Design. *Harvard Business Review*, 75(6), 102-113. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10174792>
- Malcom, S. M. (2008). The Human Face of Engineering. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 237-238.
- Saunders, M. N. (2010). The effects of empathic experience design techniques on product design Innovation. Thesis of Master of Science in Engineering. Austin: University of Texas.
- Schuhmann, R. J., & Zappe, S. (2008). Shaping the World: Teaching Global Leadership Skills to Engineers. ASEE Global Colloquium.
- Schuhmann, R. J. (2010). Engineering Leadership Education: The Search for Definition and a Curricular Approach. *Journal of STEM Education: Innovations & Research*, 11 (3), 61-69. Retrieved from <https://www.asee.org/public/conferences/56/papers/13725/download>
- Sheppard, S. D., Pellegrino, J. W., & Olds, B. M. (2008). On Becoming a 21<sup>st</sup> Century Engineer. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 231-232. Retrieved from <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/47789/2010CTTEYearbook.pdf;sequence=1>
- Vest, C. M. (2008). Context and Challenge for Twenty-First century Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, 97 (3), 235-236. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2168-9830.2008.tb00973.x/abstract>
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/d65c/aca5313e-2b7febd6e40feab88d65a2c3472.pdf>

# 09

## LA INFLUENCIA EN LA ECONOMÍA ECUATORIANA DE LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS

THE INFLUENCE IN THE ECUADORIAN ECONOMY OF THE EVOLUTION OF EDUCATION IN THE LAST 20 YEARS

Dra. C. Otmara Navarro Silva<sup>1</sup>

E-mail: [otmaranavarrosilva@yahoo.es](mailto:otmaranavarrosilva@yahoo.es)

MSc. Vismar Flores Tabara<sup>1</sup>

E-mail: [vismargflores@gmail.com](mailto:vismargflores@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Navarro Silva, O., & Flores Tabara, V. (2017). La influencia en la economía ecuatoriana de la evolución de la educación en los últimos 20 años. *Revista Conrado*, 13(60), 56-64. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

Se realiza un recorrido por los anales de la historia de la educación en Ecuador en los últimos 20 años, donde el problema fundamental se concentraba en la ausencia de calidad educacional, motivación del claustro de profesores, la crisis económica por la que estaba atravesando el país y la total participación de los gobiernos en aumentar y usar el presupuesto destinado a la educación. Se considera como unos de los factores incidentes a la pobreza como el elemento determinante en la población para recibir educación y la ausencia que posee el país en esta etapa de personal calificado para hacerle frente a la situación creada en el sector educativo y los cambios recurrentes y oportuno realizados por el gobierno de Rafael Correa para eliminar el analfabetismo, capacitar docentes con un nivel apto de preparación y desarrollo intelectual y profesional, el uso del presupuesto educacional y gubernamental en la construcción de unidades educativas y universitarias de alto desarrollo tecnológico.

### Palabras clave:

Analfabetismo, pobreza, educación, presupuesto educativo, desarrollo intelectual, influencia económica.

### ABSTRACT

AN Overview tour of the annals of the history of education in Ecuador in the past 15 years, where the fundamental problem was the economic situation of the poorest population and lack of commitment of the families to send children to the schools to receive basic education, as well as the absence of educational quality and motivation of the staff of professors, the economic crisis that was going through the country and the full participation of Governments to increase and to use the budget allocated to education. The prevailing need for the country at this stage of qualified personnel to cope with the created situation in the education sector and recurrent and appropriate changes made by Rafael Correa's Government to eliminate illiteracy, to train teachers in all branches of higher education, adequate preparation and intellectual and professional development, the use of educational and Government budget in the construction of units of educational and University high technology development units.

### Keywords:

Illiteracy, poverty, inequality, education, education budget, intellectual development.



## INTRODUCCION

Para reconocer el trabajo que se ha ido realizando a lo largo del período (1990-2015) para lograr una educación estable y de calidad hemos de recorrer el camino de la historia, para ello es preciso tomar como muestra la situación económica y social en la que se encontraba Ecuador en los años 90.

Ecuador en este tiempo le hacía frente a una crisis financiera deplorable que aún en estos tiempos la clase más pobre sigue sufriendo su impacto, sobre esta situación más de 483.851 niños no accedieron a las matriculas en 1999 por razones netamente económicas, a pesar del esfuerzo hecho por los gobiernos, el analfabetismo, la mala calidad de la educación, la falta de profesores capacitados y la falta de recursos de la población hacia imposible que se lograra superar los problemas existentes en este sector.

*“Los niños y las niñas, sobre todo de las zonas rurales y urbano marginales no van a la escuela por diversos motivos. Las principales causas son la pobreza de sus padres, la falta de aulas y profesores, la infraestructura deficiente, la mala calidad de la educación y los paros frecuentes. Cada año cerca de 100.000 niños y niñas de 5 años de edad no pueden matricularse en el primer año de educación básica. De la misma manera, 757.044 niños, niñas y jóvenes de 5 a 17 años están fuera de las escuelas y colegios. En este grupo se encuentra los niños y adolescentes trabajadores procedentes de las familias más pobres del país: en el 2003, el 77% de los adolescentes del campo y el 44% de aquellos de las ciudades pertenecían a hogares con ingresos de menos de dos dólares diarios por persona”* (Tamayo, 2009)

A esto sumémosle la falta de una metodología efectiva, planes de estudios mal elaborados, ausentismo en las aulas por parte de los profesores y una calidad educativa basada en los principios de racismo y las clases sociales, arraigada en los malos tratos y deformaciones del pensamiento estudiantil, donde según tu color sería tu posibilidad de superación y según su dinero el triunfo en su vida estudiantil y progreso personal. Otro aspecto fundamental que contribuía al mal proceso educativo fue la falta de motivación al claustro de profesores, donde los salarios oscilaban entre 146 dólares hasta 482 a finales del 2005.

## DESARROLLO

La constitución de Ecuador (2008) y el Código de la niñez (República del Ecuador. Congreso Nacional, 2003), son los documentos legales más importantes donde se define

a plenitud los deseos de promover y alcanzar un desarrollo educativo a la más alta definición. En él se refiere a la necesidad de los niños y jóvenes a disfrutar de sus derechos, a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación; a la seguridad social; a tener una familia y disfrutar de la convivencia familiar y comunitaria sin tener en cuenta sexos, etnias y color de la piel.

Para ello ha sido precisa la realización de grandes cambios sociales y culturales como es el caso de:

- La ley de la carrera docente y el escalafón del magisterio nacional (1990) y su reglamento (1991).
- Ley de Universidades y escuelas politécnicas (mayo 1982) utilizada como base legislativa para la nueva ley de educación superior (2000).

Donde se confirma que la educación es obligatoria en el nivel primario y en el ciclo básico de nivel medio (3 años) así como que son los padres los encargados de hacer que sus hijos reciban una educación digna y el estado será el encargado de velar y facilitar el ejercicio de este derecho.

La educación es desde tiempos inmemorables un problema de insatisfacción y constantes críticas públicas en el sistema educativo ecuatoriano desde los niveles primarios hasta las Universidades, debido a los constantes cambios y reformas, administrativos, curriculares y pedagógicas aplicadas en el país en la etapa emprendida de los años 90-2000. Debido en gran medida a la falta de un plan educativo, la falta de fortalezas del ministerio de educación y la falta de cultura social al desarrollo de la lectura y la escritura. A esta situación sumémosles la penuria económica por la que estaba atravesando el país como el encaje bancario y la dolarización, problemas que acarrearón en grandes pérdidas significativas para la clase media y más pobres del país que optaron por la vía de supervivencia la de poner a trabajar a sus hijos para obtener otras fuentes de ingresos y poder sobrevivir a las penurias económicas que las familias más pobres tuvieron que hacer frente.

En varios estudios realizados por el Departamento de Educación de California en el 2001 se hace mención de la importancia que tiene una buena alimentación en el desarrollo Sico-motor de los niños-jóvenes y adolescentes, donde se considera vital para un aprendizaje máximo o medio un buen desayuno antes de entrar a clases o la incorporación de vitaminas y minerales necesarias para el

desarrollo del cerebro. En este estudio *Ibíd.* se demostró que un estudiante que recibe en la mañana un desayuno nutritivo comete menos errores en los exámenes que aquellos que no han desayunado, sin contar que los anteriores poseen una mejor condición física y se desarrollan mejor en las matemáticas y lecturas (Repullo, 2001). Debido a las carencias de muchas familias una significativa parte de la población infantil no recibía una alimentación adecuada por lo que podemos considerarla como uno de los factores más importantes en el desarrollo educativo de la juventud ecuatoriana. Para ello el estado ecuatoriano tomó medidas como el desayuno escolar, donde crea el Instituto de Provisión de Alimentos, adscrito al Ministerio de Agricultura, Ganadería, Acuicultura y Pesca, que es el encargado de suministrar y adquirir los productos de alimentación escolar, su almacenamiento y distribución y el Ministerio de Educación es responsable de establecer las necesidades y características de la demanda de la alimentación escolar (República del Ecuador. Ministerio de Educación, 2013).

En su agotable lucha por mejorar la situación educativa el Gobierno ecuatoriano crea el Proyecto emergente de Unidades Educativas del Milenio y Establecimientos Réplica (UEM) donde las normativas fundamentales es proveer a la población escolar de las zonas rurales permanentemente excluidas de los servicios educativos y reducir el déficit de infraestructura educativa a través de un modelo de infraestructura integral.

El proyecto de las UEM incorpora recursos pedagógicos aceptados, posee aulas con ambientes temáticos, equipamiento moderno y tecnología de punta tanto en bibliotecas, laboratorios y centros de prácticas técnicas, deportivas y culturales. La construcción y ubicación de esta UEM está en dependencia de la pobreza de los sectores rurales a nivel nacional así como de los índices de necesidades básicas, problemas sociales con instituciones educativas caracterizadas por la baja calidad de la educación así como por la ausencia de las condiciones mínimas para la formación de la niñez

El objetivo fundamental de la construcción de estas entidades educativas es en gran medida mejorar la calidad de los servicios educativos, con numerosos recursos físicos y tecnológicos basados en un modelo de educación del tercer milenio que contengan espacios flexibles y adaptables, áreas deportivas y de esparcimiento con un elegante y moderno mobiliario.

Tabla 1. Unidades educativas entregadas en el período 2007–2012.

Año	Tipo de Unidad	Régimen	Número
2007-2011	Réplica	Costa	2
	UEM	Costa	11
TOTAL			13
2012	Réplica	Sierra	
	UEM	Sierra	5
TOTAL			5

Tabla 2. Unidades Educativas del Milenio y Colegios Réplica en el año 2013.

Tipo Unidad	Régimen	Entregadas	En construcción	Total
Réplica	Costa	1	3	4
	Sierra		4	4
TOTAL		1	7	8
UEM	Costa	3	6	9
	Sierra	3	20	23
TOTAL		6	26	32

Fuente: República del Ecuador. Ministerio de Educación (2013).

Ecuador mejoró en gran medida la preparación de sus estudiantes en las asignaturas de Lenguaje, Ciencias naturales y Matemáticas por lo que se ha ubicado entre los países que más avances tuvieron en la rama educativa teniendo en cuenta los resultados del Tercer en el 2006 donde Ecuador se encontraba entre los países de peor desempeño educativo. (Segundo Estudio Regional Comparativo, SERC) (República del Ecuador. Ministerio de Educación, 2014).

Es importante mencionar, que una de las graves afectaciones en el proceso educativo es la deserción, la continuidad en sus estudios. Tal es el caso que si bien los niños de educación básica acceden al segundo año en un alto porcentaje (90%), termina luego en deserción en donde uno de cada tres niños no llega a completar los años de educación primaria, en quinto y séptimo de básica la situación es similar en donde uno de cada cinco y tres de cada diez niños respectivamente abandona sus estudios.

En los años siguientes vemos que la deserción se acentúa, con un 46,9% de adolescentes quedan fuera del sistema educativo y un 22% culmina la secundaria, así mismo en la educación especial apenas un 6,1% accede a un tipo de asistencia.

En virtud de lo antes expuesto, el gobierno de turno planteó la nueva estructura legal que permita dejar atrás las debilidades que aquejan al sector de la educación y

promover un marco de desarrollo eficiente y sostenible en el tiempo. Es así, que para el año 2006 mediante consulta popular se aprueba el Plan Decenal de Educación 2006-2015, que consta de ocho políticas de estado primordiales para el cambio en el sector educativo. Así mismo se expide la Ley Orgánica de Educación Intercultural, cuyo ámbito es “garantizar el derecho a la educación, determinar los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrollar y profundizar los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establecer las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación”. (República del Ecuador. Ministerio de Educación, 2015)

*Políticas del Plan:*

POLÍTICA 1: Universalización de la Educación Infantil de 0 a 5 años de edad.

POLÍTICA 2: Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo año.

POLÍTICA 3: Incremento de la Matrícula en el Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente.

POLÍTICA 4: Erradicación del Analfabetismo y Fortalecimiento de la Educación Alternativa.

POLÍTICA 5: Mejoramiento de la Infraestructura Física y el Equipamiento de las Instituciones Educativas.

POLÍTICA 6: Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación e Implementación del Sistema Nacional de Evaluación.

POLÍTICA 7: Revalorización de la Profesión Docente, Desarrollo Profesional, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida.

POLÍTICA 8: Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%.

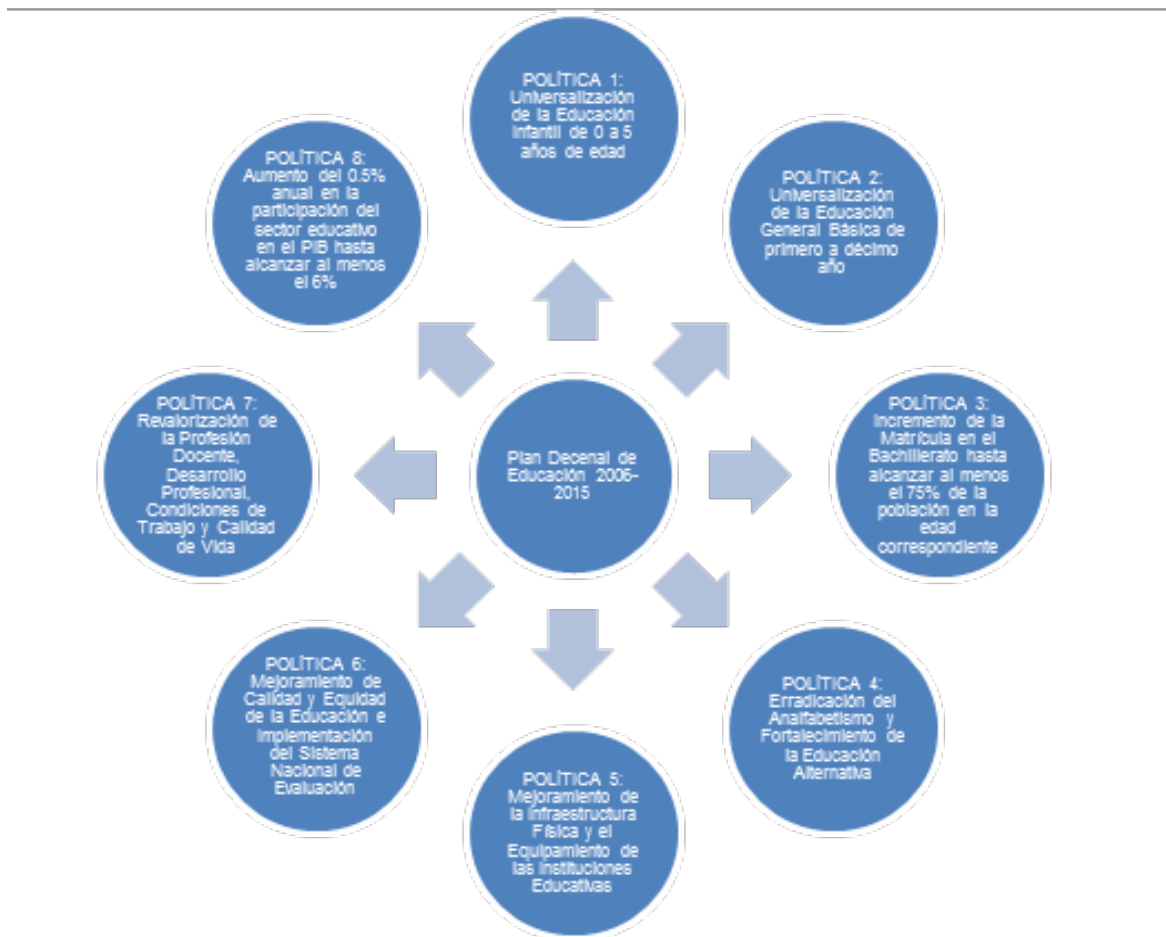


Figura 1. Plan Decenal de Educación 2006 -2015

Fuente: Elaborado por los autores.

Con este plan decenal, se ha logrado definir un presupuesto referencial de inversión para el sector de la educación, cuyo rango de planificación abarca los años 2006 al 2015. Donde se busca el crecimiento y mejora de la educación en Ecuador.

Otras de las causas desfavorables para que los padres desistieran en enviar a sus hijos a los colegios eran las largas filas para lograr que estos fueron inscritos y luego recibidos en las diferentes entidades públicas, las que a veces les tocaba tan lejos de sus viviendas que era casi imposible su asistencia por la lejanía.

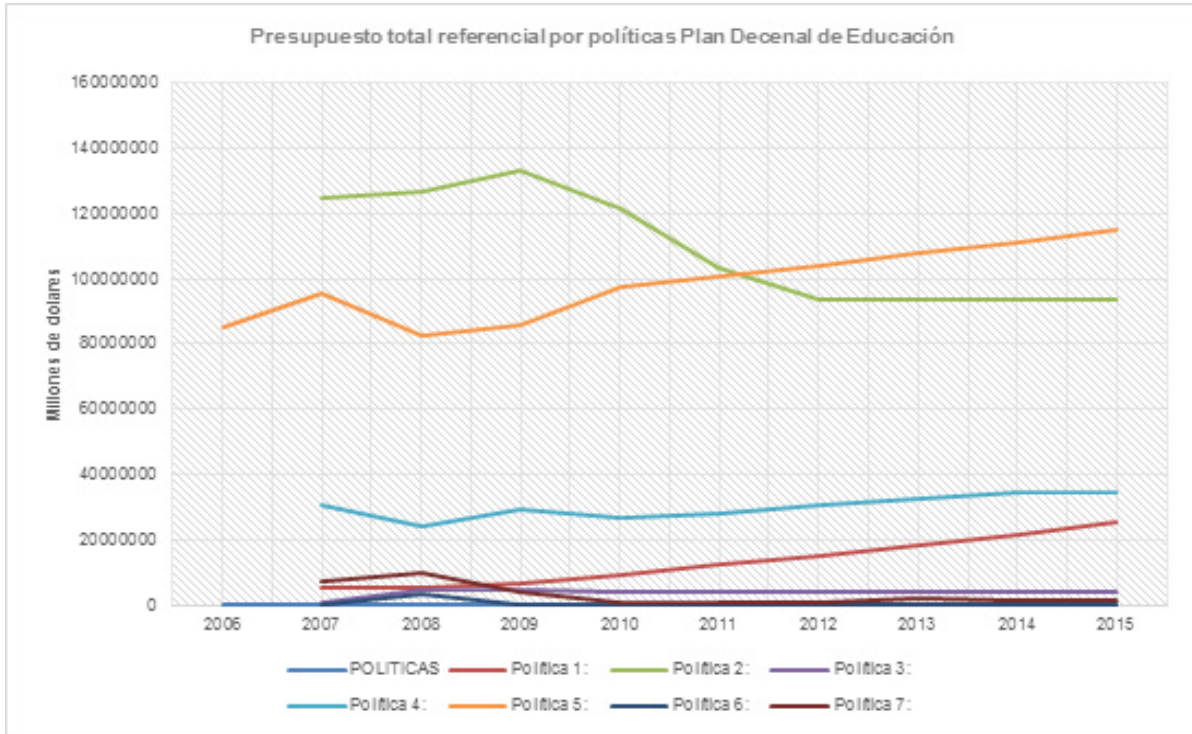


Figura 2. Presupuesto total referencial por políticas.  
Fuente: elaborado por los autores.

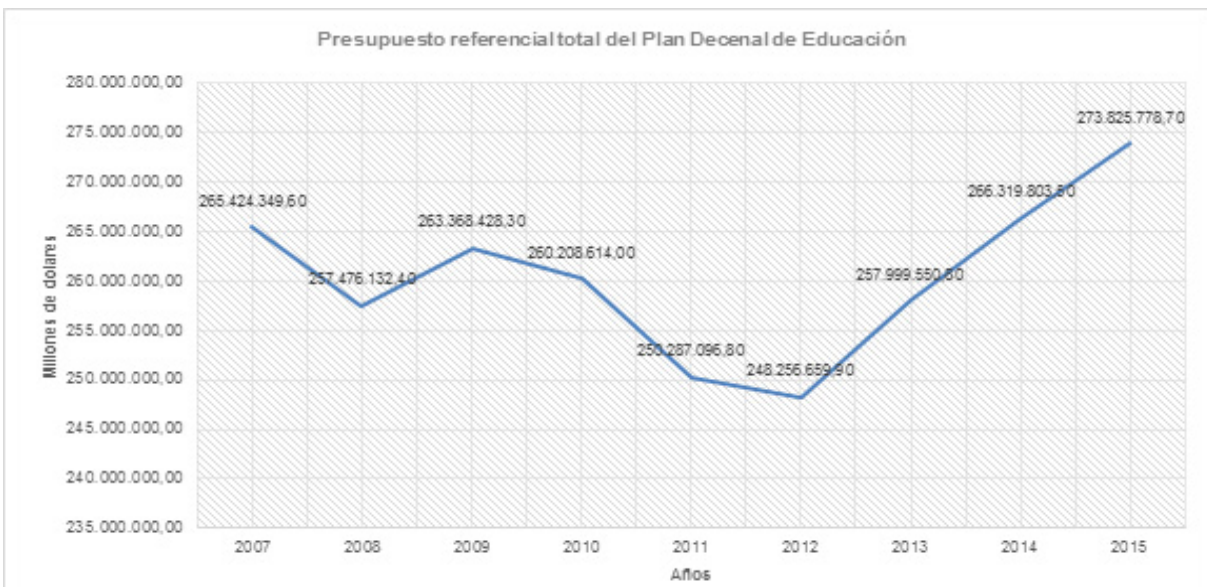


Figura 3. Presupuesto total referencial.  
Fuente: elaborado por los autores.

Las figuras anteriores nos muestran la inversión que se ha realizado en estos últimos quince años la cual es muy considerable ya que involucra un gran porcentaje del PIB, de donde cuyo objetivo para el 2015 es llegar al 6%, con un 0.5% de aumento anual. De una inversión inicial en el 2006 de \$ 85'184.977 se triplicó su valor alcanzando una cantidad superior a los \$ 270'000.000 para el año 2015. Esto nos da muestra que se ha realizado grandes esfuerzos para mejorar el estado que venía arrastrando la educación en el Ecuador.

El resultado final de todo esta inversión y años de mejoramiento trajo consigo que ya las familias que poseen niños en edades tempranas y desean ingresar a los colegios pueden acercarse a los Distritos de educación quienes son los encargados de suministrarle un cupo según la dirección de sus viviendas o lo puede hacer por el internet desde sus casas.

El proceso de mejora llevado a cabo en el sector de la educación en el Ecuador, no solo ha involucrado al nivel básico y bachillerato, sino también se ha evidenciado un gran cambio en el nivel superior, tanto en universidades como institutos superiores.

Muchos han sido los elementos que han ocasionado el deterioro en la educación superior, pudiendo mencionar la nula existencia de procesos de evaluación, mejora y aseguramiento de la calidad, la concepción equivocada de universidad o empresa, de estudiante o cliente, la poca inversión del estado en sectores estratégicos como la educación, un marco legal poco representativo y todo esto acompañado de la indiferente necesidad de crecimiento y desarrollo docente que tanto en universidad pública y privada se venían dando. Ocasionó que el nivel de la educación superior en el Ecuador, se vea frágilmente estructura y sin aporte para la formación de futuras generaciones de profesionales.

Para el año 2008, el estado Ecuatoriano lleva a cabo la Asamblea Constituyente, donde se reestructura la nueva Constitución de la República del Ecuador, misma que regirá los nuevos lineamientos para el país, en ella se menciona en el Título VII Régimen del Buen Vivir, los diferentes capítulos donde se detalla los derechos y objetivos que busca alcanzar el gobierno. Con el fin de llevar a cabo el cumplimiento de estos mandatos, se presentó el llamado "Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017", mismo que plantea doce objetivos estratégicos, entre ellos el cuarto objetivo que menciona "Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.", que es el objetivo primordial que busca "mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas

creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad". (República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017)

Así mismo en el año 2010, se elaboró la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que es la base legal que norma todos los procesos concernientes a la educación superior en nuestro país, ella establece los procedimientos y obligaciones que se deben seguir, esta ley otorgó las herramientas necesarias para que puedan ejecutarse los cambios esperados (República del Ecuador. Asamblea Nacional, 2017).

En busca de una mejor gestión se crearon algunas entidades de carácter gubernamental para llevar a cabo todo el proceso de reestructuración de la educación superior, entre ellas:

- CEAACES: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; que busca ejercer la rectoría de la política pública para el aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador a través de procesos de evaluación, acreditación y categorización en las IES.
- CES: Consejo de Educación Superior; que busca planificar, regular y coordinar el Sistema de Educación Superior, y la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva y la sociedad ecuatoriana; para así garantizar a toda la ciudadanía una Educación Superior de calidad que contribuya al crecimiento del país.
- SENESCYT: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación; es la encargada de ejercer la rectoría de la política pública de educación superior, ciencia, tecnología y saberes ancestrales y gestionar su aplicación; con enfoque en el desarrollo estratégico del país. Coordinar las acciones entre el ejecutivo y las instituciones de educación superior en aras del fortalecimiento académico, productivo y social. En el campo de la ciencia, tecnología y saberes ancestrales, promover la formación del talento humano avanzado y el desarrollo de la investigación, innovación y transferencia tecnológica, a través de la elaboración, ejecución y evaluación de políticas, programas y proyectos.

#### *Resultados de la acreditación y categorización 2009:*

Desde el año 2009 fecha en donde se realizó la primera evaluación para la acreditación de la educación superior, se planteó analizar al sector educativo desde cuatro perspectivas:

- Academia: se enfoca en el análisis de la formación académica, dedicación docente, carrera docente, vinculación con la colectividad.
- Estudiantes y entorno de aprendizaje: permite abordar la práctica de las universidades en relación al acceso,

la permanencia y el egreso de sus estudiantes, aspectos que integran dimensiones tanto políticas, cuanto técnicas.

- Investigación: busca fomentar las políticas, la práctica y la pertinencia del proceso
- Gestión interna: abarca tres campos las políticas institucionales, la gestión interna y la infraestructura.

Esta primera evaluación arrojó el siguiente resultado:

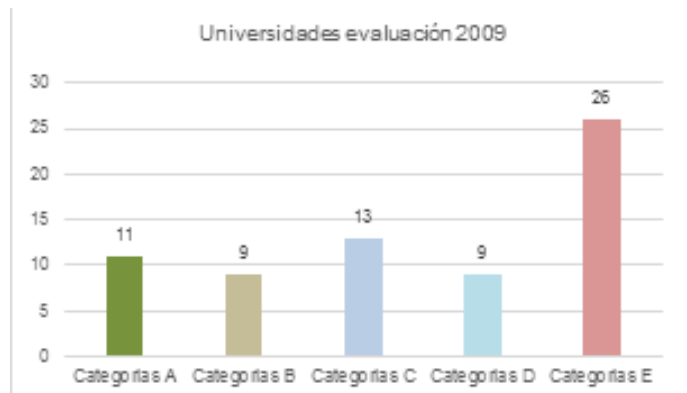


Figura 4. Universidades evaluación 2009.

Fuente: elaborado por los autores.

Se puede evidencia que el 38% de las universidades se encuentra en la última categoría, siendo este el mayor porcentaje y el 16% está en la categoría A, el resto está disperso en categorías medias. Esta evaluación en el 2009, arrojó como resultado que la educación superior del Ecuador tiene más del 80% por debajo de la categoría A.

**Resultados de la acreditación y categorización 2013:**

Es importante mencionar que para el año 2013, el proceso de acreditación y categorización tomó como referencia otros criterios adicionales, partiendo de la particularidad de publicaciones científicas en revistas indexadas y de alto impacto, así mismo por las mejoras cumplidas que arrojó la primera evaluación, procesos de recategorización, y por las exigencias de calidad y excelencia para la primera categoría, para el presente estudio se evaluó a las instituciones que ofertan grado y posgrado. Los criterios que se evaluaron en este período fueron:

- Academia
- Eficiencia Académica: analiza las estrategias establecidas para sostener y acompañar a sus estudiantes durante todo el proceso educativo, siendo sus principales pilares la retención y el acompañamiento.
- Investigación
- Organización: parte del estudio del grado de vinculación y transparencia que tenga la institución superior para con la sociedad.

- Infraestructura: evalúa las características y facilidades para los espacios pedagógicos tanto para estudiantes como docentes.

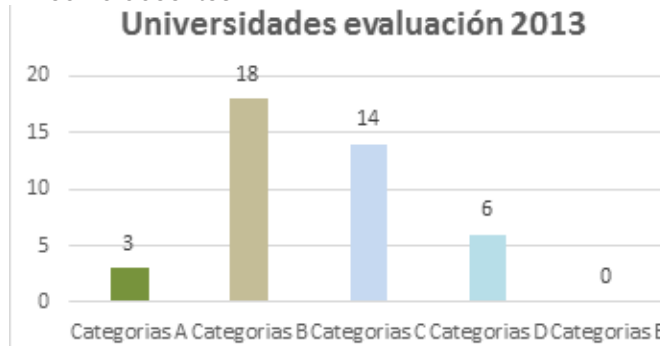


Figura 5. Universidades evaluación 2013.

Fuente: elaborado por los autores.

Para esta evaluación ya se pudo determinar el avance en las instituciones de educación superior, considerando los nuevos criterios de calidad y excelencia, siendo estos más exigentes en su cumplimiento; si bien es cierto la categoría A se representó por un 7% de representación, el resto de instituciones ahora se concentran en las categorías B y C, con 44% y 34% respectivamente que son las más representativas en esta evaluación, adicional ninguna de ellas forma parte de la categoría E.

**Resultados de la acreditación y categorización 2015:**

En septiembre del año 2015, se inició un proceso de evaluación, acreditación y recategorización institucional, llevado a cabo por el CEAACES, en donde participaron 13 instituciones de educación superior y 12 universidades participaron voluntariamente en el proceso de recategorización y una de ellas fue obligatoria. Esta última evaluación arrojó los siguientes resultados:

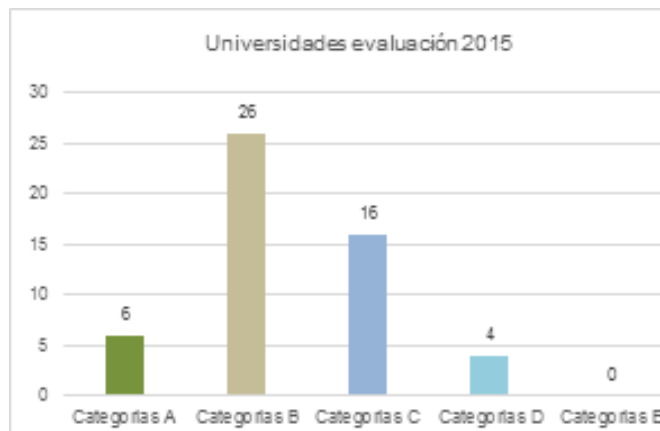


Figura 6. Universidades evaluación 2015.

Fuente: elaborado por los autores.

Esta última evaluación presenta el resultado del proceso que empezó en el año 2009, donde se ha obtenido que el 62% de las instituciones de educación superior se agrupan en las dos primeras categorías, con 12% en la categoría A y 50% en la B, esto nos evidencia el cumplimiento de mejora que se han venido desarrollando, llegando incluso al cierre de instituciones que no han cumplido los nuevos lineamientos y los proceso de recategorización que se han venido ejecutando.

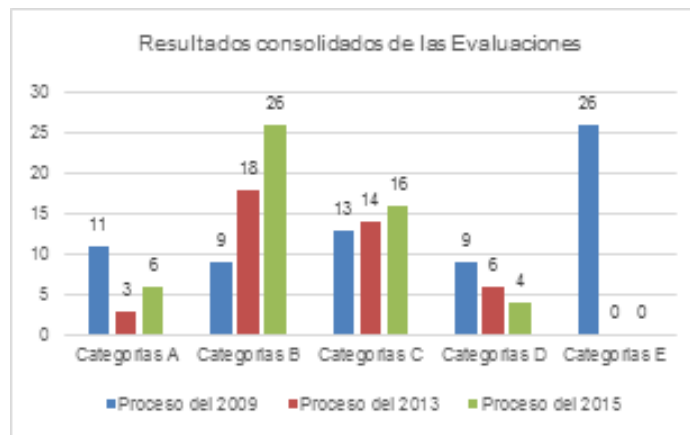


Figura 7. Resultados consolidados de las evaluaciones.

Fuente: elaborado por los autores.

Durante todo el proceso de evaluación y acreditación de las universidades ecuatorianas se ha podido constatar el avance hacia la excelencia educativa, no solo por el cambio de categorización de estas sino también la calidad de sus docentes y el elevado conocimiento de los graduados en estas instituciones educativas, que se hacen evidentes en los resultados de las investigaciones y publicaciones internacionales donde es reconocido el trabajo del Ecuador.

### *Beneficios de la evolución educativa en el Economía ecuatoriana.*

La graduación de profesionales altamente capacitados a traído consigo el desarrollo de la investigación y esta a su vez la incursión en campos desconocidos para la economía ecuatoriana que desde épocas inmemorables se había dedicado a ser exportadora de materia prima para el primer mundo y consumidora de los subproductos elaborados por estos, en precios elevados, encareciendo el grado adquisitivo en muchas ocasiones de productos de la canasta básica.

Al igual que en el campo empresarial, muchos profesionales graduados han decidido emprender sus propios negocios creando nuevos empleos, y haciendo aportes a la matriz productiva del país, con la inversión en ramas en la producción de chocolates, aceite de aguacates,

exportación de sombreros tuquillas ,artesanías tradicionales entre otros.

De igual manera muchos profesionales graduados en territorio ecuatoriano han accedido a plazas en empresas extranjeras dándole la posibilidad de seguir creciéndose como profesionales.

## CONCLUSIONES

Aún quedan muchas cosas por cambiar y nuevos retos que alcanzar ,como es el de lograr que más del 75% de los docente universitarios sean doctores o estudiantes de un doctorado ,meta en la que se está trabajando pero ha sido difícil lograr debido al encarecido precio de las ofertas de doctorados en universidades certificadas ya sean nacionales como extranjeras.

De igual manera que los profesores de carreras tecnológicas sean maestrands o estudiantes de una maestría.

Se debe considerar el acceso de estudiantes de buena valía a las universidades públicas las que a veces nos son posibles por los limitados cupos otorgados. Lograr que en todas capitales de provincia funcione aunque sea una sede de una universidad pública a la que tengan accesos estudiantes lugareños.

Determinar que todo el proceso educativo empieza desde el primer día de guardería hasta que sean jóvenes ya sean universitarios o no; que el conocimiento empieza en nuestras casas y que somos los padres los encargados de educar y complementar el desarrollo educativo de nuestros hijos desde sus primeros días, consolidando la unidad escuela –casa, padres-educadores.

Es preciso también crear nuevas bases educativas para que cuando los jóvenes termine su bachillerato tengan el conocimiento necesario para acceder a las pruebas de ingreso a las universidades sin necesidad de tener que ser nivelados en materias a fines a las carreras escogidas, evitándole al estado gastos adicionales qué podrían ser invertidos en otras funciones vinculadas a la educación.

Al igual establecer grados de cumplimiento institucional ya que muchas veces las universidades privadas exigen menos a sus estudiantes en comparación con las estatales debido a que muchas veces los jóvenes que acceden a estas universidades poseen un estado social diferente.

Eliminar las diferencias en la hora de que los graduados busquen un puesto de trabajo, que no sean catalogados por haber estudiado en una universidad pública y una privada sino por sus conocimientos intrínsecos.

Es preciso que el Estado tome medidas con las familias que no envían a sus hijos a estudiar independientemente

de la situación económica que posean, y los eduque sobre la base que es la obligación de la familia enviar a sus hijos asistir regularmente a la escuela y alcanzar el mínimo de escolaridad necesaria para que se puedan valer por sí solos en un futuro no muy lejano, sobre la base legal de la constitución ecuatoriana y el plan nacional del buen vivir donde se proclama.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- República del Ecuador. Asamblea Nacional. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Asamblea Nacional. Recuperado de [http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf)
- República del Ecuador. Congreso Nacional. (2003). Código de la Niñez. Recuperado de <http://www.igualdad.gob.ec/docman/biblioteca-lotaip/1252--44/file.html>
- República del Ecuador. Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2017). Misión. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/mision/>
- República del Ecuador. Ministerio de Educación Ecuador. (2013). Programa de Alimentación Escolar. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/programa-de-alimentacion-escolar/>
- República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2015). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Ministerio de Educación.
- Repullo, J. (2001). Una mala alimentación afecta el rendimiento escolar. 166.
- República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir*. Quito: Senplades.
- Tamayo, M. L. (2009). *Ecuador- La educación en los últimos años*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/23693718/Ecuador-Educacion-en-los-ultimos-anos#scribd>
- Viteri Díaz, G. (2004). *Situación de la Educación en el Ecuador. Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia*. Quito: Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia y Ministerio de Educación y Cultura.



# 10

## EL BIENESTAR LABORAL DE LA MUJER PRODUCTORA AGRÍCOLA DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

### THE LABOR WELFARE OF AGRICULTURAL PRODUCER WOMEN FROM A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

MSc. Diadenys Aday Juan<sup>1</sup>

E-mail: [daday@ucf.edu.cu](mailto:daday@ucf.edu.cu)

MSc. María Vázquez Ruiz <sup>1</sup>

E-mail: [mvazquez@ucf.edu.cu](mailto:mvazquez@ucf.edu.cu)

MSc. Julio García Vega <sup>1</sup>

E-mail: [jgarcia@ucf.edu.cu](mailto:jgarcia@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup> Centro Universitario Municipal Abreus. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

V. Aday Juan, D., Vázquez Ruiz, M., & García Vega, J. (2017). El bienestar laboral de la mujer productora agrícola desde una perspectiva psicológica. *Revista Conrado*, 13(60), 65-69. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El bienestar laboral es un tema complejo y de gran actualidad que afecta globalmente a la población mundial, hoy caracterizada por una creciente tendencia al envejecimiento. Ello ha despertado el interés de diversas ciencias sociales encaminadas a proporcionar alternativas para el cuidado psicológico y la integración social como parte importante de la calidad de vida de los seres humanos. Las mujeres, dentro de esta categoría, constituyen un grupo vulnerable que requiere de una atención priorizada. La investigación ofrece alternativas para contribuir al bienestar laboral de las mujeres en la adultez media que laboran como productoras agrícolas en la localidad rural Juraguá, ubicada en la provincia de Cienfuegos.

#### Palabras clave:

Mujeres, adultez media, productoras agrícolas, bienestar.

#### ABSTRACT

Labor welfare is a complex and highly topical issue that affects the world population globally, today characterized by an increasing tendency towards aging. This has sparked the interest of various social sciences aimed at providing alternatives for psychological care and social integration as an important part of the quality of life of human beings. Women, in this category, constitute a vulnerable group that requires prioritized attention. The research offers alternatives to contribute to the labor welfare of middle-aged women who work as agricultural producers in the rural town of Juraguá, located in the province of Cienfuegos.

#### Keywords:

Women, middle age, agricultural producers, welfare.

## INTRODUCCIÓN

El estudio del bienestar humano es sin dudas un tema complejo, que puede ser rastreado a lo largo de la historia. A principios del siglo XVI en Grecia “la buena vida” como denominaban al bienestar psicológico los griegos, ya era una preocupante que ocupaba el centro de su atención. Aristóteles fue una de las personalidades que se destacó en esta época prestando sumo interés al “Sumo Bien” y a la “Felicidad Suma” como el objetivo o finalidad del transcurrir humano.

Así también los discípulos del filósofo chino Confucio, en este mismo siglo describían la buena vida en términos de una sociedad ordenada donde cada ciudadano tiene roles y responsabilidades claramente delimitadas y que se puedan ejercer correctamente.

Sabemos que la calidad de vida, como algunos autores prefieren identificar al bienestar o felicidad no sólo se logra con una sociedad ordenada donde cada cual cumple con los roles establecidos sino también influyen otros factores subjetivos como la salud en su sentido más general, la estabilidad emocional, autonomía, autoaceptación, entre otros, y no sólo centra su atención en aspectos externos.

El término bienestar psicológico surgió en los Estados Unidos y se fue precisando a partir del desarrollo de las sociedades industrializadas y del interés por las condiciones de vida. A partir de estas ideas inicialmente comenzaron a utilizarse conceptos más operativos como el de bienestar personal o satisfacción con la vida.

Algunos investigadores cubanos también han sido motivados por el bienestar, valorando la importancia y relevancia del tema en la actualidad, no sólo en la adultez sino en otras etapas del ciclo vital. En el campo de la salud y la psicología se ha establecido una relación indisoluble y generadora del bienestar subjetivo como un indicador positivo de la salud mental, lo que sustenta la necesidad e importancia de la utilización de instrumentos de evaluación para medir este indicador.

El bienestar subjetivo se manifiesta en todas las esferas de la actividad humana. Es obvio que cuando un individuo se siente bien es más productivo, sociable y creativo, posee una proyección de futuro positiva, trasmite felicidad y la felicidad implica capacidad de amar, trabajar, relacionarse socialmente de forma adecuada y ejercer influencia sobre el medio que le circunda. El bienestar es una experiencia humana vinculada al presente, pero también una proyección al futuro, pues se produce justamente por el logro de bienes. Es en este sentido que el bienestar surge del balance entre las expectativas (proyección de futuro)

y los logros, (valoración del presente), lo que muchos autores llaman satisfacción, en las áreas de mayor interés para el ser humano, y que son el trabajo, la familia, la salud, las condiciones materiales de vida, las relaciones interpersonales y las relaciones afectivas y sexuales con la pareja.

En un acercamiento a un grupo de mujeres productoras agrícolas del Consejo Popular Juraguá municipio Abreus, que transitan por la adultez media se identificaron un grupo de factores adversos a su bienestar subjetivo, entre los que predominan las manifestaciones de descontento con la labor que realizan, de lo que se derivan frustraciones al no poder realizar otras tareas, apatía laboral, incertidumbre futura y en sentido general dificultades para desempeñar sus roles tanto personales como sociales.

De ahí que se estableciera la necesidad de una investigación en torno a un tema complejo por su carácter temporal y su naturaleza plurideterminada que ha generado contradicción entre los distintos investigadores

## DESARROLLO

El enfoque histórico-cultural de Vigotsky por su validez y relación con el tema de estudio, considerando que la historia del individuo es el principio explicativo de cualquier análisis psicológico, la vía hacia la comprensión de los procesos psicológicos y su eventual control. El hombre es el resultado, de una actividad que es simultáneamente transformadora, marcada por una historia y determinada socialmente.

Es esencial asumir estos principios explicativos por cuanto el bienestar humano sólo puede estudiarse a la luz de las relaciones del hombre con su medio, las cuales marcan su desarrollo y permiten su adaptación creadora al ambiente.

De otra parte es imprescindible cuando se hace alusión al desarrollo personal no tener en cuenta las dimensiones cognitivas y afectivas, que constituyen un punto central en el desarrollo de la personalidad del individuo, según Vigotsky (1985).

Es asumido el criterio de Veenhoven acerca del bienestar subjetivo cuando afirma que es el grado en que un individuo juzga su vida “como un todo” en términos positivos pero además de la veracidad de su principal componente, satisfacción personal, así como a través de sus indicadores podemos medir esta categoría imprescindible en la realización personal del individuo demostrando que si este es asimilado positivamente entonces la persona se encuentra satisfecha y a plenitud con el estilo de vida que realiza.

De tal forma constituyen indicadores para evaluar el bienestar subjetivo las metas, proyecciones futuras del individuo, las formaciones motivacionales complejas, la autoconciencia del individuo y su autovaloración. Así mismo se tiene en cuenta la relación de la categoría bienestar subjetivo con otras categorías sociales tales como: desarrollo económico, nivel de vida, condiciones materiales de vida, modo de vida y estilo de vida.

El hombre desde que viene a la vida recibe también consigo la capacidad de asimilar esa experiencia histórico-cultural, que es transmitida de generación a generación, la cual nos conduce por este sendero impregnado de emociones positivas, frustraciones que hacen al niño, al adolescente y al joven dar tumbos en su desarrollo personalógico; que en ocasiones cree no poder rebasar las crisis presentes, pero que luego estas sirven de base para continuar el desarrollo de su personalidad. Pero no es hasta la adultez que el individuo logra una total madurez personalógica.

La adultez media es una nueva etapa del desarrollo, la consideramos como un despertar a la vida, donde el sujeto se reconoce a sí mismo y hace un balance de su vida vivida hasta el momento, y comienza a trazarse un nuevo modo de vida de ahí en adelante. Se caracteriza de forma general por un elevado desarrollo intelectual, afectivo y moral.

La motivación profesional, también constituye un contenido de formación motivacional muy importante en la madurez de la personalidad y es aquí precisamente en la adultez media que la personalidad del individuo está compuesta por contenidos psicológicos más organizados, estables y elaborados, donde el adulto medio, tiene bien definidas sus metas, los recursos que necesita para la satisfacción de dichas metas, sus valores bien definidos y establecidos, así como la plena conciencia de los momentos más felices e infelices, donde el sujeto es capaz de reponerse fácilmente ante las amenazas estresantes en su interacción con el entorno y de esta manera reestructurar si es necesario su modo de actuar y enfrentar la vida cotidiana que representa un reto a vencer.

El desarrollo afectivo del adulto medio es un factor clave en el resultado de una personalidad enriquecida e integradora.

La vida psicológica se construye progresivamente con la permanente superación de las dificultades que se presentan en nuestra actividad y relaciones diarias. La unión de lo afectivo y lo cognitivo que se posee ya en esta etapa del desarrollo, es la que regula y orienta en relación con dichos eventos, la que crea y desarrolla los recursos psicológicos necesarios para continuar adelante por la vida.

Las mujeres adultas realizan innumerables contribuciones al desarrollo humano en diferentes ámbitos y se delimitan a partir del carácter del trabajo que en ellos se realiza. Uno de estos espacios es el ámbito productivo, donde sus facultades físicas e intelectuales y su capacidad creativa se emplean para generar bienes y servicios.

El hombre el cual está dotado de toda inteligencia y es capaz de asimilar enriquecedoramente todo lo que le ofrece la realidad circundante, haciéndole cada vez más protagonista de su vida cotidiana; que le impone nuevos retos, nuevas exigencias y todo tipo de ruptura, que le da la posibilidad luego del impacto de reestructurar sus esquemas de referencias buscando nuevas alternativas o estructurando nuevos esquemas referenciales; donde es necesario sustituir nuevas estructuras o contenidos cognoscitivos por otros más actualizados. Dicho proceso mirado desde diferentes puntos de vistas puede ser denominado además de socialización, de enraizamiento cultural, también como desarrollo personalógico, etc.

Sin embargo, no todos los seres humanos cuentan con la misma capacidad, ni tienen las mismas potencialidades y con el mismo desarrollo psicológico, no todos poseen igual concepción del mundo, ni poseen los mismos niveles de regulación comportamentales, por lo cual todo individuo posee una forma distinta de internalizar lo exterior y proyectarse en la vida cotidiana.

Dentro de la vida cotidiana las esferas que la componen son fundamentales en la formación de la subjetividad individual pero de forma fundamental queremos centrar la atención en la esfera laboral ya que la misma es objeto de nuestro interés en el proceso investigativo. Se hace indispensable al hacer referencia al bienestar laboral en la adultez media tener en cuenta; la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

En primer lugar las organizaciones están compuestas por individuos y grupos de individuos, y la relación entre las diferentes unidades hace imprescindible algún tipo de comunicación. En segundo lugar, las organizaciones se orientan hacia fines específicos que han de ser conocidos en alguna medida por sus miembros, y que demandan incorporar información desde el ambiente para su cumplimiento. En tercer lugar, las organizaciones requieren una diferenciación de funciones que exige comunicación para determinarlas y que influye sobre el tipo de información, la probabilidad de ciertas interacciones entre miembros y los mecanismos de información disponibles para cada una de las diferentes funciones. En cuarto lugar, y en estrecha relación con el punto anterior, es esencial para las organizaciones la coordinación de

las actividades de sus miembros y ello resulta imposible sin algún tipo de comunicación.

Por último, una quinta nota es la continuidad a través del tiempo. También esta nota requiere para su cumplimiento de la comunicación. La transmisión de los elementos que mantienen la identidad de la organización a pesar de los cambios que le ocurren, solo es posible mediante sistemas de comunicación; al mismo tiempo, esa permanencia de las organizaciones determina unos patrones estructurados de interrelaciones y comunicaciones que se repiten con cierta frecuencia. La comunicación es, pues, un elemento esencial de las organizaciones.

Entre las esferas de la vida cotidiana existe una interrelación dialéctica, donde la alteración o modificación de algunas de ellas repercute en el funcionamiento de los restantes. En el epígrafe vida cotidiana se analizó dentro de sus esferas, la esfera laboral, la cual es el espacio donde el individuo se relaciona con el mundo exterior sobre todo en la adultez y al transformarlo se apropia de él, al transformarlo y reconocer el resultado de su labor lo identifica como suyo; a su vez el mundo sobre el cual trabaja le devuelve una imagen de él mismo. Una importante repercusión psicológica de la actividad se refiere a la identidad. Además el adulto a partir del trabajo se traza metas, aspiraciones, es ésta la actividad fundamental de esta etapa del ciclo vital del adulto, es decir, constituye en la subjetividad del mismo la actividad generadora de nuevas vivencias, relaciones o conductas, acciones y comunicaciones, promoviendo el desarrollo, el cual implica un nuevo nivel de autoconciencia y optimismo por el sujeto. Pero de existir algún cambio en esta esfera, o no sentir satisfacción en su desempeño puede repercutir en muchos individuos de forma relativa en el bienestar subjetivo del sujeto, el cual puede experimentar un elevado grado de frustración, impotencia y casi una nula capacidad para reestructurar su campo de acción por lo tanto se hace incapaz de utilizar su capacidad de razonamiento para buscar nuevas alternativas a dificultades existentes, generándose una crisis en la vida cotidiana de éste, hasta manifestar conductas antisociales en el peor de las cosas existiendo una ruptura en su equilibrio emocional.

Por tanto se puede puntualizar que al producirse un cambio en la esfera laboral (esta puede ser de cualquier índole) se produce una crisis en la vida cotidiana del sujeto donde se rompe el equilibrio del individuo que se resiste al cambio y evidencia una desestructuración de los esquemas referenciales por tanto el sujeto se hace incapaz en muchos casos de buscar soluciones a la crisis, es decir, otros modos de actuación y por tanto no puede satisfacer sus necesidades, las metas y expectativas no se corresponden con sus logros, lo cual impide

experimentar al individuo un adecuado bienestar subjetivo, que se produce cuando existe una correspondencia entre expectativas y logros, provocando una satisfacción de las diferentes necesidades del adulto.

Las autoras consideran que la adultez media es una de las etapas más bella de la existencia humana, impregnada de experiencia pero aún de juventud, donde el individuo concientemente se autoprograma en busca de satisfacer sus necesidades vitales; para así poder experimentar un óptimo bienestar subjetivo empleando todo tipo de recurso psicológico para ello, de no ser así se rompe el equilibrio en la subjetividad del mismo. La vida del adulto debe auxiliarse de dichos recursos, desplegando todas sus potencialidades en una total madurez psicológica y así podrá experimentar un elevado crecimiento en todas las esferas de su existencia; donde la actividad laboral como principal actividad de la etapa jugará su rol decisivo.

#### *Análisis de los resultados de la investigación.*

La investigación realizada con ayuda de diferentes métodos y técnicas entre las que se cuentan la entrevista, la observación participante, el cuestionario de bienestar psicológico CAVIAR y la técnica de los diez deseos, entre otras, aportó interesantes y útiles resultados.

En un primer momento se pudieron establecer como regularidades que:

- Las mujeres productoras agrícolas en la adultez media de la Granja 1 de Juraguá no se encuentran totalmente satisfechas con la labor que realizan.
- Sus condiciones de trabajo son insatisfactorias.
- Se infiere la necesidad de reconocimiento social y estímulo moral.
- Se evidencia inconformidad con el salario.
- Se manifiesta poca cohesión grupal.
- La baja autoestima y el deseo de cambio del puesto laboral influyen negativamente en su espacio laboral generando una crisis en la personalidad de las mismas.
- Predomina un nivel cultural bajo.
- El trabajo no se manifiesta como una actividad generadora de nuevas vivencias y madurez espiritual que de sentido a sus vidas.
- Carencia de necesidades materiales tales como: vestuario, casa confortable, sustento familiar, entre otras.
- Necesidad de afecto familiar y personal.

#### CONCLUSIONES

Como se aprecia, partiendo de un acercamiento práctico al tema del bienestar laboral, que planteó un problema entre las mujeres en la adultez media que laboran como productoras agrícolas en Juraguá y luego de un estudio bibliográfico que permitió conformar los fundamentos teóricos para una investigación científica, se hizo evidente la

necesidad de buscar alternativas que contribuyan a generar el bienestar laboral óptimo entre estas mujeres a fin de elevar su calidad de vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Alonso, A, V. C. & Manresa Rojas, R. E. (2005). *Psicodiagnóstico, Selección de Lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Ávila Fuentes, B. V. L. Á. (2008). *Psicología social II*. La Habana: Félix Varela.
- Beatón Áreas. (2005a). *Selección de lecturas sobre psicología de las edades y la familia*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Cabrera Castellanos, R. (2003). *Psicología Selección de textos*. La Habana: Félix Varela.
- Calviño, M. (2005). *Orientación Psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Félix Varela.
- Colectivo de autores. (2007). *Calidad de vida. Resumen ejecutivo*. La Habana: Científico-Técnica.
- Cruz, L. (2006). *Psicología del desarrollo*. La Habana: Félix Varela.
- Dávila Bello, Z. & Fernández Casales, J, C. (2004). *Psicología social selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Flores Gil, J. & G. R., G. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela.
- García Domínguez. (2007). *Psicología del desarrollo, Problemas, Principios y categorías*. La Habana: Félix Varela.
- González. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo Educación.
- León Fariña. (2005). *Psicología educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.
- Morris Bermúdez, R. & M. P., L, M. (2004a). *La Personalidad: Su diagnóstico y su desarrollo, provisional*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mustelier Ibarra. (2007). *Psicología y Educación: Una relación necesaria*. La Habana: Félix Varela.
- Ruiz Fernández. (2005). *Pensando en la personalidad. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Ruso Corral. (2003). *Historia de la Psicología, apuntes para su estudio*. La Habana: Félix Varela.
- Trosten, A, W., & Bloom, D. (2010). *El poder de la indagación apreciativa, una guía práctica para el cambio positivo*. La Habana: Cenesex.
- Vigotsky, L. S. (1985). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Obras completas. Fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación.

# 11

## **ACTIVIDADES PARA LA PRÁCTICA LABORAL INVESTIGATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE AGRONOMÍA, DESDE EL MANEJO SOSTENIBLE DE TIERRAS.**

ACTIVITIES FOR THE INVESTIGATIVE LABOR PRACTICE IN STUDENTS OF AGRONOMY CAREER FROM THE SUSTAINABLE LAND MANAGEMENT

MSc. Anabel Olidia Machado Guevara<sup>1</sup>

E-mail: [amachado@ucf.edu.cu](mailto:amachado@ucf.edu.cu)

MSc. Olimpia Nilda Rajadel Acosta<sup>1</sup>

E-mail: [onrajadel@ucf.edu.cu](mailto:onrajadel@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Machado Guevara, A. O. & Rajadel Acosta, O. N. (2017). Actividades para la Práctica Laboral Investigativa de los estudiantes de la carrera de Agronomía, desde el manejo sostenible de tierras. *Revista Conrado*, 13(60), 70-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

El trabajo aporta una guía de actividades para la práctica laboral investigativa de los estudiantes de la Carrera Ingeniería Agrónoma en la Universidad de Cienfuegos, donde se integran los contenidos de la asignatura Ciencias del Suelo con los contenidos del Manejo Sostenible de Tierra. La investigación se realizó entre los meses de diciembre del 2016 a enero de 2017. Los resultados están dirigidos a lograr la integración de los componentes académico, laboral e investigativo con la inserción de los estudiantes en las entidades productivas como vía de acercamiento al objeto de trabajo del futuro profesional, al estar en contacto directo con los problemas profesionales con relación al manejo de los suelos y ser agentes activos en el proceso productivo al dar criterios para su solución.

#### Palabras claves:

Ciencias del suelo, proceso formativo, guía de estudio.

### ABSTRACT

This work provides a guide of activities for the investigative work practice for students of Agricultural Engineering career at the University of Cienfuegos, where the contents of the subject of Soil Sciences are integrated with the contents of Sustainable Management of lands. The research was conducted between December 2016 and January 2017. The results are aimed at achieving the integration of the academic, labor and research components with the insertion of the students in the productive entities as a way of approaching the object of work of the future professional, being in direct contact with the professional problems in relation to the management of the soils and to be active agents in the productive process when giving criteria for their solution.

#### Keywords:

Soil science, formative process, study guide.

## INTRODUCCIÓN

Según la evidencia internacional, la práctica laboral ha ido adquiriendo cada vez más importancia en los procesos de aprendizaje de los programas de formación. Dentro del proceso de aprendizaje y entrenamiento laboral, la práctica laboral viene a disminuir la brecha entre el espacio de aprendizaje con el del trabajo.

Existe consenso en la literatura de que la práctica laboral ha adquirido gran importancia en los procesos formativos en general. Muchos autores relevan el rol que ésta cumple en la transición entre el proceso formativo académico y el mundo laboral (Akomaning, et al., 2011; Bukaliya, 2012).

En Cuba se defiende la premisa de que la formación del profesional es necesariamente una interacción del proceso docente educativo de la carrera con la vida profesional y social con un enfoque científico, lo que exige crear las bases en el diseño para prever espacios donde se materialice el uso social del conocimiento mediante la práctica laboral como parte de su formación (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2016).

Al sistema educativo le concierne la formación de profesionales aptos para su incorporación al sector productivo que asume la responsabilidad de disponer competentemente de esos profesionales y de garantizar el desarrollo sostenible del país en todos los sectores

La asignatura Ciencias del Suelo de la carrera Ingeniería Agrónoma se imparte en el 3er año y tiene como objetivo formar en el estudiante una concepción científica en la interpretación de los resultados analíticos, descripción, clasificación, métodos de utilización, conservación y mejoramiento de los suelos en la elevación de su capacidad agroproductiva durante la producción agropecuaria (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2006).

Identificar los principales procesos degradativos de los suelos y recomendar las medidas que para cada proceso degradativos sean más convenientes, son habilidades profesionales que el estudiante va a aprender en esta asignatura y a la vez son contenidos del Programa de Manejo Sostenible de Tierras.

La guía de la práctica laboral investigativa debe relacionar los contenidos de la asignatura y el Manejo Sostenible de Tierra que los estudiantes deben ejecutar en las entidades laborales.

La investigación se realizó en la Carrera de Ingeniería Agrónoma en la Universidad de Cienfuegos entre diciembre del 2016 a enero de 2017. Esta investigación centra

su interés en los estudiantes de 3er año de la carrera de Ingeniería Agrónoma.

### Procedimiento

Se aplicaron métodos de análisis-síntesis, el estudio documental relacionado con tema de la investigación, el enfoque sistema para dar una secuencia lógica a los contenidos a tratar, la modelación que posibilitó diseñar la guía de actividades atendiendo a las exigencias del modelo del profesional de la carrera, entrevistas a docentes, así como la observación científica, para determinar el estado real del tema a investigar.

La investigación se realizó por etapas:

1ra Etapa: Consulta previa con docentes de la carrera Agronomía y miembros del Proyecto de Investigación de Manejo Sostenible de Tierra.

2da Etapa: Estudios de los contenidos de la asignatura Ciencias del Suelo y el Manejo Sostenible de Tierras para la integración de los componentes académico, laboral e investigativo, en el desarrollo de habilidades profesionales para la solución de los problemas profesionales desde el modelo del profesional de la carrera.

4ta Etapa: Diseño de la guía de actividades para la práctica laboral investigativa.

Para diseñar la guía de actividades para la Práctica Laboral Investigativa se realizó el estudio del modelo del profesional el cual caracteriza los futuros egresados de esta carrera, en el mismo se analizó las funciones del ingeniero agrónomo, los objetivos del 3er año académico, y se tuvo en cuenta los conceptos y premisas básicas citado por Borroto (2006), que se aplican en Cuba en los planes de estudio.

Además se realizó un estudio de los contenidos de la asignatura Ciencias del Suelo y del Programa de Manejo Sostenible de Tierra, desde lo teórico, lo metodológico, lo práctico y lo investigativo, como sugieren Alfonso & Fuentes (2014), que permitió integrarlos para el diseño de la guía de actividades.

El objetivo de este trabajo es diseñar una guía de actividades para la práctica laboral investigativa para los estudiantes donde se integren los contenidos de la asignatura Ciencias del Suelo con los contenidos del Manejo Sostenible de Tierra.

## DESARROLLO

El Plan D en su modelo del profesional para la formación del ingeniero agrónomo, se expone como una de sus funciones: manejar el suelo como recurso natural no

renovable, conservando y mejorando su capacidad agro productiva.

El 3er año de esta carrera se encuentra en el Nivel Pre-profesional donde los estudiantes deben participar de forma dirigida y real en las actividades que dan solución a los problemas que se presentan en los distintos campos de acción de su profesión, con el objetivo de organizar y ejecutar los procesos productivos que se desarrollan en los sistemas productivos con un incremento en la utilización de los métodos de la investigación científica y la realización de trabajos o proyectos destinados a la optimización de los mismos (República de Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2006).

Según el currículo es desde la Disciplina Ciencias de Suelo y dentro de esta la asignatura Ciencias de Suelos en que los estudiantes adquieren los conocimientos y habilidades para cumplir con esta función

El objetivo instructivo de esta asignatura es establecer los factores que limitan la capacidad agroproductiva del suelo teniendo en cuenta las principales propiedades físicas, químicas, fisicoquímicas e hidrofísicas del suelo, recomendando los métodos y medidas que se deriven para su manejo apropiado. Y definiendo las alternativas más factibles en el uso de fertilizantes minerales, abonos orgánicos y biofertilizantes sobre la base de la dinámica de los nutrientes en el suelo y sus funciones en la planta.

El Manejo Sostenible de Tierras tiene como propósito manifestar la excelencia en el tratamiento de las tierras para obtener bienes y servicios suficientes y de calidad sin comprometer el estado de sus recursos naturales renovables y su capacidad de resiliencia, planteado por Urquiza, et al., (2011).

Así se procedió al diseño de la guía de estudios según las exigencias de la formación en la educación superior.

#### *Diseño de la guía de actividades*

En la investigación se diseñaron actividades que desde la universidad se vinculan a los estudiantes con la práctica productiva, a partir del criterio que exponen Machado & Companioni (2014), donde el sector educativo tiene el encargo de la preparación teórico práctica de sus egresados para asumir el papel que le corresponde en la sociedad.

La guía de actividades se caracteriza por su:

- Proyección a corto, mediano y largo plazo en la transformación y perfeccionamiento de la preparación para la práctica laboral investigativa para lograr un proceso de retroalimentación dialéctico en la misma, en coincidencia con lo planteado por Cereza Mezquita (2011).

- Consideración del diagnóstico como un proceso que se organiza para conocer las dificultades que existen en la realización de la práctica laboral investigativa en el manejo de los suelos.
- Preparación grupal desde la primera sesión de trabajo del profesor de la asignatura.
- Evaluación del desempeño de los estudiantes en la práctica laboral investigativa.
- Preparación a los estudiantes para trabajar con un enfoque científico y medio ambientalista en la realidad productiva, según Batista-Yero, et al., (2014).
- Además para el diseño de las actividades se tuvo en cuenta que los estudiantes opinarán sobre lo ¿qué iban a realizar?, ¿cómo lo realizarían? ¿dónde? y ¿cómo evaluar su desempeño?

La guía de actividades se conformó a partir de las siguientes dimensiones: **Dimensión cognitiva:** Los estudiantes adquieren conocimientos sobre el manejo sostenible de los suelos y su relación con los contenidos de cada una de las asignaturas que recibe según el plan de estudio de la especialidad.

**Dimensión investigativa:** Los estudiantes desarrollan habilidades investigativas a partir de los problemas que se presenten en las entidades productivas en relación al manejo sostenible de los suelos.

**Dimensión comunicativa-valorativa:** Los estudiantes desarrollarán estilos de comunicación y de relaciones interpersonales en el desempeño de las actividades y se identificarán con su profesión al realizar valoraciones de las situaciones de la práctica productiva, de manera independiente y creativa.

**Dimensión educativa:** Los estudiantes actuarán con responsabilidad y con adecuada actitud ante las actividades prácticas que deben realizar.

#### *Estructura de la Guía de Estudio*

Asignatura: Ciencias del Suelo

Objetivo:

Contenidos de la asignatura:

- Coloides minerales del suelo.
- Materia orgánica del suelo.
- El complejo absorbente del suelo.
- La reacción del suelo. Suelos ácidos, calcáreos y halomórficos. Enmiendas químicas.
- Propiedades físicas del suelo.
- El agua y el aire del suelo.
- Formación de suelos y su clasificación.
- La fertilidad del suelo y la nutrición. Bases científicas para la utilización adecuada de la fertilización.
- Degradación de los suelos. Métodos de mejoramiento y recuperación.



- Contenidos del Manejo Sostenible de Tierra:
- Definición de los informantes clave.

Identificación y selección del sitio productivo:

- Caracterización del sistema productivo en función del Manejo Sostenible de Tierra
- El expediente para optar por la condición de tierra bajo manejo
- Plan de manejo sostenible
- Definición y selección de transectos de evaluación
- Identificación de los servicios del ecosistema

**Actividades a desarrollar en la entidad productiva.**

1. Profundizar en los aspectos teóricos del manejo de los suelos y su aplicación práctica.
2. Buscar informantes clave (de ambos géneros) que tengan el conocimiento necesario y la voluntad de ayudar.
3. Realizar la caracterización del área productiva.
  - Delimitación física del área (mapa o croquis de la finca, UBPC, CCS, etc.) y descripción legal (nombre del tenente de la tierra, tipo de tenencia y ubicación territorial).
  - Usos actuales de la tierra.
  - Incidencias de eventos extremos, riesgos y vulnerabilidades del área.
  - Tipos de suelo, principales procesos degradativos, intensidad y grado.
  - Descripción de la cobertura vegetal y presencia animal, índice de diversidad.
  - Materia orgánica disponible.
  - Fertilización del suelo. Productos utilizados.
  - Cantidad y calidad de los recursos hídricos disponibles; fuentes de contaminación ubicadas en el área. Proximidad de las costas, áreas protegidas y otros elementos de interés.

Identificar barreras que impiden el MST.

1. Identificar rutas para las transectos en el mapa.
2. Recorrer las transectos.
3. Localizar lugares para la evaluación detallada de la degradación como en áreas de pastoreo, lugares para evaluar la vegetación, el suelo y las aguas, áreas degradadas o erosionadas, y áreas con tierras productivas o donde ha habido actividades importantes de conservación de suelos.
4. Realizar mediciones para determinar:
  - Profundidad: Utilizando una cinta métrica o regla graduada mida y evalúe la posición de las capas visibles del suelo; en términos de color, estructura del suelo, densidad de las raíces, etc. Describa el perfil y registre estos resultados.
  - Medición de profundidad de enraizamiento
  - Color del suelo

- Cuantificación de la población de lombrices
- Desagregación y dispersión; estabilidad del suelo
- Medición del pH del suelo
- Medición de infiltración de agua
- Medición de surcos de erosión
- Barranco o Cárcava

5. Identificar en relación a la degradación de los suelos: las causas, el estado actual, las acciones a realizar para su mitigación y el impacto de estas
6. Redactar el informe final de la Práctica Laboral Investigativa.
7. Evaluar los resultados obtenidos en la Práctica Laboral Investigativa en integración con la Disciplina Principal integradora del año.

La inserción de los estudiantes en las entidades productivas constituye una vía de acercamiento al objeto de trabajo de este futuro ingeniero agrónomo al estar en contacto directo con los problemas profesionales reales y ser agentes activos en el proceso productivo al dar sus criterios para su solución. Los docentes del año académico son los responsables de motivar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones a los problemas detectados, aspectos estos corroborados por Batista-Yero, et al., (2014).

## CONCLUSIONES

La práctica laboral es un proceso sustantivo para el aprendizaje de los programas de formación del profesional de la agronomía, donde es necesaria una interacción del proceso docente educativo de la carrera con la vida profesional y social con un enfoque científico. Las acciones establecidas en la guía para la práctica laboral investigativa desde la asignatura Ciencias del Suelo contribuyen a la formación de habilidades profesionales, orientadas al manejo sostenible tierras desde su concepción, ejecución y dirección del proceso laboral donde se inserta el estudiante en su práctica preprofesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso Amaro, Y., & Fuentes Morfa, L. (2014). La formación práctica laboral investigativa en la carrera Licenciatura en Educación Preescolar: experiencias en su implementación. *Revista Conrado*, 10 (47), 53-57. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Akomaning, E., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2011). Internship in vocational education and training: Stakeholders' perceptions of its organization. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 575-592. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820.2011.590222>

- Batista-Yero, Y., Cedeño-García, B., López-Toranzo, J. & Peña-Molina, L. (2014). Acciones metodológicas para desarrollar la práctica laboral investigativa desde la Química, para la carrera Ingeniería Agrónoma. *Rev. Innovación Tecnológica*, 20(1).
- Borroto Leal, O. (2006). La integración de la docencia la investigación y la producción agropecuaria, área estratégica para la colaboración internacional. La Habana.
- Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges internship programs in an ODL institution: a case for the Zimbabwe Open University. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(1). Recuperado de <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/13a.bukaliya.pdf>
- Domínguez Domínguez, M., & Baute Álvarez, L. M. (2015). Algunas regularidades del componente laboral en las carreras universitarias. *Revista Universidad y Sociedad*, 8 (1), 45-49. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2006). Modelo Profesional y Plan de Estudio del Ingeniero Agrónomo. Comisión Nacional Carrera Ingeniería Agronómica. La Habana: MES.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2015). Documento Base para el diseño de los Planes de estudio "E". La Habana: MES.
- Urquiza, M., et al. (2002). Compendio Manejo Sostenible de los Suelos. Recuperado de <http://www.medioambiente.cu>

# 12

## UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO A TRAVÉS DE LA WEB 2.0 EN UN AULA INCLUSIVA

### A METHODOLOGICAL ALTERNATIVE FOR THE FOMENTATION OF THE COOPERATIVE LEARNING THROUGH THE WEB 2.0 IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

MSc. Isabel Santiesteban Santos<sup>1</sup>

E-mail: [Isabel.santiesteban.santos@gmail.com](mailto:Isabel.santiesteban.santos@gmail.com)

MSc. Jessy Verónica Barba Ayala<sup>1</sup>

E-mail: [jvbarba@utn.edu.ec](mailto:jvbarba@utn.edu.ec)

MSc. Adriana Elizabeth Aroca Fárez<sup>1</sup>

E-mail: [aearoca@utn.edu.ec](mailto:aearoca@utn.edu.ec)

<sup>1</sup>Universidad Tecnica del Norte. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Santiesteban Santos, I., Barba Ayala, J. V., & Aroca Fárez, A. E. (2017). Una alternativa metodológica para el fomento del aprendizaje cooperativo a través de la Web 2.0 en un aula inclusiva. *Revista Conrado*, 13(60), 75-82. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La atención a la diversidad en un aula inclusiva constituye una necesidad a la que está llamada la comunidad pedagógica y es una exigencia social. En el presente artículo científico se presenta una alternativa metodológica que fomenta el aprendizaje cooperativo en un aula inclusiva a través de las bondades y posibilidades que ofrece las tecnologías de la información y las comunicaciones, especialmente los recursos y servicios de la web 2.0. Se parte de reconocer las características que deben identificar un aula inclusiva y las alternativas existentes desde el uso de recursos y apoyos educativos de una perspectiva curricular, se analizan técnicas y métodos para fomentar el aprendizaje cooperativo, los rasgos que tipifican la popularización de los recursos y servicios de la Web 2.0. Se describe la estructura metodológica general propuesta y las etapas a seguir para su implementación práctica. Los resultados obtenidos en una escuela primaria inclusiva permitieron verificar la validez de la propuesta.

#### Palabras clave:

Informática educativa, Web 2.0, diversidad, aprendizaje cooperativo.

#### ABSTRACT

Attention to diversity in an inclusive classroom is a necessity to which the pedagogical community is called and it is a social requirement. In this scientific article, a methodological alternative is presented that encourages cooperative learning in an inclusive classroom through the benefits and possibilities offered by information and communication technologies, especially web 2.0 resources and services. It is part of recognizing the characteristics that should identify an inclusive classroom and the alternatives existing from the use of resources and educational supports from a curricular perspective, analyzes techniques and methods to foment cooperative learning, traits that typify the popularization of resources and Web 2.0 services. The general methodological structure proposed and the stages to be followed for its practical implementation are described. The results obtained in an inclusive primary school made it possible to verify the validity of the proposal.

#### Keywords:

Computer education, Web 2.0, diversity, cooperative learning.

## INTRODUCCIÓN

El discurso de la Diversidad Educativa constituye el centro de muchos de los debates sobre temas educativos a nivel mundial, se incluye en esta tendencia a la literatura pedagógica que también ha centrado una parte importante de su interés en la diversidad, la atención a la diversidad, el apoyo al proceso de la diversidad, la educación en y para la diversidad, aunque esto no implica que en la práctica educativa se gane conciencia de la problemática y se logre formar parte de la práctica cotidiana (Jiménez & Monsserat. 1999).

En muchos de los casos, la poca o mala interpretación de la concepción de la educación en y para la diversidad, evita observar un resultado alentador en la puesta en práctica de esta pedagogía, por lo que algunos profesionales de la educación la describan como utópica e irrealizable. Sin embargo constituye una necesidad y todo esfuerzo por lograr esta meta será insuficiente.

En otro sentido, el desarrollo cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) han transformado las diferentes esferas de la sociedad y toca muy de cerca a la educación, por lo cual es necesario que los alumnos aprendan a aprender y por consiguiente satisfacer sus necesidades intelectuales que le permitan transformar en un futuro la realidad acorde a las exigencias de la sociedad.

Si muchos autores consideran que la información que hoy se genera resulta muy superior a la producida antes del siglo XX. ¿Cómo es posible que las nuevas generaciones sean capaces de apropiarse de ellas? Es indiscutible que el uso de las TIC, en especial la Informática, juega un rol insustituible para lograr este objetivo, han de crearse las condiciones para que *ellos* puedan acceder a la información y estén preparados para procesarla, asimilarla y generar nuevos conocimientos.

La popularización de la Web 2.0, con sus servicios y posibilidades abren un diapason muy rico para ser utilizada en los procesos de enseñanza aprendizaje, claro está que, deben crearse los espacios, las alternativas metodológicas para su implementación y sobre todo tener muy claro las ventajas y desventajas a las que se debe enfrentar los docentes y alumnos a la hora de acceder e interactuar en el ciberespacio.

Hemos presentado dos aspectos que en la educación hoy se debaten incesantemente, la Educación en la Diversidad y la Informática Educativa, específicamente a aquellos recursos y servicios que proliferan a la luz del desarrollo de la Web 2.0. Sin embargo, se es del criterio

que cada una de ellas debe y puede complementar el desarrollo de la otra.

Una de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones que ha tenido un gran impacto dentro del contexto educacional es la Informática. En relación con las posibilidades educativas que esta posibilita, deben ser consideradas en dos aspectos: su conocimiento y su uso, pues no se puede entender el mundo de hoy sin un mínimo de cultura informática, ya que resulta necesario que los estudiantes lleguen a conocer cómo se genera, almacena, transforma, transmite y se accede a la información en sus múltiples manifestaciones (textos, imágenes, sonidos).

Considerando que la esencia final del uso de la informática en la educación radica en que esta se use para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por ende, que el alumno aprenda, entonces deberíamos, dado el tema que nos ocupa, centrarnos en cómo organizar desde la didáctica el uso de los servicios y recursos de la Web 2.0 en los procesos de enseñanza aprendizaje en un aula inclusiva.

## DESARROLLO

La cultura de la diversidad implica un discurso eminentemente ideológico y no un slogan de moda, requiere una verdadera transformación del pensamiento y la actuación en la práctica social y pedagógica que demanda otro modo de educación al considerar la diferencia como lo más común en el ser humano.

Las personas ante todo somos seres humanos. Todos podemos aprender y desarrollarnos, más aun cuando se crean las condiciones favorables para el aprendizaje, claro está que cada persona es aventajada para algunas actividades y no tan buena para otras, por ser diferentes se aprende de manera diferente, con distinto ritmo y calidad, incluso algunos podemos tener limitaciones o desventajas por varios factores que pueden ser de tipo orgánico-constitucional, fisiológicos, socio-culturales, etc., por lo cual aprendemos con alguna dificultad y para ello necesitamos de más ayuda, pero esto no disminuye nuestra condición de seres humanos, ni se niega la posibilidad de aprender y acceder al desarrollo.

Según Pujolás (2002), expone que el conocimiento de las características personales de cada alumno, así como su entorno social-familiar, nos permite explicar mejor la razón por la cual un grupo de alumnos o un alumno sabe lo que sabe, o por qué sabe hacer lo que sabe hacer, o por qué es como es, se comporta como se comporta; nos permite valorar y conocer qué grado de necesidad

educativa está presente en él y de esta forma determinar sus prioridades educativas.

El verdadero conocimiento de las características de los alumnos en el grupo o clase permite determinar las necesidades educativas desde las más inespecíficas hasta las más específicas, pero al final una necesidad educativa. Bajo la idea de que todos somos diferentes, y donde todos tenemos algún tipo de necesidad educativa se materializa el concepto de diversidad.

Un estudio acerca de los factores que generan la diversidad pueden ser consultados en el trabajo de Puigdollívol (1998), citado en Pujolás (2002), en el cual queda muy bien descrito y transitan desde lo general hasta los factores que se circunscriben a los alumnos, como son en el orden social, personal o físico, o del tipo psicológico. También otros autores señalan factores derivados de los ritmos del aprendizaje, de los conocimientos previos, de las estrategias que poseen los alumnos para enfrentarse al aprendizaje, de la motivación, del grado de participación que tienen en la institución, de las expectativas que poseen, o de la capacidad cognoscitiva.

Por otra parte un recurso importante para atender la diversidad lo constituyen los servicios de apoyo y los recursos. ¿Pero que entendemos por esto?

Según Giné & Ruiz (1996), citado en Pujolás (2002), se entiende por apoyo, en general, los recursos y estrategias que: Promueven el logro de las finalidades de la educación por parte de todos los alumnos, tengan o no alguna discapacidad, además permiten el acceso a los recursos, a la información y a las relaciones propias del contexto escolar y potencian la participación por parte de los alumnos en las tareas escolares, de la comunidad y que facilitan de esta forma su satisfacción personal.

De esta definición se desprende fácilmente que el objetivo último de los apoyos psicopedagógicos es el siguiente: *Coadyuvar a satisfacer las necesidades educativas de los alumnos con objeto de facilitar en la mayor medida posible el logro de las capacidades implícitas en los fines de la educación; dichos fines se vehiculizan y concretan a través del currículo* (Giné & Ruíz, 1996, p. 117, citado en Pujolás, 2002).

Por lo tanto, la prestación razonable de los apoyos necesarios y la aplicación de los recursos organizativos y metodológicos adecuados puede mejorar las capacidades de las personas.

En el marco escolar y atendiendo a su naturaleza, existe la siguiente clasificación de apoyos:

- Servicios y apoyos personales: se refieren al apoyo que incluye la participación de otros profesionales

distintos al profesorado ordinario (logopedas, fisioterapeutas, educadores...).

- Apoyos materiales/tecnológicos: se trata de los apoyos que consisten en distintos medios materiales y/o tecnológicos para facilitar el acceso del alumnado a las experiencias propias del currículum escolar y su progreso personal (materiales didácticos adaptados, por ejemplo, para los alumnos con discapacidad motriz o visual, amplificadores y aparatos de frecuencia modulada para alumnos con discapacidad auditiva, sistemas alternativos de comunicación, entre otros).
- Apoyos organizativos: se incluyen en este apartado los apoyos relacionados con la organización del espacio y del tiempo del centro y con el agrupamiento del alumnado.
- Apoyos o recursos curriculares: son los que se refieren a cualquier tipo de adaptación o modificación de los elementos prescriptivos del currículum con la finalidad de ajustar la propuesta curricular a las necesidades de los alumnos.

En tal sentido los recursos materiales/tecnológicos han de constituir un nexo entre la palabra y la realidad, y consideramos que el uso de la computadora como recurso de apoyo para atender a las necesidades y potencialidades de los niños y niñas en el contexto escolar, permite establecer un puente entre lo que conoce el alumno y lo desconocido, dado por su papel mediador de los conocimientos, al posibilitar establecer una nueva organización del grupo clase en beneficio de las estrategias que posibiliten el desarrollo del aprendizaje, y con ella responder a un currículo flexible que se adapte a las características y necesidades de los niños y niñas.

Los recursos y apoyos educativos y las necesidades educativas se pueden considerar desde dos perspectivas, una *individual*, centrada en el alumno sin considerar su contexto, y otra *curricular*, centrada en el currículum distinguiendo en la consideración de las necesidades educativas, considerándose esta última apropiada a los intereses y objetivos de nuestro trabajo.

Aprender, desde una perspectiva curricular, es un proceso complejo en el que intervienen de forma interactiva los alumnos, el profesor y los contenidos, en un contexto determinado definido por las actividades de aprendizaje. En la construcción de conocimientos y en la realización de aprendizajes significativos son determinantes las interacciones sociales que se establecen, no sólo entre el profesor y los alumnos, sino también entre los mismos alumnos y entre éstos y los contenidos objeto de aprendizaje.

Por esta razón, desde esta perspectiva, el alumno tiene un papel muy activo a la hora de aprender: construye y reconstruye los nuevos conocimientos, establece

relaciones de significado entre sus conocimientos previos pertinentes y la nueva información.

Cuando el niño avanza en el plano de estas actividades, consideradas sociales por las interrelaciones que se producen entre los compañeros y con el maestro, incorpora, hace suyos estos conocimientos, normas, habilidades, y los aplica con posterioridad de forma independiente en las tareas que realiza, lo que da muestra de su desarrollo individual.

Cuando el niño avanza en el plano de estas actividades, consideradas sociales por las interrelaciones que se producen entre los compañeros y con el maestro, incorpora, hace suyos estos conocimientos, normas, habilidades, y los aplica con posterioridad de forma independiente en las tareas que realiza, lo que da muestra de su desarrollo individual.

Estas consideraciones llevan a un aspecto de gran importancia en el trabajo del docente y es el relacionado con el conocimiento que debe tener de lo que el niño puede hacer con la ayuda de él o de otros niños, es decir, en una actividad social de interrelación, y lo que el niño ya asimiló y puede realizar sólo de forma independiente, porque ya constituye un logro en su desarrollo, de ahí la importancia de trabajar con la Zona de desarrollo próximo del niño, Vigostki (1995), que de ser tenido en cuenta por el maestro, permitirá que lo que es potencial en un momento se convierta, con su acción pedagógica y/o la intervención de otros niños, en desarrollo real del escolar.

La diversidad no se explica sólo por las posibles diferencias entre las capacidades de los alumnos, sino que depende, además, de los factores anteriormente señalados, como los intereses, las motivaciones, los conocimientos previos, los estilos y ritmos de aprendizaje, etc. Se acepta la diversidad como un hecho natural, y el trabajo en grupo de alumnos *diferentes* no sólo es posible sino incluso recomendable. Una solución pedagógica a ello lo constituye el *aprendizaje cooperativo*.

El aprendizaje y trabajo cooperativo es un enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva.

El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar los logros de los demás.

Existen diferencias entre el aprendizaje en grupos o equipos y el aprendizaje en equipos cooperativos, Johnson

& Johnson (1994), expone que este se da bajo ciertas condiciones:

- Se percibe claramente una interdependencia positiva.
- Se da una considerable interacción estimulante cara a cara.
- Se percibe claramente un compromiso individual y una responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.
- Se usan frecuentemente las habilidades interpersonales y de pequeño grupo más relevantes
- Hay una valoración regular y frecuente del funcionamiento actual del grupo con el fin de mejorar la efectividad futura del mismo.

No es menester en esta comunicación realizar una disertación teórica respecto al aprendizaje cooperativo, por lo que tomamos como posibilidades de solución a nuestra problemática algunas de las técnicas de aprendizaje cooperativo propuestas por Pujolás (2002), las cuales son integradas en el uso de los recursos y servicios de la web 2.0 como elemento mediador en el aprendizaje de los alumnos en un aula inclusiva.

Sobre las potencialidades de los recursos y servicios de la Web 2.0 y su utilización como apoyos, tal cual hemos enunciado anteriormente, es necesario comprender cuál y cómo ha de ser el uso de los mismos en el proceso de enseñanza aprendizaje para que facilite la construcción de conocimientos por parte de los alumnos. Al respecto es de señalar cómo plantea Vygotsky (1995), que el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social, de esta forma el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse independiente del medio social en el que está inmersa la persona y las relaciones que se establecen entre ellos.

Actualmente a la luz del desarrollo de la Web 2.0 se está popularizando un concepto de Educación 2.0 y concordamos con José Miguel Bolívar, autor del blog Óptima Infinito cuando hace referencia a las posibilidades que ofrece la tecnología web actual para el desarrollo del aprendizaje 2.0 que propone.

Este autor considera que al Aprendizaje 2.0 es aquel que es posible de desarrollar a la luz de la popularización de la web 2.0 y que está condicionado por:

- Surgimiento y disponibilidad de gran variedad de herramientas nuevas que facilitan la creación y el intercambio de contenidos.
- La aparición de conversaciones alrededor de dichos contenidos.
- Las nuevas formas de relación interpersonal derivadas de estas conversaciones.

- Los valores generados a partir de estas nuevas maneras de comunicarse y relacionarse.

Considera que en el Aprendizaje 2.0 subsisten diez rasgos que lo caracterizan, los cuales se refieren a un aprendizaje *enredado, conversacional, distribuido, colaborativo, líquido, abierto, informal, ubicuo, personalizado e híbrido o interdisciplinario*, una descripción detallada de los mismos es posible consultarla en el blog Órbita Infinita del autor en la URL: <http://www.optimainfinito.com/2011/03/10-rasgos-del-aprendizaje-20.html>.

Tomando en consideración todo lo antes expuesto proponemos una alternativa metodológica que promueva el aprendizaje cooperativo a través del uso de los recursos y servicios de la Web 2.0 en un aula inclusiva, el siguiente gráfico modela la propuesta. *Figura #1*

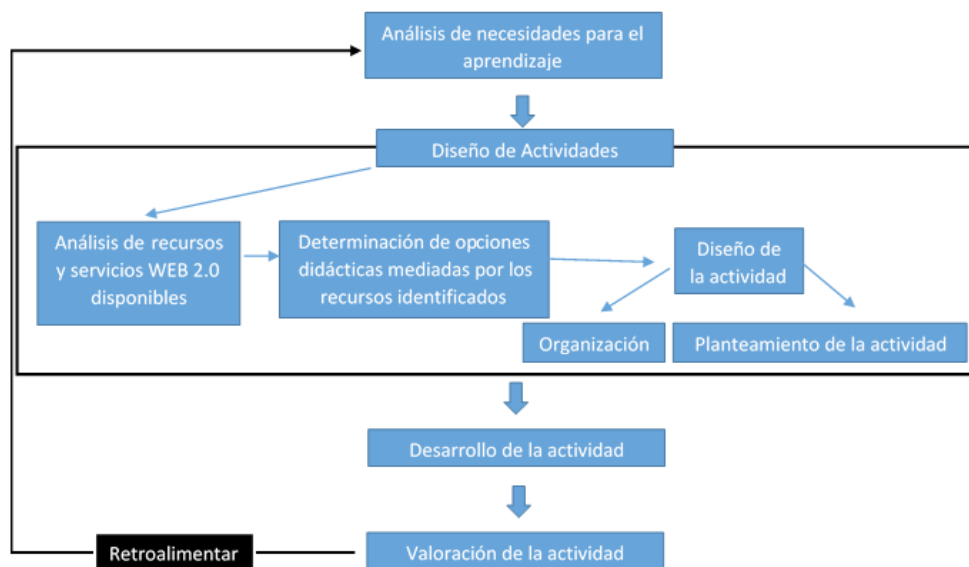


Figura 1. Alternativa metodológica para el aprendizaje cooperativo a través del uso de los recursos y servicios de la Web 2.0 en un aula inclusiva.

2. Diseño de actividades de enseñanza aprendizaje mediadas por software educativo bajo una concepción cooperativa del aprendizaje. Constituye el núcleo básico de la propuesta y requiere el desarrollo de un grupo complejo de subprocesos los cuales exponemos a continuación:

**Análisis de recursos y servicios Web 2.0 disponibles** que servirán como elementos mediador en el aprendizaje. Existen disímiles metodologías, recursos e instrumentos para evaluar las posibilidades de uso de estos medios en el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales determinan el nivel de adecuación de los

1. Análisis de las necesidades para el aprendizaje. Se parte de un estudio general de los objetivos a alcanzar por los alumnos según la materia en cuestión, así como de los diferentes componentes personales y no personales del proceso de enseñanza aprendizaje (objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización, evaluación y los roles a desempeñar por los alumnos y el profesor).

Se realiza un análisis de las discrepancias entre el estado actual y el ideal que se expresa en los objetivos como aspiraciones que se pretenden alcanzar. Se debe partir del diagnóstico integral de los alumnos, identificar los principales problemas metodológicos que presenta el contenido a abordar e investigar sus posibles causas, así como valorar las ventajas y deficiencias de los métodos y medios tradicionalmente utilizados en su solución (Rodríguez, 2010).

mismos al contexto y proporcionan información para la concepción posterior de las actividades. Asumimos la presentada por Fernández (2012), por su carácter holístico, sistémico y sistemático.

**Determinación de opciones didácticas mediadas por los recursos y servicios identificados.** A partir de los resultados del análisis de necesidades de aprendizaje y los resultados de la evaluación de los recursos identificados, se enuncian las opciones didácticas que ofrecen el contenido y los propios recursos en cuestión para el diseño de actividades docentes. Puede concluir este proceso con una dosificación de gran variedad de

actividades en las que se resume, objetivos a cumplir, sistema de contenidos, los métodos a emplear, los recursos y servicios identificados a utilizar como medio de enseñanza, las posibles actividades a desarrollar y las formas de control. Es un paso previo a la concepción de las actividades docentes.

**Diseño de actividades.** Este proceso concibe la creación de las actividades docentes, e incluye la presentación del objetivo que se persigue con la introducción de las unidades de enseñanza-aprendizaje de los recursos y servicios informáticos seleccionados y su relación con el método y la forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este sub proceso contiene un modo de organización del grupo clase sobre la base de lograr un proceso de enseñanza cooperativo y requiere la organización de las actividades y del grupo clase en grupos heterogéneos. Todas las técnicas que se explicarán cuentan con una estructura similar a partir de la creación de grupos de 4 o 5 alumnos. La heterogeneidad del grupo deberá concebirse a partir del diagnóstico del grupo clase, identificando alumnos con distintos grados de desarrollo de habilidades en diferentes áreas del conocimiento, tanto de la materia en cuestión, como en el área de la informática, así como se velará por la inclusión adecuada a los equipos de aquellos niños con necesidades educativas especiales que requieran mayor apoyo.

Además en su creación y durante el desarrollo de las actividades se fomentará un clima de cooperación entre los equipos. Es importante promover en los equipos un clima de cooperación entre sus miembros, visto desde la perspectiva que representan las diferencias entre cada uno como una potencialidad. Identificación de las potencialidades y sus limitaciones con vistas a la asignación de los roles a desempeñar en el desarrollo de las actividades. Debe quedar claro que cada uno de ellos puede aprender del resto y viceversa.

Retomando la concepción de las actividades, estas deberán explicitar las actividades docentes a desarrollar por los alumnos mediadas por el recurso o servicio informático seleccionado.

El *planteamiento de las actividades* a desarrollar por los alumnos deberán estar marcadas por:

- Ofrecer una correcta motivación y orientación de los alumnos hacia el objetivo de la actividad, en la cual debe quedar explícito el resultado esperado y las formas de evaluación.
- Tener en cuenta la atención a las diferencias individuales y los niveles de asimilación del contenido en la asignación y orientación de las tareas.
- Utilizar un enfoque problémico en el planteamiento de la actividad que conlleve a una búsqueda activa y cooperación entre los alumnos en la apropiación del conocimiento.

- Vincular la actividad con el contexto socio cultural de los alumnos.
  - Sugerir las vías y unidades de enseñanza-aprendizaje del recurso informático a utilizar para el desarrollo de la actividad.
  - Proveer y estimular formas de autocontrol y de control de los resultados alcanzados.
3. Desarrollo de las actividades; constituye el momento más importante pues es donde se materializan las actividades planificadas por el docente con anterioridad. Es un momento de especial valor, en la que los alumnos desarrollan, según los roles que les corresponde en el equipo, la solución de las actividades y se logre la apropiación del conocimiento y con ello alcanzar los objetivos. En este momento las actividades planificadas y su organización deben favorecer el fomento del trabajo en equipos y la colaboración entre ellos. Cada cual desde sus responsabilidades y sus posibilidades reales, a la par que constituye fuente de apoyo a otros.
  4. Presentación de los resultados. Es una etapa que en la medida de la organización que se haya realizado y la naturaleza de las actividades planificadas, este proceso puede darse durante el desarrollo de la actividad o con posterioridad, donde los alumnos defienden los resultados alcanzados, los logros y dificultades en su desarrollo. Es un proceso en el que el docente puede usar diferentes formas de control como la evaluación, autoevaluación, la co-evaluación y etero-evaluación, de logros alcanzados por los alumnos.
  5. Valoración de los resultados. El docente una vez concluidas las actividades debe realizar un balance del trabajo tanto individual de los alumnos como de forma grupal, así como de las principales insuficiencias detectadas en el desarrollo de la actividad y con consiguiente constituirá retroalimentación para actividades posteriores.

En la implementación de las actividades recomendamos utilizar algunas de las técnicas que Pujolás (2002), señala, entre ellas seleccionamos las siguientes:

- Grupos de investigación: Similar al método de proyectos o trabajo de proyectos (Trabajo práctico)
- Tutorías Entre iguales: consiste en la colaboración que un alumno dispensa a su compañero de clases que ha formulado una determinada ayuda o que el profesor considera necesaria y oportuna. Constituye también una forma de trabajo cooperativo pero entre iguales de un mismo grupo clase y siempre guiada por una actividad que el docente propone.

#### *Implementación práctica de la propuesta y resultados alcanzados.*

La propuesta fue implementada durante el curso escolar 2014-2015 en una escuela primaria de la provincia de



Imbabura, Educador. Para ello se siguieron las siguientes etapas.

**Etapas #1:** Preparación del personal docente. Se desarrollaron 4 talleres y una actividad demostrativa en la que se expusieron a los docentes los siguientes temas: La atención a la Diversidad en un aula inclusiva. Reseña acerca de la utilización del aprendizaje cooperativo en un aula inclusiva, técnicas para su empleo. El uso de los recursos y servicios de la Web 2.0 como apoyos en la mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Alternativas metodológicas para el aprendizaje cooperativo mediante los recursos y servicios de la Web 2.0 en un aula inclusiva.

**Etapas #2.** Implementación de la Propuesta.

En esta etapa, la más compleja pero enriquecedora de la investigación, permitió el desarrollo de habilidades en los docentes para concebir variedad de actividades en la que se utilizan la informática, específicamente los recursos y servicios de la Web 2.0 en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

La revisión documental de planes de clases evidencia el desarrollo de las mismas, en la que existe un salto cualitativo y cuantitativo en el uso de estos medios en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

La observación de actividades docentes permitió conocer que:

- Existe un mayor uso de la Informática como medio de enseñanza aprendizaje.
- Aunque existen insuficiencias en algunos aspectos de orden metodológico para el tratamiento de la inclusión, se evidencian avances en la concepción de actividades cooperativas de aprendizaje en el aula que contribuyen a una educación más inclusiva.
- Se evidencia una mejor integración de los niños y niñas con determinadas limitaciones de retraso mental leve al grupo clase y se avanza en el desarrollo de habilidades informáticas que antes eran más limitadas.

**Etapas # 3.** Control. Fue desarrollada al unísono de las dos primeras ya que se consideraba necesario realizar una valoración sistemática en la investigación de forma tal que permitiera ofrecer información necesaria y oportuna para la toma de decisiones en cada momento. Para ello el equipo de investigación aplicó varios instrumentos y técnicas a lo largo del proceso, entre ellos y muy fundamental la observación participante, las entrevistas a docentes, encuestas a alumnos y la revisión de documentos científicos y metodológicos.

## CONCLUSIONES

Luego del análisis teórico realizado se logró concebir y fundamentar una alternativa metodológica general para

el fomento del aprendizaje cooperativo a través de los recursos y servicios de la Web 2.0 en un aula inclusiva.

La adecuada implementación del proceder metodológico general propuesto en este trabajo, que parte desde el reconocimiento de las necesidades para el aprendizaje y transita por diferentes etapas que dirigen al docente para concebir actividades de enseñanza aprendizaje basadas en técnicas de aprendizaje cooperativo, constituye una adecuada herramienta a aplicar en un aula inclusiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Barrueco, L. (2009). *Metodología para el proceso de elaboración de software educativo en los Institutos Superiores Pedagógicos*. Camaguey: Instituto Superior Pedagógico "José Martí".
- Coloma Rodríguez, O., & Salazar Salazar, M. (2005). *Producción de software educativo desde una perspectiva pedagógica*. Congreso Internacional Pedagogía 2005. La Habana: Educacion cubana.
- Coloma, O. (2008). *Concepción didáctica para la utilización del software educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Tesis Doctoral. Holguín: Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero, Holguín.
- Del Toro, M. (2006). *Modelo de diseño didactico de Hiperentornos de Enseñanza-Aprendizaje desde una concepción desarrolladora*. Tesis Doctoral. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona",
- Fernández, D. (2010). *Manual de Evaluación de Hiperentornos de Enseñanza Aprendizaje*. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- Fernández, D. (2012). *Una metodología para la Evaluación de software educativo*. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
- Giné, C., & Ruíz, R. (1996). *Los servicios de apoyo psicopedagógicos*. En *El asesoramiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (113-125). Madrid: Alianza.
- Jiménez, P., & Vila, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Johnson, D., & Johson, R. (1994). *Cooperative Learnig and Adaptative Education*. En J. Thosand, & Nevin A, *Creative and collavorative Learning. A practical guide to Empowerring Student and teacher* (54-64). Baltimore: Paul H. Brookes.

Labañino Riso, C. (2005). El software educativo en el contexto del MINED: una generalización de soluciones. La Habana: XV Forum de Ciencia y Técnica.

Pujolás, P. (2002). Atención a la diversidad: Enseñanza personalizada y aprendizaje cooperativo. Girona: Universidad de Girona.

Rodríguez, L. (2010). Concepción didáctica del software educativo como instrumento mediador para un aprendizaje desarrollador. Tesis Doctoral. Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela".

Santos, G. (1995). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. La Coruña: Congreso Internacional de Didáctica.

Vigostki, L. S. (1995). Obras Completas (Vol. 5). La Habana: Pueblo y Educación.

# 13

## **SOBRE EL DERECHO DE LOS TRABAJADORES A UNA EDUCACIÓN PROFESIONAL ADICIONAL: LEY LABORAL Y ASPECTOS EDUCACIONALES**

### ABOUT THE RIGHT OF EMPLOYEES TO ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION: LABOR LAW AND EDUCATIONAL ASPECTS

Ph. D. Sergey I. Girko<sup>1</sup>  
E-mail: [syvorina959134@mail.ru](mailto:syvorina959134@mail.ru)

Ph. D. Anna V. Gubareva<sup>2</sup>  
E-mail: [ashipova@mail.ru](mailto:ashipova@mail.ru)

Ph. D. Kseniya E. Kovalenko<sup>3</sup>  
E-mail: [kovalenko1288@mail.ru](mailto:kovalenko1288@mail.ru)

<sup>1</sup> Russian Federal Penitentiary Service PKU. Moscow. Russian Federation.

<sup>2</sup>Ural State Law University. Yekaterinburg. Russian Federation.

<sup>3</sup> Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

#### Suggested citation (APA, sixth edition)

Girko, S. I., Gubareva, A. V., & Kovalenko, K. E. (2017). On the right of employees to additional vocational education: labor law and educational aspects. *Revista Conrado*, 13(60), 83-86. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El derecho de los empleados a la formación y la educación profesional adicional como uno de los estándares legales internacionales para los derechos laborales, los principales principios internacionales necesarios para la formación del mecanismo legal de realización de los derechos de los trabajadores en la formación profesional se revisan en este trabajo. Con base en el análisis de la legislación laboral se considera la implementación de los derechos del empleado para la formación mediante la conclusión del contrato de aprendizaje, los empleados de las condiciones para combinar el trabajo con la educación y la provisión de salvaguardas especiales. El artículo analiza las cuestiones problemáticas de proporcionar garantías para la realización del derecho de los trabajadores a la formación y la educación profesional adicional. Se da la fundamentación teórica y se abre el mantenimiento del concepto de garantía de los derechos, incluso en las relaciones legales laborales. Se da la característica del mantenimiento legal de la realización del derecho de los trabajadores para la preparación y la formación profesional adicional, incluidas las garantías generales de los derechos laborales y las garantías adicionales especiales. El artículo señala algunas lagunas y deficiencias de la legislación laboral existente.

#### Palabras clave:

Empleados, educación vocacional, educación profesional adicional, educación superior.

#### ABSTRACT

Employee's right to be trained and to have additional professional education as one of international legal standards for labor rights, the main international principles necessary for the formation of legal mechanism of realization of rights of workers on professional training is reviewed in this work. Based on the analysis of labor legislation it is considered the implementation of the rights of the employee for training by the conclusion of the apprenticeship contract, the employees of conditions for combining work with education and the provision of special safeguards. This article analyzes the problematic issues of providing guarantees for the realization of workers' right to be trained and to have additional vocational education. The theoretical substantiation is given and the maintenance of concept of a guarantee of the rights, including in labor legal relations is opened. The characteristic of legal maintenance of realization of the right of workers for preparation and additional vocational training, including general guarantees labor rights and special additional guarantees is given. The article notes some gaps and shortcomings of the existing labor legislation.

#### Keywords:

Employees, vocational education, additional professional education, higher education.

## INTRODUCTION

The right of employees to vocational training in accordance with ILO Convention No. 142 "On vocational guidance and training in the field of human resources development" (1975) refers to international legal standards. According to the provisions of the Convention, the State develops training programs that take into account the needs, opportunities and challenges of employment, both regionally and nationally, taking into account the stage and level of economic, social and cultural development, the relationship between human resources development and other economic, social and cultural objectives. The programs allow all persons, on the basis of equality and without any discrimination, to develop and apply their abilities to work in their own interests and in accordance with their aspirations, taking into account the needs of society. The Labor Code of the Russian Federation, defining in art. 2 the basic principles of the legal regulation of labor and other directly related relations proclaims, as one of the principles, to ensure the equality of opportunities for employees without any discrimination for promotion in work taking into account labor productivity, qualifications and length of service in the specialty, as well as preparation and additional professional education. The right to training and additional vocational education in accordance with the procedure established by the Labor Code of RF, other federal laws, is one of the basic rights of the employee.

## DEVELOPMENT

Additional vocational education is aimed at satisfying educational and professional needs, professional development of a person, ensuring that his qualifications match the changing conditions of professional activity and the social environment. Additional professional education is carried out through the implementation of additional professional programs (programs of professional development and professional retraining programs), to the development of which persons with secondary vocational and (or) higher education are admitted persons receiving secondary vocational and (or) higher education. The in-service training program is aimed at improving and (or) acquiring new competencies necessary for professional activities, and (or) increasing the professional level within the available qualifications. The program of professional retraining is aimed at obtaining the competence necessary to perform a new type of professional activity, acquiring new qualifications. The content of the program should take into account the professional standards, qualification requirements specified in the reference books. Forms of training and the terms of mastering an additional professional program

are determined by the educational program and (or) the agreement on education. The term of mastering an additional professional program should provide an opportunity to achieve the planned results. In accordance with the changes that came into force on September 1, 2013, the minimum admissible period for mastering the programs for raising the level of professional skill can not be less than 16 hours, and the period of mastering the programs of professional retraining is less than 250 hours. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 499 fixes the possibility of implementing supplementary education programs through full or part-time internships. The internship is carried out in order to study the best practices, including foreign ones, as well as to consolidate the theoretical knowledge gained during the development of professional retraining or advanced training programs, and to acquire practical skills for their effective use in the performance of their duties.

The content and terms of the internship are determined by the employer taking into account the proposed programs in agreement with the head of the organization where it will be conducted. Internship can include, for example, activities such as independent work with educational publications, the acquisition of professional and organizational skills, the study of the organization and technology of production, work, the performance of the functional duties of officials (as a temporary acting or backup), etc. The need for upgrading or retraining is determined by the employer. Forms of additional vocational education are determined by the employer taking into account the opinion of the representative body of employees, fixed in the collective agreement, agreements, employment contract. The direction of the employee for training in additional professional programs, as a rule, is formalized by an additional agreement to the employment contract and / or the student contract (which is also an additional one to the employment contract). The Labor Code of the RSFSR of 1971 did not contain articles on the student's contract, but included a special chapter entitled "Benefits for Workers and Employees Combining Work with Learning," which defines two forms of vocational training. According to the first, the administration of enterprises, organizations, and institutions organizes industrial training at the expense of the enterprise, organization, institution within the working time established by the labor legislation for employees of the corresponding ages, occupations and industries (Article 184, 185 of the 1971 Labor Code of the RSFSR). The second form was associated with training without interruption in production in general and vocational schools. Such legal regulation caused ambiguity of opinions and positions of scientists concerning the legal nature of the student's contract.

Under the conditions of perestroika, a resolution was adopted by the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR on February 6, 1988, No. 166 "On the restructuring of the system of advanced training and retraining of managers and specialists in the national economy," according to which the professional development should become the responsibility of employees, and the administration of the organization provided and organized it. After the adoption of this normative act, the rights and duties of employees and administration have become the subject of broad discussions in the scientific community. Discussions were, as a rule, on two issues.

1. Does the employee have a subjective right to demand promotion, and does the administration accordingly have an obligation to raise this position in the office?
2. Can the administration recover from the employee, who was dishonest in his duties during the training, compensation paid for this period? Concerning the first question, uniform views were generally expressed: promotion is not a subjective right of the employee, and he can not claim it. And on the second issue, specialists and practitioners divided into two groups. Some thought that if the person who received the specialty had the right to save wages for the period of training and leaves the work without good reason before the expiration of the contract, the enterprise has the right to recover the amount paid in proportion to the worked time. This position is confirmed by the jurisprudence of that period. Other authors were of the opinion that such payments were guaranteed, and they were offered to limit their involvement to disciplining the employee. In connection with the adoption on December 30, 2001 of the Labor Code of the Russian Federation (here in after referred to as the LC RF), which came into force on February 1, 2002, principal approaches to regulating the issue of training employees (in all possible training options) have changed.

The new Labor Code in Art. 57 provides for the possibility of including in the employment contract the conditions for the employee's obligation to work after training not less than the contractual period if the training was carried out at the expense of the employer's funds. Since neither the Labor Code nor other legal acts stipulate otherwise, the period of completion after training is determined by agreement of the parties. In the editorial office, which was in force until September 1, 2013, Art. 196 TC established that the need for professional training and retraining of personnel for their own needs is determined by the employer. New edition of Art. 196 TC retained the principle of this position: the need for additional professional education for their own needs is determined by the employer. This approach is fully consistent with the provisions of Art.

2, 21 and 22 of the Labor Code of the Russian Federation, according to which additional professional training of employees occurs in accordance with the Labor Code, other federal laws. Article 21 of the LC RF determines the corresponding right of the employee, however it is not correspondent, i.e., does not give rise to the unconditional obligation of the employer. Although the legislation of several European countries there have been tendencies to change the legislation in this direction. For example, in France, the Labor Code provides for such an obligation of the employer. The employer must create the conditions necessary for combining work with training, provide guarantees and benefits provided by labor legislation and other normative legal acts containing labor law norms, collective agreements, agreements, local regulatory enactments, and an employment contract to employees who undergo training. As already noted, Art. 57 of the LC RF provides for the possibility of including in the employment contract the conditions for the employee's obligation to work after training not less than the period established by the contract if the training was carried out at the expense of the employer's funds.

Inclusion of such a condition in the employment contract does not violate the constitutional rights of citizens. According to the legal position of the Constitutional Court of the Russian Federation, by concluding an agreement on training at the expense of the employer's funds, the employee voluntarily assumes the duty to work for at least a certain period of time from the employer who paid the training, and in case of dismissal without valid reasons before the expiration of the term, to reimburse the costs incurred on his training, when calculating them according to the general rule in proportion to actually worked out after the end of training time. This approach allows to ensure the balance of rights and interests of the employee and employer, helps the employee to obtain competitive advantages in the labor market, and the employer - to compensate for the costs of training the employee. The costs incurred by the employer in training the employee are subject to reimbursement. There is no disagreement between specialists only one type of costs to be reimbursed - this is the cost of training (expenses for payment of educational services). Some experts, relying on the decisions of the courts, also speak about the possible reimbursement of scholarships, payment of leave, travel, accommodation. However, another position is justified, according to which the expenses incurred by the employer due to direct instructions of the labor law norms in connection with the payment of travel to the location of the educational institution and back, as well as other expenses provided by the legislation as guarantees and compensations, are not subject to recovery from the employee. We believe that in

connection with the changed approach of the legislator to the implementation of the provision on additional vocational education in practice, there may now be one more question: can an employee refuse to upgrade his qualification or retraining (for example, in case he is not satisfied with the terms of the additional agreement on the duty to work a certain period or obligation to return the amount spent by the employer on his training)? The answer can not be unambiguous. The above-mentioned resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR of February 6, 1988, No. 166 "On the restructuring of the system of advanced training and retraining of managers and specialists in the national economy" stipulated the development of qualification and retraining as an employee's duty. On the one hand, Art. 21 LC RF fixes the receipt of additional education (training or retraining) only as the right of the employee, therefore, it can be concluded that the employee may refuse to receive additional education. On the other hand, the need for professional development or retraining of employees, as a rule, is an objective necessity for the employer due to the development of production and the complication of machinery and equipment, and the achievements of science. Developed and adopted in the past three years, professional standards - a vivid confirmation of this. In professional standards, periodic qualification or retraining is established as one of the mandatory requirements for the qualification of the employee (for example, in the professional standard "Occupational Safety Specialist" the head of the labor protection service requires higher education in the direction of training "Technospheric security" or higher education plus additional professional education (namely professional retraining) in the field of labor protection).

## CONCLUSIONS

Professional standard "Personnel Management Specialist" for the generalized labor function "Strategic management of the personnel of the organization" (the possible names of the posts - HR Director, HR Director, Deputy Director General for Personnel), in addition to higher education, not lower than the level of specialty or master's degree, sets the following requirements to additional vocational education - programs of professional retraining in the field of personnel management, operational management, economics, organization; programs of advanced training in the field of personnel management, strategic and operational management. In some spheres of the economy, the requirements for additional education are set at the level of federal laws. For example, in accordance with the Federal Law "On Education in Russian Federation" for pedagogical employees of educational organizations of

higher professional education, the requirement is to study under the programs of continuing education at least every three years. Such qualification requirements, enshrined in federal laws and professional standards, impose on the employer the duty to create conditions for obtaining additional vocational education, and for the employee - the obligation to undergo advanced training or retraining.

The issue of the conditions for passing such an education should be the subject of social partnership agreements (agreements, collective agreements), because both the employer and the employee are interested in specialists of the appropriate level. Additional professional education in the near future will become increasingly important in connection with the development and implementation of professional standards. In order to maintain their competitiveness, employers will be forced to take care of their employees' skills development, improvement of their knowledge and skills. And the main role in the realization of such needs will be played by additional vocational education.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Andreev, V.S., & Orlovsky, Y. P. (1961). Legal status of persons who combine training with industrial labor. Moscow.
- Astrakhan, E. I., Karinsky, S.S., & Stavtseva, A. I. (1955). The role of the Soviet labor law in the planned provision of the national economy with cadres. Moscow.
- Troshin, A.F. (1962). The legal status of workers and employees who study without interruption from production. Moscow.

# 14

## APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, ESTUDIO DIAGNÓSTICO EN DOCENTES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO

### PROBLEM-BASED LEARNING, A DIAGNOSTIC STUDY IN TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TRAINING

MSc. Marcelo Méndez Urresta<sup>1</sup>

E-mail: [emmendez@utn.edu.ec](mailto:emmendez@utn.edu.ec)

MSc. Jacinto Méndez Urresta<sup>1</sup>

E-mail: [jbmendez@utn.edu.ec](mailto:jbmendez@utn.edu.ec)

Lic. Vanessa Carolina Méndez Carvajal<sup>1</sup>

E-mail: [vcmenendez@utn.edu.ec](mailto:vcmenendez@utn.edu.ec)

<sup>1</sup>Universidad Técnica del Norte. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Méndez Urresta, M., Méndez Urresta, J., & Méndez Carvajal, V. C. (2017). Aprendizaje basado en problemas, estudio diagnóstico en docentes de la Educación Física y el Entrenamiento Deportivo. *Revista Conrado*, 13(60), 87-93. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Una nueva representación docente mediante la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas, constituye un reto para los profesores universitarios, a fin de implementar estrategias metodológicas innovadoras y alternativas, en contraposición al uso frecuente de las tradicionales formas de enseñanza-aprendizaje en el aula. El objetivo del estudio se orienta a caracterizar el conocimiento y las habilidades pedagógico-didácticas que presentan los docentes de Educación Física y Entrenamiento Deportivo de la Universidad Técnica del Norte en relación al Aprendizaje Basado en Problemas, para en base del diagnóstico, buscar estrategias de actualización que permita el mejoramiento al desempeño del docente universitario. El estudio permitió concluir que los profesores muestran insuficiencias en cuanto a conocimientos y habilidad pedagógica didáctica referente al método Aprendizaje Basado en Problemas, concretamente en el diseño y uso de problemas profesionales de las carreras, características esenciales del método y de los problemas, fases o etapas, ventajas, objetivos, aprendizajes que fomenta y roles que cumple el tutor. Esta evidencia demuestra escasa preparación y actualización que tienen los profesores, en métodos productivos e innovadores para estar a la par con las estrategias vigentes en el modelo educativo institucional.

#### Palabras clave:

Aprendizaje basado en problemas, habilidad didáctica, modelo educativo.

#### ABSTRACT

A new teacher representation through the use of Problem-Based Learning is a challenge for university teachers, in order to implement innovative and alternative methodological strategies, as opposed to the frequent use of traditional teaching-learning forms in the classroom. The aim of the study is to characterize the knowledge and pedagogical-didactic abilities presented by the Physical Education and Sports Training teachers of the Technical University of North in relation to Problem-Based Learning, based on the diagnosis, search for strategies for updating that allows the improvement to the performance of the university professor. The study allowed to conclude that teachers show insufficiencies in terms of knowledge and didactic pedagogical ability related to the Problem-Based Learning method, specifically in the design and use of professional career problems, essential characteristics of the method and of the problems, phases or stages, advantages, objectives, learning that fosters and roles that the tutor fulfills. This evidence demonstrates the lack of preparation and updating that teachers have in productive and innovative methods to keep up with the valid strategies in the institutional educational model.

#### Key words:

Problem-based learning, didactic abilities, educational model.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad Técnica del Norte de Ecuador (UTN) desarrolla su labor académica, laboral e investigativa sustentada en un modelo educativo de desarrollo humano, a fin de contribuir al progreso nacional y regional. Responde con pertinencia científica y social a las más importantes necesidades de la región y la Patria a través de la formación de profesionales en las carreras de pregrado y en programas de postgrado.

El modelo educativo al que hacemos referencia se basa en tres categorías básicas; una pedagógica, una curricular y una didáctica. A través de ellas se transita en la búsqueda de un ideal pertinente, renovado y compartido del proceso docente educativo que es necesario implementar en la formación académica, laboral e investigativa de los futuros profesionales acorde a las demandas que hoy depara la sociedad a todos los niveles.

Este modelo privilegia, además de los resultados de aprendizaje específicos de las profesiones que le conectan con el mundo del saber, las ciencias y las tecnologías; una formación humana integral que suscita en cada uno de los estudiantes el descubrimiento, la potenciación de sus capacidades y las fortalezas como entes biopsicosociales integrantes de comunidades culturales fuertes, dialogales, empoderadas de sus identidades y orgullosas de su cultura (República del Ecuador. Universidad Técnica del Norte, 2013).

En base a la reflexión participativa de los actores educativos universitarios, en relación a las propuestas filosóficas, sociológicas, pedagógicas, psicológicas, curriculares y didácticas; y, como respuesta transicional a las necesidades de la formación superior, la Universidad Técnica del Norte, sustenta su proceso académico organizado hacia ejes estratégicos, funciones y elementos nucleares tales como: la interculturalidad, sustentabilidad, calidad, pertinencia social, investigación, internacionalización e innovación.

De igual forma y de acuerdo a la Comisión de Currículo (República del Ecuador. Universidad Técnica del Norte, 2013), se conciben cuatro ejes pedagógicos-didácticos fundamentales en correspondencia con las exigencias sociales, los cuales se refieren a una:

- Transición pedagógica, curricular y didáctica orientada hacia la reflexión, interpretación teórica y posterior implementación de procesos educativos más oportunos, equilibrados, eficientes y necesarios para fomentar el progreso e instauración de una sociedad más equitativa, pertinente y de continuo desarrollo.
- La enseñanza para la comprensión; expresada en la retención de contenidos disciplinares impartidos en la

formación profesional, interpretación concebida como la construcción personal y grupal del conocimiento y desarrollo de los procesos mentales superiores, y la aplicación de lo aprendido en contextos reales de desempeño.

- La investigación como guía para la enseñanza y el aprendizaje, como respuesta operativa y solución a los problemas de la vida social y profesional de los discentes y de la comunidad en donde se insertan.
- La vinculación del estudio con el trabajo a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el diseño de proyectos y el emprendimiento: donde el proceso educativo será estructurado sobre la base de una constante vinculación del estudio con el trabajo y con la vida en general a través del análisis de problemas, su formulación, implementación y evaluación de proyectos. Debe favorecer una adecuada vinculación de la teoría con la práctica, al ubicar al estudiante en condiciones de solucionar problemas reales. De esta manera, se potencia en mayor medida, el carácter profesional de los aprendizajes.

Estos ejes se convierten en políticas que traza la UTN para el logro de la formación de profesionales competentes y comprometidos con el país al que se aspira y en consonancia con las exigencias de la sociedad.

Sobre este último eje, y de acuerdo a los intereses de los autores, se reconoce que la aplicación del método ABP constituye una alternativa viable para mejorar la práctica profesional de los profesores universitarios, específicamente los que laboran en las carreras de la Educación Física y Entrenamiento Deportivo en la UTN.

Sin embargo, la política planteada dista de la práctica, donde la dirección del proceso docente educativo se encuentra marcado por una utilización frecuente de métodos y procedimientos reproductivos, la insuficiente actualización didáctico-pedagógica de los profesores, la limitada cultura de observación y evaluación de la práctica docente que no permiten la reflexión pedagógica para el replanteamiento de métodos alternativos e innovadores que generen cambios sustanciales. Existe además una carencia en el protagonismo de los estudiantes respecto a su aprendizaje, a la solución de problemas profesionales y la investigación.

La práctica denota una visión de la existencia de cierta indiferencia e incluso resistencia entre profesores de Educación Física y Entrenamiento Deportivo hacia una fundamentación teórica de su quehacer educativo, en gran medida parten del supuesto que su actividad es netamente práctica y poco tiene que ver con cuestiones teóricas, su formación ha sido encaminada a entrar en acción lo más pronto posible en las técnicas deportivas atléticas y gimnásticas, relegando las disciplinas



pedagógicas para un alto desempeño docente sobre bases científicas.

Al tomar en consideración la política planteada por la UTN, las cuestiones que marcan la práctica educativa actual y los propios intereses de los autores, se es del criterio que se hace necesario implementar una estrategia de actualización postgraduada, dirigida a desarrollar en los docentes las capacidades pedagógicas, didácticas e investigativas en torno a la enseñanza basada en problemas que promuevan un cambio significativo en el quehacer educativo. Como base para su planteamiento se requiere la realización de un estudio diagnóstico que permita incursionar con propuestas que busquen respuesta a esta necesidad.

Se requiere como paso previo un estudio diagnóstico que permita caracterizar la situación del arte en torno al conocimiento y las habilidades pedagógico-didácticas que presentan los docentes de Educación Física y Entrenamiento Deportivo de la Universidad Técnica del Norte en relación al Aprendizaje Basado en Problemas, constituyendo así el objetivo de la presente comunicación.

## DESARROLLO

El aprendizaje basado en problemas es una práctica didáctica que tiene sus inicios en la educación médica en la década de los 50, constituyó una alternativa frente a la enseñanza tradicional en la que los docentes funcionaban como meros transmisores de contenidos y los alumnos receptores del mismo a través de la memorización y repetición para finalmente olvidar y fracasar en la aplicación e integración del conocimiento.

Según Barrows (1996), precursor fundamental, señala que desde su propuesta en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster, en la década de los 60 y 70, el ABP ha ido evolucionando y se ha adaptado a las necesidades de las diferentes áreas, lo cual ha implicado variaciones con respecto a la propuesta original

Por otra parte y según Morales & Landa (2004), señalan que en las últimas tres décadas el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ha incursionado en la docencia universitaria y la formación profesional en otras áreas fuera de las ciencias médicas y cada día cobra mayor fuerza con el aporte que se genera de la práctica y la investigación.

Sobre el ABP se pueden consultar una gran variedad de definiciones, para McGrath, (2002), es el método de aprendizaje en grupo, usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos. Es un método con un enfoque innovador. Parte de un problema inicial,

contextualizado y de preferencia real y se incita en los alumnos el trabajo creativo en la búsqueda de su solución o la interpretación de la situación objeto de estudio.

Barrows (1986), citado en Escribano (2008), define a este tipo de aprendizaje como un método basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Sustenta su afirmación señalando que:

- El aprendizaje está centrado en el alumno.
- El aprendizaje se produce en pequeños grupos.
- Los profesores son facilitadores o guías de este proceso.
- Los problemas son el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas son el vínculo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido.

Un estudio anterior de los autores de este trabajo sobre el desarrollo de habilidades didácticas de los docentes para la implementación del ABP, señalan las etapas sistematizadas de Moust, Bouhuijs & Schmidt (2007); Schmidt (1983), citado en Juárez (2016); y de Morales & Landa (2004), por las que debe transitar la aplicación del método y que se circunscriben a seis pasos o etapas que hacen referencia a: comprensión del problema, estructuración del problema, planteamiento de recursos para la solución, planteamiento de alternativas de solución, ejecución de la alternativa de solución y su comprobación y finalmente la presentación de los resultados.

Por otra parte, se concuerda con los autores mencionados al inicio cuando referencian que en la Educación Superior existen carencias significativas en la preparación didáctica pedagógica de los docentes, los cuales enseñan tal cual fueron enseñados a través de clases expositivas y focalizadas hacia los contenidos, priorizando conceptos abstractos sobre objetos concretos y las aplicaciones. La evaluación se limitaba a comprobar la memorización y rara vez ocupada de exigir a los estudiantes alcanzar niveles altos en el plano cognitivo. De esta forma se refuerza la idea señalada acerca del papel del profesor en transmitir los contenidos y el carácter pasivo y receptivo de los alumnos para obtener los conocimientos.

En la Universidad Técnica del Norte de Ecuador no es diferente la situación, un alto nivel de docentes y alumnos son formados y se forman bajo este paradigma tradicional y urge un cambio radical en torno al desarrollo de prácticas más activas y desarrolladoras. Para ello se requiere la elaboración de una propuesta con enfoque innovador, fundamentada en dimensiones y herramientas metodológicas pertinentes y adecuadas para el logro de

aprendizajes significativos y desarrolladores y con ello cumplir, a nivel local, con los requerimientos de los futuros profesionales de la Educación Física y el Entrenamiento Deportivo que se forman en la universidad y, a nivel macro, con las exigencias que demanda la sociedad en su futura práctica profesional.

Sobre esta base, estudiar el uso de métodos de enseñanza activos es una necesidad, y es consideración de los autores que el ABP, como método de enseñar en la docencia de la carrera de Educación Física y el Entrenamiento Deportivo, constituye una excelente alternativa por las ventajas que ofrece.

Es por ello que antes de realizar cualquier propuesta se requiere realizar un estudio diagnóstico de la situación actual. Para ello se siguió una metodología que implicó la aplicación de técnicas de recolección de información, dentro de ellas la entrevista a 25 docentes, una encuesta a 113 alumnos de la carrera, y se estudiaron documentos científicos y metodológicos elaborados por los profesores. Se aplicó también una entrevista a los principales directivos de la Universidad Técnica del Norte y de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología acerca de la visión y perspectiva del proceso de preparación docente exigidos por el modelo educativo de la UTN.

#### *Resultados de la entrevista a docentes.*

Se aplicó una entrevista semiestructurada a los docentes, se siguió la lógica de indagar acerca de la valoración que realizan acerca de su desempeño como profesor, los conocimientos acerca del uso de métodos activos en el desarrollo del proceso docente educativo, esencialmente acerca del ABP, su estructuración didáctica, implementación en el aula y los efectos que causa en el aprendizaje de los alumnos.

Un análisis a elementos generales de la población estudiada nos permite conocer que más del 64% de los docentes tienen amplia experiencia en la Educación Superior con promedios de más de 10 años. El 72% es graduado de la Licenciatura en Educación Física y 18 de ellos son master lo que representa el 72%, y el 48% en Docencia de la Cultura Física. Finalmente se cuenta con cuatro doctores en diferentes ciencias a fines. El resto de los docentes han cursado diplomados y especializaciones. Un análisis general nos permite señalar que existe un alto nivel de preparación del claustro.

Las interrogantes planteadas a los docentes estuvieron centradas en tres momentos fundamentales, en las acciones y procesos previos a la clase donde hacen uso del ABP, durante su desarrollo y posterior a ella, para ello se analizaron desde la visión de Dueñas (2005).

- Actividades previas a la clase basadas en el ABP.

El 56% de los docentes entrevistados consideran tener un insuficiente conocimiento de las tareas docentes a desarrollar para organizar y planificar una clase basada en ABP. Los aspectos en los que más dificultades presentan están en la problematización de los contenidos de la enseñanza, la definición de problemas como recurso que direcciona las actividades a desarrollar, la identificación y selección de fuentes de información con las que trabajar, la planificación de actividades para docentes y estudiantes en cada fase de ABP, la preparación de tutorías y el diseño de la evaluación, autoevaluación, coevaluación.

Se comentaron las características que debe reunir un problema según Duch, Groh, & Allen (2006), las cuales se describen como:

- El diseño debe despertar el interés y motivación.
- Debe estar relacionado con algún objetivo de aprendizaje.
- Debe reflejar una situación de la vida real.
- Debe llevar a los estudiantes a tomar decisiones basadas en hechos.
- Deben justificarse los juicios emitidos.
- No deben ser divididos y tratados por partes.
- Deben permitir hacerse preguntas abiertas, ligadas a un aprendizaje previo y ser tema de controversia.
- Debe motivar la búsqueda independiente de información.

Consideran que unos de los aspectos fundamentales para definir un buen problema como eje directriz para desarrollar la docencia está en lograr una problematización de los contenidos de la enseñanza, esta dificultad la adjudican fundamentalmente al carácter eminentemente práctico de muchas disciplinas en la carrera de Educación Física y el Entrenamiento Deportivo.

Varios docentes, el 24%, señalan además dificultades serias para determinar, sobre esta base, actividades para los docentes y los estudiantes en cada fase del ABP, que, aunque conocen cada una de las fases, les resulta difícil implementarlas según el contenido de enseñanza y el problema definido.

- **Actividades y procesos a implementar durante el desarrollo de la clase.**

Existe una tendencia en las respuestas a las interrogantes planteadas, y se vinculan a los análisis realizados con anterioridad. Nuevamente el 56% plantean insuficiencias a la hora de desarrollar las actividades durante una sesión ABP. Aunque el 32% de ellos consideran tener un dominio moderado, el resto 46% entre buen conocimiento y amplio.

Un análisis casuístico a los que presentan problemas refieren deficiencias basadas en la gestión de un ambiente

motivante y favorable de interacción y comunicación entre los alumnos, el grupo y el docente o tutor, el logro de un ambiente cooperativo y colaborativo entre los alumnos. Se evidencia insuficiencias en el control, seguimiento y retroalimentación del trabajo individual y grupal y el fomento de la evaluación formativa como recurso para desarrollar el aprendizaje.

Cuando se aborda a los entrevistados acerca de los aprendizajes que pueden favorecer la aplicación del método en las actividades, el 46% prácticamente no responden por desconocimiento, el 32% abordan, a nuestro juicio, con un nivel alto de empirismo elementos como las posibilidades que ofrece en el plano cognitivo de los alumnos, el desarrollo de habilidades para solucionar problemas de la vida real o de la práctica profesional.

El 22% es capaz de identificar y explicar las potencialidades para el desarrollo de habilidades en los alumnos, el fomento del trabajo cooperativo o colaborativo, la vinculación de la teoría con la práctica laboral y con ello contribuir a la solución de problemas profesionales. Identifican la utilidad de estos conocimientos y desarrollo de habilidades para la solución de problemas y la toma de decisiones correctas. Aspectos estos que están en correspondencia con propuestas como la que ofrece el Instituto Tecnológico de Monterrey (2000); y Duch, Groh & Allen (2006).

En cuanto a los roles que debe asumir el tutor al trabajar con el método ABP; el 44% no responden, el 32% conocimiento moderado y solo el 24% refieren tener buen conocimiento. Abordan aspectos tales como el rol de mediador en el aprendizaje de los alumnos, organiza, motiva, invita a pensar, supervisa el aprendizaje, prueba y desafía el pensamiento de los alumnos, mantiene a los estudiantes involucrados, supervisa y ajusta el nivel de dificultad del reto y maneja la dinámica del grupo entre otros

- Actividades y procesos a implementar después del desarrollo de la clase.

El 50% considera tener dificultades en la concreción de actividades en este momento del proceso. Fundamentalmente señalan aspectos tales como la concepción de técnicas e instrumentos de evaluación, autoevaluación y coevaluación, carencias para lograr una objetiva valoración de la relación facilitador-estudiantes-conocimiento, la toma de decisiones en base a resultados de aprendizaje para modificar procesos y cómo implementar tutoría extra clase.

Como conclusiones parciales del estudio, se puede plantear que, aunque en sentido general el claustro analizado posee nivel teórico y metodológico determinado por

la experiencia en la Educación Superior y la formación profesional, las respuestas a las interrogantes planteadas demuestran que, sobre el tema en cuestión, existen grandes dificultades en los docentes para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje basado en problemas. Existe desconocimiento de los procedimientos metodológicos, didácticos y prácticos a implementar en cada momento del ABP. Por lo que se requiere una capacitación al respecto con énfasis en la demostración de su implementación en asignaturas y disciplinas de carácter eminentemente práctica como es el Entrenamiento deportivo.

### *Resultados de la encuesta a estudiantes*

Con posterioridad se procedió a encuestar a 113 alumnos de 2do, 3ro y 4to semestre de las carreras acerca de las actividades que desarrollan en las clases y su valoración respecto a las actividades que propician los profesores.

El 34% de los alumnos consideran que todos o casi todos los docentes que les imparten clases usan en ellas problemas reales de su especialidad para darle solución con los contenidos de la enseñanza y hacen evidente la relación interdisciplinaria en la resolución de los problemas. Sin embargo, el 65% refieren que esto solo ocurre con algunas disciplinas y docentes.

Respecto a las actividades que propician los docentes hacia los alumnos y los niveles de interrelación que se logran es preciso señalar que el 57% consideran que se dan a conocer los objetivos y competencias a lograr por los estudiantes, existe una guía para realizar las clases, se gestiona un ambiente motivante y favorable de interacción y comunicación y se promueve el trabajo colaborativo/cooperativo. Nótese que aun el 43% casi la mitad de los docentes no propician estos aspectos esenciales.

Por otra parte el 53% de los alumnos consideran que los docentes casi nunca tienen en cuenta su diagnóstico y sus necesidades de aprendizaje para diseñar el proceso docente educativo, además es valorado que el 58% de los docentes no utilizan métodos productivos e innovadores en las clases, el 69% no propicia situaciones de aprendizajes contextualizados e interdisciplinarios y el 62% pocas veces orientan a pensar críticamente, a indagar y procesar información, contrastar hipótesis, tomar decisiones y solucionar problemas. Estos elementos evidencian una baja actividad de los docentes para propiciar procesos de enseñanza aprendizaje activos y desarrolladores, a diferencia de lo planteado por Rico (2004), sobre los principios del aprendizaje desarrollador como los siguientes aspectos:

- El aprendizaje no debe ser concebido solo desde posturas individuales.

- Es preciso lograr formas de trabajo colectivo que permitan acciones conjuntas entre alumnos y profesores
- Es significativo que cada sujeto aporte al otro sus conocimientos, estrategias, afectos, propiciando las bases para el proceso individual de asimilación, y su realización independiente.
- Intercambiar en conjunto, ayudarse, tolerarse, respetar sus puntos de vista, como formas futuras de interacción en las diversas esferas de la vida.
- El alumno adopte una posición activa en el aprendizaje en la elaboración de la información, aportando sus criterios al grupo, planteándose interrogantes, diferentes vías de solución, argumentando sus puntos de vista, lo que le conduce a la producción de nuevos conocimientos o a la modificación de los existentes.
- El docente debe crear espacios y momentos de reflexión para que el estudiante analice las tareas asignadas, tenga alternativas de solución, pueda valorar la actividad realizada, generando de esta forma la activación cognitiva del PEA.

Respecto a las acciones a desarrollar por el docente acerca del control del aprendizaje y su proyección como instrumento de autorregulación, es de señalar que 45% pocas veces aplican técnicas e instrumentos de evaluación, autoevaluación y evaluación grupal, lo cual limita las potencialidades y el efecto que causa en el aprendizaje de los alumnos estas formas. Los alumnos refieren que el 56% de los docentes a veces no verifican los resultados del aprendizaje de los alumnos y cuando se hace es de forma muy superficial, sin penetrar en la esencia de los problemas y la determinación de las vías de solución.

Solo el 39% de los docentes realizan una evaluación integral de los conocimientos de los alumnos, las destrezas, valores y actitudes. La valoración de los alumnos respecto a que solo el 14% de los docentes siempre o casi siempre desarrollan tutorías extra clases constituye una limitante para la atención a las diferencias individuales de los alumnos y propiciar un trabajo diferenciado en ellos.

#### *Resultados del estudio de documentos metodológicos*

Dada la importancia del estudio se solicitó, por razones éticas y previa consulta a los 25 docentes, el poder analizar sus planificaciones o sílabos a fin de buscar regularidades y determinar de forma anónima las principales dificultades en el diseño de actividades respecto al tema en cuestión.

La guía para el análisis de los documentos se centró en tres aspectos claves, métodos activos empleados, actividades a desarrollar y control y seguimiento del aprendizaje.

De los documentos analizados se pudo constatar que 10 profesores hacen constar en su planificación didáctica

los talleres como forma de organización de la docencia, 4 profesores las actividades de discusión, 6 docentes actividades de trabajo en grupo, 5 maestros trabajos que requerían procesos de investigación por parte de los alumnos, 6 maestros actividades de ABP y 2 profesores propician aprendizajes cooperativos.

El estudio realizado comprobó aspectos señalados ya en los resultados de los instrumentos anteriores. Se evidencia en el 78% de las actividades una tendencia a emplear mayoritariamente métodos tradicionales en la docencia que se imparte, centran el proceso en la clase frontal o conferencia magistral donde los alumnos escuchan y toman notas. El 24% asumen en su docencia la utilización de métodos activos como la conversación heurística, el trabajo cooperativo o en equipo y el trabajo independiente del alumno bajo la guía del docente o de otro alumno. El 8% además de utilizar los métodos anteriormente señalados, utilizan sistemáticamente otros como la enseñanza por proyectos y el aprendizaje basado en problemas.

Como se señaló, se analizaron 11 actividades docentes dirigidas al fomento del aprendizaje basado en problemas y a trabajos prácticos que conllevan a la investigación activa de los alumnos. Se comprobó dificultades en la problematización de los contenidos de la enseñanza, errores en el proceder metodológico general para las orientación, ejecución y control de las diferentes fases del ABP, la concepción del trabajo individual, grupal y cooperativo del aprendizaje de los alumnos y el fomento de los diferentes tipos de evaluación como elementos reguladores del aprendizaje de los alumnos.

A pesar de que, en la planificación de los sílabos se tiene en cuenta el control del aprendizaje, es insuficiente el seguimiento y retroalimentación del trabajo individual y grupal (60,2%) en la clase por parte del profesor, como también la verificación de resultados de aprendizaje (51,34%) y se afecta el sistema de evaluación integral propuesto e impide evidenciar los niveles de conocimientos, destrezas, valores y actitudes que han adquirido los educandos (58,4%).

#### *Resultados de la entrevista a directivos de la Universidad Técnica del Norte*

Para conocer la visión y perspectiva del proceso de preparación docente exigidos en el modelo educativo de la UTN, se aplicaron entrevistas a los principales directivos de la Universidad Técnica del Norte y Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, de esto se derivó los siguientes resultados:

- La UTN ha implementado políticas encaminadas a formar talento humano de 4° nivel y políticas de capacitación y perfeccionamiento docente.
- Hay estímulos para desarrollar actividades que respondan a un plan anual de capacitación que se genera en cada una de las unidades académicas denominadas carreras, luego estas se fusionan para formar el plan en unidades académicas y los planes de unidades académicas forman la planificación institucional de capacitación.
- Existe un presupuesto en la Universidad dedicado a responder a las necesidades e intereses de la carrera y también de los profesionales para su capacitación y actualización posgraduada.
- Las áreas de investigación, didáctico pedagógica y psicología del aprendizaje permiten fortalecer el modelo educativo, de esta manera se asegura el proceso de capacitación en la Universidad.

## CONCLUSIONES

A través del diagnóstico se pudo conocer que los profesores muestran insuficiencias en los conocimientos referentes a las características esenciales para desarrollar un proceso docente educativo sustentado en el aprendizaje basado en problemas, sus fases y etapas, ventajas, aprendizajes que fomenta y roles que cumple el tutor, todo lo cual repercute en una insuficiente utilización de este método en la docencia de las carreras de Educación Física y Entrenamiento Deportivo.

A pesar de la formación académica y la experiencia práctica de la mayoría del claustro estudiado, se evidencia escasa preparación y actualización en temas referidos al uso de métodos activos y desarrolladores del aprendizaje de los alumnos tales como el ABP, lo cual quedó evidenciado también en los resultados de las valoraciones que ofrecen los alumnos y el análisis de los sílabos o planes de clases de los docentes.

Para lograr un cambio en el estado del arte, se es del criterio elaborar e implementar una estrategia metodológica y de superación que permita elevar la preparación didáctico-pedagógica en los docentes de la UTN para el uso de métodos activos de enseñanza como el Aprendizaje Basado en Problemas.

La UTN a través del Instituto de Posgrado debe favorecer y ser flexible a nuevas propuestas de actualización posgraduada en el área académica pedagógica, particularmente en métodos de E-A como el ABP, que tributen a mejorar el desempeño de los docentes y convirtiéndose en un colectivo de excelencia entre las universidades y politécnicas del Ecuador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrows, H. (1996). Problem-Based learning in medicine and beyond A brief overview. In L. Wilkerson, & W. Gijsselaers, *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (3-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Duch, B., Groh, S., & Allen, D. (2006). *El poder del aprendizaje basado en problemas: una guía práctica para la enseñanza universitaria*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Dueñas, V. (2005). *El enfoque ABP como elemento favorecedor de la formación integral*. Cali: Universidad del Valle.
- Escribano, A. (2008). Sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). In A. escribano, *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: NARCEA S.A.
- Estados Unidos Mexicanos. Instituto Tecnológico de Monterrey. (2000). *Las técnicas didácticas en el modelo educativo del TEC de Monterrey*. Monterrey: Dirección de investigación y desarrollo educativo del sistema.
- Fernández, M., et al. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 134(1). Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341\\_17.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_17.htm)
- Juárez, C. V. (2016). La metodología del Aprendizaje basado en problemas. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO\\_MURCIA.pdf](http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf)
- McGrath, D. (2002). Teaching on the Front Lines: Using the Internet and Problem-Based Learning To Enhance Classroom Teaching. *Holist Nurs Pract*, 5-13.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157.
- República del Ecuador. Universidad Técnica del Norte. (2013). *Comisión de Currículo*. Ibarra: Editorial Universitaria.
- Rico, P. (2004). *Exigencias del modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

# 15

## **DOCTRINA POLÍTICA Y FILOSOFÍA DEL DERECHO. MATERIAL DE ESTUDIO PARA ESTUDIANTES AL EXAMEN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA CARRERA DE DERECHO, ECUADOR 2017**

POLITICAL DOCTRINE AND PHILOSOPHY OF LAW. STUDY MATERIAL FOR STUDENTS TO THE NATIONAL EXAMINATION OF EVALUATION AND ACCREDITATION OF THE LAW CAREER, ECUADOR 2017

MSc. Rolando Medina Peña<sup>1</sup>

E-mail: [rolandormp74@gmail.com](mailto:rolandormp74@gmail.com)

MSc. Libertad Machado López<sup>1</sup>

E-mail: [dulcinea1360@gmail.com](mailto:dulcinea1360@gmail.com)

Dr. C. Raúl López Fernández<sup>1</sup>

E-mail: [lopezfernandezruly@gmail.com](mailto:lopezfernandezruly@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Medina Peña, R., Machado López, L., & López Fernández, R. (2017). Doctrina política y Filosofía del Derecho. Material de estudio para estudiantes al examen nacional de evaluación y acreditación de la carrera de Derecho, Ecuador 2017. *Revista Conrado*, 13(60), 109-117. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

Los estudios asociados a la complementariedad de saberes en la educación superior cobran cada día mayor importancia debido a la exigencia de los centros de educación superior en la formación integral de sus egresados. El objetivo de este trabajo es elaborar un material de estudio con los elementos históricos doctrinarios sobre política y la filosofía del derecho, para la preparación de los alumnos de 9no semestre de la carrera de Derecho de la Universidad Metropolitana del Ecuador, Sede Machala en la realización del examen nacional de evaluación y acreditación de las carreras de derecho 2017 (ENEC). Se utiliza un estudio descriptivo de análisis documental evaluativo, empleando métodos teóricos, histórico lógico y el analítico sintético, del nivel empírico, el análisis de documentos. Los resultados se asocian a la constante transformación de pedagógica y competitiva de los estudiantes universitarios de la Carrera de Derecho donde se promover la excelencia académica y su potenciación como referente de educación superior en el país.

### Palabras clave:

Política, filosofía del derecho, derecho.

### ABSTRACT

The studies associated with the complementarity of knowledge in higher education are increasingly important due to the demand of higher education centers in the comprehensive training of their graduates. The objective of this work is to develop a study material with the historical doctrinal elements on politics and philosophy of law, for the preparation of the students of 9th semester of the Law career of the Metropolitan University of Ecuador, Machala location in the realization of the national assessment and accreditation and examination of the Law careers 2017 (ENEC). We used a descriptive study of evaluative documentary analysis, using theoretical methods, historical logical and analytic synthetic, empirical level and document analysis. The results are associated to the constant pedagogical and competitive transformation of the university students of the Law career where it is promoted the academic excellence and its empowerment as a reference of higher education in the country.

### Keywords:

Politics, philosophy of law, law.

## INTRODUCCIÓN

Ecuador, ha conferido a la educación superior un rol fundamental en la consecución del Buen Vivir y en el cambio de la matriz productiva y cognitiva (República del Ecuador. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2017). En este sentido se desarrolla el proceso de evaluación de todas las carreras de Derecho a nivel nacional, donde culmina con un examen nacional a aplicarse a los estudiantes de último año, constituyendo de esta manera los actores fundamentales en esta última etapa evaluativa, ya que sus resultados complementan según indicadores establecidos por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), la evaluación del entorno de aprendizaje y determinará la acreditación de la carrera de Derecho.

El CEAACES (2017), confeccionó una guía metodológica de orientación para estudiantes al examen nacional de evaluación de carreras de Derecho, donde en el componente seis, establece la asignatura de Filosofía del Derecho dentro de las seleccionadas para formar parte de la prueba y en específico las temáticas: lusnaturalismo y luspositivismo, cuestiones de estudios donde los estudiantes poseen un conjunto de falencias en sus conocimientos, atendiendo a causales cómo: la materia se impartió en los primeros semestres de su carrera, escasez de bibliografía sobre Filosofía del Derecho y la falta de interés en su momento por estudiar conscientemente esta materia, por solo citar las fundamentales.

Imprescindible resulta introducirnos en la política, debido a que la misma a lo largo de la historia ha sido un instrumento de acción social para el afianzamiento, consolidación o transformación de las relaciones sociales, fundamentalmente de las relaciones de producción vigentes en determinada época.

La política, como expresión del poder de los hombres o de los sujetos sociales respecto a las relaciones económicas y a las relaciones de producción, según Montagut (2000), aparece en la sociedad en el momento y lugar en que los grupos humanos que poseen el poder político lo necesitan para expresar y mantener la hegemonía de estos intereses económicos respecto al resto de los miembros de la sociedad que no lo poseen.

Partiéndolo de estas problemáticas antes expresadas, la finalidad de esta investigación es elaborar un material de estudio con los elementos históricos doctrinarios sobre política y la filosofía del derecho, para la preparación de los alumnos de 9no semestre de la carrera de Derecho de la Universidad Metropolitana del Ecuador, Sede Machala

en la realización del examen nacional de evaluación y acreditación de las carreras de derecho 2017.

## DESARROLLO

Al realizar un análisis documental, según López Fernández (2017), de aquellos que están asociados a las bases oficiales de la Carrera de Derecho coligados al diseño curricular se estable puede elaborar un material de apoyo a la docencia que consta con una estructura histórica y lógica de la didáctica de las ciencias jurídicas.

La política como fenómeno histórico, es sin duda alguna resultante de las contradicciones ocurridas en la base económica de la sociedad. Además, del carácter histórico de las relaciones políticas y del Estado se ubica en la fase histórica de desintegración de la comunidad primitiva y el surgimiento del régimen de producción esclavista. Una de las necesidades fundamentales a lo largo del desarrollo de la sociedad, lo ha sido la necesidad de dirección del proceso social, y dentro de esta, la actividad de dirección política.

La política se remonta al Neolítico (Wiesheu, 1990), donde se comenzó a organizar la sociedad jerárquicamente apareciendo así el poder sobre los demás. Hasta aquella época el poder lo ocupaba el más fuerte o sabio del grupo, pero ya hay constancia de pueblos centroeuropeos y procedentes del Mediterráneo que estaban organizados en un sistema que en ocasiones era absolutista, y como en el caso de algunas polis griegas (Athenas) o la cultura fenicia practicaban la democracia parcial o estaban organizadas en asambleas (Orlandi, 1971).

Es conocido que la problemática política pasó a ocupar un lugar relevante en el pensamiento filosófico griego casi desde que dio sus primeros pasos. El siglo V, en el cual ocurre la guerra de las ciudades-estado griegas contra los persas y la renombrada campaña del Peloponeso, es pródigo en experiencias de carácter político; tanto dentro de las ciudades-estado griegas y entre ellas, como en sus nexos con el mundo no griego.

La diversidad de las formas de organización adquiridas por el poder político en Grecia, ante todo en sus extremos: oligarquía en Esparta y democracia en Atenas, sobre la base de los conflictos de clase (fundamentalmente entre la nobleza tradicional vinculada a la propiedad inmueble de la tierra, y los comerciantes y artesanos), para Fayt (1973), signaron la formación y desarrollo de estas ciudades, así como los rasgos específicos del despotismo persa, incentivaron la investigación teórica sistemática de estos fenómenos, los cuales venían siendo objeto de acaloradas disputas cotidianas a lo largo de muchos años.

Surgió así un diálogo filosófico crítico, de carácter sistemático y lógicamente argumentado, con los puntos de vista cívico-políticos habituales y el discurso histórico engendrado en Grecia. Sobre tales cimientos se desarrolló el pensamiento teórico político de naturaleza filosófica, por eso es que arranca sistematizando los puntos de vista políticos que se discutían en su época, criticándolos y derivando las opciones posibles, en cuanto a su desarrollo subsiguiente.

Es necesario tomar en cuenta para poder entender el alcance y la limitación histórica de estos puntos de vista, que la maduración de la necesidad de que determinados miembros de la polis (comunidad urbana organizada políticamente, de ahí que se designe como ciudad-estado o estado-ciudad) pensarán coherente y sistemáticamente los asuntos relativos al poder político transcurrió, entonces, según Hernández & De la Peña (1998), en una **comunidad construida sobre relaciones de clase esclavistas**; pero cuyos ciudadanos desarrollaron, entre diversas formas de actividad política, algunas caracterizadas por la participación directa y la noción de igualdad en la decisión de los asuntos comunes en litigio. **Esta es la primera forma histórica adquirida por la democracia política como régimen estatal**, y su naturaleza fue directa, reducida a los límites sociales y geográficos del estado-ciudad. Dicho de manera precisa, **sobre el fundamento de la solidaridad organizada de los amos se construyó una dominación despótica de éstos ejercida sobre los esclavos en el marco del estado-ciudad**. Tal experiencia, necesariamente contradictoria, inestable y local, fue particularmente relevante en Atenas.

Históricamente y con razón ha sido muy conocida la democracia ateniense de la época de Pericles. A partir del siglo VI las ciudades griegas más poderosas, entre ellas Atenas, adoptaron Constituciones políticas que superaron con un orden de derecho el estatuto de los regímenes de hecho anteriormente establecidos sobre la base de la violencia y la conquista (Benítez, 2005). La democracia ateniense estableció como características esenciales suya la **isonomía** (igualdad de los ciudadanos ante la ley) y la **isegoría** (el derecho a la igualdad de palabra), así como la función soberana de la **Ekklesia** (asamblea popular) en todas las decisiones políticas (Gallego, 2003). **El ordenamiento político coincidía con el ordenamiento social: el espacio social era en su totalidad político**. El fundamento de las leyes constitucionales democráticas (**politeia**) estaba constituido por el reconocimiento cívico de todos y cada uno. La polis o ciudad-estado no tenía funcionarios especialistas en asuntos públicos, pues todos disfrutaban del derecho y la posibilidad de ocupar cargos públicos; contaba en su lugar con **magistrados**

temporales y provisionales de acuerdo con su mérito y servicio a la comunidad.

El pensamiento filosófico-político griego para Duso, Ricciardi & Scattola (2005), constituyó una reflexión del modo como los ciudadanos esclavistas se relacionaban entre sí, entraban en acuerdo, para ejercer el poder político sobre el conjunto de las relaciones sociales intrínsecas a la comunidad que formaban y con el mundo “bárbaro” que los rodeaba.

### *Los sofistas*

Fruto de los conflictos que se generaron entre la antigua clase de los propietarios aristocráticos y la nueva clase de comerciantes que se desarrollaba en el marco de la ciudad-estado, así como del desarrollo acelerado de la riqueza, la creciente urbanización de la vida y los requerimientos de un mayor nivel de educación, la sociedad griega sufrió una profunda conmoción de sus fundamentos tradicionales a mediados y finales del siglo V. Estos cambios, que tuvieron su centro fundamental en Atenas, engendraron una verdadera revolución espiritual en la época (De Romilly & Gorina, 1997). El debate público de los asuntos requería de una educación especial. En ese ambiente se desarrolló la profesión de **sofista**, quienes contribuyeron sensiblemente al proceso de tránsito del pensamiento filosófico griego desde la problemática natural inicial a la humanística (psicológica, ética, lógica, estética, política, religiosa).

Estos pensadores (entre los más notables se encuentran Protágoras, Gorgias y Pródico), que más que ideas comunes a todos poseían puntos de vista y métodos de pensamiento similares, pretendían instruir a las nuevas generaciones en el arte de la controversia y la oratoria, a fin de prepararlos para la vida política (Llanos, 1989). Criticando las relaciones políticas establecidas desde el contexto de la contraposición entre “lo natural” (es decir, lo que se asumía por la comunidad como correspondiente a la “verdadera” naturaleza del hombre y de la sociedad, no producto de la actividad racional humana y, por tanto, existente con independencia de la historia y de las diferencias culturales) y la “convención” (es decir, las características humanas cuya existencia se atribuía a la opinión y a la costumbre, por eso mismo no existentes en todas las épocas y sociedades) propia de las representaciones habituales del griego de entonces, no aceptaron al decir de Llanos (1989), la idea admitida en la práctica política cotidiana de la existencia de una verdad universal sustentadora de la validez de principios abstractos de justicia derivados del orden natural. Al contrario, partían de la noción de que “el hombre es la medida de todas las cosas”, por lo que el individuo puede definir lo que es



justo según sus propios deseos y tendencias y, en consecuencia, transformar las normas socialmente establecidas según sus necesidades y puntos de vista.

Esto tuvo un gran impacto en la vida política de la comunidad y sentaron un precedente metodológico que tiene ecos hasta el presente: *valorar las instituciones y normas de acuerdo a los deseos y convicciones de las personas realmente convivientes*. Asimismo, afirmaron que la autoridad política estaba basada verdaderamente en la fuerza (Calvo, 1986). Veían al gobierno no como un resultado natural, sino como producto del compromiso de los más fuertes para oprimir a los más débiles, o de estos últimos para defenderse de los poderosos. Todo ello producido por el egoísmo de los hombres y sus facultades desiguales. *Para los sofistas el estado era el resultado de un determinado pacto o acuerdo entre las personas y no de un orden natural* (López, 1997). De hecho era una concepción difícilmente compatible con la idea de que la polis constituía una vida en común armónica compartida por todos sus miembros, por lo que fueron objeto de la correspondiente represión política en su momento. Sus puntos de vista, sin embargo, no cayeron en el olvido.

### Sócrates

Sócrates (469-399 a.n.e.), aunque en aguda controversia con los sofistas, llevó a la cima la obra humanista comenzada por ellos, articulando con el profundo racionalismo de la filosofía *natural* anterior. El centro de su atención fue la ética, el asunto de la relación entre la diversidad de convenciones locales y cambiantes con la justicia verdadera e inmutable. Es característico de su filosofía no sólo el método para construir las definiciones precisas de los asuntos que se debaten, sino también el punto de vista de que la virtud es conocimiento y, por tanto, resulta susceptible de conocerse y enseñarse. Esto encierra la noción de que existe objetivamente una *vida buena*, tanto para los individuos como para los estados, la cual se puede determinar cognoscitivamente con el método idóneo y poner en práctica en la política estatal cotidiana (Calvo, 1992).

No se conocen con total certeza sus conclusiones sobre los fenómenos políticos, pero fue un crítico desembozado de lo que consideraba errores y desviaciones de la democracia ateniense, *sobre todo de la idea democrática inspirada en la igualdad de todos en la vida política, a tenor de la cual cualquier persona puede ocupar cualquier puesto en política, pues no atendía a la diferenciación de virtudes entre las personas, ante todo en el plano de la sabiduría* (Ramis, 2005). De ello deducía que daba paso a la demagogia y a la politiquería. En su opinión, el estado debía ser regido por una aristocracia de la inteligencia,

pues la desigualdad humana respecto a esta virtud era sumamente importante. Enlazó asimismo indisolublemente la política con la ética.

Como los sofistas, consideraba que los viejos ideales y creencias tradicionales griegos no podían ser restaurados, así como que las concepciones jurídicas debían ser sometidas a la crítica de la razón individual sin sujetarse a los puntos de vista mítico-religiosos y a los estereotipos de la conciencia política cotidiana. Ahora bien, debajo de la diversidad y confusión de leyes y costumbres *existían reglas universales y comunes de moralidad*, las cuales podían ponerse en evidencia mediante el examen racional riguroso y adecuado. Por tanto, las leyes en la medida que expresaran la sabiduría estarían en correspondencia con la razón universal; el estado constituía una entidad necesaria dependiente de las aspiraciones humanas y el hombre era un ser social por su propia naturaleza (Valle, 1977).

### Platón

Platón (427-347 a.d.n.e) fue discípulo de Sócrates. De su maestro hereda Platón *la noción de que la virtud es definible por vía racional, pues constituye conocimiento-por eso puede ser objeto de educación*, aunque la verdad sea sólo accesible a los individuos dotados de las capacidades y educación adecuadas (Vernazza, 2012). La verdad no se obtiene mediante votación, atendiendo a la regla de la mayoría. Sus puntos de vista políticos variaron con los años y no constituyen un sistema independiente al resto de su obra, sino que están entrelazados al conjunto de su creación filosófica. En su legado se establece un estrecho enlace entre los asuntos éticos y políticos, tan estrecho que esta última casi se disuelve en la primera. Estudió los fines del Estado y entendió a la política como el arte de hacer más justos a los hombres (Colli, 2008). Sus obras fundamentales sobre esta temática son *La República, El Político y Las Leyes*.

*La República* no constituye directamente un estudio de las polis griegas existentes en su época, sino el intento de elaborar un modelo racional de polis ideal, en el cual quedarán resueltos los problemas y conflictos que afectaban la vida política, particularmente compleja y acusada a la sazón de una marcada decadencia. Se dedica, por tanto, a desarrollar la idea del estado ideal de acuerdo a las normas de la justicia inmutable, cuya naturaleza se propone determinar. En este libro se trata de la *vida buena y del hombre bueno*, por lo tanto de la vida en un estado bueno, así como de los medios para saber *qué son esas cosas y cómo lograrlas en la práctica. En el pensamiento platónico la política es vista como el reino de una racionalidad ética* (Esteban, 1981).

Las virtudes morales de la persona sólo son concebibles en el ejercicio de la virtud cívica, porque en otro contexto la persona no existe. En esta obra el estado adquiere una sustancialidad y existencia bastante independiente respecto a los individuos. Además, estos últimos son prácticamente relevados de responsabilidad al quedar reducida la relación política al vínculo entre los que saben y los que no saben, quienes entonces han de dejar las decisiones en manos de técnicos especializados (Popper, 1957). Es una concepción aristocratizante y elitista de la política.

Para Platón los hombres entran en asociación los unos con los otros porque poseen necesidades que sólo pueden satisfacer en común, complementándose. No se bastan a sí mismos y tienen que ayudarse e intercambiar entre sí. Por tanto, toda sociedad se fundamenta en una determinada división del trabajo: en ella se satisfacen determinadas necesidades y se realizan ciertos servicios. Este es uno de los aportes fundamentales de su filosofía política y social. Sobre esta base explica que el gobierno debe ser un arte basado en un conocimiento exacto, pues es ante todo de naturaleza técnica.

La justicia constituye una condición de sobrevivencia de cualquier comunidad humana, por eso es premisa para el surgimiento de la polis, del estado. En dependencia de las aptitudes y educación de las personas, las cuales se fundamentan en la teoría platónica sobre el alma, el estado debe estar constituido por tres clases de ciudadanos: la de los gobernantes, la de los custodios o guerreros y la de los que realizan las demás actividades (comercio, agricultura, artesanía, etcétera). A la primera clase corresponde la virtud de la sabiduría, a la segunda la valentía; mientras que la tercera excluida prácticamente de toda actividad política, con excepción de la obediencia, comparte con las dos primeras el rasgo de la templanza, como acuerdo de todos sobre quién debe gobernar el estado.

La justicia entonces se hace realidad efectiva cuando cada cual realiza aquello para lo que es más apto y le corresponde. Es una palanca para alcanzar la unidad y eficacia tanto del estado como del individuo y de estos últimos entre sí. La justicia es un enlace que une a la sociedad, una unión armónica de individuos que han encontrado la ocupación de su vida de acuerdo a su preparación y aptitud natural. No constituye ésta, pues, una definición jurídica, sino ética, y proporciona medios espirituales para coadyuvar a que el ciudadano acepte de manera consciente los valores dominantes en la ciudad-estado como vía para el mantenimiento de la estabilidad social. De hecho, se consagra en una concepción aristocratizante un sistema de dominación y subordinación clasista y social.

La noción platónica de la justicia implica la concordancia del interés y la conducta del individuo con los intereses y normas de la comunidad, el estrecho entramado no contradictorio de lo individual y lo social, sobre la base de que cada cual ocupe el lugar y ejecute el servicio para el que es más apto. Por lo tanto, su modelo ideal se enfrenta diametralmente a los ideales democráticos cultivados en Atenas, sobre todo cuando *omite el papel del derecho en su doctrina –la igualdad de todos los ciudadanos en política garantizada por la ley– y la influencia de la opinión pública en la toma de decisiones políticas*. De hecho desprecia a los “que no saben”. (Kelsen, 1962)

En el *Político*, Platón se propuso diferenciar la ciencia abstracta sobre el estado y el tipo ideal de gobernante, de la relativa al gobernante y los métodos de la administración realmente existentes. Investiga el *arte* de gobernar y concluye que debe ser la *medida*. En cualquier acto de gobierno se requiere encontrar el justo medio, evitar el exceso o el defecto: hay que encontrar lo oportuno y necesario en la acción humana. Se requiere unir *prudencia con valentía, la sabiduría del juicio con la acción rápida y eficaz*.

Atendiendo a la actitud del estado frente al establecimiento de las leyes Platón ofrece una nueva clasificación de las formas de gobierno históricamente existentes, las cuales también se dividen en puras y corruptas. El gobierno de uno solo regido por leyes es *monarquía*, pero si no tiene u observa las leyes constituye una *tiranía*. El *gobierno aristocrático* es de unos pocos que se atienen a las leyes; pero en caso de no obedecer las mismas se transforma en la corrupta *oligarquía*. La *democracia* es el gobierno de la mayoría según leyes; tan pronto estas se violan o no existen, se convierte también en *tiranía*. De los gobiernos empíricamente existentes –a diferencia del ideal que delineó en la *República* como perfecto– Platón considera que *el mejor es el monárquico y el peor el tiránico; mientras que de los desordenados el menos malo es la democracia* (Penchaszadeh, 2007).

Platón estima necesario que un estado bien ordenado contenga leyes y sanciones penales. Sin leyes los hombres no se diferenciarían en absoluto de los animales salvajes, dice Platón. Pero la ley debe educar y no sólo mandar, ha de convencer y persuadir sobre su propia bondad y necesidad. Toda ley necesita de una introducción didáctica. Sobre el *castigo* considera que no debe ser una venganza, sino encaminarse a corregir al culpable orientándolo a separarse de la injusticia y a amar y observar la justicia. La ley por su naturaleza ha de incentivar en los miembros de la comunidad todas las virtudes necesarias a la misma. *El ejercicio de la virtud es idéntico a la felicidad*. Por eso las leyes deben orientarse a educar

a los ciudadanos desde la más tierna infancia. En la base de esta educación Platón sitúa una religión que prescindía de la indiferencia y de la superstición. Como creyente y filósofo idealista que fue, argumentó la existencia de un principio divino en el mundo, aunque trató de diferenciarlo de las formas comunes de superstición entonces en boga (magia y animismo)

Todo lo antes dicho nos permite comprender la huella tan profunda que Platón ha dejado en la cultura occidental, su intervención en ella como un punto de referencia obligado de todo el pensamiento ulterior, incluido el contemporáneo.

### Aristóteles

Aristóteles (384-322 a.d.n.e.) fue discípulo de Platón, aunque se diferencia notablemente de su maestro tanto por su teoría política centrada en el análisis de los procesos políticos reales, como por el método empleado para producirla, el cual incluye ante todo procedimientos inductivos (Descartes, 2004) y de investigación empírica y no el método matemático de razonamiento deductivo. Fue un pensador político profundo y sagaz. Sus análisis constituyeron un paradigma de constante referencia ulterior, inspirador de toda una pléyade de autores, y no superado hasta el surgimiento de la modernidad.

La finalidad de sus estudios políticos no radicaba en la construcción de un estado modelo de carácter ideal, sino en el examen de las formas concretas de las constituciones políticas realmente existentes y la dilucidación de sus regularidades y principios. *Por eso no escribió una obra sobre el estado ideal, aunque sí formuló determinados ideales sobre la vida política estatal.* Es característica esencial de su pensamiento político incluir en la ciencia de la política el estudio no sólo del *bien político, absoluto y relativo, sino además del mecanismo real del funcionamiento de la política.* Por eso se considera que amplió el objeto de análisis del pensamiento filosófico-político. Su obra fundamental a este propósito es la *Política*<sup>1</sup>.

En su obra, el estado funge como el creador por vez primera de las condiciones necesarias para una vida realmente civilizada, por eso resulta primario respecto al individuo; entonces es parte inalienable de la naturaleza humana, aunque aparezca como resultado de la acción humana. El estado es una institución natural y necesaria, que corresponde a la naturaleza social del hombre. La virtud, como finalidad suprema de la actividad humana no es realizable fuera de la vida en el estado, en la sociedad. El estado tiene en cuenta la provisión de la existencia humana material y espiritualmente feliz. Los cánones del estado-ciudad le sugieren que por ello mismo no puede

<sup>1</sup> La política. Debe apuntarse que su reflexión teórica se circunscribe a los marcos del estado-ciudad, no abarcando otras experiencias políticas evidenciadas por la campaña de su alumno Alejandro Magno.

ser ni muy grande ni muy pequeño. Surge de las necesidades básicas de la vida del hombre, pero persiste para lograr la *vida buena*.

*La relación del gobernante con el súbdito, cuando se configura atendida a derecho, es diferente a cualquier otro tipo de sujeción entre personas, pues entonces resulta compatible con la noción de que ambas partes sigan siendo hombres libres.* Esta máxima es un aporte sustancial de Aristóteles al pensamiento político de todos los tiempos. *La relación política exige una igualdad específica entre gobernantes y súbditos, garantizada por la ley*<sup>2</sup>.

Al igual que Platón, *Aristóteles otorga al estado una finalidad esencialmente ética*, la obtención de la mejora moral de los ciudadanos, pues es una asociación de hombres que viven en común para construir la mejor vida posible. *El ideal de estado para Aristóteles (1970), es consecuentemente esclavista y se reduce a la ciudad-estado griega, donde las relaciones entre los ciudadanos son inmediatas y se superponen sus diferentes intereses familiares, religiosos, económicos y de trato personal.*

Para Aristóteles hay hombres que nacen para mandar y otros para obedecer, por eso en el estado bueno la propiedad debe ser poseída en privado pero utilizada en común; los esclavos -instrumentos que hablan- deben dedicarse al trabajo agrícola y los artesanos han de ser excluidos de la ciudadanía, ya que el hombre ocupado completamente en el trabajo manual no puede portar la virtud, la cual exige esfuerzo y dedicación.

Aristóteles (1970), propone una clasificación de las formas de gobierno empleando los seis términos utilizados por Platón, pero con un contenido diferente, la cual ha llegado hasta la modernidad. Obtuvo un grupo de *tres formas puras* (formas de estado sujetas a la ley) y *tres impuras* (estados despóticos)<sup>3</sup>.

Debe añadirse que Aristóteles constató que esta clasificación presentaba serias dificultades, pues bajo esta nomenclatura popular se encierran a juicio de Aristóteles dos principios diferentes de poder: *los derechos de la propiedad y el del bienestar del mayor número posible de seres humanos*. Por eso es que comúnmente se entiende por oligarquía al gobierno de los ricos y por democracia al gobierno de los pobres.

<sup>2</sup> El gobierno con sujeción a la ley es compatible con la dignidad del súbdito, el gobierno personal o despótico, no. Este tipo de gobierno posee tres elementos esenciales a) es un gobierno en interés público o general, a diferencia del gobierno para una clase, facción o individuo, b) es un régimen jurídico, es decir, el gobierno se ejecuta mediante disposiciones generales y no por decisiones arbitrarias, ateniéndose asimismo a las costumbres y convenciones permanentes de la comunidad, c) los súbditos obedecen voluntariamente, mientras que el despotismo se apoya únicamente en la fuerza.

<sup>3</sup> Las formas puras de gobierno son la monarquía, la aristocracia y la democracia moderada (politeia). Las impuras están constituidas por la tiranía, la oligarquía y la democracia extrema o demagogia (timocracia).

Atendiendo a la práctica histórica por él considerada, Aristóteles precisa que en sus formas extremas tanto la oligarquía como la democracia no se diferencian de *la tiranía*. La tiranía es mala en sí misma y tiene muy pocas probabilidades de éxito. Su táctica tradicional es degradar y humillar a los súbditos potencialmente peligrosos, mantenerlos en la impotencia y crear divisiones y desconfianza entre ellos.

Aristóteles debate el problema del *principio de representación política* a partir de si la igualdad de los ciudadanos ha de implicar que todo el mundo deba contar en política como uno y nadie como más de uno, según opina el demócrata; o si un hombre propietario y con una elevada educación y posición social deba contar como más de uno, al modo como piensa el oligarca (Fernández, 2005). Por otra parte, le preocupa dónde debe estar colocado el poder, en cuanto a participación política, para lograr sabiduría y virtud en su ejercicio, o al menos el mayor acercamiento a ellas.

Para él queda claro que la riqueza no puede ser el título ético absoluto en la participación política, porque el estado ni es una empresa comercial ni un contrato; sin embargo, la experiencia histórica empírica lo convence de que no puede ser despreciada debido a su peso en la influencia política, así como a sus consecuencias morales. Ahora bien, la opinión pública tampoco puede ser obviada; es imprescindible tomar en cuenta las consecuencias políticas del número de personas afectadas. No construye los lineamientos de un gobierno aplicable a cualquier condición social y época, sino que comprende que las constituciones políticas han de adaptarse a las necesidades de cada pueblo.

Como no existe una sociedad ideal, no hay un estado ideal; si pudieran encontrarse hombres extraordinarios, las mejores formas de gobierno serían la monarquía y la aristocracia, pero ese no es el caso. Concluye que la forma de gobierno más adecuada no es en absoluto ideal, sino la mejor que es posible ejercitar en conjunto, evitando los extremos históricamente evidenciados de la democracia y la oligarquía. A tal forma de estado denomina Aristóteles *politeia*, que es un gobierno constitucional democrático moderado.

En esta forma de gobierno *mixto* Aristóteles trata de combinar principios de la oligarquía y la democracia. *Su fundamento social es una gran clase media integrada por personas que no son ni muy ricos ni muy pobres*. Con ese tipo de ciudadanos Aristóteles (1970), considera posible construir un estado de base popular (comunitaria), con magistrados responsables y suficientemente selectos para evitar los males del gobierno de masas. Así intenta

lograr el equilibrio del factor de la propiedad y el de la mayoría en la toma de decisiones estatales. Los ecos de estas ideas hasta hoy se escuchan en el liberalismo.

Pero Aristóteles no se detiene aquí. Para él es evidente que la aplicación rigurosa de la ley, que prescribe una norma *igual* para todos sin tomar suficientemente en cuenta las *diferencias* que entrañan los casos particulares, puede tener frecuentemente un resultado injusto. Por eso en el Estado no todo puede ejecutarse por medio sólo de la ley, a veces es preciso recurrir a otro procedimiento (un decreto especial) para restablecer la justicia en aquellos puntos en que se ha engañado a causa de la fórmula general de que se ha servido. En consecuencia, aporta un nuevo e importante elemento: el concepto de *equidad*. Lo equitativo y lo justo son una misma cosa, y siendo buenos ambos, la única diferencia que hay entre ellos es que lo equitativo es mejor aún, postula el pensador griego. Lo equitativo, siendo lo justo, no es lo justo legal, lo justo según la ley, sino que es una dichosa rectificación de la justicia rigurosamente legal. De esta manera Aristóteles restablece *la primacía de la moral con respecto a la ley* en el conjunto de lo que hoy llamamos “reguladores sociales”, cuestión clave en una obra como ésta, dado su sentido pedagógico, donde la construcción conceptual *no busca fundamentar la transformación práctica de la sociedad, pero sí está en función de influir, a través del conocimiento, en la educación del individuo para lograr su accionar práctico virtuoso, en correspondencia con el bien y la justicia*.

No cabe duda alguna de que por la extensión y profundidad de su obra Aristóteles marcó un hito fundamental en el pensamiento griego, y que no por gusto ha sido calificado como “el más grande de los pensadores de la Antigüedad”. Su influencia fue muy significativa en todo el pensamiento filosófico-político posterior

## CONCLUSIONES

Se ha elaborado un material de estudio con los elementos históricos doctrinarios sobre política y la filosofía del derecho, para la preparación de los alumnos de 9no semestre de la carrera de Derecho de la Universidad Metropolitana del Ecuador, Sede Machala en la realización del examen nacional de evaluación y acreditación de las carreras de derecho 2017.

La estructura metodológica propicia su eficiencia y eficacia para el fin con que fue creado, en la cual resalta el orden histórico y los principales personajes históricos de consulta obligatoria en la comprensión del derecho como ciencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles, A. (1970). *La política*. Lima: Mercurio.
- Benítez, B. (2005). La ciudadanía de la democracia ateniense. *Foro Interno*, 5, 37-59. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/FOIN/article/download/FOIN0505110037A/8039>
- Calvo Martínez, T. (1986). *De los sofistas a Platón: política y pensamiento*. Madrid: Cincel.
- Calvo, T. (1992). Sócrates. First Speech in the Phaedrus and Plato's Criticism of Rhetoric. Sankt Augustin: Akademie Verlag.
- Colli, G. (2008). *Platón político* (Vol. 43). Madrid: Siruela.
- De Romilly, J., & Gorina, P. G. (1997). *Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles*. Barcelona: Seix Barral.
- Descartes, R. (2004). *Discurso del método*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Duso, G., Ricciardi, M., & Scattola, M. (2005). El poder: para una historia de la filosofía política moderna. México: Siglo XXI.
- Esteban, J. O. (1981). *Platón, eros, política y educación* (Vol. 8). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fayt, C. S. (1973). *Historia del pensamiento político* (Vol. 14). Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Fernández Baeza, M. (2005). Ciencia política y política: sobre la persona y obra de Dieter Nohlen. *Revista de ciencia política*, 25(1), 261-270. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-090X2005000100020](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-090X2005000100020)
- Gallego, J. G. (2003). La democracia en tiempos de tragedia: asamblea ateniense y subjetividad política (No. 321.01). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hernández, Á. G., & De la Peña, A. A. (1998). Estado y educación en la teoría de la ciudad-Estado: la actualidad de dos antecedentes histórico-culturales. *Anales de Pedagogía*, (16), 9-20. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/50140/1/Estado%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20la%20teor%C3%ADa%20de%20la%20ciudad-%20Estado.pdf>
- Kelsen, H. (1962). *¿Qué es la justicia?*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Llanos, A. L. (1989). *Los presocráticos y sus fragmentos: desde los Jonios hasta los Sofistas del siglo V*. Buenos Aires: Rescate.
- Lledó, E. (1961). *El concepto "póiesis" en la filosofía griega: Heráclito, Sofistas, Platón*. Madrid: Instituto Luis Vives de Filosofía.
- López Fernández Raúl, C. B. (2017). *Expertos y prospectivas en las investigaciones pedagógicas*. Cienfuegos: Universo Sur.
- López, R. (1997). *Maestros Innovadores. Educación, Política, y Persuasión en los Sofistas*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Montagut, T. (2000). *Política Social: una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Orlandi, H. R. (1971). *Democracia y poder: polis griega y Constitución de Atenas*. Buenos Aires: Ediciones Panedille.
- Penchaszadeh, A. P. (2007). El problema de la Justicia en la República de Platón. O acerca de la difícil articulación de filosofía y política. En M. A. Rossi, *Ecos del pensamiento político clásico*. (31-46). Buenos Aires: Prometeo Libros
- Popper, K. R. (1957). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramis, J. P. (2005). Reflexiones sobre el trasfondo político en el juicio contra Sócrates. *Atenea*, 491. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32849105>
- República del Ecuador. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2017). *Guía metodológica de orientación para estudiantes Examen nacional de evaluación de carreras Derecho*. Quito: CEAACES.
- Valle, I. M. (1977). Actitud de Sócrates ante la democracia ateniense. *Revista de Estudios Políticos*, 215, 12-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1455491.pdf>
- Vernazza, D. (2012). El concepto de "hombre democrático" en Platón, Tocqueville y Nietzsche. *Nómadas*, 36(4). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/viewFile/42321/40281>
- Wiesheu, W. (1990). El neolítico en el plano central del norte. Orígenes autóctonos de la civilización china. *Estudios de Asia y Africa*, 25(2).

# 16

## LA PROMOCIÓN DE LECTURA MÁS ALLÁ DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

### THE READING PROMOTION FURTHER OF THE SCHOOL LIBRARY

MSc. Dignorah Soto Gómez<sup>1</sup>

E-mail: [dsoto@ucf.edu.cu](mailto:dsoto@ucf.edu.cu)

MSc. Isabel Gutiérrez de la Cruz<sup>1</sup>

E-mail: [igutierrez@ucf.edu.cu](mailto:igutierrez@ucf.edu.cu)

MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana<sup>1</sup>

E-mail: [ecmora@ucf.edu.cu](mailto:ecmora@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Soto Gómez, D., Gutiérrez de la Cruz, I., & Mora Quintana, E. C. (2017). La promoción de lectura más allá de la biblioteca escolar. *Revista Conrado*, 13(60), 102-105. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El trabajo del bibliotecario escolar va más allá que el de despertar el interés por la lectura y que el niño, adolescente y joven descubra el maravilloso mundo que hay detrás de cada libro, de cada historia. Debe despertar, la necesidad de saber más, de querer ir en busca de más, de sentir que al terminar la *lectura* de un libro es como dejar atrás a un ser muy querido. “La Promoción de Lectura más allá de la biblioteca escolar” tiene como *objetivo* incentivar en toda la comunidad escolar y no escolar el gusto por la lectura, y el conocimiento; para ello se han ido desarrollando estrategias en los diferentes municipios de la provincia, partiendo de sus necesidades e individualidades. Se propone unir a las bibliotecarias y bibliotecarios de todas las instituciones de información en su integración con la ASCUBI para el desarrollo de las estrategias que permitan unificar criterios en cuanto a la importante tarea de lograr rescatar el hábito lector en nuestra sociedad.

#### Palabras clave:

Lectura, promoción de lectura, biblioteca escolar, bibliotecaria escolar, comunidad.

#### ABSTRACT

The work of the school librarian goes further than that of arousing the interest for the reading and where the boy, adolescent and young man discover the marvelous world that there is within each book, within every history. It should awake the need to know more, of searching for more, of feeling that when finishing *the reading* of a book it is like leaving behind a sweetening friend. The reading promotion beyond the school library aims at motivating in the whole school and not school community the pleasure for the reading and the knowledge. To fulfill this objective they have developed strategies in the different municipalities of the province, departing of its needs and individualities. It is proposed to join up to the librarians of all the institutions of information in the integration with ASCUBI for the development of the strategies that allow to join criteria about the important task of achieving the retrieval of reading habit in our society.

#### Keywords:

Reading, reading promotion, school library, school librarian, community.

## INTRODUCCIÓN

La labor del bibliotecario para despertar el gusto por la lectura en niños, adolescentes, jóvenes y adulto debe partir de la motivación, de despertar el interés por conocer un nuevo mundo y desarrollar la imaginación.

El guiar, orientar, sugerir, llegar a *despertar el interés y la motivación por la lectura* en las personas debe ser una de las metas más importantes de las bibliotecarias, docentes y personas del ámbito de la educación. Para conseguir este objetivo de *incentivar a leer* a los alumnos, es importante demostrar la satisfacción y el placer que le otorga y otorga la lectura.

Es importante recomendar libros que logren llevarlos de a poco a descubrir el maravilloso mundo que se abre al leer un libro; a que se sumerjan en esa aventura, novela, ficción que el libro les brinda.

Con la *lectura*, se debe desarrollar la imaginación, viajar en ese cuento que transmite el libro y dejarse llevar por la historia. Así es como irán sintiendo, cada vez más, *el placer que emana de la lectura*.

Pero el trabajo del bibliotecario va mucho más allá de lo anterior. El rol que cumple es primordial.

Debe despertar, o hacer nacer, no sólo el hábito de la *lectura* sino la necesidad de saber más, de querer ir en busca de más, de sentir que al terminar la *lectura* de un libro es como dejar atrás a un ser muy querido que siempre estará dispuesto a que lo despierten para ser redescubierto en una nueva lectura.

*Para leer es importante lograr una relación con el texto, teniendo como base los saberes previos; reconocer el contexto, investigar sobre el autor, si se relaciona con otro texto o libro.*

La motivación por la lectura se logra con el desarrollo de ciertas estrategias, con la incentivación, con una planificación previa buscando despertar el interés.

El trabajo propone una serie de acciones conducentes a hacer trascender la labor de promoción y animación de la lectura que realiza la bibliotecaria desde la biblioteca hacia las instituciones y la comunidad. Teniendo como premisa que la lectura es una herramienta que permite el desarrollo de las personas y de las sociedades.

### *Materiales y Métodos*

En las encuestas y entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de los diferentes centros educacionales de la provincia Cienfuegos, se pudo constatar que los estudiantes leen de manera utilitaria, el 97,6 % lo hace

solamente para buscar información en función de la solución de tareas académicas o para la realización de trabajos investigativos que responden a la actividad docente o el ejercicio de culminación de su carrera, leen de manera fragmentada o como la clasifican algunos autores a picotazos, por lo que no leen textos completos y esto le dificulta para ubicar a los personajes de las diferentes obras en el contexto, así como reconocer autores nacionales e internacionales; prefieren los cuentos, las poesías y en menor escala los textos históricos.

La lectura se manifiesta -según opinión de algunos docentes- de una manera pasiva con pocos criterios propios y escasas valoraciones; respecto a la promoción de lectura esta se realiza en un marco estrecho pues fundamentalmente su contexto es la biblioteca escolar, los centros no reflejan que exista un movimiento generalizado que involucre a todos: Las bibliotecarias o bibliotecarios son los máximos responsables de la promoción de la lectura, tanto dentro como fuera del centro, existiendo poco trabajo lector con otras instituciones y la comunidad.

En un análisis que se hace en las estadísticas provinciales se muestran los siguientes resultados en el municipio Cienfuegos.

En una muestra de 77134 actividades de promoción de lectura en las bibliotecas escolares, a las que asistieron 1435451 usuarios en los meses de septiembre a mayo, se pudo constatar que las mismas se desarrollaron en la biblioteca escolar o en el aula siendo insuficiente en los espacios que relacionan a esta con otras instituciones y la comunidad

## DESARROLLO

Para organizar el trabajo se partió de estructurar y organizar una serie de acciones que involucraron a las bibliotecas escolares, el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad de Cienfuegos (CRAI-UCF) y la Asociación Cubana de Bibliotecarios (ASCUBI).

### *Acciones a desarrollar de conjunto para promover lectura*

1. Impartir postgrados, talleres desde el CRAI de la UCF.
2. Elaboración de un programa para el pregrado sobre Talleres de Lectura
3. Actividades de animación a la lectura. Las actividades de animación a la lectura se han desarrollado en diferentes espacios dentro y fuera de la biblioteca escolar y vinculada a las actividades docentes, extradocentes, cátedra martiana, salud escolar y otras instituciones comunitarias.

4. Creación de un boletín literario mensualmente para la promoción de lectura, en las diferentes bibliotecas escolares, impreso o de forma manual según posibilidades de las bibliotecarias.
5. Realización de eventos Científicos bibliotecológicos en coordinación con la ASCUBI.
6. Realización de eventos de promoción de lectura con la participación de bibliotecarias de los diferentes municipios e instituciones
7. Confección de carteles divulgativos, plegables, alegóricos a la lectura, con pensamientos, frases.
8. Aprovechar el espacio que facilita la Revista Electrónica para publicar las mejores experiencias de promoción de lectura dentro y fuera del contexto escolar

#### *Temas que se trabajaron en las actividades*

1. Día Internacional del Libro, día del libro cubano, día del bibliotecario, día del idioma español
2. Museo del cuento
3. Creación de carteles, logos, exlibris, separadores y/o otras marcas boletines y objetos que personalicen nuestra relación con los libros y la lectura.
4. Talleres de encuadernación de libros
5. Concursos literarios. Leer a Martí, Sabe más quien lee más.
6. Animación de cuento, fábulas, poemas.
7. Club de lectura y círculos de interés: con adolescentes, docentes
8. La semana del libro
9. Tertulias
10. Creación de la biblioteca virtual.

#### *Resultados*

Se realizaron un total de 482 actividades con la participación 2565571 de estudiantes en todo el municipio, el programa en el pregrado Talleres de Lectura se realizó 2 veces en el curso con un total de 322 estudiantes, el desarrollo del Postgrado en Gestión de Información y Promoción de Lectura para bibliotecarias escolares y otras instituciones se realizó un vez en cada curso escolar (cursos), la matrícula osciló entre 20 y 25 cursillistas que en su opinión consideraron que las prepara para promover el uso eficiente de la información así como conocimientos actualizados para lograr una adecuada promoción y animación de la lectura.

La superación propicio desarrollar en los cursillistas la motivación por la participación en Eventos de ahí que los resultados obtenidos del Evento Provincial de Promoción de Lectura en el marco de la Feria del Libro Provincial fuera superior a años anteriores se contó con la participación de 48 bibliotecarias cada una con experiencias novedosas sobre la promoción de la lectura no solo en el marco de la biblioteca sino también utilizando los recursos e instituciones de la comunidad.

De igual modo resulto positiva la intervención con actividades de promoción de lectura en Centros penitenciarios y fábricas donde según opinión de los participantes resultaba novedoso para ellos este tipo de evento que fue acogido con agrado solicitando se hicieran con mayor sistematicidad.

Resultó emotiva la intervención en Hospitales donde se priorizó la participación de niños, familiares y trabajadores que acogieron con agrado las actividades realizadas mostrando el agradecimiento por resultar un espacio de interés y esparcimiento con la lectura de libros acorde con la edad de los niños y adolescentes.

Durante la realización de las actividades para estimular el interés por la lectura los participantes se mantuvieron motivados e interesados, en cada actividad que se realizaba mostraban un ascenso en el interés por leer, evidenciándose en la participación sistemática en las actividades, se mostraron como verdaderos protagonistas en el desarrollo de las actividades, se mantuvo una correcta relación comunicativa y afectiva entre los participantes y la bibliotecaria De igual forma fue positivo el acercamiento de la familia y el interés que mostraron por la lectura de sus hijos

De una muestra que se seleccionó, 8 niños tienen dominio de la lectura, conocen los tipos de documentos, (Libros, revistas infantiles periódicos, diccionarios etc.) refieren visitar la biblioteca de forma espontánea, seleccionan las publicaciones que desean leer y participan con disciplina en las actividades que se realizan con el objetivo de estimular el interés por la lectura.

Con la realización de las actividades hubo una transformación positiva respecto a la estimulación del interés por la lectura, pues dedican mayor parte de su tiempo libre a la lectura solicitan una mayor cantidad de préstamos a la bibliotecaria que los atiende, asisten con mayor frecuencia de forma espontánea a las mismas.

En entrevista a los padres consideran que las actividades realizadas son variadas, creativas, recreativas y factibles para la estimulación del interés por la lectura así como la utilización de diferentes vías que estimulen a los niños,



como audiciones musicales, juegos didácticos, qué traigo aquí y encuentros de conocimiento por equipo

*Relación de actividades realizadas.*

1. Festival de la lectura en cada municipio.
2. Campaña de Donación de Libros de Literatura infanto-juvenil
3. Desarrollo del programa en el pregrado Talleres de Lectura
4. Actividades de Promoción de Lectura en Centros Penitenciarios, Fábricas,
5. Hospitales, Instituciones culturales, Unidades Militares con jóvenes que están pasando la previa y optan por carreras pedagógicas.
6. Desarrollo del Postgrado en Gestión de Información y Promoción de Lectura en coordinación con la ASCUBI
7. Evento Provincial de Promoción de Lectura en el marco de la Feria del Libro Provincial en coordinación con la ASCUBI
8. Exposiciones de libros (Novelas, cuentos, poesías, historietas, testimonios) en la comunidad auspiciado por la biblioteca de la escuela
9. Creación de la Biblioteca Digital

10. Entrega de la Biblioteca Digital y otros documentos en CD a los CDIP municipales para su instalación en los laboratorios de las escuelas e instituciones que posean computadoras.
11. Donación de libros a centros e instituciones
12. Publicación en la Revista Electrónica Conrado artículos relacionados con la promoción de la lectura y el trabajo bibliotecario

**Referencias bibliográficas**

Alvarez Beovides, M. A. (2007) Programa de animación sociocultural para los promotores culturales de Cienfuegos. Tesis de Maestría. Cienfuegos: Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”.

Henríquez Ureña, C. (1975). Invitación a la lectura. La Habana: Pueblo y Educación.

Herrera Rojas, R. L. (2009). Magia de la letra viva. Formar lectores en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.

Linares Fleites, C. (2003). La lectura un universo cultural de los jóvenes. Educación, 29- 33.

Pichardo, H. (1990). José Martí: Lectura para niños. La Habana: Pueblo y Educación.

**ANEXOS**

Anexo 1. Estadística Anual Bibliotecas escolares.

Centro informante Bibliotecas Escolares		Provincia: Cienfuegos			Municipio.		CÓDIGO		Org. Ctro.		Prov. Mcpio.		
USUARIOS													
Concepto	B	Total	MF-MP	PEM	PES	Bib.	FTD	E	ND	MINED	OO		
A	1		2 3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Usuarios atendidos	1	773536	9887 46956	28310	11322	5511	13699	638505	9181	763371	10165		
SERVICIOS													
CONCEPTO		B	Unidad de medida	Cantidad		Unidad de medida		Cantidad					
A	1	2	Documento consultado	1838650		Usuario		773863					
Sala de lectura	2	3	Documento	157473		Referencia		154485					
Servicio de referencia	3	4	Documento prestado	721470									
Préstamo circulante	4	5	Documento consultado	50997		Documento prestado		36956					
Préstamo inter bibliotecario	5	6	Documentos a texto completo			Cantidad de registros entregados							
Copia de información digitalizada	6	7	Total de búsquedas			Registros							
Búsquedas en base de datos	7	8	Cantidad de informaciones elaboradas	1180		Total de usuarios atendidos		3231					
Diseminación de la información	8	9	Actividad	77134		Usuario		1435451					
Formación de usuarios	9	10	Títulos										
Publicaciones	10	11	Proyección	2155		Usuario		22214					
Proyecciones	11	Confeccionado por:		Nombre y apellido:			Firma:		Cargo :		Fecha:		
Certifico: Que los datos expresados constituyen un reflejo fiel de lo anotado en nuestros registros de acuerdo con las instrucciones vigentes.	Aprobado por:		Nombre y apellido			Firma:		Cargo :		D		M	A

# 17

## LA PROMOCIÓN SOCIOCULTURAL PARA LA SOCIALIZACIÓN DE LA OBRA PLÁSTICA DE SANTIAGO GARCÍA GONZÁLEZ EN CRUCES

### THE SOCIO-CULTURAL PROMOTION FOR THE SOCIALIZATION OF THE PLASTIC WORK OF SANTIAGO GARCÍA GONZÁLEZ IN CRUCES

Lic. Elpidia Águila Abrahantes<sup>1</sup>

MSc. Soilen Cedeño Solis<sup>2</sup>

E-mail: [scedeno@ucf.edu.cu](mailto:scedeno@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup> Centro Universitario Municipal de Cruces. Cienfuegos. Cuba.

<sup>2</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Águila Abrahantes, E., & Cedeño Solis, S. (2017). La promoción sociocultural para la socialización de la obra plástica de Santiago García González en Cruces. *Revista Conrado*, 13(60), 126-128. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El tema afrocubano en la obra plástica de Santiago García González permite demostrar la contribución del artista como vanguardia artística al desarrollo de la cultura local de Cruces. Santiago es Licenciado en Estudios Socioculturales, artista plástico y humorista, miembro de la ACAA, instructor de Artes Plásticas de la Casa de la Cultura Enrique Cantero Ibáñez de Cruces. Colaborador del semanario *5 de septiembre, La Picúa, el Montañéz*, miembro fundador del Grupo *Huellas*, y ha dedicado parte de su vida a la creación gráfica, abordando específicamente el tema afrocubano. Sin embargo aún se carece de estudios que demuestren la contribución de su creación al desarrollo de la cultura en Cruces, aspecto que conlleva a la realización del presente trabajo investigativo que tiene como objetivo *valorar la importancia de la promoción sociocultural para la socialización de la obra del artista de la plástica Santiago García González en Cruces*.

#### Palabras clave:

Promoción sociocultural, socialización, obra plástica.

#### ABSTRACT

The Afro-Cuban theme in the plastic work of Santiago González allows to demonstrate the contribution of the artist like artistic vanguard to the development of the local culture of Cruces. Santiago is graduated in Socio-Cultural Studies, plastic and humoristic artist, member of the ACAA, instructor of Plastic Arts of the Culture House Enrique Cantero Ibáñez of Cruces. He is a collaborator of the weekly newspaper *5 de Septiembre, La Picúa, El Montañéz*, founder member of the group *Huellas*, and he has dedicated part from his life to the graphic Creation, discussing the Afro-Cuban theme specifically. However he still lacks of studies that demonstrate the contribution from his creation to the development of the culture in Cruces, aspect that *Santiago García González in Cruces* bears of the present investigating work that aims at *estimating the importance of the socio-cultural promotion for the socialization of the work of the artist of plastic arts* to the realization.

#### Keywords:

Socio-cultural promotion, socialization, plastic work.

## INTRODUCCIÓN

La investigación parte de una problemática social identificada en la localidad de Cruces a causa de la carencia de investigaciones que avalen la contribución de la obra plástica de Santiago García González a la cultura local, mostrando además la insuficiencia en órdenes de promoción y socialización de sus producciones en el contexto local.

Se adecua al paradigma cualitativo, empleándose su metodología que toma como referencia para su desenvolvimiento el paradigma sociocultural entendido para las Ciencias Sociales como la *“imbricación entre el progreso enculturizador del (los) individuo(s) y su representación e inserción social a través de la participación en el cambio que asumen las sociedades en su desarrollo”* (Neira, 2004). Persigue una perspectiva holística, apoyándose en los métodos y técnicas de la investigación cualitativa desde una selección intencional del contexto y los implicados, que contribuye a que se catalogue como exploratoria.

La muestra fue seleccionada a partir de la intencionalidad de los investigadores con el artista elegido, corroborado por varios criterios de selección iniciados específicamente en el abordaje del tema afrocubano en las producciones artísticas (Aceituno, 2006).

El método cualitativo que rige la investigación es el *estudio de caso*. Según Rodríguez, Gil & García (2004), este método permite centrar la atención en instituciones, fenómenos sociales y personas que se consideren típicas o que se elige de manera intencional, para obtener información amplia y profunda de los diversos aspectos, manifestaciones y situaciones que ha tenido el caso objeto de estudio.

En el estudio fue necesario la utilización de la técnica cualitativa de la *entrevista en profundidad* desde el criterio de Rodríguez (2004), realizada al artista de la plástica Santiago García González, que permitió la comprensión detallada, en varias sesiones de trabajo de la contribución de su obra al desarrollo de la cultura local. Se utilizó además la técnica del *análisis de documentos*, adoptada por Hernández, Fernández & Baptista (2010), considerando documentos, todos los premios, entrevistas, críticas, publicaciones, currículo personal y la producción artística de forma general.

La novedad de la temática abordada radica en que logra un acercamiento teórico a la relación que debe existir entre la creación artística y la promoción sociocultural, partiendo de un análisis de la política cultural y su implementación en los contextos locales, propone alternativas

de incidencia en los procesos de promoción para el fortalecimiento de los vínculos institución-territorio y creación artístico-literaria y públicos, además permite reconocer el quehacer de Santiago como creador en función de resaltar los valores identitarios de los cubanos, y en especial de los crucenses como entes sociales dados a una fuerte tradición religiosa.

El trabajo muestra su pertinencia porque responde a una problemática de la Política Cultural Cubana, así como, a las estrategias del desarrollo local contenidas en los Lineamientos de la Política Económica en función de la cultura, y a un área de resultados claves comprendida dentro del Programa de Desarrollo Cultural de la institución de Cultura Municipal de Cruces dedicado a la creación artística.

## DESARROLLO

La cultura, definida por la destacada intelectual cubana Pogolotti (2011), como *“la huella del hombre sobre la faz de la tierra”; a partir del postulado: “que es el resultado del hombre por dominar la naturaleza y por restablecer las más adecuadas relaciones sociales”* (p. 12) permite destacar el papel esencial al hombre como fuente generadora de los valores culturales lo que permite comprender la distinción esencial entre este y el resto de los animales, o sea, la capacidad para realizar acciones conscientes orientadas a transformar la realidad y a sí mismo, además permite visualizar el fenómeno cultural desde el punto de vista de su evolución histórica.

En este sentido la cultura es memoria pero, autorrenovación constante de los códigos para una construcción del futuro que se volverá memoria mañana, es fruto de la creación material y espiritual de la humanidad, abarca todo lo que cabe en los sentidos, en la conciencia o alma de los hombres y, en la actividad cotidiana concreta. La cultura es el conjunto de realizaciones humanas que ha trascendido a nuestros tiempos y permite al hombre contemporáneo conservar, reproducir y crear nuevos valores para la transformación de su medio social y natural (Landaburo, 2008).

Hart (1988), define la cultura como *“el conjunto de realizaciones humanas, que ha trascendido a nuestro tiempo y que le permite al hombre actuar, conservar, reproducir y crear nuevos valores y conocimientos para la transformación de sus medios natural y social”*.

Hart (1988), brinda una visión de conjunto a través de la cual se manifiesta la capacidad del hombre no solo para reproducir la realidad sino también para conservar y crear nuevos valores materiales y espirituales que le

permitan transformar su entorno como premisa esencial para el mejoramiento constante de sus condiciones de vida. Concibe al hombre inmerso en un proceso constante de producción y reproducción de su vida real por lo que considera a la cultura como un fenómeno multifacético que penetra en todas las esferas de la vida social, esta posición permite comprender el fenómeno cultural como un todo único en el que sus partes componentes interactúan entre sí, aspecto que no se aleja de la realidad cultural de las comunidades formadas sobre patrones culturales africanos, que han sido visualizados en Cuba desde diferentes esferas, dentro de las que la producción artística ha jugado un papel fundamental, especialmente, en la forma y el contenido de las producciones relacionadas con el tema afrocubano.

Por otra parte para la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1982), la cultura es *“el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”*.

Esta concepción permite evidenciar como desde la década del 80 del pasado siglo en el entender cultural no solo está presente lo relacionado con el arte y la literatura, sino todo lo que gira entorno al desarrollo del hombre como ser social, aspecto que aunque es estudiado desde diferentes enfoques, aún no es comprendido por todos de igual forma. No obstante en la sociedad cubana actual las representaciones de la cultura relacionadas con el tema afrocubano, aunque superan en número a las realizadas en los primeros años de Revolución, continúa siendo reflejo de incomprensibles tabúes sociales. Por lo cual el tema afrocubano se presenta en esta investigación como una necesidad de socialización desde una mirada diferente: la promoción sociocultural del tema afrocubano desde la plástica.

En el año 2002, el concepto de cultura que propone García (2002), es mucho más genérico y abarcador *“el sentido que le encontramos a estar juntos, los modelos de convivencia y competencia, los modos de articular significativamente lo que hemos sido con lo que podemos ser”*. esta reflexión muestra la importancia que dentro de las sociedades humanas merecen las relaciones sociales cimentadas en patrones de convivencia social, que deben estar basados en el pasado, presente y futuro construido de los seres sociales, y que por ende no se aísla de las características que comprenden la vida de los individuos de cada sociedad, que como en el caso cubano, está formada por patrones de convivencias relacionados

con su accionar familiar, y que se desarrollan a partir de la vinculación de los factores socioculturales y económicos que no soslayan los condicionamientos históricos que caracterizan el contexto en el que se desarrolla.

Se distingue además a la cultura como algo *auténtico*, algo que existe en la realidad; se trata de hecho, de una construcción intelectual utilizada para describir y explicar un complejo conglomerado de comportamientos, ideas, emociones y obras humanas que forman parte del desarrollo de la sociedad, en la que las comunidades son el reflejo de la autenticidad unívoca de los modos de hacer y actuar, de las costumbres, hábitos que de una forma u otra la identifican y distinguen ante las otras. En este sentido la producción artística juega un papel fundamental en la medida en que visualiza desde diferentes enfoques y perspectivas la vida social, cultural y económica en la que se desenvuelve el hombre, refrendando así la historia que los rodea.

Prieto (1996), reconoce a la cultura como *“la suma de los conocimientos transmitidos de una generación a otra, la memoria colectiva, la herencia social que hace posible la integración de los miembros de la comunidad impregnándole sus normas de comportamiento, valores, sabiduría y habilidades: las síntesis de los valores materiales y espirituales de una sociedad determinada, la personalidad de cada pueblo en sí, su cultura”*.

En correspondencia con la concepción de Prieto (1996), la investigación reconoce la importancia de la manifestación del carácter histórico de la cultura, en la medida en que es necesario otorgarle un lugar importante en el proceso de creación y asimilación de la cultura a la memoria colectiva y la herencia social; se asume su idea de que esta constituye la síntesis de los valores materiales y espirituales creados por la humanidad.

Desde la visión del Proyecto Luna (Díaz, 2006), la cultura está vinculada con *“la suma de todas las descripciones disponibles a través de las cuales las sociedades confieren sentido a, y reflexionan sobre, sus experiencias habituales de las comunidades. Por otro lado se infiere que cultura es... toda producción simbólica que expresa modos de comportamientos a través de los cuales los individuos ofrecen sentidos a sus experiencias”*.

Lo anterior evidencia la importancia de la transmisión de todas las expresiones de la vida humana, máxime si estas se hacen desde un plano artístico, aspecto que centra el interés de la investigación, anclada en la necesidad de la comprensión de la connotación de la promoción sociocultural para la cultura; aspecto que es posible desde una correcta planificación e implementación de la política cultural.

En este sentido la promoción sociocultural es entendida *“como aquellas estrategias diseñadas con un carácter global, que pretenden transmitir e instrumentar acciones en los diversos niveles de decisión para facilitar las estructuras y canales que garanticen la participación”*. (Tejeda, 1999)

En otro orden Deriche (2006), considera que la promoción cultural como *“el sistema de acciones dirigidas a establecer e impulsar la relación activa entre la población y la cultura para alcanzar niveles superiores en ambas. Incluye acciones de animación, programación, creación, extensión, investigación, comercialización, producción industrial de bienes culturales, conservación, rescate y revitalización de los valores culturales y la enseñanza y capacitación entre otras”*.

Aunque determinadas características de la labor promocional pueden ser válidas para todos los casos, también existen especificidades que dimanen de las peculiaridades de unos u otros productos culturales.

Es preciso entender la promoción artística como un proceso y no como un hecho estático, en tanto se produce en constante movimiento, igualmente resulta necesario puntualizar que promover no es sinónimo de divulgar puesto que al promover se incluye un conjunto de acciones cuya finalidad es el conocimiento, disfrute y participación, por parte de los mas diversos segmentos poblacionales, de los múltiples resultados de las obras creadas. La promoción no solo toma en cuenta tales obras sino que además compromete a aquellos hacia quienes van dirigidas, puesto que conocimientos, valoraciones y goce estético entran en juego desde nuestra subjetividad a la hora de enfrentarnos y apreciar los disímiles productos que resultan de la labor creativa de los artistas.

Desde el triunfo de la Revolución Cubana el 1ro de enero de 1959 comienzan a sentarse las bases para la puesta en práctica de una estrategia de desarrollo social que formaba parte del Proyecto Revolucionario Cubano. En este nuevo orden de vida el trabajo sociocultural se convierte en una de las principales preocupaciones de la sociedad cubana prevista a conformarse sobre nuevas directrices, pues sitúa en su centro al hombre y su progresión holística.

En consecuencia con esta perspectiva y en este contexto la cultura era entendida para el pueblo y no desde el pueblo, es decir, tenían mayor importancia los mecanismos que conducían a legitimizar la cultura que los procesos que generan cultura, quedando muy poco espacio para las tradiciones e identidades de la cultura no oficial. Este aspecto trajo como consecuencia que múltiples expresiones populares quedaran aisladas de los lineamientos de

la política cultural que el momento comprendía, limitándose la percepción del concepto referida exclusivamente a la cultura artística.

Estos referentes conllevan al análisis del tema afrocubano dentro de la política cultural cubana y a las formas desde las que se ha promocionado el quehacer artístico de los creadores que han incursionado en la temática. En este orden cabe mencionar como el tema del negro dentro de la plástica ha estado vinculado a continuas disertaciones que marcan la complejidad de su comprensión en los diferentes sectores de la sociedad, aún cuando en Cuba actualmente esto ya no constituye un tabú; y mucho menos, una temática despreciada por los artistas.

Desde la década del 90 del pasado siglo el tratamiento de la *negritud* como eje central de muchos estudios sociales y culturales, marca una nueva coordenada de anclaje para la visualización de todos los modos de hacer y actuar de esta cultura reconocida también en la sociedad como afrocubana. Por ello constituye también un tema recurrente dentro de las artes plásticas, esfera en la que se centra el estudio, con el propósito de demostrar la importancia de la promoción para este arte antiguo que permite descubrir quiénes somos realmente y la verdad de nuestra experiencia. Es además, el teatro de los deseos populares, el tablado de las fantasías populares, donde descubrimos y jugamos con la identificación de nosotros mismos, donde somos imaginados, donde somos representados, no sólo para las audiencias de afuera, que en muchos casos no comprenden el mensaje, sino para nosotros mismos por primera vez.

Los aspectos analizados anteriormente marcan la creación de un destacado artista de la plástica de la localidad de Cruces nombrado Santiago García González, que merecen ser promocionados para una adecuada socialización, especialmente dentro de su contexto sociocultural.

Según lo analizado por Martín (2003), *“no se puede soslayar la idea de socializar, extender, dar a conocer los productos culturales creados, así como sistematizar la promoción, emplear adecuadamente la función orientadora de la información y establecer una jerarquía adecuada de lo que deseamos promover”*.

Atendiendo a lo planteado por la autora referida anteriormente, *“resulta fundamental el saber seleccionar la información que se va a transmitir, por su valor, por su posible alcance, por la influencia que puede ejercer sobre diferentes segmentos de la población”*. (Martín, 2003)

Si bien la promoción del arte tiene como su propósito fundamental fomentar el gusto y el interés por las obras creadas y lograr que todos sean partícipes directos del

desarrollo cultural, es obvio que existen diferentes niveles de compromiso y de participación, que van desde la simple percepción a través de los sentidos, hasta una real influencia en la toma de decisiones en el proceso creador, en la programación, en el manejo de la información ofrecida a través de los medios tradicionales y otras vías promocionales tales como el contacto directo, Internet, y otros.

De ahí la necesidad de consolidar un adecuado proceso de evaluación de la producción cultural como punto de partida para estimular los niveles de participación en la población del país. Durante décadas la política cultural cubana ha pretendido, con errores y aciertos, como toda obra humana, viabilizar el acceso de todos a la vida cultural en provincias, municipios, localidades.

El diseño de estrategias globales para su posterior implementación a partir de la existencia de una amplia red de instituciones culturales y de un potencial humano capaz de llevar a vías de hecho las acciones previstas en dichas estrategias, ha sido una constante en el trabajo cultural a lo largo del tiempo, fruto de ello es la creación de 10 instituciones culturales en cada municipio.

En la actualidad, donde se ha propuesto el concepto de cultura general integral, que lleva incluida una implacable elección de lo mejor de la producción cultural cubana para su promoción a escala nacional e internacional, constituye una demanda el hacer uso de la capacidad de análisis y selección de la producción que se pretende promover. Por ello se considera que los elementos siguientes marcan el hilo conductor de la promoción socio-cultural para la socialización de la obra plástica del artista (Martín, 2003).

Santiago García González nace el 14 de mayo de 1965 en Santa Clara, Las Villas. En el seno de una familia humilde que reside siempre en el municipio de Cruces. Desde pequeño fue un niño muy enfermizo, tísico y extra flaco, con fobia a la oscuridad, padeció de asma crónica lo que lo limitaba de muchos juegos y actividades propias de la infancia. Encontró refugio en la pintura, dibujaba el mundo que creó para aislarse, las personas que veía en él, siempre muy distante de lo que le rodeaba. Soñó un mundo limpio, hermoso, con personas de todas las razas unidas, personas bellas por dentro y por fuera. Estos fueron los primeros pasos del artista, el mundo que fue construyendo lo reflejó después en su obra *Fábulas del palenque* que cuenta historias con una enseñanza ética, moral, filosófica. Distinguiendo el palenque como el sitio donde huían los esclavos africanos para ser libres, lugares montañosos o de difícil acceso.

En toda su obra está presente el verde, color de la esperanza, símbolo del monte, la naturaleza salvaje, la vida y además es refrescante para la vista. También refleja en su obra lo "*Real maravilloso*" de este mundo, representa en la misma una mezcla hombre-naturaleza, naturaleza-hombre. Siempre buscando el reflejo de la energía que fluye de un alma que quiere romper las cadenas de un mundo material y elevarse por encima de él. Asimismo representa la espiritualidad vista desde la óptica de un artista afrocubano limitado por la insularidad caribeña pero con una visión muy amplia del mundo.

No se limita a recrear los cultos sincréticos afrocubanos, para él la madre Patria *África* es mucho más que el lejano lugar de donde vinieron diferentes etnias con sus culturas, y que por su posición geográfica dejaron su influencia grandes religiones monoteístas (Judaísmo, Cristianismo, Islam).

El principio Bahá'ís de la Unidad es un componente esencial en su obra y se aborda en diferentes aspectos cotidianos de la vida como la unión familiar, la vida comunitaria, la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, la armonía con el amor, la tolerancia y la paz universal.

En su obra, a veces se transforma, en el proceso de la creación en los seres que el mismo crea, al emitir vibraciones a su alrededor que lo contagian todo. Puede sentir diferentes estados de ánimo que van a impulsarlo o frenarlo, elevar o bajar, alterar o relajar su enfrentamiento con la obra plástica. Pero hay una imagen, una idea, un pensamiento que se reitera: *Estoy en la cima de una montaña, miro el cielo, el monte...soy libre.*

Santiago aborda todas las temáticas pero claramente ha marcado un estilo donde el *negro* ha sido el eje conductor de su producción, de manera transversal se manifiesta a través de toda su obra. Para ello ha incursionado en varios géneros, es un humorista gráfico que se mueve entre lo Naif y el humor negro. Entre sus técnicas más recurridas están los grafitos, las acuarelas, la tinta.

*"Aunque su primera formación fue autodidacta, las obras van más allá de puras representaciones epidérmicas, no se complace en recrear una realidad amable, sino por el contrario... de su universo emanan las desgarraduras del hombre a su paso por la vida, dejando una nota filosófica e intelectualizada."* (Mesa, 2010)

De forma general la promoción de la obra de Santiago para su socialización dentro de la localidad constituye una acción impostergable para el planeamiento estratégico de las instituciones culturales del municipio de Cruces, hecho que evidencia la necesidad de futuras

investigaciones desde diferentes enfoques, partiendo del amplio quehacer artístico en función de la salvaguarda y protección de la identidad cubana, amenazada por la continua despersonalización cultural que agobia al mundo actual (Anexo 1).

Lo analizado anteriormente permite reflexionar entorno a como abordar el tema de la promoción artística implica preocuparse por una serie de elementos que deben estar integrados y asociados con una propuesta que parta de la relación exitosa entre creadores, instituciones culturales y público. En este orden el público es considerado como un eslabón fundamental para la promoción, en la medida en que interpreta, y de hecho, influye y se integra en el proceso creativo del artista. Con respecto al objeto analizado durante el desarrollo del trabajo (la obra artística de Santiago) para su promoción en Cruces es evidente que la comunidad en la que se pretende promocionar al artista y su creación debe jugar un papel excepcional para el logro del producto final, que es el consumo de la producción desde diferentes dimensiones que incluyen la recreación, la educación y el reconocimiento de los valores culturales típicos de la historia local de Cruces.

El público al que va dirigido la producción de Santiago García es diverso en cuanto a edades y niveles educacionales, sin obviar que para ambos se encuentra un mensaje en cada producto, compuesto por percepciones psicológicas, andares históricos y culturales; que en la gran mayoría vislumbran al negro y especialmente desde

un enfoque regional, en el que Cruces se ve reflejado desde una óptica amplia de su evolución histórica, que nace con la conformación del poblado y evoluciona en la actualidad con los más diversas manifestaciones y temas sociales que rodean su mundo artístico.

No obstante caracterizar el público al que está dirigida la obra de Santiago García constituye en cada espacio de promoción una necesidad impostergable para el promotor y el artista, que no debe estar aislada del tipo de actividad a la que se vincula la propia promoción de la producción artística propiamente dicha. Esto se infiere desde la institución en la que el artista logre accionar con sus productos artísticos, por lo que el medio institucional constituye además otro pilar contundente para el logro de una eficaz promoción artística. En este sentido las acciones que se deben emprender desde la institución cultural para la promoción artística deben estar diseñadas con una secuencia lógica que se vincule además a la programación que debe ser balanceada, incluyendo todos los grupos atareos, a partir de un desglose real y efectivo del tiempo. Por tanto el trabajo investigativo se organiza en función de valorar la importancia de la promoción sociocultural para la socialización de la obra del artista de la plástica Santiago García González en Cruces, por lo que se debe tener en cuenta lo analizado anteriormente, aspecto que conduce a esbozar un sistema de acciones que contribuyen a la programación del artista en Cruces.

Tabla No.1 Plan de acciones para la socialización de la obra plástica de Santiago García González en Cruces

ACCIÓN	RESPONSABLE	FECHA	LUGAR	PARTICIPANTES
Expo: "Rompiendo cadenas". Pinturas y dibujos con tizas sobre el asfalto a partir de la narración del libro "Biografía de un cimarrón" de Miguel Barnet.	Instructor Bibliotecaria Promotor cultural	24 de febrero Por el comienzo de las guerras de independencia	Parque	Aficionados Población general
Expo: "Fabulas del palenque". Exposición personal de Santiago García, miembro del Grupo Huellas y lectura comentada del libro "Biografía de un cimarrón" de Miguel Barnet.	Instructor Bibliotecaria Promotor cultural	25 de mayo Día de África. Evento "Tambor por la paz"	Casa de cultura	Aficionados Graduados de la escuela de arte, Instructores, Población general.
Expo: "Un güije en el parque de Cruces I" Dibujos humorísticos de Santiago García apoyado por conversatorio sobre el libro "La colonia".	Instructor Bibliotecaria Promotor cultural	31 de mayo Día del libro	Portal librería	Población general
Expo: "Un güije en el parque de Cruces II" Dibujos humorísticos de Santiago García apoyado por conversatorio sobre el libro "La colonia".	Instructor Bibliotecaria Promotor cultural	5 de julio Tarde noche del libro. Programación de verano.	Portal librería	Población general creyentes
Expo: "La Patrona de Cuba". Pinturas, dibujos y esculturas en papier maché de los jóvenes aficionados de la Casa de la Cultura a partir del círculo de estudios del libro "Los negros esclavos", "Los negros curros" de Fernando Ortiz.	Instructor Bibliotecaria Promotor cultural	8 de septiembre Día de la Virgen de la Caridad del Cobre.	Portal de la Biblioteca	Población general creyentes

Expo: "Afrocubanía e identidad" Pinturas, dibujos, esculturas y performance de artistas y aficionados locales, miembros del Grupo Huellas. Presentación del libro: "El ingenio" de Moreno Fraginal.	Instructor Bibliotecaria Promotor cultural	10 de octubre Jornada de la cultura cubana.	Casa de la Cultura	Aficionados Graduados de la escuela de arte, Instructores, Población general.
Expo: ¿De dónde venimos, quienes somos, hacia dónde vamos? Taller de apreciación-creación a partir de la reflexión sobre la identidad y promoción de lectura sobre el tema.	Instructor Bibliotecaria Promotor cultural Especialista del museo. Profesor SUM.	27 de octubre. Día del descubrimiento de Cuba.	Biblioteca	Aficionados Población general
Expo: "Huellas de cimarronaje I" acción plástica del Grupo Huellas en la presentación del libro: "La colonia"	Instructor Bibliotecaria Promotor cultural	4 de diciembre Día de Santa Bárbara	Portal de la Casa Templo de Teresa Estable. Calle Camilo Cienfuegos.	Población general Creyentes
Expo: "Huellas de cimarronaje II" pinturas, dibujos, instalaciones del Grupo Huellas en la presentación del libro: "Biografía de un cimarrón" de Miguel Barnet.	Instructor Bibliotecaria Promotor cultural	17 de diciembre Día de San Lázaro	Portal de la Biblioteca	Población general.

## CONCLUSIONES

La promoción sociocultural constituye una acción fundamental para la socialización del arte dentro del diseño e implementación de la política cultural cubana.

La obra plástica de Santiago García González contribuye a la interpretación de la esencia del negro como parte esencial de la conformación de la cultura cubana.

La promoción sociocultural de la obra plástica de Santiago García González permite una mayor comprensión del tema afrocubano dentro de la localidad de Cruces desde una visión artística, contribuyendo a su socialización.

La promoción sociocultural del tema afrocubano a través de las artes plásticas contribuye al desarrollo local una vez que enriquecen la cultura general integral de los crucenses.

La perspectiva metodológica utilizada permitió una descripción de la contribución de la obra de Santiago García González al desarrollo de la cultura local, evidenciando la importancia de su promoción para la socialización en Cruces.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almazán, S., & Torres, P. A. (2006). Panorama de la Cultura Cubana. La Habana Félix Varela.

Almazán, S., & Serra García, M. (2006). *Cultura Cubana. Colonia. Selección de lecturas*. La Habana Félix Varela.

Deriche, Y. (2006). Selección de lecturas sobre Promoción cultural. La Habana: CNSC.

Díaz, E. (2006). Fundamentación del Proyecto Luna. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

García, J. L. (1998). Informe sobre los resultados económicos de 1998 y el plan Económico y Social para 1999. Granma.

García, N. (2002). Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural. Madrid: OEI.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2010). Metodología de la investigación (5ta ed.). México D.F: Mc Graw- Hill.

Landaburo Castrillón M. I. (2008). Reflexiones acerca de la política cultural cubana. *Estética: enfoques actuales*. La Habana: Félix Varela.

Martín, A. (2003). En torno a la promoción artística. Selección de lecturas. La Habana Centro Nacional de Superación para la Cultura.

Mesa Nápoles, L. (2010). Comentarios. Recuperado de <http://santiagogarciablog.blogspot.com/2010/10/caricaturas-de-la-revolucion.html>

Neira, J. (2004). ¿Qué cultura requiere el desarrollo? Simposio de sociedad, turismo y desarrollo humano. La Habana: Arcadia.

Ortiz, F (1963) Contrapunteo cubano del azúcar y el tabaco. Consejo Nacional de Cultura. La Habana. Neira, J. (2004). ¿Qué cultura requiere el desarrollo? Simposio de sociedad, turismo y desarrollo humano. La Habana: Arcadia.

Ortiz, R. (1997). Mundialización y Cultura. Buenos Aires: Alianza.

Pogolotti, G (2011a) Domingo Ravenet. El artista y sus contemporáneos. Recuperado de [http://www.lajiribilla.cu/2011/n528\\_06/528\\_05.html](http://www.lajiribilla.cu/2011/n528_06/528_05.html)



Pogolotti, G (2011b) La cultura, factor de integración social. Recuperado de [http://www.lajiribilla.cu/2011/n545\\_10/545\\_33.html](http://www.lajiribilla.cu/2011/n545_10/545_33.html)

Prieto, A. (1996) La cultura cubana: resistencia, socialismo y Revolución.

Prieto, A. (9 de Noviembre de 1998). Intervención en el VI Congreso de la UNEAC. *Trabajadores*.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García, Jiménez. (2008). Metodología de la investigación cualitativa. La Habana: Félix Varela.

Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1982). Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales. México: UNESCO.

ANEXOS

Anexo 1. Premios, menciones y otros reconocimientos (humor gráfico) de Santiago García González

EVENTO	LUGAR	FECHA
Salón Municipal de Arte Popular	Galería Cruces	Dic.1989
Expo: "Tejido, bordado y artesanía"	Casa de Cultura Cruces	Dic.1993
Feria Provincial de Arte Popular	GRAU Cienfuegos	Dic. 1993
Concurso "Historia del cine en Cruces"	Cine "Antillano". Cruces	Dic.1996
Evento Innovarte. Coautor de ponencia "La caricatura una vía educativa en la enseñanza del patrimonio".	Villa Clara	Nov. 1997
Evento Municipal Comunidad 97	Ranchuelo	1997
Evento Provincial Comunidad 97	Santa Clara	1997
Evento Municipal de Estudios Culturales.	Ranchuelo	1997
Evento Municipal de Estudios Culturales.	Santa Clara	1997
Concurso "Reflexionemos juntos"	Centro Comunitario de Salud Mental	Nov. 1998
Salón Municipal de Arte Popular.	Galería Cruces	Dic.1998
Salón de Humor Provincial	Cienfuegos	Dic 1998
Concurso Provincial "La vida y el SIDA"	Biblioteca Roberto García Cienfuegos	Julio 1999
Expo: "Tradiciones de mi pueblo". Dibujos humorísticos.	Casa de Cultura Cruces	Dic, 1999
Salón Nacional Arte Popular. Festival Internacional Benny Moré.	Museo Lajas	Sep 2001
Salón Provincial del Humor.	Cienfuegos	Enero2002
Concurso Provincial "Cartel de cine"	Cienfuegos	Junio 2003
Concurso Municipal "Video Arte"	Cruces	Julio 2003
Concurso Provincial "Video arte"	Cienfuegos	Agos 2003
Humor gráfico en Concierto Trova.	Cruces	Dic.2003
Concurso Provincial "Prevención del SIDA"	Cienfuegos	Dic. 2003
Salón Municipal Arte Popular	Cruces	Dic.2003
Concurso Nacional "Aniversario de la CTC"	C. Habana	Dic.2003
Intercambio en el taller con el caricaturista Ares en la Feria del Libro	Cumanayagua	Dic.2003
Concurso Provincial "Prevención del SIDA"	Cienfuegos	Dic. 2004
Salón Municipal de Arte Popular	Galería Cruces	Dic. 2004
Salón Provincial "Arte Naif"	Centro de Arte Cienfuegos	Dic. 2004
Concurso Provincial "Prevención del SIDA"	Cienfuegos	Dic. 2005
Concurso Provincial "Prevención del SIDA"	Cienfuegos	Dic. 2006
Concurso Nacional "Prevención del SIDA"	Ciudad Habana	enero 2007
Concurso "Vida y obra del Ché"	ACRC Cienfuegos	Junio 2008
Salón "tradiciones de mi pueblo"	Cruces	Dic. 2008
Eventos de Ciencias y Trabajo Comunitario.	Cruces	Dic. 2008
Forum Centro Provincial de Cine.	Cienfuegos	Junio 2009
Salón Identidad, Cultura y Tradiciones.	Cruces	Dic. 2009
Salón Municipal de Arte popular	Galería Cruces	Dic.2010
Salón Municipal de Arte popular	Galería Cruces	Dic.2011
Salón Municipal de Arte popular	Galería Cruces	Dic.2012
Expo: Escultura afrocubana	Galería municipal Cumanayagua	Junio-sept 1993
Expo: Dibujo y pintura.	Galería municipal Cruces	Nov. 1999
Expo: Dibujo pequeño formato	Biblioteca Lajas	Feb 2000
Expo: Dibujo pequeño formato	Museo Lajas	Junio 2000
Expo: "Identidad"	Museo Cruces	Feb 2006
Expo: Pintura Naif	Galería Cruces	Nov. 2006

Expo: "Una huella en dos tiempos"	Galería Cruces	Oct.2006
Expo: "Esencia de nuestras raíces".	Galería Universidad de Cienfuegos.	Nov. 2006
Salones Semana de la Cultura Crucense	Galería Cruces	De 1987 a 2013
Expo: "Aficionados al arte". Contingente Héroes de Playa Girón.	Filial UNECA. Varadero	Oct 2002
Expo: "Aficionados al arte"	C.de Cultura "Los corales" Varadero	Nov.2002
Expo: Grupo de escultores. GUAOLA	Galería Cruces	Abr 1993
FIART.93	PABEXPO, Habana	Jun 1993
Feria Provincial de Arte Popular	GRAU: Cienfuegos	Dic 1993
V Salón Territorial de Arte Popular.	Museo Provincial Santa Clara	Mar 1999
Salón del mar	Museo Histórico Naval de Cienfuegos	Abr 1999
VISUARTE 2000	Fondo Cubano de Bienes Culturales Cienfuegos	Nov.2002
Salón Provincial de Instructores de Arte.	Museo Histórico Naval de Cienfuegos	Jul 2001
Feria provincial de Arte Popular.	Boulevard Cienfuegos	Dic 2002
Salón "5 de septiembre"	Centro de Arte Cienfuegos	Sep 2004
Salón Provincial de Arte Naif	Centro de Arte Cienfuegos	Dic.2004
Salón Territorial "Arte Popular	Galería de Arte Santa Clara	Mar 2005
VISUARTE (Internacional)	Casa del Joven Creador Cienfuegos	Nov.2005
Salón Territorial "Arte Popular	Galería de Arte Santa Clara	Mar 2006
Salón Provincial "Talla al viento"(Escultura)	Casa de Cultura Cruces	Jul 2008
Salón Provincial "Arte Naif"	Centro de Arte Cienfuegos	Dic 2009
Salón Territorial Arte Popular	Galería de Arte Santa Clara	Mar 2011
Salón Territorial Arte Popular	Galería de Arte Santa Clara	Mar 2012
Salón Provincial de Arte Naif	Centro de Arte Cienfuegos	Dic 2013

# 18

## REFLEXIONES SOBRE ALGUNOS RETOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO EN EL CONTEXTO DEL SIGLO XXI.

### MEDITATIONS ON SOME CHALLENGES FOR THE TEACHING-LEARNING OF LAW IN THE CONTEXT OF THE XXI CENTURY

MSc. Guido Miguel Ramírez López<sup>1</sup>

E-mail: [gramirez@utmachala.edu.ec](mailto:gramirez@utmachala.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Ramírez López, G. M. (2017). Reflexiones sobre algunos retos para la enseñanza-aprendizaje del derecho en el contexto del siglo XXI. . *Revista Conrado*, 13(60), 129-134. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El propósito del presente artículo es contribuir a la reflexión en torno a la enseñanza del Derecho en el contexto de la dinámica que impone el siglo XXI caracterizado por la globalización y la expansión del conocimiento y las comunicaciones, lo que implica retos y cambios significativos que deben asumir las universidades encargadas de formar a estos profesionales. En ese sentido, el autor ofrece una teorización que desde la concepción pedagógica permite visualizar algunas de esas demandas. Para ello se asume una estrategia metodológica basada en la experiencia académica de los expertos consultados, así como del autor en la práctica de la educación; la revisión crítica bibliográfica y documental y el empleo de métodos teóricos y empíricos, entre ellos, el histórico-lógico y el análisis de contenido, la observación participante y el enfoque hermenéutico dialéctico. El principal resultado consiste en la obtención de una sistematización teórica en la que quedan expuestos los retos fundamentales que afronta la enseñanza de esa especialidad, con acentuado énfasis en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

#### Palabras clave:

Retos, enseñanza-aprendizaje, derecho.

#### ABSTRACT

The purpose of the present article is to contribute to the reflection around the teaching of law in the context of the dynamics that imposes the XXI century characterized by the globalization and the expansion of knowledge and communications, what implies challenges and significant changes that should assume the universities in charge of forming these professionals. In that sense, the author offers an ideology that allows to visualize some of those demands from the pedagogic conception. For this work it is assumed a methodological strategy based on the academic experience of the consulted experts, as well as of the author in the practice of the education; the bibliographical and documental critical revision and the employment of theoretical and empirical methods, among them, the historical-logical and the content analysis, the participant observation and the dialectical hermeneutic focus. The main result consists on the obtaining of a theoretical systematization in which are exposed the fundamental challenges that confronts the teaching of that specialty, with accented emphasis in the quality of the teaching and the learning.

#### Keywords:

Challenges, teaching-learning, law.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo el autor parte del supuesto de que en la medida en que la práctica docente se ocupe del proceso de aprendizaje de los propios estudiantes y desarrolle métodos y técnicas para facilitarlos, se obtendrán mejores resultados en la formación de profesionales del Derecho.

La enseñanza de esa carrera en las condiciones que ha impuesto la globalización de la ciencia, la dinámica de las comunicaciones y de las tecnologías de la información en el siglo XXI, *“exige la ruptura con las antiguas maneras de pensar y actuar en los diversos ámbitos de la vida, para asumir las nuevas perspectivas acorde con las demandas de la sociedad del conocimiento”* (Gómez, 2015, p.23). Uno de ellos es la enseñanza, en la que los cambios de mentalidades se tornan muy complejos, pues naturalmente el hombre tiene tendencias a aferrarse a estilos y condicionamientos que por repetitivos y monótonos son incorporados invariablemente a las maneras de gestionar el conocimiento.

En el caso específico de la enseñanza de esta especialidad actualmente se aprecia la presencia de limitaciones a causa de *“concepciones dogmáticas que están permeando su calidad”* (Witker, 2013, p. 20), al colocarse frente a las metodologías que desde la pedagogía están universalmente legitimadas al ser esta la Ciencia que se ocupa de la Educación y la Enseñanza.

## DESARROLLO

Tradicionalmente se ha concebido a la pedagogía como el conjunto de enunciados que pretenden orientar el que-hacer educativo confiriéndole su sentido.

Cuando se habla de pedagogía se hace referencia a una sistematización de la enseñanza, es decir, a la planificación de las actividades desarrolladas por los profesores, para que todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza tengan como propósito el aprendizaje efectivo de los estudiantes, y de esa manera resulte factible hacer un análisis de los resultados de su aplicación. Entre las actividades que debe desarrollar quien enseña está la especificación de objetivos, la elaboración de instrumentos de medición, y el diseño y la selección de los métodos.

Con base en ello, la pedagogía se define como una disciplina que *“estudia los principios, normas, medios, métodos, técnicas, formas, procedimientos, población y medio ambiente, que se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje”*. (Witker, 1985, p.127)

La pedagogía es la ciencia de la educación; es decir, es la reflexión científica que capta la esencia y procedimiento de la conducción en la realización del ser humano. Como tal, la pedagogía es la filosofía, la ciencia y la técnica de la educación; ella conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos, establece los objetivos y propone los métodos y los procedimientos referentes a los fenómenos educativos. Como ciencia, debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre la teoría y la práctica del saber educativo, al que orienta para que la acción educativa sea adecuada y eficaz.

Por otro lado, bajo el concepto de didáctica se incluyen las estrategias y las técnicas que facilitan la enseñanza de una disciplina y hacen posible su aprendizaje. *“La dirección armónica y eficiente de esos elementos en el aprendizaje de los estudiantes, se denomina didáctica”*. (Witker, 1985, p. 128)

Cuando se hace referencia a la didáctica se alude a un conocimiento y a una práctica que tiene elementos universales, en cuanto se trata de una habilidad comunicativa, así como componentes particulares, pues se relaciona con el dominio de las disciplinas específicas para aprender sus principios y estrategias de conocimiento, y deducir procedimientos que hagan factible su construcción.

En consecuencia, la pedagogía y la didáctica parten de la reflexión sobre el mundo de la vida y regresan al mismo, y en este recorrido reconstruyen y transforman cuerpos teóricos, toman en consideración el contexto escolar, los objetivos, los contenidos, los procesos de pensamiento y acción, y desarrollan métodos, procedimientos y estrategias que propician y facilitan la construcción del conocimiento. La conceptualización anteriormente expuesta se aplica a la enseñanza del Derecho *“la pedagogía de esa ciencia es una doctrina de la educación, teórica y práctica, y que no es exclusivamente ciencia, arte, técnica o filosofía, sino todo eso junto y ordenado según articulaciones lógicas”*. (Witker, 1985)

Por tanto, la didáctica jurídica es el conjunto de medios, actividades, recursos y procedimientos a través de los cuales se aplica un determinado método de enseñanza jurídica.

Ahora bien, *“los estudios jurídicos en Latinoamérica durante mucho tiempo estuvieron abandonados al pragmatismo, y sólo en tiempos muy recientes ha surgido la preocupación por introducir principios técnicos en la enseñanza, por lo que podemos afirmar que la pedagogía jurídica es muy joven en nuestro medio”*. (Fix-Zamudio, 2004, p.46)

En efecto, los métodos y las técnicas para la enseñanza del Derecho en muchos países, se han distinguido por su carácter tradicionalista y por su dificultad para encontrar un equilibrio entre la formación teórica y la práctica.

A pesar que desde diferentes espacios se han hecho llamados a desarrollar la enseñanza activa de esta carrera y a la integración teoría-práctica, en la actualidad el método de enseñanza sigue siendo de manera predominante la llamada cátedra magistral, el mismo que ha inhibido la utilización de metodologías más “activas” en el proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico (Serna, 2003).

La cátedra magistral tiene una arraigada tradición en las escuelas y facultades en las que se estudia la carrera. Este modelo de enseñanza privilegia el discurso de los profesores, y en la mayoría de las ocasiones provoca pasividad en los estudiantes, pues resulta poco propicio para incentivar su participación en clase; además, induce a la memorización de datos por encima de una labor analítica de la información e inhibe la actitud crítica de los estudiantes frente a las afirmaciones que formulan los docentes.

Esto está asociado a otras situaciones. El número de alumnos que componen los grupos, frente a la carencia de incentivos para la formación y permanencia de docentes universitarios de tiempo completo y de medio tiempo, dan como resultado que la operación del modelo de cátedra magistral sea prácticamente la única vía para solucionar el problema de cobertura educativa.

Ante tal situación la propuesta es la aplicación creativa y proactiva de los métodos de casos (emplea el método socrático), y el método de problemas, ambos con el propósito de elevar el estudio al nivel de las demás ciencias enseñadas en las universidades.

En este sistema, el papel de los profesores no consiste en proporcionar elementos doctrinarios de análisis, sino en guiar a los estudiantes, a partir del estudio de una serie de decisiones judiciales correctas, para encontrar los principios y doctrinas derivados de las mismas.

Para los partidarios del método de casos, esta forma de enseñar presenta varias ventajas, entre las cuales se citan las siguientes: es el que enseña de mejor manera el método inductivo empleado por un abogado para identificar lo aplicable a un caso concreto; los casos proveen la matriz fáctica adecuada para que los estudiantes aprendan a aplicar; muestra que el Derecho es un cambiante cuerpo doctrinario; fuerza al estudiante a entrar en su dinámica activa; es más interesante y estimulante para los estudiantes; ayuda a agudizar las mentes de los alumnos y les enseña a pensar por sí mismos, **“el objetivo propio de la enseñanza consiste, sin duda, en que –junto a los**

**conocimientos que deba adquirir- el alumno aprenda a pensar y a obrar en el mundo jurídico”** (Devoto, 2012, p.6)

Por su parte, el método de problemas se aproxima a lo que los abogados hacen en la realidad, resolver problemas que se les plantean; entrena en aspectos no considerados en el método de casos como la planeación y asesoría legal; abre el abanico de factores que deben tomarse en cuenta para la solución de los casos, incluyendo aquellos no jurídicos; el desarrollo jurisprudencial es menos importante que los textos legislativos, y estimula el interés de los estudiantes.

#### *Algunos de los retos actuales en la enseñanza del Derecho*

A lo largo de los tiempos, los pedagogos se han debatido en la teorización y discusión acerca de los componentes esenciales del proceso enseñanza-aprendizaje. No pocos de ellos, con cierta tendencia al radicalismo o absolutismo, han privilegiado a los objetivos, otros a los contenidos y muchos a los métodos; sin percibir, por una parte, que se trata de un proceso y como tal, todos y cada uno de sus elementos estructurales juegan un papel fundamental como parte del todo y existen en estrecha interacción; y por otra parte, desconocen que en dicho proceso intervienen dos sujetos, que son los que, a la postre, dan sentido y acción a los anteriormente mencionados, se trata del docente o profesor y el discente o estudiante, sin desconocer la acción institucional.

Los retos de la enseñanza del Derecho son abarcadores, en tanto incluyen a todos esos componentes y a los actores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje:

#### *Corresponde a lo institucional:*

- Ejercer una mejor selección y control del ingreso a la carrera que garantice un adecuado nivel académico de los alumnos y disminuir la alta concentración de estos en las aulas.
- Transformar el modelo de enseñanza-aprendizaje transmisivo y memorístico.
- Apertura a nuevas modalidades acorde con los cambios y las realidades del siglo XXI empleando nuevas literaturas y la amplia información que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones, en especial internet.
- La actualización de los planes de estudio.
- Internacionalización y competencia.
- Flexibilidad del currículo y el docente de la carrera.

#### *En lo que atañe a los docentes (la enseñanza):*

- Romper con los métodos tradicionales de enseñanza, como en el caso de la lección magistral y otros que anulan la participación de los estudiantes.
- Elevación de la preparación científica y metodológica de los claustros.
- Elevación de la motivación de los estudiantes.

- Lograr la interdisciplinariedad entre las ramas del Derecho, así como la transdisciplinariedad con otras ciencias y disciplinas, que favorezca una adecuada comunicación y actualización de los conocimientos. *“Ha llegado el momento de que los juristas pongan término a sus divagaciones teóricas dentro del ámbito cerrado de su disciplina, cuidadosamente aislada por ellos mismos de otras ciencias sociales, sin que les importe la eficacia o el resultado que aquéllas tienen respecto de las realidades sociales”*. (Monreal, 2012, p.9)
- Aplicación de métodos que garanticen la enseñanza práctica como componente esencial del proceso y validación del conocimiento teórico.
- Formación de los valores de la profesión.

#### *El principal de los retos: la calidad del aprendizaje en los estudiantes de Derecho*

Comenio (2002, p.118) transformó los supuestos pedagógicos y colocó a los estudiantes como centro del fenómeno educativo al determinar qué profesores, textos, aulas y métodos debían concurrir a su servicio.

Esto es precisamente lo que hace grande la obra pedagógica de Comenio; declarar que el asunto fundamental del proceso educativo está en el aprendizaje, y que todo lo demás que compone la actividad de la enseñanza debe concebirse y funcionar como facilitador de dicho proceso.

Lo anterior no significa que los esfuerzos para sistematizar métodos y técnicas de enseñanza sean inútiles o innecesarios; por el contrario, es de suma importancia la reflexión y la creatividad que se lleven a cabo en esta materia; no obstante, el reto es efectuarlas sin olvidar que el fin último de toda labor docente es el aprendizaje de los estudiantes.

En su análisis acerca de este reto Carbonell (2002), formula tres interesantes interrogantes: ¿qué Derecho se quiere enseñar?, ¿qué juristas se quieren formar? y ¿qué tipo de enseñanza requieren esos modelos de Derecho y de juristas? La importancia de estos cuestionamientos radica principalmente en que se preocupa por asuntos anteriores y superiores a las definiciones operativas sobre la enseñanza.

En efecto, decidir qué se enseña obliga a reflexionar sobre el orden jurídico mismo y la posición que guarda social y políticamente este producto cultural circunscrito a un tiempo y a un espacio; resolver qué tipo de abogados se propone formar, no sólo tiene que ver con el perfil trazado de manera particular por una universidad determinada, sino por la expectativa social sobre esta profesión y los espacios que puede ocupar; en este orden de ideas, preguntarse por el tipo de enseñanza resulta ser

un asunto fundamental, en la medida en que se quieran asegurar los objetivos planteados.

Respecto a la primera interrogante, Carbonell apunta que el tipo de Derecho y la forma de gobierno que se tengan condicionan sin duda alguna el tipo de enseñanza jurídica que se puede (y se debe) llevar a cabo. Una mayor apertura del sistema político facilita la realización de investigaciones críticas, las mismas que con frecuencia suelen ser reprimidas o no estimuladas en regímenes autoritarios.

En este sentido, las universidades en general y las facultades donde se estudia la carrera en particular deben resolver si la enseñanza que practican estará encaminada a defender invariablemente el statu quo, o bien, si en sus aulas se promoverán posturas críticas frente a las leyes y a las instituciones del Estado.

Esta interrogante está íntimamente ligada con la que se plantea en segundo lugar y que se refiere al tipo de profesionales que se pretende formar. Para el sistema en su conjunto representa una diferencia enorme el hecho de que los profesionales sean sujetos críticos, autónomos, imparciales e inquietos en la búsqueda del conocimiento, a que sean personas pasivas, sumisas, absolutamente heterónomas y conformistas con el estado de cosas. La sociedad entera se verá beneficiada en el respeto a sus derechos y libertades si cuenta con profesionales con las características señaladas en primer lugar, ya que podrán tener mejores expectativas en el funcionamiento de los órganos del Estado y en la aplicación de las leyes.

Por último, las decisiones que se tomen en torno a las estrategias y métodos de enseñanza en las universidades impactarán directamente en los dos anteriores aspectos.

La tarea creativa de la ciencia jurídica, en el ámbito de la docencia, solamente se podrá realizar si quienes enseñan son a la vez quienes investigan, quienes renuevan la doctrina existente, quienes proponen nuevas interpretaciones, quienes denuncian las incoherencias y las lagunas del ordenamiento, quienes suscitan en sus alumnos nuevos problemas y no se limitan a repetir los que les oyeron a sus profesores, en fin, son quienes asumen como práctica pedagógica *“criterios interpretativos problemáticos que deben enseñarse en las facultades de Derecho mediante la ciencia de la Pedagogía, sus métodos y principios”*. (Bascuñán, 2014, p.177)

Así las cosas, el trabajo formativo planteado en los programas de estudio resultaría inficioso sin la participación y el compromiso de los profesores universitarios, quienes, en el contacto cotidiano con los estudiantes, trabajan gran parte de las relaciones básicas para su formación.

Al ubicar el aprendizaje como el reto medular del proceso educativo, se asume la indiscutible relevancia de la labor docente.

## CONCLUSIONES

Las consideraciones expuestas en el artículo permiten apuntar a manera de conclusiones, algunas reflexiones acerca de los retos que el dinámico y convulso siglo XXI coloca ante el aprendizaje del Derecho en las universidades.

La enseñanza de esa especialidad debe buscar estrategias y métodos más activos, que propicien una actitud crítica, responsable y participativa de los estudiantes. He ahí el mayor de sus retos en los tiempos que corren. Para ello, es menester que el aprendizaje de los alumnos se confirme como el centro del proceso educativo. En varios puntos de este texto se ha hecho hincapié en privilegiar el aprendizaje, en función de considerar que lo fundamental en la formación del profesional de las ciencias jurídicas no es la cantidad de información que logre almacenar en los años de instrucción universitaria, sino el criterio y la actitud que en él se generen respecto a los asuntos jurídicos.

Es aquí donde se sostiene que una postura como la descrita no puede enseñarse mediante conferencias magistrales, en las que el profesor es el centro del proceso y el alumno asume una posición pasiva, tan solo receptiva; para asumirla es menester que el estudiante se vea frente a la solución de dilemas para que reflexione, desde sí mismo, cómo resolverlos o qué postura adoptar. Los alumnos sólo aprenden este tipo de asuntos experimentando en su fuero interno las opciones de respuesta, las cuales terminan convirtiéndose en premisas de su propia actitud. Para que este proceso de aprendizaje resulte eficaz, los postulados que lo conforman deben reflejarse en el desarrollo de su propia conciencia como ciudadanos.

A la vez, el desarrollo tecnológico y el surgimiento constante de nuevas propuestas teóricas y de conceptos, requiere de gran flexibilidad del currículo y del docente, constituyendo estos dos elementos importantes retos a enfrentar desde la práctica pedagógica y la didáctica.

Los nuevos retos de la enseñanza del Derecho, van de la mano con los nuevos métodos de la enseñanza universitaria en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bascuñán, A. (2014). *Pedagogía Jurídica*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.

Carbonell, M. (2002). *La enseñanza del derecho en México. Vientos de cambio y oscuridades permanentes*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Comenio, J. (2002). *Didáctica magna*. México: Porrúa.

Cordero, I. (2013). *Didáctica y enseñanza del Derecho en las universidades*. *Revista Pensamiento Americano*, 6(10). Recuperado de <http://www.coruniamericana.edu.co/publicaciones/ojs/index.php/pensamientoamericano/article/view/135>

Devoto, C. (2012). *El método de resolución de casos en la enseñanza del derecho*. *Actualidad Jurídica*, 25.

Donoso, A. (2011). *La Educación Jurídica: ¿Un Problema Insoluble?*. *Revista de Derecho Universidad Finis Terrae*, 5(5), 355-367.

Figuroa, G. (2014). *Hacia una nueva concepción de los estudios de derecho*. *Boletín del Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas*, 24, 86-125.

Fix-Zamudio, H. (2004). *Metodología, docencia e investigación jurídicas*. México: Porrúa.

Gómez, H. (2015). *Educación: La agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano*. Bogotá: T/M Editores. p.23

Monreal, E. (2012). *El Derecho como obstáculo al cambio social*. Bogotá: Siglo XXI.

Montes, H. (2012). *Pedagogía y Derecho*. *Boletín del Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas*, 11, 11-25.

Serna, J. (2003). *Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Witker, J. (1985). *Técnicas de la enseñanza del derecho*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-Editorial PAC.

Witker, V. (2013). *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. México D.F: PAC S.A.

# 19

## GUÍA DE ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LA MOTRICIDAD GRUESA EN NIÑOS DE 4 AÑOS DE EDAD EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL FORESTAL DEL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO

ACTIVITIES GUIDE TO DEVELOP GROSS MOTOR SKILLS IN CHILDREN OF 4 YEARS OF AGE AT THE INITIAL FOREST EDUCATION CENTER IN THE METROPOLITAN DISTRICT OF QUITO

Dra. C. Elsa Josefina Albornoz Zamora<sup>1</sup>

E-mail: [elsaalbornoz25@gmail.com](mailto:elsaalbornoz25@gmail.com)

<sup>1</sup>Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Albornoz Zamora, E. J. (2017). Guía de actividades para desarrollar la motricidad gruesa en niños de 4 años de edad centro de educación inicial forestal del distrito metropolitano de Quito. *Revista Conrado*, 13(60), 120-124. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

La presente investigación estuvo orientada a proponer una guía de actividades para desarrollar la motricidad gruesa en niños de 4 años de edad en el Centro de Educación Inicial Forestal del Distrito Metropolitano de Quito. El estudio estuvo enmarcado dentro de la modalidad de proyecto factible, de carácter descriptivo. La población total objeto de estudio estuvo representada por cinco docentes de la institución antes mencionada. Para la recopilación de la información se elaboró un instrumento, el cual fue estructurado en ocho ítems con preguntas dicotómicas. Los resultados obtenidos se tabularon y se analizaron con base a las frecuencias y porcentajes obtenidos en cada uno de los ítems que contenía el instrumento. Los resultados del diagnóstico confirmaron la necesidad de formular esta propuesta y evidenciaron la factibilidad de la misma. En este sentido se diseñó la guía de actividades para desarrollar la motricidad gruesa en niños de 4 años de edad.

### Palabras claves:

Motricidad gruesa, guía de actividades.

### ABSTRACT

This research was aimed to propose a guide of activities to develop gross motor skills in children of 4 years of age in the Initial Forest Centre of education of the Metropolitan District of Quito. The study was framed within the project feasible, descriptive mode. The total study population was represented by five teachers from the above mentioned institution. For the collection of the information was elaborated an instrument, which was structured in eight items with dichotomous questions. The results were tabulated and analyzed based on the frequencies and percentages obtained in each of the items contained in the instrument. The results of the diagnosis confirmed the need to develop this proposal and showed its feasibility too. In this regard, the activities guide is designed to develop gross motor skills in children of 4 years of age.

### Keywords:

Gross motor skills, activities guide.



## INTRODUCCIÓN

La educación inicial referida entre los 6 meses y 5 años en la primera infancia en los niños es fundamental debido a que son las primeras bases de sus conocimientos tomando en cuenta que la educación es la vía de entrada a la participación plena en la sociedad. Estimular el desarrollo psicomotor no solo favorece la adquisición de las destrezas motoras, también ejercita las diversas configuraciones espaciales y temporales éste desarrolla paralelamente la percepción, la atención, la educación social y el lenguaje. El proveer a los niños experiencias de naturaleza motriz es uno de los fines que persigue la educación inicial, por ello el docente de este nivel debe estar capacitado o cuando menos actualizado con cursos, talleres y programas que le ayuden a facilitar dichas experiencias. La Educación en los primeros niveles está orientada a que el niño internalice el conocimiento de su cuerpo y el manejo del mismo, para que desarrolle sus habilidades y destrezas a través de la práctica divertida, agradable y recreativa, que satisfaga sus necesidades e interese. He aquí la importancia que los docentes cuentan con instrumentos que les ayude y sirva de herramienta pedagógica para la ejecución de actividades que estimulen el desarrollo motor.

En el Ecuador el 33,7 % de niños menores e iguales a 4 años de edad participan o estudian en programas de educación preescolar como: Programa INNFA (CNH, CDI, Wawa kamayul Wasi), Programa del Ministerio de Educación (CEI o EIFC), Centro Infantil Privado (guardería, jardín, maternal), Centro Infantil Público de municipio y gobierno local; por otro lado, en Pichincha el 30,9 % de niños participan en dichos programas educativos, esta cifra muestra que aproximadamente la tercera parte de los infantes puede desarrollar una motricidad gruesa, sin embargo, ello depende de la estimulación que impartan los docentes.

En el Centro de Educación Inicial *La Forestal*, se mantuvo un contacto directo con niños de 4 años y se pudo visualizar dificultades de tipo motriz al momento de realizar algunos juegos, entre estas se encontraba agacharse y gatear entre las piernas del docente y sus compañeros, así como también desconocen muchas partes de su esquema corporal. Esta situación ha generado, entre otras, falta de integración grupal en algunos niños y en otros problemas de tonicidad muscular. La estimulación con ejercicios corporales y actividades lúdicas, le permiten a

los niños superar las dificultades observadas en el desarrollo de la motricidad gruesa.

El artículo presenta de manera clara y objetiva los resultados de la investigación centrada en la guía de actividades dirigida a las maestras de educación inicial II para desarrollar la motricidad gruesa en el niño de 4 años de edad que asiste al Centro de Educación Inicial *La Forestal*.

## DESARROLLO

En cuanto a los conceptos desarrollados en esta investigación se proceso inicialmente el tema del desarrollo psicomotriz, Zapata (2006), plantea que:

El estímulo de la psicomotricidad, debe proporcionar experiencias significativas que favorezcan el cabal desarrollo de la personalidad de los educandos en el aspecto físico, emocional, intelectual y social, por esta razón se le considera como un aspecto primordial, pues el movimiento físico también compromete el desarrollo de la personalidad. (p. 89)

El estimular la psicomotricidad no solo favorece el desarrollo de las destrezas motoras, sino que también generan estímulos y aprendizajes en las otras áreas del desarrollo estable siendo una relación motora-cognitiva, dicha relación es necesaria para la formación de posteriores estructuras de pensamiento. Emocionalmente se favorece la autoestima, pues al explorar su cuerpo el niño se conoce y se da cuenta de lo que puede hacer y de los movimientos que puede realizar, así aprende a percibirse y aceptarse tal cual es. En tal sentido se debe reconocer la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo del niño, porque éste a través de su cuerpo se comunica consigo mismo, con los demás y su entorno. Al estimular la psicomotricidad no solo se desarrollan las destrezas motoras, también se favorece la adquisición de conocimientos y el desarrollo de la personalidad. Por ello, se dice que el desarrollo de la psicomotricidad juega un papel muy importante en el desarrollo de la vida del niño, pues desde ella se puede promover el pleno desarrollo de las potencialidades y capacidades iniciales en las diferentes áreas del desarrollo.

La psicomotricidad es regida por varios parámetros, Cadena, Grisales & Ortiz (2012), presentan la siguiente división, recopilada en la figura 1.



Figura 1. División de la psicomotricidad.

Con respecto a la motricidad gruesa, se hará referencia a Santiago (2010), el cual la conceptualiza como *“la destreza o habilidad para realizar movimientos corporales que involucren el uso de grandes masas musculares, huesos y nervios; además dichos movimientos deben contemplar el desempeño de la sincronización”*. La motricidad gruesa es un pilar importante en el desarrollo de los niños ya que por medio de ésta es viable realizar actividades como andar, correr, escalar, hacer señas, saltar, ir en bicicleta, andar, otros. Dichas habilidades son básicas para un correcto desenvolvimiento de los niños tanto en el entorno familiar como en su espacio educativo.

En relación al dominio corporal dinámico, Valhondo (1994), lo conceptualiza como:

La capacidad de dominar las diferentes partes del cuerpo, de hacerlas mover siguiendo la voluntad o realizando una consigna determinada, permitiendo no tan solo un movimiento de desplazamiento sino también una sincronización de movimientos, superando las dificultades que los objetos, el espacio, el terreno impongan y llevándolo a cabo de una manera armónica, precisa, sin rigideces ni brusquedades. (p. 131)

Dentro del área del dominio corporal dinámico se encuentran áreas secundarias que son: la coordinación general, la cual está comprometida con todos los movimientos generales que realizan cada una de las partes del cuerpo humano. En cuanto al equilibrio, García & Fernández (2002), refieren que consiste en las modificaciones tónicas que los músculos y articulaciones elaboran a fin de garantizar la relación estable entre el eje corporal y eje de gravedad. El ritmo, es un parámetro que va de la mano con el tiempo ya que ambos aspectos trabajan juntos, de esta manera el ritmo puede darse por golpes, sonidos, pulsaciones o vibraciones determinadas en un intervalo de tiempo que puede ser más o menos corto.

Con respecto a la coordinación viso-motriz, Andújar (2008), sostiene que basa su naturaleza en la práctica de movimientos deliberados y controlados, los cuales deben tener gran precisión. Las actividades de coordinación viso-motriz suelen involucrar simultáneamente ojo, mano, dedos. Las actividades más comunes dentro de este aspecto suelen ser: rasgar, cortar, pintar, enhebrar o escribir. La misma fuente menciona con respecto al Dominio corporal estático, que este se relaciona con todas aquellas actividades motrices que llevarán al niño a interiorizar el

esquema corporal; se integra la respiración y la relajación porque se entiende que son dos actividades que ayudarán al niño a profundizar e interiorizar toda la globalidad de su propio cuerpo.

En lo que se refiere a la tonicidad, Camacho, et al. (2011), lo consideran como el grado tensión muscular requerida para realizar un movimiento, dichas alteraciones van desde una contracción exagerada hasta una relajación que se aproxima al estado de reposo. Para desarrollar la tonicidad es necesario que el niño experimente la mayor cantidad de sensaciones ya que por medio de ellas el sistema nervioso será capaz de almacenar la sensación que se produce al realizar posiciones con el cuerpo o partes del mismo.

De todo esto se desprende la importancia que reviste que un docente de los primeros niveles conozca a fondo el proceso evolutivo del niño, así podrá evidenciar a tiempo cualquier alteración que se esté presentando en el crecimiento del niño. Además, el trabajo de los niños en el entorno que le rodea dependerá de la capacidad que tengan para establecer una relación social con los demás, para ello es fundamental que el desarrollo de sus habilidades motoras sea el esperado por ellos, este resultado estimula su confianza en sí mismo y a su vez les genera una actitud amigable hacia las personas del entorno en que se desenvuelven.

El tipo de investigación seleccionada para este trabajo fue la investigación de campo, la cual se caracteriza, según Arias (2010), *“como aquella que los problemas que estudian surgen de la realidad y la información requerida debe obtenerse directamente de ella.”* El nivel de investigación seleccionado para realizar el presente estudio es el descriptivo, conceptualizado por Hernández, Fernández & Baptista (2010), como aquel que *“... está dirigido a responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales.”* (p.127). Dado su carácter descriptivo, no se manipularon ni controlaron las variables, simplemente se describió la información recabada, la cual sirvió de base para formular algunos criterios, ideas y conclusiones que permitieron diseñar la guía de actividades para desarrollar la motricidad gruesa en los niños de 4 años que asisten al Centro de Educación Inicial *La Forestal*. La población estuvo representada por 5 docentes que laboran en la institución y 25 niños que asisten a este centro. Una parte de la información se recolectó a través de la técnica de la encuesta, el instrumento aplicado fue un cuestionario contentivo de 9 preguntas de tipo dicotómico (si-no) aplicado a los docentes; la segunda técnica aplicada fue la observación directa y el instrumento una lista de cotejo que permitió evaluar el nivel de motricidad gruesa con diferentes destrezas en

niños sujetos a estudio. Para el procesamiento de la información del cuestionario se empleó el análisis cuantitativo de porcentajes simple y cualitativo tomando en cuenta los resultados obtenidos en él y representados gráficamente. Dicho análisis se presentó tomando en cuenta las respuestas dadas por cada uno de las maestras que conformaron la población en estudio, llegando a conclusiones que permitieron dar las recomendaciones que se consideraron convenientes o pertinentes en cuanto al problema planteado.

### Resultados

El estudio permitió verificar que el 80% de docentes no realizan actividades que favorezcan los movimientos corporales.

En relación al conocimiento que manejan para contribuir con el desarrollo motriz de los niños, el 60% reconoce que no lo tiene.

Cuando se indaga con respecto a si dialoga con los padres sobre el desarrollo motor de sus hijos, manifiesta un 80% que no lo hace.

Afirma el 80% que si conoce la importancia del desarrollo de la motricidad gruesa en el proceso evolutivo del infante.

Los docentes manifiestan en un 100% que desean ampliar sus conocimientos sobre la motricidad gruesa y aplicar variadas actividades y metodologías en sus actividades diarias, así como también reconoce que el desarrollo de la motricidad gruesa es de gran ayuda e importancia para ampliar habilidades dentro del dominio corporal de los infantes.

Entre las observaciones más relevantes que se registró con la lista de cotejo se encuentran las siguientes: 92% de los niños (as) necesitan de actividades de desarrollo de coordinación general. Es necesario enfatizar en actividades que involucren progreso del equilibrio, porque en la observación se evidenció que el 64 % de los niños está en proceso y el 36% en inicio, así como también no han adquirido habilidades de ritmo en su totalidad. el 72 % de infantes se encuentra en proceso de desarrollo de coordinación viso motriz,

### CONCLUSIONES

El estudio realizado permitió constatar la información que manejan los docentes del Centro de Educación Inicial *Forestal*, sobre el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 4 años de edad, quedando la pertinencia y actualidad del estudio realizado en este contexto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andújar, J. (2008). *Coordinación Visomotriz*. Recuperado de <http://www.orientacionandujar.es/2008/12/06/coordinacion-visomotriz/>
- Arias, F. (2010). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.
- Cadena, D., Grisales, E., & Ortiz, E. (2012). *Neurofisiología de la conducta motora: Psicomotricidad*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/diefer1/neurofisiologia-de-la-conducta-motora-psicomotricidad>
- Camacho, G., Espinoza, G., López, S., & Pantoja, M. (2011). *Psicomotricidad*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/myfriendsforeverbest/psicomotricidad-10505170>
- García, J., & Fernández, F. (2002). *Juego y Psicomotricidad*. Madrid: CEPE.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. México: McGraw – Hill.
- Santiago, J. (2010). *El juego, para estimular la motricidad gruesa*. Recuperado de <http://jugandomeejercito.blogspot.com/2010/04/tesis-parte-2.html>
- Valhondo, A. M. (1994). *Psicología de la Educación Psicomotriz*. Asturias: Compone.
- Zapata, O. (2006). *La psicomotricidad y el niño*. México: Trillas.

# 20

## LA PROMOCIÓN DE LECTURA EN UN GRUPO DE NOVENO GRADO DE LA SECUNDARIA BÁSICA REINALDO ERICE, RODAS

THE PROMOTION OF READING IN A NINTH GRADE GROUP AT "REINALDO ERICE" SECONDARY SCHOOL, RODAS

Lic. Yoel Jiménez Gómez<sup>1</sup>  
E-mail: [yoelj@erice.ro.cf.rimed.cu](mailto:yoelj@erice.ro.cf.rimed.cu)  
MSc. Alicia Martínez León<sup>2</sup>  
E-mail: [aleon@ucf.edu.cu](mailto:aleon@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup> Escuela Secundaria Básica Reinaldo Erice. Rodas. Cienfuegos. Cuba.

<sup>2</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Jiménez Gómez, Y., & Martínez León, A. (2017). La promoción de lectura en un grupo de Noveno Grado de la Secundaria Básica Reinaldo Erice, Rodas. *Revista Conrado*, 13(60), 125-132. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

La lectura ejerce gran influencia en la esfera intelectual, en la formación de todo ser humano estimula el desarrollo del pensamiento y permite al lector ponerse en contacto con lo más representativo de la cultura universal. En Cuba las instituciones educativas tienen la responsabilidad de crear espacios favorables para la formación del lector, deben desarrollar actividades para promocionar la lectura a partir de los programas curriculares. Aunque ha sido tema de investigación desde varias aristas, la promoción de la lectura es todavía una problemática en la secundaria Reinaldo Erice del municipio de Rodas, por eso se determina elaborar una propuesta de actividades para la promoción de la lectura de obras narrativas cubanas de las primeras décadas del siglo XX. La propuesta se aplica y se valida en un grupo de noveno grado durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura, según las orientaciones para la lectura extraclase.

### Palabras clave:

Promoción de la lectura, obras narrativas, propuesta de actividades, lectura extraclase.

### ABSTRACT

Reading plays an important role within the intellectual sphere, within the formation of every human being stimulating the development of thinking and enabling the reader to get in touch with what is representative in universal culture. In Cuba, the educational institutions are responsible of creating favorable spaces for the formation of readers and developing activities to promote reading from the curricular syllabuses. Even though it has been the topic of several research works from different approaches, the promotion of reading is still an issue at "Reinaldo Erice" secondary school in Rodas municipality. That is why it was decided to elaborate a proposal of activities for the promotion of reading Cuban narrative pieces of literature from the first decades of the 20th century. The proposal is being implemented and validated in a 9th grade group during the teaching-learning process of the subject Spanish-Literature according to the orientations set for extra-lesson reading.

### Keywords:

Promotion of reading, narrative pieces of literature, proposal of activities, extra-lesson reading.

## INTRODUCCIÓN

Incentivar el placer de leer deviene objetivo esencial de cualquier política cultural y educativa que se proponga formar hombres cultos, por eso en la sociedad cubana la lectura posee gran significación en la formación integral de las nuevas generaciones. Desde el inicio de las transformaciones sociales, económicas y culturales se traza en el país la campaña por la lectura y esta ha sido una prioridad a lo largo del proceso revolucionario.

En el cumplimiento de ese objetivo participan instituciones culturales, organizaciones políticas y de masas, la familia, la comunidad y la escuela. Esta institución educativa tiene la responsabilidad de diseñar y dirigir el proceso formativo de la personalidad de los educandos, debe promover la lectura para ampliar el universo del saber y para el disfrute de los estudiantes.

Desde los primeros grados se debe promover la lectura, es necesario que se tracen acciones concretas desde el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, el libro de cualquier género debe estar al alcance de los escolares porque les enriquece el universo cultural, amplía los conocimientos, el libro siempre sirve de modelo en el uso de la lengua materna y en el proceso de comunicación.

En el caso de la secundaria básica al profesor de Español-Literatura le corresponde contribuir desde la clase a la formación de la cultura general integral, al desarrollo de la concepción científica del mundo, al conocimiento de los autores clásicos de la literatura universal, regional, nacional y local.

Por eso, la lectura y su promoción ha sido tema de investigación desde varias aristas y en la provincia de Cienfuegos se exhiben resultados científicos que tributan a la promoción de la lectura como parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Desde la asignatura Español- Literatura los docentes muestran el quehacer investigativo.

Se consultan resultados científicos de investigadores cubanos: Fowler (2000); Arias (2004, 2006, 2008, 2010); Rodríguez (2009); Herrera Rojas (2009); Martínez (2013); Félix (2014); Gutiérrez (2015). Esos resultados constituyen antecedentes y una referencia para esta investigación. Sus aportes se relacionan con la promoción y la animación de lectura y pueden ser aplicados en la secundaria básica.

En un análisis realizado en el banco de problemas de la secundaria básica Reinaldo Erice del municipio de Rodas se reflejan insuficiencias en torno a la lectura y su promoción. Para profundizar en esta problemática se

seleccionan 32 estudiantes, la matrícula del grupo de 9<sup>no</sup> 3 de este centro educativo.

A partir de diferentes métodos empíricos se constata que la lectura no constituye una prioridad para los estudiantes, asisten poco a la biblioteca, de manera general van para responder solo las tareas orientadas por los profesores, desconocen qué libros existen en el centro. Hay carencia de actividades para utilizar la biblioteca como espacio favorable para promocionar la lectura, de actividades que propicien el gusto por la lectura y la formación de los adolescentes como buenos lectores.

Teniendo en cuenta lo planteado se determina elaborar una propuesta de actividades para la promoción de la lectura de obras narrativas cubanas de las primeras décadas del siglo XX, la propuesta se aplica y se valida durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español- Literatura, según las orientaciones establecidas para la lectura extraclase.

## DESARROLLO

Al iniciar el curso escolar 2016-2017 se aplica un diagnóstico para constatar el estado de la lectura a los 32 estudiantes de 9<sup>o</sup> 3 de la secundaria Reinaldo Erice, estos constituyen la muestra de la investigación, se aplicaron métodos empíricos, entre ellos, la observación y la encuesta.

Se declaran algunos de los resultados, en la encuesta se obtiene esta información: 17 estudiantes (53,1%) afirman que les gusta leer; en cuanto a las preferencias por la lectura, 9 (28,1%) prefieren la narrativa; 17 estudiantes (53,1%) muestran interés por la poesía y ninguno por el género dramático; 6 (18,7%) prefieren leer otros textos como las publicaciones periódicas.

Se determina también en qué actividades de promoción de lectura han participado los estudiantes en los grados anteriores y qué obras de los libros de texto leyeron en séptimo y octavo grados. En cuanto a la participación en actividades de promoción se constata que 29 (90,6%) han participado en algunas actividades y 3 de los encuestados declaran que no han participado.

Entre las actividades de promoción de lectura mencionan las identificadas como Hombres de historia: Camilo y Che; Sexualidad; El tiempo; Oro preciado; El Che paradigma de la nuevas generaciones. De ellos, 27 (84,3 %) expresan que quien dirige generalmente esas actividades es la bibliotecaria.

Para revertir los resultados alcanzados y contribuir a la formación de los estudiantes como lectores desde la

investigación se indaga acerca de los criterios y las consideraciones de los especialistas, se determinan los referentes teóricos relacionados con la temática.

### ***La asignatura Español- Literatura en secundaria básica: potencialidades para la promoción de la lectura***

De los profesores del siglo XXI se espera que la enseñanza de la literatura continúe siendo un espacio para compartir la lectura, recomendar, comentar, narrar, conversar acerca de libros y de literatura, para contagiar con la lectura de manera que el disfrute y el aprendizaje vayan de la mano.

La literatura posibilita el desarrollo de cualidades como la originalidad, imaginación y la independencia cognoscitiva. Al promover la lectura desde una concepción integral, debe tenerse en cuenta la experiencia del estudiante, sus vivencias formadas en diferentes ámbitos culturales, sociales, personales, de manera que la clase sea un espacio de recreación y reflexión. (Arias Leyva, G. 2010).

La obra debe ser recreada desde lo cultural, axiológico, psicológico, sociológico, lingüístico y desde las relaciones intertextuales. En la enseñanza de la literatura el docente debe tener en cuenta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, la naturaleza de la obra literaria, particularidades de los alumnos con quienes interactúa, debe combinar métodos que propicien el disfrute de la lectura.

La posibilidad de penetrar en la realidad objetiva y de actuar sobre ella se la brinda al hombre el pensamiento, este permite conocerla por medio de la formación de conceptos, juicios y razonamientos. La lectura promueve una ampliación de saberes, experiencias e intercambio de carácter cultural.

En la formación del sistema de conocimientos en la enseñanza de la literatura en la secundaria básica hay que tener presente las relaciones interdisciplinarias, la atención a la diversidad y potencialidades, necesidades cognitivas y afectivas. La estructuración horizontal y vertical de los programas concibe la lectura en sus diferentes variantes. La unidad 5 del programa de noveno grado posee potencialidades para promocionar la obra de los narradores cubanos y de otros creadores.

### ***La narrativa cubana durante las primeras décadas del siglo XX***

La narrativa en las primeras décadas del siglo XX es un reflejo directo de los problemas de la sociedad neocolonial. En este período predomina una línea narrativa de marcada tónica urbana, pese al escepticismo generalizado entre los escritores, se aprecian actitudes críticas en

torno a la realidad. Prevalen dos tendencias, el realismo y el naturalismo (Colectivo de autores, 1990).

En las primeras décadas sobresalen los autores Miguel de Carrión, Carlos Loveira, Jesús Castellanos, Luis Felipe Rodríguez, José Antonio Ramos, entre otros. Escribieron obras representativas de su época, sus novelas y sus cuentos han dejado huellas en la historia de las letras cubanas.

En la narrativa de Miguel de Carrión se aprecian los elementos costumbristas y realistas presentes en sus novelas: El milagro (1904), Las honradas (1918), Las impuras (1919), constituyen elementos de continuidad y lo nuevo radica en que inicia la línea naturalista que capta una visión fatalista y determinista.

En las obras de Jesús Castellanos: De tierra adentro (1906), La Conjura (1908), La manigua sentimental (1910), predomina lo psicológico-social. Luis Felipe Rodríguez aborda el tema rural: Turbonada (1920), La guardarraya (1930), Ciénaga (1937). Carlos Loveira cultiva la novela social, aunque se aprecian rasgos naturalistas en su estilo: Los inmorales (1919), Generales y doctores (1920), Los ciegos (1922), Juan Criollo (1927) (Colectivo de autores, 1990).

Se cultiva también la novela histórica, se aborda el tema de la pasada contienda frente al colonialismo español, entre ellos, Raimundo Cabrera y Emilio Bacardí. Otro autor que cultiva el género narrativo es Alfonso Hernández Catá, su prosa es modernista con matices naturalistas, aborda temas psicológicos: Novela erótica (1909), Los frutos ácidos (1915), Los siete pecados (1918).

Las obras escritas en las décadas del 40 y el 50 comprenden nuevas temáticas y nuevas técnicas. Es una narrativa progresista, democrática y popular. En esta línea se ubican las obras de Onelio Jorge Cardoso, su cuentística tiene sus antecedentes en Luis Felipe Rodríguez y Jesús Castellanos. Es representativa también la obra de Alejo Carpentier, con su novela El reino de este mundo (1949), se destaca el prólogo del propio autor. (Colectivo de autores, 1990)

Se hace alusión a estos autores representativos de la narrativa cubana de este período porque se mencionan en el libro de texto de noveno grado y sirven de punto de partida para la promoción de la lectura de sus obras, sobre todo por la diversidad de géneros, diversidad de temáticas y porque algunos de ellos se han tomado como referencia para convocar a concursos literarios, por lo tanto, también se promociona la obra de los autores galardonados.

### *La promoción de la lectura: métodos y técnicas para realizarla*

Félix (2014), precisa aspectos relacionados con el Programa Nacional por la Lectura (1999) del Ministerio de Cultura. El programa se define como el conjunto de acciones dirigidas a la coordinación de los esfuerzos de los organismos, instituciones, grupos y personas del país interesados en promover el libro y la lectura en el pueblo. Esas acciones tienen carácter estratégico, se proyectan para un desarrollo a largo plazo y con la participación de la sociedad cubana.

Se consultan los artículos Libros para la vida: un proyecto para la promoción de la lectura en la sala de pediatría del Instituto Nacional de Oncología y Radiobiología y La promoción de la lectura en la biblioteca escolar. Se citan varios especialistas que abordan esta problemática, entre ellos, Fowler (2000); Arias (2008, 2010), Herrera (2009), sus consideraciones resultan de interés para la presente investigación.

En el artículo relacionado con la promoción de la lectura en la biblioteca (República de Cuba. Ministerio de la Informática y las Comunicaciones, 2012) se hace referencia a la clasificación de los métodos y técnicas para la promoción de la lectura abordados por investigadores cienfuegueros, entre ellos, Félix (2014); y Gutiérrez (2015).

Se destacan los métodos y técnicas más representativos:

- a. Métodos orales: crítico, ilustrativo
- b. Método positivo-ilustrativo: charlas sobre libros, lecturas comentadas, narraciones y encuentros con escritores.
- c. Método recomendativo: a partir de comentarios de libros, revistas y las tertulias de lectores.

Los métodos y técnicas correspondientes, sobre todo el método recomendativo son válidos para la promoción de la lectura en la secundaria básica, así se contribuye a dar cumplimiento a los objetivos del Programa Nacional por la Lectura.

Se consultaron diferentes documentos: programa de la asignatura, el libro de texto (1991), los dos tomos del Diccionario de Literatura Cubana (1990), La Edad de Oro, (Martí, 2010), resultados investigativos de Félix (2014), y otros materiales digitales que dieron la posibilidad acceder a la teoría relacionada con la promoción de la lectura. En el presente trabajo se promueve el gusto por la lectura, se favorece la formación del lector en un grupo de estudiantes de noveno grado mediante una propuesta de actividades.

### *La propuesta de actividades para la promoción de la lectura*

Para elaborar la propuesta de actividades para la promoción de la lectura se tuvieron en cuenta varias consideraciones:

- La fundamentación: se realiza desde el punto de vista epistemológico, psicológico, filosófico y sociológico.
- Los componentes estructurales de toda actividad: el sujeto, objeto, objetivo, el motivo, las acciones y las tres funciones de toda actividad: orientación, ejecución y control.
- La determinación del contenido del programa.
- La caracterización de la propuesta de actividades.

Se selecciona la unidad 5 del programa de noveno grado por ofrecer la posibilidad de la opción, son varias las formas genéricas de la narrativa, entre ellas, la novela y el cuento. Son varios los autores y cada uno con variedad de obras y temáticas. También varios de los nombres de autores se han tomado como referencia para convocar concursos y premios literarios, de esa manera se promueve la obra de los premiados en cada concurso.

Se conforman nueve grupos de lectura (equipos), cada uno seleccionó el nombre de un autor representativo de la narrativa cubana de las primeras décadas del siglo XX. A partir de las actividades orientadas cada grupo busca informaciones y promueven las obras del autor y de otros creadores, de otras personalidades que participaron con los narradores en las tertulias literarias y en otros eventos de carácter cultural.

Se diseñan los indicadores para evaluar las actividades de la propuesta:

- Acceso a títulos de obras literarias a partir de nombres de escritores de las primeras décadas siglo XX.
- Acceso a títulos de obras literarias a partir de las referencias acerca de personalidades, concursos, revistas, tertulias literarias.
- Lectura de síntesis de obras escritas por autores de la narrativa cubana.
- Lectura de fragmentos de obras literarias de la narrativa o de otro género.

Para reflejar los logros alcanzados se determina analizar el avance alcanzado de manera individual y grupal a partir de estas dimensiones:

- Estancados en la lectura
- Avance discreto: realiza solo la lectura recomendada
- Avance progresivo: lectura recomendada y opcional recomendada
- Avance progresivo con reconocimientos: lectura recomendada, opcional recomendada y electiva.

La propuesta está conformada por un objetivo general: contribuir a la promoción de la lectura de obras narrativas



de las primeras décadas del siglo XX, a partir de los autores cubanos que se mencionan en el libro de texto de noveno grado.

Posee tres etapas con nombres que parten de la intertextualidad y por lo tanto, favorecen la lectura de otros textos:

- Primera: Y tampoco tienen barbas
- Segunda: Con sinceridad y sin secretos...lo que he leído yo
- Tercera: Felisa y yo y muchos más

Cada etapa posee un objetivo, orientaciones específicas, se conciben de tres a cinco actividades en cada una, se le ofrece al estudiante la bibliografía a consultar. La propuesta se ejecuta a partir de las normativas establecidas para la lectura extraclase. Se muestran algunos ejemplos:

### Primera etapa

Objetivo: leer y promocionar referencias relacionadas con autores y obras narrativas de las primeras décadas del siglo XX mencionadas en el libro de texto del grado.

#### Actividad 1

- a. Lee las referencias relacionadas con el autor de tu grupo de lectura. Escríbelas en la libreta.
- b. Lee los títulos de obras narrativas (novelas y cuentos) escritos por ese autor. Anótalos en la libreta para que los promociones entre tus compañeros.
- c. Tienes la opción de seleccionar una de esas obras. Busca información acerca de la obra. Lee las referencias expresadas por los especialistas. Anótalas en la libreta para promocionarla.
- d. Aunque esa obra no se estudia en noveno grado, tienes la opción de seleccionar, si lo deseas, un fragmento corto y prepararte para leerlo a tus compañeros durante el último momento de la lectura extraclase.
- e. Si deseas puedes realizar estas mismas actividades con otro de los autores, aunque le corresponda a otro grupo de lectura.

### Segunda etapa

Objetivo: autoevaluar la lectura realizada a partir de los resultados alcanzados en la primera etapa (de manera individual y por grupo de lectura), según el autor y las obras narrativas de las primeras décadas del siglo XX.

#### Actividad 4

Después de haber autoevaluado de manera cuantitativa, lo que has leído hasta el momento, debes estar en condiciones de socializar en una tertulia literaria tus

experiencias de lectura acerca de la narrativa cubana, primeras décadas siglo XX.

- a. Prepárate para que realices, ante los otros miembros de tu grupo de lectura, la lectura expresiva de una referencia leída en la primera etapa. De esa forma vas a participar en una tertulia literaria.
- b. Por lo tanto, resulta necesario que otorgues un nombre a tu tertulia literaria: \_\_\_\_\_

- a. Autoevalúa cualitativamente los resultados alcanzados acerca de lo leído. Tienes la oportunidad de reflejar tus resultados:

\_\_Me quedé estancado en la lectura

\_\_Leí lo que era necesario leer: nombres, títulos, referencias, síntesis de obras, un fragmento de una obra narrativa.

\_\_Leí lo que era necesario leer y realicé las actividades opcionales.

\_\_Leí lo que era necesario leer; realicé las actividades opcionales y leí más porque busqué otras informaciones y otras obras literarias.

### Tercera etapa

Objetivo: socializar los resultados alcanzados a partir de la lectura de referencias, síntesis, fragmentos de obras narrativas cubanas de las primeras décadas del siglo XX, de manera grupal.

Actividad 2. Prepárate de manera individual para que promociones obras literarias a nivel de grupo.

Para que puedas promocionar la lectura se ofrecen estas opciones, selecciona la que sea de tu preferencia:

- a. Lee la síntesis de una obra escrita por el autor de la narrativa cubana de tu grupo de lectura.
- b. Lee un fragmento de una obra narrativa que tú desees compartir con tus compañeros del grupo.
- c. Lee un fragmento de otra obra narrativa o de otro género, que sea corta y que tú desees donar a tus compañeros del grupo en la lectura extraclase.
- d. Tienes la posibilidad de proponer el nombre del lector más destacado del grupo. Entrega por escrito el nombre al profesor.

La propuesta incluye la participación en el festival de lectura a nivel de grupo, la realización de tertulias literarias con el asesoramiento de la bibliotecaria; concibe el acto

de premiación de los mejores lectores con la participación de los familiares.

La validación de la propuesta de actividades se realiza a partir de su aplicación práctica, se analizan los resultados alcanzados. Se destaca también la implicación de los estudiantes en su formación como lectores durante el desarrollo de la lectura extraclase, el avance en la relación libro (texto)-lector desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura.

Como lectores leyeron nombres de narradores y de otras personalidades de la cultura cubana y universal, relacionadas con los autores. La mayoría registró los títulos de obras narrativas y de otros géneros cultivados por esos autores y los promocionaron entre los compañeros. Se conformaron nueve grupos de lectura denominados con nombres de narradores, se describen los resultados de cada grupo de lectura.

Por ejemplo: el grupo de lectura 7 trabajó con el autor Enrique Serpa (1900-1968), ejecutaron las actividades orientadas, promocionaron varios títulos de obras escritas en las primeras décadas del siglo XX: *Felisa y yo* (1937), *Contrabando* (1938), *Días de Trinidad* (1939). Se preparó al integrante de mejores resultados para que socializara en la actividad grupal las referencias relacionadas con *Felisa y yo*, la obra que da nombre a la tercera etapa de la propuesta de actividades.

Aunque la actividad dos de la primera etapa era optativa la realizaron 14 estudiantes, representa un 43,7% del grupo, lo que refleja una actitud positiva, nivel de implicación y el esfuerzo por involucrarse en la formación como lectores desde el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la tercera fase de la lectura extraclase, según lo previsto en la tercera etapa de la propuesta de actividades, se promocionaron obras mediante la lectura expresiva de algunas referencias y fragmentos de obras, por ejemplo:

Una referencia acerca de la revista *La Edad de Oro*:

*La Edad de Oro* es uno de los más bellos palacios infantiles, aquí viven niños, niñas, juguetes, libros con cien años, a los que **no le han salido barbas**. Aquí vive muchísima gente: *Bebé*, *Nené*, *Pilar*, varios héroes, un gigante, un sable, un camarón, una ardilla... Al final de cada parte hay **como un cuarto de confianza**, denominado así por José Martí. En la última página se encuentran las más inteligentes expresiones, dirigidas a los niños y a las niñas de América, quienes deben ser hábiles como *Meñique* y valientes como *Bolívar* (Martínez, 2010).

Una referencia acerca del programa televisivo *Entre tú y yo*:

Entre los invitados al programa se encuentra Arturo Arango (1955). Narrador, ensayista y guionista de cine cubano. Sus cuentos y novelas abordan diversas problemáticas de la sociedad contemporánea. Ha sido merecedor de varios premios, entre ellos, el Premio de cuento Luis Felipe Rodríguez. De sus obras se destacan los libros de cuentos: *Salir al mundo* (1981), *La vida es una semana* (1990), *En la hoja de un árbol* (1994). Entre sus novelas: *Una lección de anatomía* (1998), *Muerte de nadie* (2013).

Una referencia acerca de la obra narrativa *Felisa y yo*, de Enrique Serpa:

En *Felisa y yo* hay un trabajo titulado *Miedo*, es un cuento bello... Si hubiera el autor titulado al libro así, el acierto hubiera sido mayor... El miedo se encuentra en todas las páginas del libro, ronda lo mismo al lado de *Felisa* que junto a esos burócratas pintados por la mano maestra de Enrique Serpa, salen de sus manos como un gran fresco, como una gran obra plástica. (Navarro Luna, s/f)

Un fragmento de una obra narrativa del siglo XX, *El reino de este mundo*:

... la grandeza del hombre está precisamente en querer mejorar lo que es. En imponerse tareas. En el reino de los cielos no hay grandeza que conquistar, puestos que allá todo es jerarquía establecida, incógnita despejada, existir sin imposibilidad de sacrificio reposo y deleite. Por ello agobiado de penas y de tareas, hermoso dentro de su miseria, capaz de amar en medio de las plagas, el hombre solo puede hallar su grandeza, su máxima medida en el reino de este mundo (Carpentier, 2012).

La actividad 4 de la tercera etapa permitió realizar la valoración acerca de lo leído. Se destaca el resultado alcanzado de manera colectiva:

- Ningún estudiante se quedó estancado con respecto al diagnóstico inicial.
- 18 estudiantes fueron evaluados con un avance discreto: solo realizaron la lectura recomendada, según las actividades previstas en las etapas.
- 8 estudiantes presentaron un avance progresivo: realizaron la lectura recomendada y las actividades opcionales recomendadas.
- 6 estudiantes se evalúan con avance progresivo con reconocimientos: realizaron la lectura recomendada, la lectura opcional recomendada y la lectura electiva, localizaron informaciones de otras obras, de referencias, de las revistas, de las personalidades de la cultura cercanas al autor.

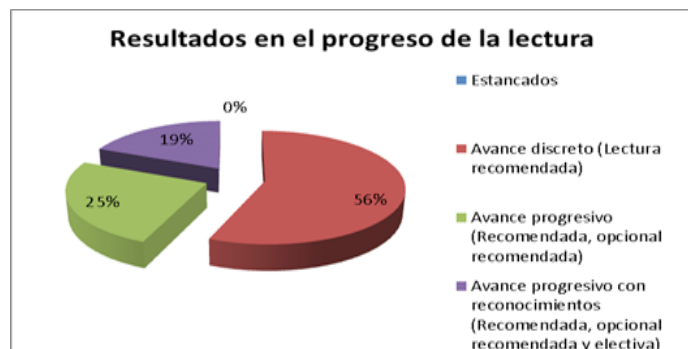


Figura 1. Resultados en el progreso de la lectura.

La estructura de la propuesta de actividades para promocionar la lectura de obras de la narrativa cubana de las primeras décadas del siglo XX contribuyó a realizar la promoción de manera gradual: lectura de nombres de autores, de las personalidades, de nombres de revistas; de títulos de obras narrativas y de otros géneros cultivados por el autor promocionado; de títulos de obras escritas por otras personalidades relacionadas con el autor; de títulos de obras premiadas; lectura de referencias acerca del autor, de las revistas, de otras personalidades de la cultura cubana y de otras regiones; lectura de fragmentos de obras.

## CONCLUSIONES

Se concibe la promoción de la lectura como la actividad dirigida a la formación de lectores en un grupo de estudiantes de secundaria básica, según las normativas establecidas para la lectura extraclase.

La búsqueda de fundamentos teóricos permitió determinar informaciones relacionadas con las figuras más representativas de la narrativa cubana en las primeras décadas del siglo XX y su influencia en la cultura y las informaciones en cuanto a métodos y técnicas para promocionar la lectura.

La propuesta de actividades para la promoción de la lectura se caracterizó por la posibilidad de la opción y por entrenar al estudiante en la autoevaluación de los resultados alcanzados, de manera individual y grupal. Emitir criterios y proponerse metas alcanzables como lector, bajo la dirección del profesor, contribuye a la formación de su personalidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias Leyva, G. (2008). *Hablemos sobre promoción y animación a la lectura. En Español 8*. La Habana: Pueblo y Educación.

Arias Leyva, G. (2010). *La escuela y la formación de lectores*. En J. R. -, *Renovando la enseñanza-aprendizaje la Lengua Española y la Literatura* (p.45-50). La Habana: Pueblo y Educación.

Carpentier, A. (2012). *El reino de este mundo*. La Habana: Pueblo y Educación

Carrión, M. (2001). *Las impuras*. La Habana: Letras cubanas.

Colectivo de autores. (1990). *Diccionario de la literatura cubana: TI*. La Habana: Letras Cubanas.

Colectivo de autores. (1990). *Diccionario de la literatura cubana: TII*. La Habana: Letras Cubanas

Félix, A. M. (2014). *Estrategia didáctica para contribuir a la promoción de la lectura mediante el uso de las TIC*. (Tesis de Maestría). Cienfuegos: Universidad Conrado Benítez García.

Fowler, V. (2000). *La lectura ese poliedro*. La Habana: Biblioteca Nacional José Martí.

Gutiérrez, E. (2015). *La promoción de lectura desde los colectivos de año. (Tesis de Maestría)*. Cienfuegos: Universidad Conrado Benítez García.

Herrera Rojas, R. (2009.). *Magia de la letra viva. Formar lectores en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.

Martí, J. (2010). *La Edad de Oro*. La Habana: Pueblo y Educación

Martínez A. (2010). *Cartas para leer La Edad de Oro*. Aún por publicar.

Martínez A. (2013). *Hipertexto, hipermedia e intertextualidad: alternativa didáctica para fomentar el hábito por la lectura en la UCP Conrado Benítez*. Cienfuegos: UCP Conrado Benítez García.

Montaño, Ramón (2012). *Renovando la enseñanza aprendizaje de la lengua española y la literatura /*. La Habana: Pueblo y Educación.

Pérez, D. (2015). *Órbita de José Antonio Ramos*. La Habana: Unión

República de Cuba. Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación. (1999). *Programa Nacional por la Lectura*. La Habana: MINCULT-MINED

República de Cuba. Ministerio de Educación. (1991). *Libro de texto Español-Literatura, noveno grado* La Habana: Pueblo y Educación.

República de Cuba. Ministerio de la Informática y las Comunicaciones. Enciclopedia colaborativa ECURED. (2014). *La promoción de la lectura en la biblioteca escolar*. Recuperado de <http://www.ecured.cu>

Rodríguez Pérez L, L. A. (2009). *El desarrollo de los hábitos de lectura, hoy*. Tabloide de lectura 2. Curso Universidad para todos. La Habana: Juventud Rebelde.

Torriente, P. (2007): *Aventuras de un soldado desconocido*. La Habana: La Memoria.

# 21

## DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL ESTUDIANTE DE JURISPRUDENCIA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

### DEVELOPMENT OF COMPETENCES IN THE STUDENTS OF JURISPRUDENCE OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF MACHALA

Est. María Del Carmen Palacios Tacuri<sup>1</sup>

E-mail: [mpalacios\\_est@utmachla.edu.ec](mailto:mpalacios_est@utmachla.edu.ec)

Est. Gabriela Brigitte Atariguana Eras<sup>1</sup>

E-mail: [gatariguana\\_est@utmachla.edu.ec](mailto:gatariguana_est@utmachla.edu.ec)

MSc. Gabriel Yovany Suqui Romero<sup>1</sup>

E-mail: [gsuqui@utmachala.edu.ec](mailto:gsuqui@utmachala.edu.ec)

<sup>1</sup>Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Palacios Tacuri, M. C., Atariguana Eras, G. B., & Suqui Romero, G. Y. (2017). Desarrollo de competencias en el estudiante de Jurisprudencia de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 13(60), 133-139. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo ofrecer una teorización que desde la perspectiva pedagógica muestre las competencias más relevantes que se desarrollan en los estudiantes de jurisprudencia de la Universidad Técnica de Machala en función de la solución de conflictos judiciales. Para ello se asume una estrategia metodológica basada en la experiencia académica de los expertos consultados, así como en la revisión crítica bibliográfica y documental y el empleo de métodos teóricos y empíricos, entre ellos, el análisis de contenido, la observación y el enfoque hermenéutico dialéctico. El principal resultado consiste en la revelación del papel que juega el método de caso o socrático en la formación de esas competencias y cómo se manifiestan estas en las habilidades básicas y profesionales de los estudiantes de la institución universitaria objeto de estudio.

#### Palabras clave:

Competencias, jurisprudencia, método de caso.

#### ABSTRACT

The present article has as objective to offer an ideology that shows the most outstanding competences that are developed in the students of jurisprudence of the Technical University of Machala in function of the solution of judicial conflicts from the pedagogic perspective. In this work is assumed a methodological strategy based on the academic experience of the consulted experts, as well as in the bibliographical and documental critical revision and the employment of theoretical and empirical methods, among them, the content analysis, the observation and the dialectical hermeneutic focus. The main result consists on the revelation of the role that plays the case method or Socratic in the formation of those competences and the way they are manifested in the basic and professional abilities of the students of the university institution object of study.

#### Keywords:

Competences, jurisprudence, case method.

## INTRODUCCIÓN

El ámbito de la enseñanza universitaria actual enfrenta inevitablemente uno de los debates teóricos más recurrentes. Se trata de la formación de profesionales por competencias. Al parecer, el mismo viene a cubrir un espacio conceptual y metodológico en los problemas relacionados con la formación, la integralidad y eficacia de los desempeños humanos.

Desde la perspectiva pedagógica se pueden encontrar diversos tipos de información acerca de las competencias en textos escritos, prácticas institucionales y en las memorias de encuentros, jornadas, congresos y similares actividades realizadas. Podríamos afirmar que el enfoque de la pedagogía centrada en la adquisición y desarrollo de ellas está siendo utilizado en las instituciones educativas en todo el mundo. Uno de los motivos de esta incorporación a la práctica educativa universitaria es la competencia que se da en el ámbito laboral de hoy en día ya que los individuos tienen una mejor manera de aplicar iniciativas para solucionar problemas.

Desde esta realidad *“es necesario que el proceso docente, en la educación en general esté centrado en la formación de competencias”* (Frade, 2009). Para el caso de la Universidad interesa, sobre todo, *“que la formación de competencias ocurra en el proceso de formación de grado”* (Villa & Poblete, 2007, p. 8). A este análisis no escapa el aprendizaje de jurisprudencia, entendida aquí como: el conjunto de decisiones de los tribunales sobre una materia determinada, de las cuales se puede extraer la interpretación dada por los jueces a una situación concreta; también ha sido vista como la doctrina establecida por los órganos judiciales del Estado o conjunto de sentencias que han resuelto casos fundamentándose en ellas mismas; donde supuestamente existe cierto consenso acerca de que este debe estar centrado en competencias y el proceso de formación en la universidad debe favorecer la adquisición de ellas.

## DESARROLLO

El término competencia, con todo lo que ello implica, ha irrumpido con fuerza en el mundo de la educación. Se ha convertido en un término globalizado en todo sentido, a nivel internacional, nacional y regional; y está en la mesa de la discusión de las reformas educativas, de los programas de estudio, del currículo, de la evaluación y acreditación, de la formación docente, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las características que definen un cargo, de la gestión de los recursos humanos; *“intentando con esto restaurar el enlace entre los sujetos*

*y el ambiente, la escuela y la sociedad, la teoría y la práctica, la escuela y el empleo, la educación y el desempeño social”* (Jaik, 2013, p. 7)

La aplicación consciente, argumentada y con sólidas posiciones teóricas y metodológicas de las competencias favorece el aprendizaje autónomo y niveles más complejos de desarrollo, la motivación del sujeto que aprende, el sentido responsable de participación y colaboración ante la solución de problemas profesionales y de la propia vida que es necesario enfrentar en los escenarios en que ocurren los procesos de formación en las universidades. Especial significado tiene en la formación profesional las competencias investigativas, que responden a exigencias específicas en la formación y el desempeño posterior contextualizado en cada profesión.

Se reconocen dos significados asociados al término de competencia asociados a la etimología de la palabra. *“El primero es relativo a competir, ganar, salir victorioso, y el segundo se relaciona con quién se hace responsable de algo, de un ámbito de su jurisdicción al cual generalmente se le asigna un saber”* (Frade, 2009, p. 74).

Varios autores reconocen a Skinnery y Chomsky “como los que *introducen la noción de competencias que representan el referente más recurrente a su uso actual”*. (Frade, 2009; Tobón, 2005).

Existen diferentes tendencias en cuanto al abordaje y al enfoque del tratamiento y estudio de las competencias. Se reconocen hoy el fundamento o el planteamiento de las mismas desde la psicología conductista, el funcionalismo, el constructivismo y más recientemente, el enfoque de la complejidad. Es difícil distinguir y determinar un concepto de ellas que resulte satisfactorio en diferentes ámbitos y sobre todo ante el rigor de la academia y la ciencia. Operativamente trataremos de fijar una posición.

Algunas definiciones observan coincidencias y divergencias, toda vez que dependen de enfoques, concepciones y disciplinas o ciencias desde las que se asuman, así son apreciadas como *“principio de organización de la formación, que hacen a una persona capaz”* (Ouellet, 2000, p. 37); a esa visión otros adicionan una capacidad adaptativa cognitivo-conductual para el desempeño en contextos diferenciados y de complejidad: *“Es un saber pensar para poder hacer, ser y vivir en sociedad”* (Frade, 2009, p. 13); este autor la diferencia de la capacidad por la presencia en este de la conducta.

Observada en razón de la eficacia es vista cual *“aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas”* (Perrenoud, 2001, p. 509). Esas ideas se sintetizan en que las competencias son *“repertorios de*

*comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada”*. (Levy-Leboyer, 2000, p. 10; Bogoya, 2000, p. 11)

Según diversos autores las competencias poseen una determinada estructura en la que existen niveles (Figura 1).

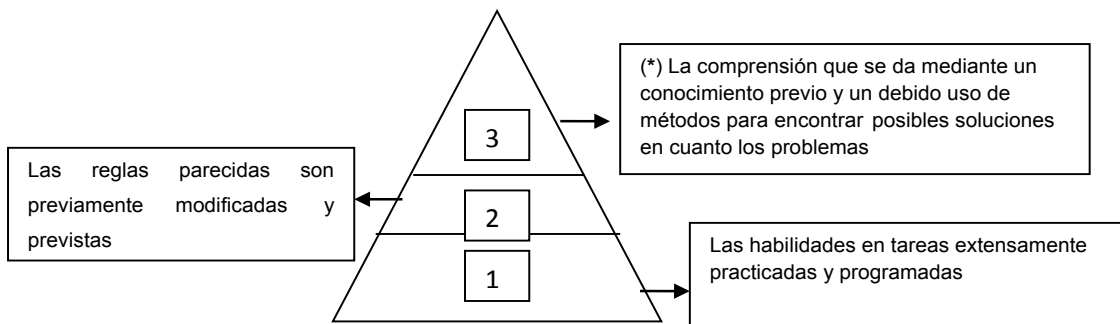


Figura 1. Niveles en donde se resalta el desempeño estudiantil.

Fuente: Maurino, et al. (1995). (\*) Este infiere a la estabilidad en cuanto al interés de mantener un proceso activo en los estudiantes mediante actividades que requieren esfuerzo para hacerlos competentes.

El diseño curricular que se propone desarrollar competencias implica una buena organización de forma orientada para que de manera activa se implemente y se postulen metas y estrategias para un aprendizaje activo; está conformado por tres componentes: la acción, objeto

y condición en el cual es de suma importancia tener en cuenta el desempeño profesional de cada docente ya que incluye objetivos y se infieren los conocimientos, habilidades y actitudes.

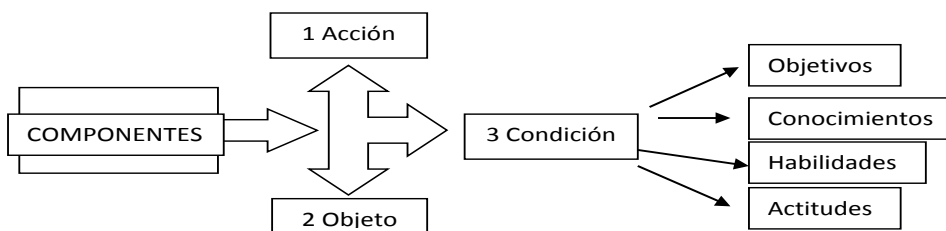


Figura 2. Componentes del currículo para formar competencias.

Fuente: Elaborada por los autores.

El currículo de la educación tomando en cuenta el centro de interés de competencias desde una visión universal puede tener cuatro pilares que son recomendados por la UNESCO:

- Aprender a conocer: esto concierne a que se debe generar una amplia gama de conocimientos en el contexto educativo. Eso requiere aprender a aprender con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer: se expone que el docente debe estar capacitado responsablemente para hacer frente a un gran número de situaciones previstas e imprevistas en trabajo
- Aprender a vivir juntos: propone realizar proyectos y prepararse para asumir y resolver conflictos respetando los valores y criterios de los demás ya que a través

de la comprensión se puede dar un específico entendimiento en cuanto lo tratado.

- Aprender a ser: hace referencia a que se debe actuar con capacidad, autonomía y responsabilidad con el fin de no subestimar ningún individuo en el proceso de coactivo entre competencias intelectuales, comunicativas, afectivas, físicas, entre otras

En el ámbito de los estudios de jurisprudencia los aprendizajes hacen a los discentes competentes, pues le permiten *“saber, saber hacer, saber comunicar, y saber cómo hacer para saber”* (Gayol, Montenegro, Tarrés, & D’Ottavio, s.f.) en dependencia, como se verá más adelante, del método de enseñanza que se emplee.

En el caso de los estudios de jurisprudencia es válido considerar la definición de competencias a partir de las coincidencias observadas: un conjunto de actitudes,

conocimientos y habilidades, activación de capacidades y aptitudes, asociadas al desarrollo de un trabajo, solución de un problema, idoneidad y flexible y creativa. El desempeño exitoso se concreta en un contexto y una situación específica, en el que los recursos activados adquieren una particular significación porque implican la integración efectiva entre elementos cognitivos, conductuales o de comportamiento con distintos niveles de desempeño y de complejidad.

*Competencias en el estudiante de jurisprudencia de la Universidad Técnica de Machala.*

La preparación del estudiante de jurisprudencia para solucionar conflictos civiles en los juicios por sucesión requiere de la formación de un conjunto de competencias integradas, básicas y de la profesión; lo que constituye una prioridad, si tomamos en consideración que los jueces deben fundamentar sus decisiones o sentencias judiciales mediante un estudio minucioso de los precedentes, hechos o pruebas que incriminen al detenido sin violar o vulnerar sus principales derechos.

El análisis de dichas competencias no es posible hacerlo al margen del método que como apuntamos anteriormente las posibilita. Se trata pues, del método de casos jurisprudenciales. Es un método de enseñanza activa, creado en Harvard por el profesor Christopher Columbus Langdell, en 1870, el cual ha tenido amplia aceptación dentro de la educación jurídica norteamericana. Con este método se estudian las sentencias de los tribunales sobre asuntos de la más variada índole y se extrae con un razonamiento inductivo una comprensión de los principales campos o clasificaciones en el derecho y sus reglas generales o principios, aplicables a esas materias.

Pueden existir dos supuestos: Casos reales terminados con sentencias. Se entrega al alumno el razonamiento ya hecho y la solución de la controversia o asuntos o problemas hipotéticos elaborados por el profesor. El estudiante de jurisprudencia se enfrenta a la necesidad de efectuar dicho razonamiento.

Al aplicar este método se emplean distintas variantes del método socrático en la educación jurídica. En concreto, en el método del caso se utilizan **una multitud de variantes pedagógicas** y se llevan a la práctica los tres principios (Figura 3) postulados por Langdell:

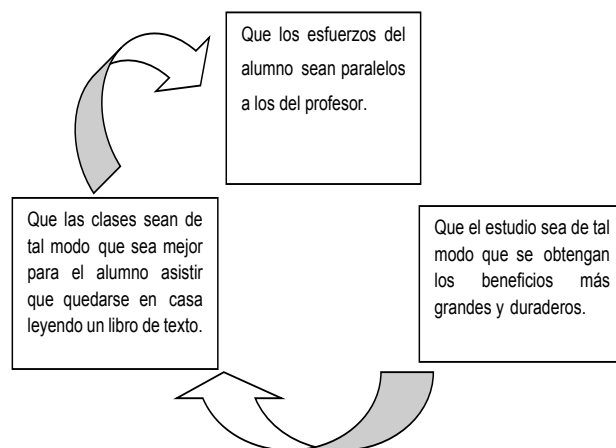


Figura 3. Principios del método de caso postulados por Langdell.

Fuente: Elaborada por los autores.

A la luz de lo expuesto, y asumiendo como base indispensable un profundo conocimiento de los aspectos teóricos y de la estructura normativa de las distintas instituciones jurídicas, el método del caso consiste en analizar decisiones judiciales y casos hipotéticos situacionales, evaluar las distintas alternativas de solución que se presentan y tomar decisiones sobre el mejor camino a seguir. O sea, el caso consiste generalmente en una sentencia judicial o en un relato situacional, que está usualmente basado en datos y circunstancias reales. Otras variables del método involucran clips de películas, demandas y contestaciones reales, situaciones de asesoramiento extra-contencioso, etc.

Al aplicar este método se aborda la doctrina, pero no teóricamente, sino en análisis crítico, buscando fundamentos, razones, aplicaciones, fortalezas, debilidades, necesidades de evolución. Se procura construir el aprendizaje sobre los conocimientos y la experiencia de los participantes, de modo tal que se les permita aprender tanto del material entregado previamente como de los puntos de vista de otros estudiantes.

Siguiendo la idea romana de que de los hechos surge el Derecho, **el método reclama que, ante una situación fáctica determinada, se indague por los principios que vertebran soluciones adecuadas** a la misma, analizándolos críticamente para ver cuáles responden a lo que las circunstancias necesitan (Suqui, Ramón & Campoverde, 2017).

El debate sobre aplicaciones específicas del Derecho y sobre hechos concretos que solicitan una solución conduce, asimismo, al **involucramiento de todos con las instituciones en análisis**. Esto se debe a que se pone en juego la persona toda, con su inteligencia y su afectividad,



y conduce a que se comprendan mejor los principios del Derecho al verlos en operación y a que no se olviden los elementos que se han analizado y debatido.

El método en cuestión posibilita el desarrollo en los estudiantes de jurisprudencia de diversas competencias cognitivas, en las que se integran las básicas y de la profesión, entre ellas, el razonamiento jurídico, la investigación de las fuentes, la toma de decisiones, la resolución de problemas o conflictos jurídicos, la escritura de informes, la comunicación de resultados, la expresión, debate y defensa de sus argumentos e ideas.

La metodología educativa basada en estudiar la teoría para aplicarla en los casos, desarrolla en los estudiantes un profundo sentido crítico en el análisis de las instituciones y de las situaciones del mundo del Derecho. Esto produce que se instaure en ellos una acendrada mentalidad jurídica crítica, que los lleva a analizar con rigor científico y profundidad y resolver con naturalidad una multitud de problemas jurídicos complejos.

El método del caso, así entendido, se ha comprobado que es una herramienta excepcional en la formación práctica como entrenamiento en el razonamiento y la argumentación jurídica. Algunas de las competencias sobresalientes que desarrollan los estudiantes de jurisprudencia en la Universidad Técnica de Machala (Figura 4) a partir de la aplicación constante del análisis, la discusión conjunta y la toma de decisiones a que los lleva el método del caso, son las siguientes:



Figura 4. Competencias sobresalientes que desarrollan los estudiantes de jurisprudencia en la Universidad Técnica de Machala.

Fuente: Elaborada por los autores.

Una nota de advertencia sobre estas competencias puede resultar que integran un profundo conocimiento teórico del Derecho con la práctica profesional y las habilidades propias del jurista, hecho que se vincula con la discusión de casos hipotéticos y sentencias judiciales, las cuales están fomentadas por la redacción de decenas de informes, dictámenes y escritos. Situaciones que revelan una disposición para adaptarse rápidamente a los constantes cambios de este universo científico donde son frecuentes los debates interesantes, enriquecedores y de alto nivel jurídico. En ellas hacen presencia temas abordados en el ejercicio profesional que le permiten un mejor desenvolvimiento en la solución de conflictos. El tratamiento de los casos con una visión más amplia, le va a permitir tomar decisiones más acertada

Otras competencias profesionales emergen del conocimiento y la comprensión de una amplitud de situaciones en las instituciones jurídicas. Irrupción que influye en su adquisición de capacidades interpretativas, con las cuales entrenarse en la adecuación de la norma jurídica general al caso concreto. Son maneras de desarrollar capacidades y habilidades para la investigación del Derecho acto que supone identificar las necesidades sociales que impulsan la creación de normas jurídicas, la adecuación ético-filosófica existente entre el contenido de las instituciones jurídicas y las necesidades sociales y la ampliación del campo de acción de su práctica jurídica a un mundo globalizado.

Entre estos elementos configuradores, el uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), se perfilan como *“una de las competencias básicas del jurista para el desempeño de su profesión”*. (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008; Fielden, 1998; Imbernón, 2006; Tello & Aguaded, 2009, entre otros).

De lo anterior se infiere que las competencias integran múltiples funciones ya sean cognitivas, aquellas que involucran la adquisición y uso del conocimiento para solucionar problemas de la vida real; técnicas porque implican habilidades opuestas en prácticas de procedimientos; integradoras en razón de relacionar conocimientos básicos y aplicados; relacionales logradas a través de una comunicación efectiva y las afectivo-moral, como es el caso del respeto ante una persona o situación (Gutiérrez, 2005).

Por lo anterior, poseer competencias profesionales es una incorporación de saberes, habilidades y comportamientos urgidos por el ejercicio de la profesión, en aras de solventar los conflictos profesionales de manera autónoma y flexible, por lo cual está capacitado para colaborar

en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).

Hoy en día, se comprende que las competencias demandan actuaciones cognitivas unidas a las conductuales, como *“recurso para desempeñar una capacidad configuradora de los comportamientos referidos, para lo cual es necesario utilizar metodologías constructivistas del aprendizaje”*. (González, 2007)

## CONCLUSIONES

La jurisprudencia se inspira en el propósito de obtener una interpretación uniforme del derecho en los casos que la realidad presenta a los jueces. Ello requiere de una formación de competencias en los estudiantes de jurisprudencia.

Ellas constituyen una combinación integrada por conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado oportuno de una tarea. Puede ser definida como un saber hacer sobre algo con determinadas actitudes. Es como una medida de lo que una persona puede hacer como resultado de la integración de sus conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales. Refieren al carácter práctico, ya que se sabe cuándo alguien es competente, si hace algo de una manera efectiva y adecuada. Ese alguien, además, sabe el contenido de ella y desarrolla una actitud para ejecutarla.

El estudiante de jurisprudencia aprende mediante la enseñanza basada en el método de caso, a desempeñarse en situaciones en las que se verá implicado permanentemente, y, además, va adquiriendo competencias cognitivas que le permitan mayor asertividad en su desarrollo profesional, por la sencilla razón que estará aplicando lo que teóricamente aprendió, y entonces, ante situaciones similares recordará con mayor facilidad aquello que le sirvió para resolver una situación conflictiva.

De esto ha de encargarse el colectivo pedagógico posicionado de las herramientas que coloca en sus manos la didáctica cuyos métodos y estrategias deben potenciar las competencias y la actitud de los estudiantes para la resolución de problemas en correspondencia con las demandas de la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bogoya, D. et al. (2000). Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Bunk, G. P. (1994). La transformación de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>

Fielden, J. (1998). Higher Education Staff Development: Continuing Mission. Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education. UNESCO. Recuperado de <http://portal.unesco.org/education/en/files/12048/10427243910staff-dev.pdf/staff-v.pdf>

Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México: Inteligencia Educativa.

Gayol, M. D., Montenegro, S., Tarrés, M., & D'Ottavio, A. (2009). Competencias Investigativas. Su desarrollo en carreras del Área de la Salud. *Uni-Pluri/versidad*, 8(2). Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/download/.../823>

González, A. (2007). Formación inicial basada en competencias. *Horizontes Educativos*, 12(2), 37-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917592004.pdf>

Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: Implicaciones para la acreditación de programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 253-270. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/e-BIBLAT/CLASE/cla244400.pdf>

Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J.M. Escudero & A. Luis (Coords.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.

Jaik, A. (2013). Competencias investigativas. Una mirada a la educación superior. Durango: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Langdell, C. C. (1870). *Selection of Cases on the Law of Contracts: With References and Citations*. Prepared for use as a Text-book in Harvard Law School. Harvard: Law School.

Levy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión.

Maurino, D. E., et al. (1995). *Beyond aviation: Human factors*. Avebury: Aldershot.

- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Recuperado de <http://www.eduteka.org/módulos/11/342/868/1>
- Ouellet, A. (2000). La evaluación informativa al servicio de las competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (41), 30-42.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. Recuperado de [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.rtf](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf)
- Suqui Romero, G. Y., Ramón Merchán, M. E., & Campo-verde Nivicela, L. J. (2017). Reflexiones metodológicas sobre la enseñanza del Derecho frente a la dicotomía entre lo dogmático y lo pedagógico. *Revista Conrado*, 13(59), 129-134. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Tello, J., & Aguaded, J. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6286>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (Segunda edición). Bogotá: ECOE Ediciones.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). Prácticum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>

# 22

## LA DIGNIDAD DE JOSÉ MARTÍ EN SU POESÍA

### JOSE MARTÍ'S DIGNITY IN HIS POETRY

MSc. Luis Orestes Oliva Quintana<sup>1</sup>

E-mail: [loliva@ucf.edu.cu](mailto:loliva@ucf.edu.cu)

MSc. Lourdes María Brunet Brunet<sup>1</sup>

E-mail: [lmbrunet@ucf.edu.cu](mailto:lmbrunet@ucf.edu.cu)

MSc. Yanelis de la Caridad Pompa Montes de Oca<sup>1</sup>

E-mail: [ypompa@ucf.edu.cu](mailto:ypompa@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Oliva Quintana, L. O., Brunet Brunet, L. M., & Pompa Montes de Oca, Y. C. (2017). La dignidad de José Martí en su poesía. *Revista Conrado*, 13(60), 140-144. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El trabajo demuestra mediante pruebas documentales extraídas de los textos referidos en la bibliografía, y partiendo de un concepto de ética, que José Martí mantuvo una vida que es paradigma para toda persona que considere la dignidad y la moral como elementos clave para su quehacer cotidiano, sobre todo, si su interés está centrado en la defensa de cualquier causa justa, máxime si va unida al patriotismo. Este trabajo sigue la eticidad de José Martí a través de su poemario *Versos libres*.

#### Palabras clave:

Homagno, ética, José Martí, patriotismo, poemas.

#### ABSTRACT

This work titled "Why Homagno?" demonstrates that Jose Martí's life is a paradigm for every person who considers the dignity and the morality as key elements for his daily chore, especially if the interest is focused on the defense of any just cause, and especially if it is linked to patriotism. This work follows Jose Martí's ethics through his book *Versos Sencillos*.

#### Keywords:

Homagno, ethics, José Martí, patriotism, poems

## INTRODUCCIÓN

¿Qué es la ética? La Dra. Nancy Chacón en su libro *Dimensión ética de la educación cubana* entre otras definiciones expone: *“La ética se refiere a la conducta humana, y más específicamente al comportamiento libre del hombre. Desde los griegos, la pretensión de la misma no ha sido sólo, la de ser un estudio teórico acerca del comportamiento de las personas, sino también – y por sobre todo- la de ser un conocimiento orientador, un saber práctico”*. (Chacón Arteaga, 2002)

En José Martí, su conducta se convierte en un paradigma ético para todo el que trate de hallar respuesta a la demanda social de hacer hombres con valores ciudadanos en correspondencia con los códigos que necesita cada pueblo. Códigos que van desde el comportamiento con los semejantes, hasta la capacidad de entrega a las demandas patrióticas que pueden exigir hasta la vida misma si en un momento es preciso entregarla a una causa.

## DESARROLLO

Si a partir de postulados como los expresados, se sigue una trayectoria del pensamiento martiano en que declara su condición de hombre hasta superior, se encuentra que se identificó entre otros términos con un homagno. Puede plantearse entonces una interrogante: ¿Por qué este calificativo?

*“El homagno martiano se proyecta hacia un tiempo por venir y un nuevo mito: el del hombre necesario que resume los grandes valores atesorados por la humanidad en función de realidades. Hay una razón poderosa que fundamenta este mito: Martí asimiló la cultura de la Antigüedad, nunca la volcó de forma fría y esquemática en su literatura. Este legado es puesto en función de las necesidades de su incansable labor. Su idea del homagno viene a coronar una larga tradición cultural y lleva en su esencia cualidades trascendentales, se asienta sobre la tradición y, en consonancia con el carácter profético y futuro de la obra martiana, corresponde no al presente, sino a los tiempos por venir”*. (Álvarez Álvarez, 2007).

Homagno es un vocablo martiano con que el Apóstol declaró su condición de hombre superior. Al margen de academicismos, de registros en diccionarios y hasta de frecuencias de uso, lo empleó consciente de la calidad humana que lo distinguía en toda su obra, tanto en letras como en actos.

Aún teniendo en cuenta la presencia de un sujeto lírico, que en el caso de *Versos libres* es, en gran medida

reducido, al asumir el autor toda la responsabilidad del poemario al declarar:

*“Estos son mis versos. /.../ A nadie los pedí prestado”*. Y finaliza este proemio con una tajante declaración de responsabilidad por lo que dice: *“Todo lo que han de decir ya lo sé, lo he meditado completo, y me lo tengo contestado”*.

*He querido ser leal, y si pequé no me arrepiento de haber pecado”*

Al respecto dice Ángel Augier: *“Puede asegurarse que ningún poeta ha definido con tanta valentía cuanto exactitud su propia obra, como Martí la suya en el proemio de estos versos. Con un noble orgullo, con una insolente sinceridad /.../ Se adelanta así al examen frío del crítico de laboratorio que gasta numerosas vigiliadas en remover toda la presunta genealogía lírica de una obra de pasión humana”*. (Augier, 1980)

En su poema *Yugo y estrella*, de la colección *Versos libres*, aparece el término, pero un seguimiento al mencionado poemario, nos permite ver que reafirma la condición declarada. Así en *Pollice verso* refiere:

“¡Sí! Yo también, desnuda la cabeza  
De tocado y cabellos, y al tobillo  
Una cadena lurda, heme arrastrado  
Entre un montón de sierpes, que revueltas  
Sobres sus vicios negros, parecían  
Esos gusanos de pesado vientre  
Y ojos viscosos, que en hedionda cuba  
De pardo lodo lentos se revuelcan!  
*Y yo pasé sereno entre los viles,*  
Cual si en mis manos, como en ruego juntas,  
Las anchas alas púdicas abriese  
Una paloma blanca”

Todo aquel presidio era impureza, todo mostraba la más desagradable parte del ser humano, (“Dolor infinito debía ser el único nombre de estas páginas. /.../ Dante no estuvo en presidio. Si hubiera sentido desplomarse sobre su cerebro las bóvedas oscuras de aquel tormento de la vida, hubiera desistido de pintar su infierno”) (Martí, 1874) y allí, condenado por ser valiente y decoroso, pudo mantener sin marcas, la dignidad. Esos que malvivían en aquel recinto, (*“Ese médico tiene la viruela en el alma”*) (Martí, 1874) no lo contaminaron.

“El poema se inicia con una tajante afirmación, que parece responder a una acusación extratextual: Martí asume

con orgullo su condición de expresidiario” (De Armas, 1988) y agrega de Armas: *“Pollice verso constituye uno de los momentos de mayor plenitud dentro de los “endecasílabos hirsutos”, y en toda la poesía martiana”* (De Armas, 1988).

Y continúa de Armas diciendo: *“Frente a la barbarie material, representada por la “cadena lurda”/.../ “alas púdicas” imagen que concentra en sí toda la voluntad de resistencia y de pureza necesaria para vencer el cuadro espantoso bosquejado inicialmente.”* (De Armas, 1988).

*Al buen Pedro*, es declaración elocuente de ser honesto a toda prueba, pues con el dinero recaudado en los clubes de emigrados cubanos, y que fue abundante, pues armar la expedición de La Fernandina es prueba suficiente, declara:

*“Suéleme, Pedro, en la apretada bolsa”*

*Faltar la monedilla* que reclama

Con sus húmedas manos el barbero.”

Ya dice sobre el poema Ángel Augier: *“Porque tiene esa luz es que puede clavar la picota de su verso “Al buen Pedro”, un poema que es ejemplar como actitud humana y como muestra de elegancia lírica y de gallarda ironía”* (Augier, 1980).

En *Canto de otoño*, refiriéndose a los traidores escribe:

“Otros de lirio y sangre se alimenten:

*Yo no! Yo no!*

Muestra entonces su fidelidad a lo que se debe ser fiel, y en clara declaración de eticidad, en el mismo poema expresa:

“No di al olvido

Las armas del amor: *no de otra púrpura*

*Vestí que de mi sangre:*

Otro poema, este titulado *Marzo*, contiene la declaración de su dignidad, entre otros, en los versos que siguen:

*“De la fealdad del hombre a la belleza*

*Del universo asciendo: el hombre pasa y queda el universo”*

Como él mismo siendo el universo, al quedar y no solo para los cubanos, pues su talla es tan universal que su figura es paradigmática no únicamente para la geografía en que nació; sino traspasando sus fronteras, la América toda lo enarbola y muchos otros lugares iluminados del mundo lo mencionan como símbolo de la justicia, del patriotismo y de la conducta ética de los hombres.

*Árbol de mi alma* es también un poema en que expresa su eticismo:

*“Ancho es mi corazón...”*

*De hojas secas y polvo, y derruidas*

*Ramas lo limpio:* bruño con cuidado

Cada hoja, y los tallos: de las flores

Los gusanos y pétalo comido

Separo...”

Puede declararlo por ser puro, por ser capaz de hacer el bien que anuncia y el hombre necesita. Esto solo lo entenderá quien esté lleno de virtudes.

*“No zurcí de este y aquel, sino saqué en mí mismo. Van escritos, no en tinta de Academia, sino en mi propia sangre. Lo que aquí doy a ver lo he visto antes, yo lo he visto, yo”.*

Con estos términos declara su responsabilidad con los contenidos, lo que reafirma su eticidad, que es parte de su método de creación.

Por ello expresó acerca de este poemario Juan Marinello:

*“Los Versos libres son sin duda, los más martianos de Martí”.* (Marinello. 1989). Juicio con el cual distingue, la

parte de humanidad que vuelca el Apóstol en el poemario y la conducta que debe seguir todo hombre honesto en el medio en que se desenvuelve. *“El que la estrella sin temor se ciñe, como que crea, crece”!* (Yugo y Estrella) Y así queda trazada la dirección que seguirá y que en él no fue casual, pues esa *“estrella”* iluminó su acción toda su vida..

*“El gran poeta, el mayor poeta, el mejor Martí están aquí, en estos complejos, iluminados y sangrantes encuentros /.../ Y se tendrá a Versos libres, como lo más representativo, original y poderoso del escritor cubano”* (Marinello, 1989).

Sobre el particular escribe Emilio de Armas: *“Dentro de su obra poética, los Versos libres constituyen la manifestación más amplia de su complejo e integrador pensamiento, y en ellos encuentra expresión la revolucionadora síntesis de motivos éticos, sociales, políticos y metafísicos lograda por tal pensamiento, y de la cual dan testimonio, entre otros poemas, Pollice verso y Canto de otoño.”* (De Armas, 1988).

Y obedecerá a estos calificativos el poemario *Versos libres* pues revela su eticismo. Los temas tratados reflejan su compromiso con la patria.

Volviendo al prólogo, en él retrata el criterio de autenticidad al declarar: *“La poesía tiene su honradez, y yo he*

*querido siempre ser honrado. Recortar versos, también sé, pero no quiero.*” Con lo que se reafirma su criterio ético.

Escribe Cintio Vitier: “del plano estético (*“las sonoridades difíciles, el verso escultórico, vibrante como la porcelana”*), sin abandonarlo desde luego, ha pasado también al plano ético, autonormativo del *deber ser*” (Vitier, 1982).

En su poema Hierro comienza con una declaración de eticidad: *“Ganado tengo el pan: hágase el verso”* equivalente a que ni siquiera en esa labor le es doble la posibilidad de no ser útil, pues no concibe la realización poética antes que la acción. Prefirió, hechos declarados por él, ser poeta en actos antes que poeta en versos, y en ese comienzo, está el contenido de tal afirmación. Como si no fuera suficiente, en la quinta estrofa del mismo poema escribe:

*“La tierra ha de ser luz y todo vivo*

*Debe en torno de sí dar lumbre de astro”*

Para que cada cual tenga conciencia, de que es su deber ser honrado y participar de la lucha por la humanidad escribió la última cita. Se tendrá en cuenta la importancia del símbolo luz con el reforzamiento *“de astro”* para hacerlo más arduo en quienes tienen que hacer en la tierra o en la vida.

En estos versos, el Apóstol se autorretrata, pues su conducta lleva luz, demostrado en toda su trayectoria.

Y en *Canto de otoño* se refuerza esta proclama ética cuando expone:

*“Viles: el que es traidor a sus deberes,*

*Muere como un traidor, del golpe propio*

*De su arma ociosa el pecho atravesado!”*

En este fragmento deja un solo camino para el hombre: la honradez, que se cumple en el deber patriótico, única forma de vivir o de morir limpio.

Sobre este poema escribe de Armas: *“Canto de otoño es uno de los poemas fundamentales no solo de este libro, sino en la obra toda de su autor. A lo largo del texto se enfrentan dos de las principales imágenes que recorren la poesía martiana: la muerte y el hijo, y en torno de ellos se debaten los conceptos del deber y del amor...”* (De Armas, 1988).

Estos conceptos entran en su plano ético como parte de su pensar. Ninguno pasa a un segundo plano, o uno complementa al otro, pues el amor es el deber que contrae con lo que ama y es parte de su amor a quienes le rodean, desde amigos hasta la patria. En cuanto al hijo, en este propio poema escribe:

*“...mujer más bella*

*No hay que la muerte!”*

*Y versos abajo:*

*“...Pienso en aquel a quien mi amor culpable*

*Trajo a vivir...”*

Martí sobre el poemario expresó: *“A los 25 años de mi vida escribí estos versos; hoy tengo 40; se ha de escribir viviendo, con una expresión sincera del pensamiento libre, para renovar la forma poética”* (Vitier, 1982)

Pero, volviendo al poema en que declara ser Homagno, y luego de referir el valor de la estrella concluye con estos versos (declaración y opción ética):

*“- Dame el yugo, oh mi madre, de manera*

*Que puesto en él de pie, luzca en mi frente*

*Mejor la estrella que ilumina y mata”*

## CONCLUSIONES

Son estas, entre otras muchas, algunas de las razones que en *Versos libres*, pueden servir para concordar con el Apóstol, en que es realmente el Homagno que le llamó, al nacer, esa madre referida en *Yugo y Estrella*.

Y es que Martí es deber antes que otra razón cualquiera. Sobradamente quedó demostrada con su conducta, esa cualidad que le confiere para siempre un lugar cimero en la historia de los hombres que han dedicado su vida a quehaceres mayores. No quedaría nunca un elemento aislado entre la vida del Apóstol y su pensamiento, pues idea y acción fueron en él paralelos que resultan paradigmas para toda arquitectura de hombre que se aspire en una sociedad donde la justicia y el honor sean divisas.

Es que Martí fue *“sintetizador”* de las grandes y mejores virtudes de las épocas y de los hombres que le antecedieron. Será preciso fijarse en las sentencias del Padre Félix Varela de que: *“No es patriota el que no sabe hacer sacrificios a favor de la patria, o el que pide por estos una paga... pocos hay que sufran perder el nombre de patriotas en obsequio de la misma patria.”* (Varela, 1944, p. 238)

No puede existir ninguna duda de que en esta línea de pensamiento, Martí fue todo un patriota en cualquiera de las acepciones del vocablo, pero en correspondencia con la sentencia de Varela, fue un patriota de valores insuperables.

Sería indiscutida la identidad de estas sentencias de Varela y los conceptos de José Martí en que se refiere a los compromisos patrióticos, a los deberes de cada hombre para con su tierra. Entonces en estas reflexiones, se

vierte su eticidad, elemento no nacido de sus ideas, sino que fue parte de su pensar y apoyado en tales principios basó su acción y planeó, organizó e inició la guerra “sin odios” que llevó a las armas cubanas a la victoria sobre el colonizador español.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Álvarez, L. (2007). Martí biógrafo. Facetas del discurso histórico martiano. Recuperado de <https://searchworks.stanford.edu/view/7197457>
- Augier, Á. (1982). Acción y poesía en José Martí. La Habana. Letras cubanas.
- Chacón Arteaga, N. (2002). Dimensión Ética de la Educación Cubana. La Habana: Pueblo y Educación.
- De armas, E. (1989). Tres momentos en la modernidad de los Versos libres: Pollice verso, Canto de otoño y Estrofa nueva. La Habana: Anuario del Centro de Estudios Martianos.
- Marinello, J. (1989). Martí poesía. Dieciocho ensayos martianos. La Habana: Política
- Martí Pérez, J. (1991). Versos libres. La Habana: Pueblo y Educación.
- Suárez León, C. El tránsito ardiente entre la poesía y la prosa de José Martí.
- Varela Morales, F. (1944). Miscelánea filosófica. La Habana: Universidad de La Habana.
- Vitier C. (1989). El padre Varela como precursor del ideario martiano. La Habana: Anuario del Centro de Estudios Martianos.
- Vitier, C. (1982). Temas martianos. Segunda serie. La Habana: Letras cubanas.



# 23

## PROBLEMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS COLOMBIANAS

### PROBLEMS IN THE TEACHING-LEARNING OF MATHEMATICS IN COLOMBIAN PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS

MSc. Fabio Gómez Moreno<sup>1</sup>  
E-mail: [fabgomeno@hotmail.com](mailto:fabgomeno@hotmail.com)

<sup>1</sup> Institución Educativa Pedro Vicente Abadía. Guacarí. Valle del Cauca. Colombia.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Gómez Moreno, F. (2017). Problemáticas en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática en las instituciones educativas públicas colombianas. *Revista Conrado*, 13(60), 145-149. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El rendimiento académico constituye un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, que muestra la eficiencia de las instituciones educativas en la consecución de los objetivos curriculares en las diversas asignaturas; rendimiento que se deriva de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en las instituciones. Por esto, se hace de vital importancia conocer cuáles son los factores que inciden negativamente en estos procesos, particularmente en el área de matemáticas, donde los bajos resultados obtenidos en evaluaciones tanto externas como internas que miden el grado de asimilación de los contenidos impartidos, deja en evidencia la existencia de fallas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Surge entonces la necesidad de dar cuenta de cuáles son los elementos problemáticos que están impidiendo la consecución de los objetivos, a través de una mirada vinculante. Para esto, se estudiaron los actores que intervienen de forma directa en los procesos educativos como son: la escuela, los padres de familia y los estudiantes, buscando, a partir de los resultados obtenidos, elaborar planes de acción acordes con las realidades de los estudiantes, así como la autoevaluación de los actores frente a su compromiso y responsabilidad en los procesos de formación. Finalmente, y producto del análisis hecho, se presenta una lista de posibles causas del bajo rendimiento académico en el área de matemáticas, en el contexto nacional.

#### Palabras clave:

Enseñanza-aprendizaje, Matemática, dificultades, causas.

#### ABSTRACT

Academic performance is an indicator of the level of learning achieved by students, which shows the efficiency of educational institutions in achieving the curricular objectives in various subjects; performance that derives from the teaching-learning processes carried out in institutions. Therefore, it is vital to know the factors that negatively affect these processes, particularly in the area of mathematics, where the low results obtained in both external and internal evaluations that measure the degree of assimilation of the imparted contents, shows in evidence the existence of flaws in the teaching-learning process then, arises the need of taking into account the problematic elements that are impeding the achievement of the objectives, through a binding look. In order to do this, we studied the actors that intervene directly in the educational processes such as: the school, parents and students, searching, based on the obtained results, to develop action plans according to the realities of the students, as well as the self-evaluation of the actors against their commitment and responsibility in the training processes. Finally, and as a result of the analysis accomplished, a list of possible causes of low academic achievement in the area of mathematics is presented in the national context.

#### Keywords:

Teaching-learning, Mathematics, difficulties, causes.

## INTRODUCCIÓN

En la definición de los factores problemáticos en el proceso de enseñanza de la Matemáticas en las instituciones educativas públicas en Colombia, se deben considerar variables tales como la motivación, inteligencia, aptitudes, autoconcepto, hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje, aspectos familiares, variables socioeconómicas y clima escolar.

Ha sido el conocimiento de dichas variables lo que ha permitido el desarrollo de nuevas teorías.

Está la Pedagogía dialogante (Zubiria, 2006), nutrida en la psicología y pedagogía contemporánea según la cual la escuela debería dedicarse al desarrollo y no al aprendizaje; es decir, que la función de la escuela debería consistir en enseñar a pensar, valorar y actuar a los estudiantes y no a aprender múltiples informaciones sin significado para la vida.

Así mismo, trabajos realizados por investigadores europeos y de América Latina tales como: Luria (1981); Nováez (1986); Carnina (1991); Ginsburg (1997); González-Pienda (1998); Geary (1999); McClelland (2000); Jimeno (2002); Salazar, López y Romero (2005); Domínguez (2009); Carrillo (2009); y López (2013), coinciden en establecer tres agentes causantes de bajo rendimiento académico: las condiciones propias del estudiante, el papel desempeñado por la familia y las estrategias aplicadas por los docentes.

Frente a la discusión que se ha suscitado alrededor del tema por parte de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, se presentan posiciones encontradas. De un lado está el padre de familia y su creencia de que la responsable es la escuela como representante del Estado, el Estado a su vez, deja toda la responsabilidad en manos de las instituciones educativas, las instituciones educativas reclaman que el problema es de los padres de familia y el Estado y, el estudiante, reclama más atención por parte de los tres (familia, escuela y Estado).

Se evidencia que el rendimiento escolar es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante como las cualidades individuales (aptitudes, capacidades y personalidad), su medio socio familiar (familia, amistades, vecindad) y su realidad escolar (institución académica, trato con profesores y compañeros y métodos empleados en el proceso enseñanza-aprendizaje (Morales, 1999).

## DESARROLLO

Niños y niñas cuyos logros académicos están muy por debajo de la media de su grupo de compañeros, ya sea

de forma transitoria o permanente, puede deberse a déficits sensoriales, motores, retraso mental, trastornos emocionales, o privación sociocultural (Jimeno, 2002).

Rodríguez, et al. (2004), plantean que las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas están asociadas a un trastorno del aprendizaje que afecta a la correcta adquisición y ejecución de las habilidades aritméticas y del conocimiento numérico. Tales trastornos le generan al estudiante problemas para la asociación de números con objetos, comprender la mecánica de las cuatro operaciones básicas, que las letras simbolizan números y que pueden tener un valor único o infinitos valores, y además, carecen de estructuración mental para la resolución de problemas.

Al respecto, Geary (1999), distingue cinco componentes básicos que intervienen directamente en los déficits cognitivos de los niños y niñas que presentan dificultades para el aprendizaje de las matemáticas:

- Recuento u otros tipos de procedimientos.
- Recuerdo de los hechos relacionados con los números.
- Conocimiento conceptual.
- Memoria de trabajo.
- Velocidad de procesamiento, especialmente velocidad en el recuento.

Ginsburg (1998), considera que la automatización de los hechos numéricos es una de las dificultades de aprendizaje matemático más argumentada. Cuando los profesores insisten en la memorización y centran la clase en conseguirla, los niños y niñas experimentarán serias dificultades en el aprendizaje. Recomienda, hacer uso de un enfoque basado en la comprensión o incluso se admita el uso de la calculadora (que sería un tipo de tecnología para apoyar a los niños con problemas para calcular o memoria).

### *Condiciones concernientes a los docentes*

Entendido esto como la forma de transmitir los conocimientos, Carrillo (2009), identificó diversos motivos que originan bajo rendimiento:

- Escasa planificación de estrategias en la acción pedagógica por el incorrecto uso de estrategias metodológicas en la enseñanza- aprendizaje en el área de matemáticas.
- La metodología actual de enseñanza-aprendizaje en el área de matemáticas no está obteniendo el rendimiento académico esperado.
- Falta de atención frente a las diferencias individuales para satisfacer las necesidades de cada estudiante.
- Disociación entre teoría y práctica en el área de matemáticas, de modo que se imparte una serie de conocimientos teóricos en los que el alumno no aprecia ninguna correlación con las realidades concretas.

### *Condiciones concernientes a la familia*

Aquí se consideran los elementos que hacen relación a la responsabilidad de la familia en los procesos de aprendizaje a través del acompañamiento y seguimiento a las actividades académicas. Al respecto, Salazar, López & Romero (2005), plantean que el acompañamiento de los padres de familia con las tareas de sus hijos no es muy frecuente; así mismo, no destinan tiempo suficiente para colaborar en la realización de sus tareas, tampoco mantienen buena comunicación con la escuela pues solo asisten a ella a firmar boletines. En lo que respecta a las actividades extra muros, los padres no proporcionan tiempo a sus hijos para el desarrollo de ejercicios extras, y solo algunas veces repasan con sus hijos lo que éstos ven en el aula de clases

Dentro del medio familiar las personas comienzan a construir su carácter y su personalidad, a través del padre y la madre, quienes son las personas más cercanas y se encargan del cuidado y la protección de cada uno de los miembros integrantes de la familia, al igual que son los encargados de regular conductas por medio de límites y normas de comportamiento. Los agentes familiares son de mucha importancia, ya que forman parte del constructo de perturbaciones en el aprendizaje (Bima, 1980). Dichas perturbaciones se reflejan en el desempeño escolar.

Anabalón (2008); Baeza (2000); Manterola (1986), manifiestan que la familia forma parte de los factores que van a intervenir en el desarrollo de habilidades académicas. En la década de los ochentas, en un estudio realizado en Santiago de Chile, Manterola (1986), mostró que la adquisición de habilidades como escribir, leer, y la destreza en el área de matemáticas, van a depender del nivel académico que los padres tienen; por ejemplo, un pequeño no va a adquirir de manera rápida conocimientos de lectoescritura si sus padres no saben leer, ni mucho menos, escribir.

Ortega (1994), realizó un estudio donde exploró la influencia de tres variables (castigo, rechazo y aceptación) de los estilos de crianza maternos sobre el auto concepto de niños mexicanos. Se aplicó a los alumnos un cuestionario que determinaba alguna de las tres variables (castigo, rechazo y aceptación) en los estilos de crianza de sus madres y en un cuestionario de auto concepto, a las madres se les preguntó acerca de su escolaridad e ingreso económico de la familia. Los niños que se ubicaron en la variable rechazo o castigo materno mostraron niveles bajos de autoestima moral y bajo auto concepto como hijos, así mismo, los niños que se ubicaron en la variable de aceptación materna reportaron buenos niveles de auto

concepto. Otros datos adicionales es que se corroboró que la escolaridad de la madre tiene efectos sobre el estilo de crianza, ya que los hijos de madres con mayor nivel de estudios reportan con mayor frecuencia la variable de aceptación, de otro lado, los niños cuyas madres solo cursaron la primaria recurren más al castigo; así mismo, el estudio arrojó que las madres con nivel de ingreso familiar bajo tienden a usar con frecuencia el castigo hacia sus hijos.

Gil (2009), estudió las relaciones entre el contexto familiar y el rendimiento escolar con niños de 5° grado de primaria. El estudio arrojó resultados que confirman un alto nivel de competencia en alumnos cuyos padres tienen mejor actitud hacia la lectura y declaran dedicar mayor número de horas diarias a dicha actividad. Por lo tanto, se puede afirmar el interés de estas variables para caracterizar el contexto socio familiar en el que se desenvuelve el estudiante y valorar, en función de éste, los resultados de aprendizaje logrados en las instituciones educativas.

Anabalón (2008), mostró descriptivamente el compromiso que las familias presentan sobre el desempeño escolar; considerando como variables:

- 1) el entorno familiar del cual se desprende la conformación del núcleo familiar, el nivel socioeconómico, la convivencia entre padres e hijos, el apoyo que los padres dan a sus hijos para la realización de tareas escolares, entre otras,
- 2) familia y escuela. Esta variable se encuentra sustentada por la relación institucional, la comunicación docente-padres de familia, el apoyo multi profesional y la participación en actividades escolares, y
- 3) compromiso de los padres de familia; donde la familia debe asumir los deberes de forma responsable, debe mantener una participación activa, debe mantener una preocupación por los procesos educativos de sus hijos, así como dedicar tiempo a dicho proceso, y mantener un lugar donde el estudiante pueda trabajar. Todas estas variables son de mucha importancia ya que los padres son quienes deben estar pendientes de sus hijos en sus actividades académicas. Dentro de las familias colombianas se mantiene una convicción que el compromiso en el desarrollo académico de los hijos es importante pero son escasos los padres que lo llevan a la práctica, por el hecho de que priorizan más el sustento económico a tal grado que les consume tiempo y esfuerzo por lo cual ya no tienen tiempo para involucrarse en la educación de sus hijos.

Baeza (2000), describe a la familia como una unidad o sistema donde el ser participa en el proceso de socialización, igualmente es donde se tejen los principales lazos afectivos, los modos para expresar el afecto, es decir,

la familia es donde existen campos afectivos profundos y esto será el pilar de la identidad de una persona. Al considerar a la familia como un sistema se considera que cuando uno se encuentra mal, el sistema rompe su equilibrio, por lo tanto, se hace mención de que todos se encuentran mal, por ello dentro de la familia hay que poseer un ambiente positivo para el desarrollo de las nuevas generaciones, como permitir que el sistema fluya de manera adecuada, ya que dicho sistema va a interactuar con otros sistemas como es la escuela. Pues dentro de cada sistema se crean normas para que la interacción entre sus miembros sea de forma tangible.

También es importante considerar que la conformación familiar actualmente ha cambiado ya que se ha encontrado un aumento de desintegración, la participación de la mujer en el campo laboral y el nacimiento de nuevas formas de agrupamiento (Anabalón, 2008).

Por lo tanto, se puede decir, que la familia está en un constante cambio donde se deja atrás la constitución del núcleo familiar dando paso a nuevas formas de estructura familiar que repercuten en el desarrollo de los niños.

Además de los aspectos anteriores, existen la motivación y los factores socio-económicos, que a pesar de estar inmersas en las condiciones anteriormente citadas, se deben considerar aparte.

#### *Motivación y rendimiento académico*

Múltiples investigaciones parten de que la motivación incide notablemente en todas las acciones que el hombre pueda realizar. En este sentido, el rendimiento académico (o desempeño escolar) se puede condicionar en gran medida al componente motivacional.

McClelland (2000), sostiene que existen dos tipos de motivaciones: motivaciones internas (psicofisiológicas), llamadas también intrínsecas, definidas como las pulsaciones que surgen de estados de necesidad biológica o fisiológica, tales como la alimentación o la sexualidad y motivaciones externas (sociales) denominadas extrínsecas, que hacen referencia a aquellos motivos que dan dirección relevante al comportamiento en relación con las persuasiones provenientes del contexto, del medio social. Estos suelen ser adquiridos en curso del ajustamiento social.

#### *Condiciones Socioeconómicas y Rendimiento Académico*

La identificación de las condiciones socio culturales que intervienen en los desempeños y aprendizajes, implica indagar en la capacidad de las familias para apoyar con recursos económicos y culturales. Estas variables son las que explican con precisión los logros escolares, no solo

de las valoraciones obtenidas por los estudiantes, sino también de la inasistencia, la repetición y la deserción escolar (Mella & Ortiz, 1999).

El nivel de ingresos no es un factor determinante, pero sí influye en el desempeño escolar. Tal vez una mayor disponibilidad de ingresos a nivel familiar puede impactar decisivamente en los resultados escolares, porque implicaría contar con condiciones favorables para el estudio: mejor alimentación, mejores medios de transporte a la institución educativa, mejores recursos para el aprendizaje, entre otras.

#### CONCLUSIONES

Con base en los enunciados teóricos y las experiencias planteadas por los investigadores citados anteriormente, así como la del autor, en este trabajo se toman los siguientes factores como aquellos que probablemente influyen en el rendimiento académico en el área de matemáticas de los estudiantes de las Instituciones Educativas públicas en Colombia:

- Poco estímulo y apoyo por parte de los padres de familia.
- Poco estímulo y apoyo por parte del docente.
- Entorno (social, familiar, económico y cultural del estudiante) inadecuado como apoyo al proceso formativo.
- Pocos procesos de formación y autoformación del docente en estrategias didácticas innovadoras.
- Relación inadecuada entre docente y número de estudiantes por grupo.
- Inadecuada asignación académica a los docentes de acuerdo a su especialidad.
- Alta diversidad de estudiantes con necesidades educativas dentro del grupo.
- Poca contextualización curricular de los temas desarrollados.
- Políticas públicas educativas demasiado flexibles.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anabalón, M. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, 13(1), 11-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97912446001.pdf>
- Baeza, S. (2000). El rol de la familia en la educación de los hijos. *Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL*, 3, 1-10. Recuperado de <http://psico.usal.edu.ar/psico/rol-familia-educacion-hijos>
- Bima, H. (1980). *El mito de la dislexia*. México: Ateneo-Nuevo Mar.

- Carrillo, L. (2009). La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2150/1/17811089.pdf>
- Geary, D. (1999). Sex differences in mathematical abilities; commentary on the math-fact retrieval hypothesis, contemporary education psychology, 24, 267-274. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.413.2534&rep=rep1&type=pdf>
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. Revista de Educación, 350, 301-322.
- Ginsburg, H. (1998). The development of children's mathematical thinking: Connecting research with practice. En W. Damon (Ed.), Handbook of Child Psychology (401-476). New York: Advisory Board.
- González-Pienda, J (1998). Dificultades específicas relacionadas con las matemáticas. En González-Pienda y Núñez Pérez (Eds), Dificultades del aprendizaje escolar: 315-340. Madrid: Pirámide.
- Jimeno, M. (2002). Problemas y dificultades en el aprendizaje matemático de los niños y niñas de tercer ciclo de Primaria. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- López, C. (2013). Factores y causas que influyen en la atención. Recuperado de <https://prezi.com/zakbrgm-pft0/factores-y-causas-que-influyen-en-la-atencion-requisitoind/>
- Luria, A. (1981). La resolución de problemas y sus trastornos. Barcelona: Fontanella.
- Manterola, A. (1986). Factores de riesgo en las dificultades de aprendizaje escolar en niños de medio económico- social medio y bajo. Revista Chilena de Pediatría, 4, 318-320.
- McClelland, M. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning -related social skills. Early Childhood Research Quarterly, 15 (3), 307-329.
- Mella, O. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 39(1), 69-92.
- Morales, J. (1999). Psicología social (2ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Nováez, M. (1986). Psicología de la actividad. México: Iberoamericana.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. Revista de Educación, 304, 253-280.
- Rodríguez, R. (2004). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos
- Salazar, N., López, L., & Romero, M. A. (2005). Influencia familiar en el rendimiento escolar en niños de primaria. Revista científica electrónica de Psicología, 9. Recuperado de <https://aprovechamiento-escolar.wikispaces.com/file/view/influencia+familiar+en+el+rendimiento+escolar.pdf>
- Zubiria, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. 2a edición, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

# 24

## HACIA UNA AUTOCORRECCIÓN ORTOGRÁFICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

### TOWARDS A SELF CORRECTING SPELLING IN HIGHER EDUCATION

MSc. Ángel Agustín Rodríguez Domínguez<sup>1</sup>

E-mail: [aarodriguez@ucf.edu.cu](mailto:aarodriguez@ucf.edu.cu)

MSc. Maribel Rodríguez Sabatés<sup>1</sup>

E-mail: [mrodriguez@ucf.edu.cu](mailto:mrodriguez@ucf.edu.cu)

MSc. Claro Oscar Barcos Saroza<sup>1</sup>

E-mail: [cobarcos@ucf.edu.cu](mailto:cobarcos@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rodríguez Domínguez, Á. A., Rodríguez Sabatés, M., & Barcos Saroza, C. O. (2017). Hacia una autocorrección ortográfica en la enseñanza universitaria. *Revista Conrado*, 13(60), 150-155. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente artículo tiene como objeto mostrar una experiencia ortográfica que posibilita que el propio alumno reconozca sus errores y posea un algoritmo oportuno para enmendarlo de forma individual. Se parte de un trabajo con los profesores que dirigen los colectivos de año. Después de revisar las actividades de construcción textual, se les subraya la palabra en la que incurrieron en el error para que se den cuenta. El alumno reconoce cuál es. Se le explica los aspectos a evaluar. Se analizará cómo proceder en cada uno de los casos. Si son formas verbales, deberán conjugarse en todos o algunos tiempos y modos; si son sustantivos o adjetivos, buscarán palabras de la familia; si el error es de puntuación, escribirán el segmento de texto, analizarán las faltas y lo reescribirán adecuadamente. Luego redactarán oraciones o un párrafo en que empleen todas las palabras con dificultades. Al principio se les subraya la palabra. Luego se les señalan al margen los errores en uno de los aspectos. El alumno reconocerá cuál o cuáles son y realizarán las actividades complementarias de sistematización señaladas. De esta forma el proceso se convierte en una autorregulación dirigida.

#### Palabras clave:

Autocorrección ortográfica, inadecuaciones idiomáticas, tildes, segmentación-segregación, concordancia.

#### ABSTRACT

This article aims to show an orthographic experience that enables students to recognize their own mistakes and to possess an opportune algorithm to amend them individually. It is part of a work with teachers heading collective's year. After reviewing the activities of textual construction, they underlined the word in which the students made the mistake to notice them. The student recognizes the mistakes. The teacher explains the aspects to be evaluated. Every aspect above constitute a column depending on the difficulties presented. If they are verb forms, they should combine them in all or some times and ways; if they are nouns or adjectives, they search for words of the same family; if the error is scoring, they will write the text segment, analyze faults and rewrite it properly. Then, they will write sentences or a paragraph using all the words with difficulties. At first they underline the word. Then they will indicate mistakes in each aspect. The students will recognize which ones were committed and they will solve the indicated complementary activities of systematization. Thus the process becomes a self-directed process.

#### Keywords

Orthographic auto correction, idiomatic inadequacies, written accents, segmentation segregation, concordance.

## INTRODUCCIÓN

La ortografía es el conjunto de reglas y convenciones que rigen el sistema de escritura normalmente establecido para una lengua estándar.

La actual ortografía española empieza a codificarse en el siglo XVIII, con el establecimiento en 1727 de las primeras normas ortográficas por parte de la Real Academia Española al poco tiempo de su fundación. Hasta ese momento las vacilaciones en las grafías eran constantes: unos optaban por soluciones fonémicas, tratando de adecuar su escritura a la pronunciación oral, y otros se decantaban por criterios etimologizantes, manteniendo grafías que carecían de correspondencia en la pronunciación del español de la época. El resultado era una falta de unidad que dificultaba la comprensión.

Actualmente las 22 academias del español mantienen acuerdos que garantizan la unidad ortográfica. De este modo, la última edición de la ortografía de la lengua española (1999) se ha elaborado con la colaboración consensuada de todas las academias de América y de Filipinas.

Al buscar su campo de estudio, muchos autores del siglo pasado, como Carreter (1949), determina que *“es parte de la Gramática (morfosintaxis) que regula el modo correcto de escribir, es decir el buen empleo de las palabras, así como la distribución de los puntos y comas en las frases”*.

Pero es que al enseñar ortografía no solo se ponen en función los aspectos gramaticales como cuando decimos que la terminación –aba del copretérito de Indicativo se escribe con **b**. Entran también aspectos fonéticos y fonológicos al referirse precisamente a la puntuación como destaca, de forma aparte Carreter, sin admitir que corresponde a este nivel de la lengua. Para que un alumno reconozca que en un texto se coloca un punto y aparte, debe saber que el entonema final desciende por completo en el fin de ese grupo fónico por poner un ejemplo. Y cuando estudia acentuación tiene que entrar en sílabas tónicas y átonas, hiatos, diptongos, fonemas suprasegmentales –pura fonética. Resulta importante también referirse al significado de determinadas palabras y morfemas, para poder fijar adecuadamente el vocablo estudiado. Al analizar homófonos como: hora/ora, resultaría imposible sin adentrarnos en el significado de esos vocablos

Es, pues, la ortografía un componente de la lengua materna que tiene relación directa con todos los planos y niveles del sistema lingüístico, no solo con el morfosintáctico, estudiado por la Gramática. Resulta de suma importancia y, en ocasiones se le ha adjudicado más, el tratamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje de

la lectura (además de lo concerniente a su producción y animación, la comprensión de los textos leídos, el análisis y la comprensión oral y escrita de nuevos textos.

Precisamente, la corrección de la construcción textual (usos de grafemas, tildes, mayúsculas y signos de puntuación) con una adecuada coherencia y cohesión es expresión de la correlación pensamiento-lenguaje y su precisa manifestación o plasmación.

## DESARROLLO

Es la Ortografía, un componente de la lengua que permite la unidad idiomática. Además de que denota educación. Se afirma junto a los procesos de lectura-escritura. Ocupa en ellos un lugar cimero. De ahí la envergadura otorgada en cada currículo escolar, a la lengua escrita y como parte de ella a la Ortografía.

### *Consideraciones sobre la ortografía en la enseñanza universitaria.*

Cuando el alumno llega a los niveles superiores de enseñanza debe haber vencido los objetivos generales de la competencia idiomática. Se sobrentiende que arribe a este nivel con una ortografía correcta. Pero desgraciadamente no resulta así en todos los casos. Es una labor de los profesores del currículo de asignaturas que componen la carrera elegida y del Jefe de Colectivo del grupo en cuestión, conocer las dificultades individuales de cada alumno en este rubro, partiendo del diagnóstico inicial y del que se va realizando día a día.

Sería muy provechoso que cada alumno con deficiencias ortográficas, guiados por la labor del profesor y el colectivo, reconozca primero sus propios errores; comience a realizar actividades bajo la supervisión del profesor y luego de manera individual identifique sus faltas y sepa cómo poner fin a ellas, mediante una práctica sistemática que se irá convirtiendo en hábito.

Es objeto del presente trabajo mostrar una experiencia pedagógica aplicada primero en el quinto año de la carrera de Español- Literatura en la Disciplina Estudios Lingüísticos y luego ofrecida a jefes de colectivos de otras Disciplinas de la carrera y a profesores que imparten clases a Técnicos Medio

¿Cuáles son las principales limitaciones ortográficas que presentan los estudiantes al iniciar estudios pedagógicos en las universidades?

- Generalmente conocen las reglas de acentuación referida a la tilde ortográfica (de agudas llanas y esdrújulas), pero a la hora de escribir o tomar dictado no las saben aplicar o no las aplican en su totalidad.

- No siempre ubican adecuadamente la tilde en los hiatos.
- No aplican tilde adecuadamente en todas las palabras que presentan acento diacrítico o diferenciador por desconocimiento de cuál de los monosílabos iguales es el fuerte y cuál el débil y no poder hacer corresponder esto con las peculiaridades gramaticales por desconocimiento o insuficiente conocimiento de las normas gramaticales relacionadas con este aspecto.
- Deficiencias en cambios, adiciones u omisiones de grafemas o letras.
- Serios problemas con la puntuación. Desconocimiento casi total de las reglas de puntuación. Solamente dominan algunos usos obligatorios de la coma.

En menor escala:

- Concordancias.
  - Uso de mayúsculas y minúsculas.
  - Palabras que se escriben juntas y separadas.
1. Dimensión activación- regulación ortográfica.

### Componente metacognitivo (guiar el proceso)

Cómo aprender Ortografía y enseñar. Tareas para aprender. Cómo profundizar el contenido de modo consciente. Cómo regular la conducta.

Se trabaja por unidad entre esfera cognoscitiva y afectiva emocional y por la independencia en la adquisición del conocimiento.

Aspectos ortográficos a tener en cuenta para el trabajo con los profesores de diferentes carreras o disciplinas.

Acentuación, inadecuaciones, puntuación, Mayúsculas/ minúsculas, segregación/condensación, concordancia.

**Cambios, adiciones u omisiones de grafemas o letras.**  
Inadecuaciones fónico gráficas

Poligrafías

(Varias grafías o letras para un mismo sonido)

- Para el sonido [ b ] las grafías b y v
- Para el sonido [ k ] las grafías c (ante a, o, u), qu, k
- Para el sonido [ r ] las grafías r, rr
- Para el sonido propio de la letra jota las grafías g (ante e, i), j
- Para el sonido [ y ], las grafías y, ll
- Para el sonido [ i ] las grafías i, y

### Polivalencias

(Varios sonidos para una misma grafía o letra)

- Para la grafía x , los sonidos [g]- [s] ó [k]-[s]
- Para la grafía y, los sonidos [y] ó [i]
- Para la grafía r, los sonidos [ r ] ó [r ]
- Para la grafía c, los sonidos [k] ó [s]

## 2. Acentuación

### Tipos de acentos o tildes

#### Ortográfico

Según las reglas de acentuación de agudas, llanas, esdrújulas

Ej.: canción, cantó, estás (agudas)

Cárcel, lápiz, carácter (llanas)

Rápido, céntrico, nítido (esdrújulas)

#### Hiático

Dos vocales contiguas una abierta y otra cerrada o viceversa con fuerza en la cerrada se pronuncian en sílabas diferentes y lleva tilde obligatoria en la cerrada

Ej.: aúna ( a: vocal abierta, u vocal cerrada), tía ( i vocal cerrada, a vocal abierta),

reúne( e vocal abierta, u vocal cerrada)

#### Diacrítico

Dos palabras monosílabas que se escriben igual si una es fuerte y la otra débil con diferentes funciones gramaticales o significados, se tildará la fuerte o tónica

Ej.: El maestro no pensaba en él (“el”, artículo, “él”, pronombre personal)

Imprescindibles conocimientos gramaticales

3. Mayúsculas/ minúsculas. Sus principales usos

4. Condensación / segregación

a. Vocablos que en unos contextos se escriben con una palabra y en otros, en dos palabras. Ej.:

Una palabra

La ponencia trató acerca de Martí

Acerca: significado: sobre aquello de que se trata.

- ¿Por qué no te acuestas?

Acuestas: Segunda persona del presente de indicativo singular de acostar

Dos palabras

- Las ganancias ascendieron a cerca de ochenta millones

A cerca: preposición + adverbio

Significado: aproximación

- El médico llevó a cuestas al paciente

A cuestas: frase adverbial cuyo

Significado es sobre los hombros o las espaldas



b. Palabras que siempre se escriben unidas, en una sola palabra y los alumnos tienden a separarlas:

Ej.: adentro, afuera, aprisa, bienvenido, etc.

c. Expresiones que siempre se escriben separadas en dos palabras: Ej.: a menudo, a granel, a pesar, de pronto, de repente, o sea, etc.

d. Expresiones que indistintamente se pueden escribir en una o dos palabras: bocabajo/ boca abajo, de prisa/ de prisa, Enseguida/ en seguida, entretanto/ entre tanto, medianoche/ media noche

## 5. Concordancia

Acople de la forma verbal con el sustantivo núcleo del sujeto en el mismo número y persona; ej.: Los alumnos del centro analizan el discurso (tercera persona del plural)

a. El adjetivo se adapta al sustantivo en el mismo género y número; ej.: alumnos estudiosos (género masculino, número plural)

b. Si al adjetivo anteceden dos sustantivos a los cuales modifica, se escribirán los dos sustantivos en singular y el adjetivo en plural; ej.: libros y materiales interesantes

## 6. Signos de puntuación

Indican pausas obligatorias, delimitan las frases y los párrafos y establecen la jerarquía sintáctica de las proposiciones, consiguiendo así estructurar el texto, ordenar las ideas y jerarquizarlas en principales y secundarias, y eliminar ambigüedades. Por eso requieren un empleo muy preciso; si se ponen en el lugar equivocado, las palabras y las frases dejan de decir lo que el autor quería decir.

Es imprescindible cumplir con ciertas normas mínimas y evitar errores generalmente considerados como inaceptables. De ahí la importancia de conocer y aplicar las normas básicas

### *Experiencia pedagógica.*

Autorregulación dirigida

¿Cómo proceder?

- Se selecciona cualquier construcción textual del alumno (notas de la libreta, dictados efectuados, escritos en el pizarrón, e-mails.)
- Se realiza una revisión exhaustiva por parte del profesor.

Primero se le subrayan las palabras o sintagmas en los que ha cometido el error para que sea el propio alumno quien se dé cuenta. Por muy pocos conocimientos ortográficos que tenga inmediatamente se percatará en el

lugar en que hay una inadecuación fonético ortográfica. Se le pondrá el plan correctivo descrito más adelante.

Posteriormente, después de llevar un tiempo con este trabajo no se le señalan los errores con marcas visibles.

- Se escribe al margen del cuaderno que hay una o más palabras con dificultades, especificando el tipo de error, no el error en sí.

-Se especificarán de la forma más simple posible:

- C.A.O (Cambio, Adición, Omisión)
- Tildes (No Especificadas o Mal Colocadas)
- Concordancia
- Mayúsculas-Minúsculas
- Segregación- Condensación
- Puntuación

Se le entrega el cuaderno al alumno para que revise y sea él, el encargado de marcar el error.

Deberá subrayar la palabra y señalar dicho error.

Escribirá al final el tipo de error y ubicará la primera palabra encontrada.

### *Ejemplificación:*

En la primera línea de una nota del cuaderno, un alumno escribió **Concepto** con "s".

Se escribirá en el margen izquierdo: C.A.O en una palabra.

El alumno, aunque no recuerde regla alguna o no tenga una imagen gráfica correcta de la palabra en su mente, se fijará inconscientemente en aquella que presente inadecuación(s,c,z; ll,y; h; g,j; b,v u otras)

Después que haya terminado de colocar las palabras en cada uno de los bloques (tendrá que:

1. Reconocer el error.
2. Determinar el tipo de error.
3. Subrayar la palabra.
4. Escribirla en la agrupación de acuerdo al tipo.
5. Descontarse él mismo los puntos por los errores

### *Segunda parte*

¿Cómo trabajar con cada palabra para que fije la imagen gráfica correcta?

Cambio, adición, omisión

Si son sustantivos o adjetivos:

- Buscará familia de palabras.

- b. Si tiene prefijos o sufijos significativos se orientará su segmentación
- c. Si está sujeta a regla, se le pedirá que la determine
- d. Repetirá varias veces la palabra
- e. Construirá oraciones relacionadas con el contexto en el que se encuentra
- f. Si tiene homófono, homógrafos, parónimos, se pedirá que lo busque y redacte oraciones con los dos; ej.: hora (referido a medida de tiempo) / ora (referido a la conjugación del imperativo singular del verbo orar)

Si son formas verbales:

- g. Se le pedirá la conjugación de todos o algunos de los tiempos y modos.
- h. Si está sujeta a regla, se pedirá que la determine.
- i. Redactará una oración relacionada con el contexto en el que se inserta
- j. Si tiene homófono, homógrafos, parónimos, se pedirá que lo busque y redacte oraciones con los dos; ej.: haremos (referido a la conjugación del futuro de indicativo, plural del verbo hacer) / aremos (referido a la conjugación del presente de Subjuntivo, plural del verbo arar)

En ambos casos (sustantivos, adjetivos o formas verbales) en el caso de que las palabras lo requieran buscarán su origen o etimología para percatarse a qué familia pertenece; ejemplo: la palabra pétreo proviene de piedra porque en latín era *petra* y esta palabra no evolucionó.

También se podrán buscar sinónimos, antónimos, parónimos y redactar oraciones relacionadas con ellas

Si son adverbios, pronombres o palabras de enlace, se buscará si tienen homófonos, los repetirán y redactarán oraciones con ellos

### 1. *Acentuación*

- a. Dividirán las palabras en sílabas.
- b. Señalarán la sílaba tónica
- c. Determinarán el tipo de acento (ortográfico, hiático, diacrítico)
- d. Explicarán por qué lo llevan no
- e. Repetirán la palabra
- f. Redactarán oraciones con ellas relacionadas con el texto

### 2. *Segregación/ Condensación*

- a. Si tiene dos maneras de escribirse, ej.: Tan bien (adverbio “tan” y adjetivo “bien” en grado superlativo o comparativo / también (adverbio de afirmación), explicará las dos estructuras y escribirá oraciones con ellas.
- b. De tener una sola forma, junta o separada, explicará cuál es la estructura gramatical que presenta y redactará otra oración relacionada con el texto.

### 3. *Error de concordancia*

- a. Si es de sustantivo y adjetivo y ha escrito el sustantivo en plural y el adjetivo en singular, se le pide que busque el sustantivo al cual se refiere el adjetivo y que observe si hay acople en género y número o no; ejemplo: “personas alegre(s)”ha omitido la “s”
- b. Redactarán una oración relacionada con el texto

### 4. *Mayúscula/ Minúscula*

- a. Deberán fundamentar el uso adecuado
- b. Buscarán otro ejemplo
- c. Redactarán oraciones con ellas

### 5. *Signos de puntuación.*

- a. Escribirá el segmento de texto en el que ha cometido el error de no ubicar el signo o lo ha hecho incorrectamente.
- b. Analizará por qué lo lleva o no de acuerdo a las reglas de puntuación que tendrá que repasar o ver por primera vez.
- c. Se le presentará otro ejemplo similar para que el puntúe

Se trabajará con el diccionario en caso de desconocimiento de significados y se pedirán sinónimos o antónimos

Si el alumno ha presentado cinco o seis errores del mismo tipo o de dos de ellos o de todos, se le pedirá que redacte un breve texto relacionado con el que le sirve de base o sobre otro tema que sea coherente y que en general se ajuste a las reglas de construcción textual adecuadas

## CONCLUSIONES

Resulta de gran utilidad conocer cuáles son las dificultades ortográficas que presentan cada estudiante y cómo corregirlas. Para ello se hace necesaria la adecuada preparación del profesor guiado por un especialista en la materia.

El alumno bajo la dirección del docente podrá conocer sus propios errores ortográficos y poseerá las herramientas adecuadas para su erradicación. Primero con

el apoyo del docente hasta lograr las habilidades que le permita la enmienda de forma individual

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abello, A. M. (2010). La ortografía: ¿pandemia escolar sin solución? En: J.R. Montaña Calcines y Ana María Abello, (RE) novando la enseñanza aprendizaje de la lengua española y la literatura. (353-378). La Habana: Pueblo y Educación.

Carreter, F. L. (1949). Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII vulgar. Madrid: Graf. Espejo.

Carreter, F. L. (1953). Diccionario de términos filológicos. Madrid: Gredos.

# 25

## LA FORMACIÓN DE LA INDEPENDENCIA PROFESIONAL EN EL PROCESO DE OBTENER UNA EDUCACIÓN LEGAL

### FORMATION OF PROFESSIONAL INDEPENDENCE IN THE PROCESS OF OBTAINING A LEGAL EDUCATION

Ph. D. Yuri N. Zelenov<sup>1</sup>

E-mail: [zelenov.757@mail.ru](mailto:zelenov.757@mail.ru)

Ph. D. Anna V. Gubareva<sup>2</sup>

E-mail: [ashipova@mail.ru](mailto:ashipova@mail.ru)

Ph. D. Kseniya E. Kovalenko<sup>3</sup>

E-mail: [kovalenko1288@mail.ru](mailto:kovalenko1288@mail.ru)

<sup>1</sup> Ministry of General and Vocational education of the Sverdlovsk Region. Yekaterinburg. Russian Federation.

<sup>2</sup> Ural State Law University. Yekaterinburg. Russian Federation.

<sup>3</sup> Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

#### Suggested citation (APA, sixth edition)

Zelenov, Y. N., Gubareva, A. V., & Kovalenko, K. E. (2017). Formation of professional independence in the process of obtaining a legal education. *Revista Conrado*, 13(60), 156-159. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Los requisitos modernos para mejorar la calidad de vida en Rusia están relacionados con la mejora continua de la actividad humana, mejorando su efectividad mediante la optimización y el aumento de la intensidad de la ciencia, buscando e implementando las tecnologías más efectivas. La solución de estos problemas es prácticamente imposible sin la independencia profesional. La independencia profesional, en nuestra opinión, es una cualidad compleja, cuya estructura incluye las características morales, intelectuales y de actividad de individuos o colectivos que actúan en ciertas esferas. La naturaleza creativa de la actividad legal está determinada por el dinamismo e individualidad de las situaciones en que se lleva a cabo, la exclusividad del comportamiento de sus participantes, la ausencia en la mayoría de los casos de instrucciones inequívocas sobre los métodos y medios para regular las relaciones legales, la imposibilidad de aplicar instrucciones obligatorias, la irrepitibilidad de las condiciones reales que surgen en la regulación legal.

#### Palabras clave:

Independencia profesional, educación legal, competencia, proceso educativo.

#### ABSTRACT

The modern requirements for improving the quality of life in Russia are linked with the continuous improvement of human activity, improving its effectiveness through optimization and increasing the science intensity, searching and implementing the most effective technologies. The solution of these problems is practically impossible without the professional independence. Professional independence, in our opinion, is a complex quality, the structure of which includes the moral, intellectual and activity characteristics of the individual or collective acting in certain spheres. The creative nature of legal activity is determined by the dynamism and individuality of the situations in which it is carried out, the exclusivity of the behavior of its participants, the absence in most cases of unambiguous instructions on the methods and means of regulating the legal relationships, the impossibility of applying mandatory instructions, the unrepeatability of the real conditions that arise in legal regulation.

#### Keywords:

Professional independence, legal education, competence, educational process.

## INTRODUCTION

Moral qualities includes in the list of the general cultural and professional competencies of graduates of law schools. There are the recognition of the social importance of the profession, adherence to the norms of professional ethics, intolerance to manifestations of corruption in the list of the general competencies. Objections to the formulation of these competences cause an unreasonable restriction only by corruption of offenses to which the lawyer should have an intolerant attitude. Proceeding from the well-known principle of “*dura lex, sed lex*”, a lawyer should be intolerant of any offense. Unfortunately, in modern conditions, the acquisition of this competence by students in law schools is not given enough attention. A significant part of them receive a higher legal education, not having the full competence, are characterized by legal nihilism. In addition to numerous student interviews, this fact is confirmed by publications and official statistics. In particular, judges, lawyers, and scientists note a large number of mistakes made by employees of operational search agencies, inquiries, investigations in the implementation of criminal proceedings. Among the reasons for the return of criminal cases for further investigation, the main violations of criminal procedural legislation.

## DEVELOPMENT

It should be noted that both judges and lawyers are allowed to violate the law. Such a manifestation can be regarded as a negative manifestation of the independence of a lawyer who regards illegal behavior as permissible. It seems that the universities are making obviously insufficient efforts to form the analyzed quality, limiting themselves in this direction by teaching such academic disciplines as “theory of state and law”, “professional ethics of a lawyer” and some others. Formation of the moral qualities of a lawyer requires a set of measures to influence the student by demonstrating to him the negative consequences of violations of not only legal but also ethical norms. For these purposes, during the training and extra-curricular activities, the student should demonstrate the significance and possible negative consequences of non-compliance with the norms of professional ethics, legal regulations, as well as the advantages of law-abiding and ethical behavior.

Measures should be envisaged for the formation of these qualities in the process of planning the educational programme for each discipline. During the training sessions, it is advisable to examine the cases of violations committed by lawyers that have occurred as a result of the consequences. Positive impact on students is provided by

attendance at court hearings to review similar facts, studying video recordings of such processes, materials of criminal and disciplinary cases. Of great importance is the participation of students in internal and external public organizations engaged in the identification and examination of various kinds of violations. During the Soviet period, juridical institutions of higher education were involved in the activities of the Starostats (praepostor’s meetings), student councils, Komsomol and party organizations, which dealt with various kinds of misconduct. Of course, not everywhere and not always they made objective and fair decisions. However, their role in managing and organizing the life of courses, faculties, academic groups, hostels and in the formation of the moral qualities of students is indisputable.

A great influence on this process is provided by the environment surrounding the students in the university, at the faculty, the level of adherence by the administration, teachers, and student’s ethical and legal norms. It seems that the situation that has developed in a number of universities, characterized by systematic violations, deviations from established and generally accepted rules of conduct, does not contribute to the development of these properties. It is also relevant to note that students come to the university, already possessing a certain level of legal awareness. Some of these students are characterized by legal nihilism of varying degrees of stability. In most cases, this is due to the influence of the environment in which the student was before entering university, and sometimes even after that. In such conditions, the impact of legal education should exceed the influence of the student’s environment. The opinions expressed in this connection about the need to update the role of educational institutions seem to be quite justified. At the same time, certain doubts raise the allocation of increased requirements for discipline as the only, perhaps, priority means of solving this problem. It seems that this is just one of the areas (albeit important enough) in shaping the lawyer’s belief in the necessity of observing the norms of law. It is pertinent to recall that the condition for the formation of moral qualities is voluntary acceptance of moral norms on the basis of awareness of their necessity. That is why the best option is to form a graduate need for compliance with the law. There is no doubt that the main component of a lawyer’s independence is the independence of his professional thinking. Unfortunately, the acquisition of this professional quality in most of the Russian law schools is clearly not paid enough attention. Despite the requirements of the already mentioned state standards of the quality of education to the results of mastering the basic educational programs, the educational process in law schools is aimed at the acquisition by student’s knowledge from the

disciplines of the general educational, general scientific, information-legal, professional cycles. At the same time, as some authors rightly note, "the priority in training specialists in Russian universities remains the acquisition of universal knowledge by the student". It should be noted that a large part of the course is devoted to the study of traditional and newly created branches of substantive law. Time for the development of the student's qualities on the application of the norms of these industries remains much less. Young specialists use the experience of their colleagues, standard recommendations, not adapting them to the conditions of real situations because they have not the qualities that necessary for the correct application of the norms of law. At the beginning of their professional careers, some of these lawyers have difficulty with the legal assessment of the events and actions of specific individuals, with the establishment and proving in the course of administrative, arbitration, civil and criminal proceedings of the circumstances, the nature of the event being investigated, and the guilt of specific individuals in the offenses.

The skills of applying the norms of law are formed mainly in the process of collective seminars and practical exercises, where typical situations, examples from practice are discussed, problems on the topic are solved. It should be noted that such training tools do not provide the formation of independent thinking. First of all, the number of academic groups, participants in these and other types of studies practically does not allow students to be involved in the discussion. In addition, participants in these classes have a different speed of thinking, communicative qualities, which also complicates the development of independent professional thinking. Sometimes students do not always have higher abilities and thinking skills than their colleagues. Students who are preparing for classes, in the course of their conduct use recommendations from lectures, educational and methodological literature. But at the same time, most of the students retell the material perceived by them from the sources indicated. Strangely enough, such a statement is satisfied by a significant part of the teachers, especially if the student refers to the lectures, publications and statements of the teacher himself. Such an order to a greater extent contributes to increasing the amount of knowledge of a conscientious student, rather than the development of his mental qualities. It seems that at the first stage the student must learn the rules of legal evaluation of events, highlighting his signs relevant to an adequate and objective conclusion about the delinquency or the legitimacy of the actions of specific people. Important in this period are the assimilation of the signs and structure of various types of offenses and law-abiding behavior enshrined in the norms of law, the conditions for their recognition. The degree of mastery

is checked during interviews in class, testing and self-assessment. Self-assessment is the later important elements in the formation of a lawyer's skills in the professional assessment of his activities.

### *Main part*

At the next stage, it is possible to solve problems that involve a legal assessment of various events. Students and some teachers prefer a method of analogy, involving the resolution of situations by template. As a result of the constant use of such methods, the student becomes accustomed to stereotyped thinking. Faced with an unusual situation, they are confused. Sometimes, not being able to make independent decisions, such a lawyer tries to create a model of a typical situation that is not adequate to actually existing conditions. For example, when checking the material on the death of a resident of the regional center, whose corpse was found about 200 km from him in a sparsely populated area, the investigator used standard techniques in investigative practice in similar situations. First of all, the site of the incident was inspected, during which no damage was found on the corpse. In the manufacture of forensic medical research it was established that the death of the victim came as a result of intoxication with alcohol surrogates. At the same time, the investigator did not reflect on the absence of coats, headdress, despite the frosty weather, and in the pockets of his trousers, jacket, shirt, money, a purse, keys, tickets for public transport, how and for what reason the deceased was in the given locality. The decision to refuse to open a criminal case indicated that the death of the victim is non-violent, and consequently, there is no event of a crime. A few months later it was established that the victim was the victim of a crime committed with the aim of acquiring the right to his living space. Such options for the behavior of lawyers are possible not only in the sphere of criminal proceedings, but also in other branches of law enforcement activity.

The formation of the independence thinking presupposes the formation of students' desire to search for their own solutions. This search can be carried out by looking through known solutions. Creative self-sufficiency of lawyer presupposes his own explanations intermediate facts, a search and an objective interpretation of the missing information and the construction of objective conclusions. The skills of independent creative thinking are the only skills that can be formed in the process of studying at a university. It is impossible to instill the skill to product an investigative actions. The skill is an automated action produced during the collapsed control, developed as a result of repeated repetition. A student can personally hold only a separate investigative action

at most once. Naturally, this will not give an opportunity to acquire the analyzed skills. Creative independent thinking requires the individualization of cognitive tasks, the process of solving heuristic (search) cases. This means that the decision process should be related to finding the necessary information: a) to evaluate the data from the condition of the problem; b) for constructing the model of the event under study; c) for making a final decision, etc. It need to perform the search operations for the student, starting with the selection of scientific and methodological literature containing the necessary data, the selection and systematization of the information, explaining the information in the condition of the problem. One the one hand the learning process should be structured so that the student has as few opportunities as possible to take the help of fellow practitioners, other persons. On the other hand, the trainee should develop the desire to find his own solution without the participation of others. This desire should be stimulated. Suppose students with a more developed level of independent thinking than other students can be transferred to an individual training schedule. For the preparation of abstracts, reports, coursework of a creative nature, a student can be released from the delivery of intermediate, and sometimes final certification tests. Creative independence includes the organizational and managerial skills.

## CONCLUSIONS

In universities, the development of this professional quality is associated exclusively with the teaching of the relevant academic disciplines, the study of which is conducted for a clearly limited time. Without denying the importance of studying these subjects, we will express the opinion that this is clearly not enough. To educate the skills of self-organization, or organization of their own work, it is necessary to change the structure of the organization of the educational process. In particular, it is advisable to substantially reduce the opportunities for students to evade participation in the educational process. To do this, it is necessary to provide for the student to carry out independent work, the results of which should influence not only his intermediate but also the final attestation. Information on attendance, the performance of training assignments, and the results of training should be available.

Parents of students who are studying for a fee, especially minors who are not doing well, do not show diligence in their studies, it is recommended to report such behavior of the named persons. Similarly, it is advisable to notify organizations that send negligent students to study. In the educational process, it is recommended to use modern means and methods of planning, preparation of study

assignments and scientific works more widely. In self-organization, it is important to assess the quality of the subject, the effectiveness of their own activities, the causes of failures and mistakes made. Long-term pedagogical experience allows us to state that many students and lawyers-practitioners lack the critical attitude to themselves and their activities.

The student must learn how to properly assess their ability to perform certain operations, actions. It is recommended for the students to introduce time tasks into the educational process, assessments of the fulfillment of tasks taking into account the time spent. Students can also be given recommendations on improving the quality and speed of individual operations, choosing the most appropriate methods for implementing individual actions, directions and types of professional activity.

Thus, for the formation and development of students' independent thinking, it is possible to use a variety of prohibitions and incentives that require a significant change in the educational process. First of all, they should concern the transition in teaching from the simple transfer to the trainee of information about the content of individual industries and the norms of law to the creation of the process of searching for, selecting and systematizing the most acceptable methods for resolving situations requiring legal regulation by the student. Undoubtedly, this requires a certain theoretical basis, a set of legal and other knowledge.

## BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Arstanov M. Z., Pidkasisty P. I., & Khaydarov, Z.S. (1980). Problem-model training: questions of theory and technology. Alma-Ata.
- Verbitsky, A. A. (1990). Active methods of teaching in higher education: Contextual approach. Moscow.

# 26

## IMPORTANCIA DE LA EMPATÍA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN EL CAMPO DE LA ODONTOLOGÍA

### IMPORTANCE OF EMPATHY IN THE TRAINING OF PROFESSIONALS IN THE FIELD OF DENTISTRY

MSc. José Lizardo Apolo Pineda<sup>1</sup>

E-mail: [jocapolopineda@yahoo.com](mailto:jocapolopineda@yahoo.com)

MSc. Jessica Scarlet Apolo Morán<sup>1</sup>

E-mail: [jessica\\_apolo@yahoo.com](mailto:jessica_apolo@yahoo.com)

MSc. Carlos Francisco Apolo Morán<sup>1</sup>

E-mail: [carlos.apolom@ug.edu.ec](mailto:carlos.apolom@ug.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Apolo Pineda; J. L., Apolo Morán, J. S., & Apolo Morán, C. F. (2017). Importancia de la empatía en la formación de los profesionales en el campo de la Odontología.. *Revista Conrado*, 13(60), 160-167. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En el artículo se resalta la importancia de la empatía en la formación de los futuros profesionales en el campo de la Odontología. En su desarrollo se evidencia que el ejercicio de la Odontología exige que los profesionales involucrados cuenten con las competencias necesarias que aseguren, hasta donde sea posible, una atención de calidad, donde la empatía se encuentra entre competencias básicas en el aprendizaje. La formación de esta habilidad constituye un reto para los profesores y autoridades universitarias, por lo que es necesario la formación de estudiantes en este campo desde las fases más tempranas de la misma, incorporando estos conceptos a los nuevos currículos.

#### Palabras clave:

Empatía, estudiantes, relación médico-paciente, educación médica, habilidad.

#### ABSTRACT

The article highlights the importance of empathy in the training of future professionals in the field of Dentistry. In its development, it is evident that the practice of dentistry requires that the professionals involved count on the necessary abilities to ensure, to the extent possible, quality care, where empathy is found between basic competences in learning. The training of this abilities is a challenge for teachers and university authorities, so it is necessary to train students in this field from the earliest stages, incorporating these concepts to new curricula.

#### Keywords:

Empathy, students, doctor-patient relationship, medical education, ability.



## INTRODUCCIÓN

En el siglo pasado en la década de los 70, las competencias clínicas básicas de un médico incluían solamente tres elementos: conocimiento clínico y técnico, examen físico y resolución de los problemas médicos (*problem-solving skills*). Las habilidades comunicacionales estaban ausentes de esta lista. La mayoría de los médicos consideraban que la comunicación era una habilidad innata, propia del profesional, que no se podía aprender y, por lo tanto, no requería enseñanza. Los primeros intentos de introducir la enseñanza de la comunicación en la malla curricular de las escuelas de medicina fueron rechazados por la mayoría de los profesores clínicos (Pendleton (1984, 2003).

Moore, Gómez, & Kurtz (2012), expresó que las habilidades comunicacionales son parte del quehacer de un buen médico. Existe evidencia consistente que permite apoyar la docencia de comunicación efectiva en medicina.

La atención en el proceso salud-enfermedad intervienen dos grandes actores sociales, por un lado el paciente y su familia, y por otro los proveedores de salud. Los médicos constituyen uno de los grupos profesionales que brinda atención a la salud de la población y tiene un papel crucial en este ejercicio (Mastache, 2011).

Mastache (2011), planteó que la relación médico paciente es aquella interacción que se establece entre el médico y el paciente con el fin de devolverle a éste la salud, aliviar su padecimiento y prevenir la enfermedad. Según Perales (2001), la relación médico-paciente es la base del acto médico y una de las mayores fuerzas recuperadoras de la salud.

Sánchez González, Rivera Cisneros, Hernández Gamboa, Villegas Ríos & Casares Queralt (2002), expresan que cuando se establece empatía, la toma de información se facilita, se posibilitan diagnósticos más precisos, se incrementa la adherencia terapéutica, la satisfacción del paciente y se hace menos probable que el paciente desee cambiar de terapeuta, mientras que el uso del tiempo de la consulta se torna más eficiente.

La empatía se considera una de las competencias básicas en el aprendizaje de la medicina en el siglo XXI según criterios de Gual Sala, Oriol Bosch & Pardell Alenta (2010); Moore, et al. (2012); y Borrell (2011), esta se define como la capacidad de entender las emociones de los pacientes, así como sus perspectivas y experiencias. Fernández Pinto, López Pérez & Marque (2008); y Epstein (2001) plantearon que consta no solo de contenido emocional sino que presenta 3 componentes básicos: cognitivo, comprensión y comunicación. Ogle, Buschnell &

Caputi (2013), refieren que en múltiples estudios relacionan una mejor empatía con una mejor competencia clínica, así como con una mejor comunicación y relación médico-paciente.

Neuwirth (1995); Kim, Kaplowitz & Johnston (2004); Zachariae, Pedersen, Jensen, Ehrnrooth, Rossen & Von der Maase (2003); DiMatteo, Sherbourne, Hays & Ordway (1993), refieren que altos niveles de empatía se relacionan con mayor facilidad de los pacientes para expresar sus síntomas y preocupaciones, con lo que no solo se obtiene una mejor anamnesis y precisión diagnóstica, sino también una mayor participación del paciente y educación en salud, y en general mejor calidad de vida del paciente y reducción del estrés. Hafferty (1994), planteó que puede relacionarse también la empatía con la competencia ética. Cada vez se tiene más en cuenta la importancia de los aspectos emocionales y relacionales en la deliberación y resolución de conflictos éticos, así como el valor de la medicina narrativa y su relación con la ética. Algunos autores hablan de la medicina ética como medicina empática. Neuwirth (1995), refirió que mejores niveles de empatía se han correlacionado también con mejor satisfacción profesional, menor estrés y menor *burn-out* profesional del personal sanitario.

Las habilidades interpersonales en el entorno médico y dental han dado lugar a grandes cambios curriculares en las universidades de todo el mundo. Estos cambios liderados desde Europa y Estados Unidos han quedado plasmados en varios documentos. En 2002, la Asociación Dental Americana de Educación (ADEA) establece la empatía como la segunda competencia clínica esencial para todo odontólogo. El Proyecto Tuning-América Latina, el que se inicia a finales de 2004, define las 27 competencias genéricas que deben estar presentes en todos los currículos de las universidades de Latinoamérica. De esa lista de competencias destacan la capacidad de comunicación, las habilidades interpersonales, la capacidad de motivación, así como la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas (Beneitone, Esquetini, González, Marti Maletá, Siufi, & Wagenaar, 2007).

Pretendemos en el presente trabajo resaltar la importancia de la empatía en la formación de los futuros profesionales en el campo de la Odontología, así como revisar su relación con la competencia clínica y la relación médico paciente.

## DESARROLLO

Los avances médico-tecnológicos de la segunda mitad del siglo XX han puesto a prueba la capacidad empática y ética de los profesionales de la salud, debido a la

tendencia a ejercer una medicina deshumanizada y con mayor riesgo para la comisión de errores médicos (D'Empaire, 2010; García 2011). Esta situación ha motivado el estudio de la empatía y la ética en el personal médico (formado y en formación) y su repercusión en el cuidado de la salud.

La empatía implica los intentos de comprender las experiencias y sentimientos de otra persona, así como la habilidad de lograr a través de este entendimiento diversas maneras que permitan ayudar a resolver sus propios problemas<sup>1</sup>. La empatía en el ámbito de la salud es un atributo a la vez cognitivo y conductual, que involucra la capacidad del tratante de comprender cómo las experiencias y sentimientos del paciente influyen y a la vez son influenciados tanto por sus síntomas como por su enfermedad, y la capacidad de poder comunicar adecuadamente esto al paciente (Retuerto, 2004).

Refieren Hojat, et al. (2002), que el nivel de empatía del profesional de la salud desempeña un rol fundamental en la relación médico-paciente, así se puede afirmar que está bien establecido que los profesionales de la salud con alto nivel empático son más competentes en el momento de obtener y realizar una completa historia clínica, así como al realizar el examen clínico, y además logran mayores niveles de motivación en sus pacientes, haciéndolos más participes en el tratamiento. Se han asociado a la empatía atributos que son importantes en la práctica, tanto médica como en otras áreas de la salud: el comportamiento social, el respeto, las actitudes positivas hacia las personas mayores, el razonamiento moral, la ausencia de malas prácticas, la habilidad para recabar los datos necesarios de la historia clínica y la realización del examen clínico, la satisfacción del paciente, la satisfacción del médico, la mejor relación terapéutica y los buenos resultados clínicos.

Aunque existe consenso en el efecto positivo de la empatía en la relación médico-paciente, no existe una definición y medición del todo satisfactoria, se acepta que involucra un componente cognitivo y otro afectivo: el primero permite la comprensión de las experiencias y sentimientos de la otra persona y la capacidad para ver el mundo desde su perspectiva; el segundo es decir el afectivo involucra la capacidad para compartir las experiencias y sentimientos de la otra persona. El componente afectivo de la empatía es importante en la relación médico-paciente, pero favorece la realización de procedimientos diagnósticos y terapéuticos innecesarios, si la conducta depende en mayor parte de este componente (Hojat, Spandorfer, Louis & Gonnella, 2011).

Hojat, Gonnella, Nasca, Mangione, Vergare & Magee (2002), consideran que los dos componentes no pueden funcionar independientemente y que un distanciamiento afectivo no es necesario para mantener la objetividad diagnóstica y terapéutica.

Se han identificado cambios en la capacidad empática de los médicos a lo largo de su formación. Neumann, et al. (2011), en una revisión que incluyó estudios en su mayoría de los Estados Unidos plantean que la empatía disminuye durante el proceso de formación, tanto en el nivel de pregrado como en el de posgrado; el estudio de Esquerda, Yuguero, Viñas & Pifarré (2016), en una facultad de medicina en España reporta incremento de la empatía conforme avanza el grado de estudios; Delgado Bolton, San Martín, Alcorta Garza & Vivanco (2016), encontraron fluctuaciones durante la residencia médica con puntuaciones más bajas al inicio del tercer año.

Ruiz Moral & Álvarez Montero (2017), refiere que las teorías de la comunicación proponen dos aspectos fundamentales de la comunicación interpersonal: uno es dimensión de contenido, que está relacionado con todo lo tangible, y otro la dimensión de relación, relacionado con lo intangible. La dimensión de contenido tiene que ver básicamente con la transmisión de la información entre los participantes, como el lenguaje y la información que transmiten los mensajes. La dimensión de relación hace referencia al modo de estar en relación, algo que alude al elemento intangible, en el que se ponen en juego asuntos desde el punto de vista operativo como el sentir confianza, muy ligada a la experiencia de percibir apoyo emocional, o la impresión de consenso o conflicto que los participantes perciben. Estas dos dimensiones, refirieron Watzlawick, Bavelas & Jackson (1997); Zoppi & Epstein (2002); y Salmon & Young (2005), la de contenido y la de relación, se reflejan también en las dos tendencias en las que se conceptualiza la «entrevista médica» o relación clínica: una hace hincapié en lo observable, es decir, el desarrollo de determinadas conductas o comportamientos por parte del médico y del paciente; la otra se refiere más a experiencias intangibles, como la reflexión del médico y del paciente, o su auto-conciencia sobre sus procesos mentales y físicos relacionados con la interacción comunicativa. Jiménez López, Arenas Osuna & Ángeles Garay (2017), afirman que aunque pueda parecer obvio que las dos tendencias deben estar relacionadas, a menudo se suele enfocar la docencia y la investigación enfatizando un solo componente e ignorando el otro.

Palés Argullós (2015), plantea que en la actualidad, la profesión médica se encuentra en grandes cambios, como las innovaciones tecnológicas, las diferentes formas de prestación de asistencia sanitaria, las presiones y

tensiones económicas, entre otros. Estos cambios ponen en compromiso el cumplimiento de las responsabilidades de los médicos con respecto a sus responsabilidades con el paciente. Diversos trabajos han demostrado claramente que, en muchos casos, las quejas hacia los médicos son más veces a causa de problemas en la relación y el trato con pacientes y familiares que no por su falta de competencia o mala praxis, y que muchas veces si algo no funciona en la práctica o el éxito en el mercado de trabajo, van ligados a estos aspectos. Por otra parte, las conductas presentes de nuestros estudiantes en formación pueden predecir acciones o conductas futuras, y además estos no llegan a las facultades con un conjunto de conductas profesionales, como si solo necesitasen conocimientos y habilidades, y de hecho también son vulnerables en sus conductas profesionales.

También se ha demostrado que existe un deterioro en algunas actitudes profesionales, como por ejemplo la empatía, a medida que los estudiantes progresan en su formación. Por todo lo expuesto, es necesario plantearse muy seriamente la formación de nuestros estudiantes en este campo desde las fases más tempranas de la misma, incorporando estos conceptos a los nuevos currículos médicos.

A pesar de su importancia, diversos estudios Chen, Lew, Herschman & Orlander (2007); Newton, Barber, Clardy, Cleveland & O'Sullivan (2008); Neumann (2011); Chen, Kirshenbaum, Yan, Kirshenbaum & Aseltine (2012); y Neumann, et al. (2011), han mostrado que la empatía se estanca o involuciona en estudiantes de medicina, disminuyendo durante estos años comparando la formación preclínica con la clínica. Refieren Newton, et al. (2008), que este descenso sería más marcado en hombres, así como en personas con mayor empatía inicial, y parece estar modulado según la preferencia de la especialización.

Esquerda, et al. (2016), en su estudio sobre la empatía de estudiantes de medicina encontró que esta se incrementa con los cursos de medicina, pero este incremento solo se da en mujeres; los hombres mantienen niveles de empatías más estables, más bajas y menos modificables con la experiencia. Los factores relacionados con mayor empatía son el hecho de haber participado en voluntariado social o haber vivido de cerca la enfermedad de un amigo. Por el contrario, se relacionan con menor empatía el hecho de tener un familiar médico o tener como serie médica preferida House, además se ha hallado también un incremento significativo del estrés empático en mujeres durante los estudios, mientras que el estrés empático se mantiene estable en hombres.

Alonso González, Ruiz Hernández & Ricardo Alonso (2012), realizan una investigación en Cuba que incluyó las universidades médicas de Matanzas, Pinar del Río y La Habana que realizan su labor profesoral en la enseñanza de las Ciencias Clínicas con el objetivo de valorar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los educandos, a partir de la percepción que tienen esos profesores del cumplimiento de las funciones de la comunicación para una adecuada relación médico paciente, donde se evidenció la necesidad de seguir profundizando en este tema y que es una necesidad elaborar estrategias para el desarrollo de las habilidades comunicativas imprescindibles en la formación médica a la que se aspira, en esta investigación se analizó la función informativa, la regulativa y la afectiva, esta última es considerada por Ojalvo (1999); y Alonso (2000), que es la que centra el éxito del proceso comunicativo a pesar de que entre las 3 funciones hay una unidad y solo se separan para su estudio y comprensión. El cumplimiento de esta función garantiza el clima afectivo positivo para que las otras 2 funciones se cumplan con calidad y se cree una relación empática, criterio que comparten los autores de la presente investigación.

Huberman Casas, Rodríguez Hopp, González Providell & Díaz Narváez (2014), en la investigación realizadas en la carrera de Odontología de la Facultad de Medicina Universidad del Desarrollo-Clínica Alemana con sede en Chile, encuentran que los mayores niveles de orientación empática los pudo observar en el primer, segundo y tercer nivel de la carrera, tanto en hombres como en mujeres, esto lo atribuyó a los cursos «sello» que tienen dentro de su malla curricular, los que son transversales a todas las carreras de la universidad y que se dictan durante los primeros 4 semestres de la carrera, pues entre los objetivos de la facultad se ha propuesto la formación de sus alumnos en una doble dimensión: académica y formativa o en valores. Dentro de esta última se sitúa la línea de los llamados cursos sello, que como su nombre indica, pretenden plasmar en los estudiantes cualidades relacionadas con actitudes y valores a ser desarrollados durante su formación profesional y académica. Tales cualidades se caracterizan por el fortalecimiento de su carácter, ejercido con un auténtico liderazgo desde el quehacer profesional, lo que implica establecer un vínculo con la realidad social del país, con el fin de contribuir a la mejora de las condiciones de vida de las personas a partir de criterios éticos claros y coherentes, sin embargo existe una disminución de la orientación empática de los estudiantes a medida que aumenta el nivel académico. Huberman, et al. (2014), agregan que la disminución de los niveles de empatía de los alumnos de tercer año a cuarto año puede deberse probablemente a los altos

niveles de estrés y de responsabilidad de hacerse cargo por primera vez de sus pacientes. Cuando el alumno va adquiriendo mayor experiencia clínica y madurez en sus cursos clínicos, vuelven a aumentar sus niveles de empatía, así se elevan en años superiores, los mayores niveles de orientación empática se alcanzan en el quinto nivel en el género masculino, lo cual difiere de los resultados obtenidos por Retuerto (2004), en donde el sexo femenino presenta mayores niveles de empatía, independientemente del curso evaluado.

Jiménez, et al. (2017), en el estudio encontraron que las puntuaciones promedio de la muestra calificaron como media en empatía, sin embargo en relación al género, especialidad y competencias mostró menor empatía afectiva y mejor competencia ética en las mujeres; mayor empatía cognitiva en subespecialidades quirúrgicas; y ausencia de correlación entre las dos variables en general, y en particular por competencia.

Es importante para el ejercicio de la medicina que los profesionales involucrados cuenten con las competencias necesarias que aseguren, hasta donde sea posible, una atención de calidad.

En la Odontología se debe considerar que los procedimientos utilizados en la atención al paciente son invasivos, y pueden causar dolor e incomodidad como expresaran McCubbin & Sampson (2006), así mismo como bien plantean Argueta López, Argueta García & Berlín Gómez (2015), el dolor es un fenómeno complejo y multidimensional mediado por procesos psicoquímicos en el sistema nervioso periférico y central, cuya percepción puede modificarse considerablemente a través de una serie de mecanismos que incluyen, entre otros, fármacos, estímulos ambientales, procesos cognoscitivos y emocionales, así como condiciones sociales y culturales.

Rojas Alcayaga, et al. (2011), refieren que Mercado (2006); y Eitner, Wichmann, Paulsen & Holst (2006), afirmaron que la ansiedad dental es una de las principales barreras para lograr el éxito terapéutico en la atención dental.

Rojas Alcayaga, et al. (2011), plantean que se han investigado diversas estrategias para disminuir la ansiedad dental, entre las cita las técnicas de relajación, la musicoterapia, la hipnosis, la desensibilización sistemática y las técnicas de percepción de control.

Esto justifica a criterios de los autores que en el campo de la Odontología sea tan importante el desarrollo de habilidades comunicativas y con énfasis en la empatía desde las etapas de formación de los profesionales, así como en la etapa de postgrado, dada por las peculiaridades

que tiene existencia del dolor en los procedimientos que se efectúan y la presencia de la ansiedad dental en la gran mayoría de los pacientes.

Por otra parte como plantea Palés Argullós (2015), las conductas presentes de nuestros estudiantes en formación pueden predecir acciones o conductas futuras, además estos no llegan a las facultades con un conjunto de conductas profesionales, pues no solamente necesitan conocimientos y habilidades, si unido a esto se ha identificado un deterioro en algunas actitudes profesionales como es la empatía a medida que los estudiantes progresan en su formación, se justifica por todo esto la necesidad de plantearse muy seriamente la formación de estudiantes en este campo desde las fases más tempranas de la misma, incorporando estos conceptos a los nuevos currículos médicos.

El objetivo final al acabar el grado de medicina es que los estudiantes hayan adquirido las competencias finales que la facultad ha establecido de acuerdo con el perfil de médico que pretende formar y que corresponde a su misión como institución, para lo cual debe disponer esta de medios que permitan comprobar que realmente estas competencias se han adquirido (Palés, 2013).

## CONCLUSIONES

El estado actual del ejercicio de la Odontología exige que los profesionales involucrados cuenten con las competencias necesarias que aseguren, hasta donde sea posible, una atención de calidad, donde la empatía se encuentra entre competencias básicas en el aprendizaje, pues esta garantiza una mejor competencia clínica, así como con una mejor comunicación y relación médico-paciente.

La formación de la empatía constituye un reto para los profesores y autoridades universitarias, por lo que es necesario la formación de estudiantes en este campo desde las fases más tempranas de la misma, incorporando estos conceptos a los nuevos currículos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso González, M., Ruiz Hernández, I., & Ricardo Alonso, O. (2012) Habilidades comunicativas para la relación médico paciente en estudiantes de Medicina desde la percepción de profesores. *Rev Educ Med Super*, 26(1), 74-82. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v26n1/ems08112.pdf>

- Argueta López, R., Argueta García, R., & Berlín Gómez, A. M. (2015). Consideraciones básicas para el manejo del dolor en Odontopediatría en la práctica diaria del cirujano dentista general y su relación de interconsulta con el anesthesiólogo. *Rev Soc Esp Dolor*, 22 (4), 175-179. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/pdf/dolor/v22n4/06\\_revision.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/dolor/v22n4/06_revision.pdf)
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marti Maletá, M., Siufi, G., Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao: Universidad Deusto & Universidad Groningen.
- Borrell Carrió, F. (2011). Empatía un valor troncal en la práctica clínica. *Med Clin (Barc)*, 136(9), 390-397. Recuperado de <https://medes.com/publication/65457>
- Chen, D. C., Kirshenbaum, D. S., Yan, J., Kirshenbaum, E., & Aseltine, R. H. (2012). Characterizing changes in student empathy throughout medical school. *Med Teach*, 34, 305-311. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22455699>
- Chen, D., Lew, R., Herschman, W., & Orlander, J. (2007). A cross-sectional measurement of medical student empathy. *J Gen Intern Med*, 22, 1434-1438. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17653807>
- D'Empaire, G. (2010). Calidad de atención médica y principios éticos. *Acta Bioethica*, 16(2), 124-132. Recuperado de
- Delgado Bolton, R., San Martín, M., Alcorta Garza, A., & Vivanco, L. (2016). Empatía médica en médicos que realizan el programa de formación médica especializada. Estudio comparativo intercultural en España. *Atención Primaria*, 48(9), 565-571. Recuperado de <https://medes.com/publication/116057>
- DiMatteo, M.R., Sherbourne, C.D., Hays, R.D., & Ordway, L. (1993). Physicians characteristics influence patients adherence to medical treatment. Results from the medical out-come study. *Health Psych*. 12(2), 93-102. Recuperado de [https://my.apa.org/apa/idm/login.seam?ERIGHTS\\_TARGET=http%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2Ffulltext%2F1993-26883-001.html&AUTHENTICATION\\_REQUIRED=true](https://my.apa.org/apa/idm/login.seam?ERIGHTS_TARGET=http%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2Ffulltext%2F1993-26883-001.html&AUTHENTICATION_REQUIRED=true)
- Eitner, S., Wichmann, M., Paulsen, A., & Holst, S. (2006). Dental anxiety -an epidemiological study on its clinical correlation and effects on oral health. *Journal of Oral Rehabilitation*, 33 (8), 588-593.
- Epstein, R. M. (2001). Comunicación, burn-out y resultados clínicos: más preguntas que respuestas. *Aten Primaria*, 27,511-3.
- Esquerda, M., Yuguero, O., Viñas, J., & Pifarré, J. (2016). La empatía médica, ¿nace o se hace? Evolución de la empatía en estudiantes de medicina. *Atención Primaria*, 48(1), 8-14. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021265671500058X>
- Fernández Pinto, I., López Pérez, M., & Marque M. (2008). Empatía medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16711589012.pdf>
- García Vigil, J. L., García Mangas, J. A., Ocampo Martínez, J. y Martínez González, A. (2011). Declaración de principios éticos del educador en medicina. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 49(5), 571-574. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4577/457745504018.pdf>
- Gual Sala, A., Oriol Bosch, A., & Pardell Alenta, H. (2010). El médico del futuro. *Med Clin (Barc)*. 134(8):363---8. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3214162>
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Mangione, S., Nasca, T. J., Veloski, J. J., Erdmann, J. B., Callahan, C. A., & Magee, M. (2002). Empathy in medical students as related to academic performance, clinical competence and gender. *Medical Education*, 36(6), 522-527. Recuperado de <http://faculty.ksu.edu.sa/hisham/Documents/Medical%20Education/English/Medical%20Education/235.pdf>
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Nasca, T. J., Mangione, S., Vergare, M., & Magee, M. (2002). Physician empathy: Definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *American Journal of Psychiatry*, 159(9), 1563-1569. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12202278>
- Hojat, M., Spandorfer, J., Louis, D. Z., & Gonnella, J. S. (2011). Empathic and sympathetic orientations toward patient care: Conceptualization, measurement, and psychometrics. *Academic Medicine*, 86(8), 989-995. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21694570>
- Huberman Casas, J., Rodríguez Hopp, M. P., González Providell, S., & Díaz Narváez, V. P. (2014). Niveles de orientación empática en estudiantes de odontología de la Universidad del Desarrollo, sede Santiago (Chile). *Rev Clin Periodoncia Implantol Rehabil Oral*, 7(3), 169-174. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-01072014000300009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-01072014000300009)

- Jiménez López, J. L., Arenas Osuna, J., & Ángeles Garay, U. (julio-diciembre, 2017). Niveles de empatía y ética profesional en candidatos a subespecialidad médica. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2). Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/download/1970/pdf>
- Kim, S. S., Kaplowitz, S., & Johnston, M. V. (2004). The effects of physician empathy on patient satisfaction and compliance. *Eval Health Prof*, 27(3), 237-51. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15312283>
- Mastache, P. (2011). Percepción de la Comunicación en la relación Médico-Paciente por los Médicos pasantes en Servicio Social de la Universidad Autónoma de Querétaro. (Tesis para optar el grado de Magister en Ciencias de la Salud). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- McCubbin, R. A., & Sampson, M. J. (2006). The relationship between obsessive-compulsive symptoms and appraisals of emotional states. *Journal of Anxiety Disorder*, 20 (1), 42-57. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16325113>
- Mercado, F. (2006). The influence of emotional context on attention in anxious subjects: neurophysiological correlates. *Journal of Anxiety Disorder*, 20 (1), 72-84. Recuperado de <https://www.uam.es/gruposinv/ceaco/PDFs/JAD06.pdf>
- Moore, P., Gómez, G. N., & Kurtz, S. (2012). Comunicación médico-paciente: una de las competencias básicas pero diferente. *Atención Primaria*, 44(6), 358-365. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2011.07.008>Get rights and content
- Neumann, M., et al. (2011). Empathy decline and its reasons: A systematic review of studies with medical students and residents. *Academic Medicine*, 86(8), 996-1009. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21670661>
- Neuwirth, Z. E. (1995). Physician empathy. Should we care? *Lancet*, 350(606). Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9288041>
- Newton, B. W., Barber, L., Clardy, J., Cleveland, E., & O'Sullivan, P. (2008). Is there hardening of the heart during medical school? *Acad Med*, 83, 244-249. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18316868>
- Ogle, J., Buschnell, J. A., & Caputi, P. (2013). Empathy is related to clinical competence in medical care. *Medical Education*, 47(8), 824-833. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23837429>
- Ojalvo, V. (1999). *Comunicación Educativa*. La Habana: CEPES.
- Palés, J. (2013). La adquisición progresiva de las competencias en la formación médica Mesa Redonda 3. El hospital como escenario del continuum educativo. FEM 16 (Supl 3). Recuperado de [http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v16s3/05\\_mesa\\_redonda3.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v16s3/05_mesa_redonda3.pdf)
- Palés Argullós, J. (2015). Estrategias para el aprendizaje del profesionalismo. *Educ Med*. 16(Supl 1), 13-16. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-pdf-X1575181315352377-S300>
- Pendleton, D., Schofield, T., Tate, P., & Havelock, P. (1984/2003). *The Consultation. An Approach to Learning and Teaching*. Oxford University Press. Recuperado de <https://www.amazon.co.uk/Consultation-Approach-Learning-Teaching-Practice/dp/0192613499>
- Perales, A. (2001). El acto médico: Criterios de definición y límites. *Diagnóstico*, 40, 46-50. Recuperado de <http://www.fihu-diagnostico.org.pe/revista/numeros/2001/enefeb01/46-52.html>
- Retuerto, A. (2004). Diferencias de empatía en función de las variables de género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 323-39. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/59>
- Rojas Alcayaga, G., et al. (2011). Eficacia de las técnicas de percepción de control y relajación en la reducción de ansiedad dental. *Acta odont*, 49(4). Recuperado de <http://www.actaodontologica.com/ediciones/2011/4/art-6/>
- Ruiz Moral, R., & Álvarez Montero, S. (2017). La interfaz comunicación clínica-ética clínica: implicaciones para la educación médica *Educ Med*. 18(2), 125-135. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181317300098>
- Salmon, P., & Young, B. (2005). Core assumptions and research opportunities in clinical communication. *Patient Educ Couns*, 58(3), 225-234. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16024210>

- Sánchez González, J. M., Rivera Cisneros, A. E., Hernández Gamboa, L. E., Villegas Ríos; M. J., & Casares Queralt, S. (2002). La Relación médico paciente y la comunicación deben estar asociadas a la Ética Médica. *Revista Calimed* 8(1), 21-27. Recuperado de [http://www.imbiomed.com/1/1/articulos.php?method=showDetail&id\\_articulo=25081&id\\_seccion=1671&id\\_ejemplar=2586&id\\_revista=36](http://www.imbiomed.com/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=25081&id_seccion=1671&id_ejemplar=2586&id_revista=36)
- Stewart, M. A. (1995). Effective physician-patient communication and health outcomes: A review. *Can Med Assoc J.* 152, 1423-1433. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7728691>
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. 11. a ed. Barcelona: Herder.
- Zachariae, R., Pedersen, C. G., Jensen, AB, Ehrnrooth, E., Rossen, P. B., & Von der Maase, H. (2003). Association of perceived physician communication style with patient satisfaction, distress, cancer-related self-efficacy, and perceived control over the disease. *Br J Cancer*, 88(5), 658-659. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2376357/>
- Zoppi, K., & Epstein, R. M. (2002). Is communication a skill? Communication behaviors and being in relation. *Fam Med*, 34(5), 319-324. Recuperado de <http://www.wisebrain.org/papers/CommSkill.pdf>

# 27

## LAS HABILIDADES DE CÁLCULO EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

### CALCULATE ABILITIES IN STUDENTS OF THE BACHELOR'S DEGREE IN PRIMARY EDUCATION

Dr. C. Tomás Castillo Estrella<sup>1</sup>  
E-mail: [tomas.castillo@uor.edu.cu](mailto:tomas.castillo@uor.edu.cu)  
MSc. Wilmer Valle Castañeda<sup>1</sup>  
E-mail: [wilmer.valle@uor.edu.cu](mailto:wilmer.valle@uor.edu.cu)  
<sup>1</sup>Universidad de Pinar del Río. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Castillo Estrella, T., & Valle Castañeda, W. (2017). Las habilidades de cálculo en los estudiantes de la carrera de Licenciado en Educación Primaria. *Revista Conrado*, 13(60), 168-172. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La Educación Primaria se encuentra en constantes transformaciones, y a la par de estos cambios se deben formar los futuros maestros para esa enseñanza, junto con esos cambios, también se enriquecen y actualizan las didácticas de las diferentes asignaturas, en la cual la didáctica de la matemática no está exenta, incluso el desarrollo de las habilidades de cálculo. Se llevó a cabo un estudio, mediante el cual se elaboró una estrategia metodológica para ser implementada en los profesores de la disciplina de Matemática. Es por ello que se presenta un estudio descriptivo – inferencial, obtenido de la aplicación de la estrategia metodológica para el desarrollo de las habilidades de cálculo en los estudiantes que cursan la carrera de Licenciado en Educación Primaria, la cual contribuyó a erradicar de alguna manera las insuficiencias que presentan los estudiantes en las habilidades de cálculo, disminuyendo el número de suspensos entre el pretest y el postest.

#### Palabras clave:

Habilidades, cálculo, formación del licenciado en educación primaria.

#### ABSTRACT

The primary education is in constant transformation, and along with these changes must be formed the future teachers for that teaching, along with these changes, are also enriched and updated the didactics of the different subjects, in which the didactics of mathematics is not exempt, even the development of calculate abilities. In the carried out study, was implemented in the teachers of the discipline of Mathematics a methodological strategy, with the objective of continuing the development of the calculate abilities in the students of the career. For this reason it is presented a descriptive - inferential study, obtained from the application of the methodological strategy for the development of the calculation abilities in the students who attend the degree course in Primary Education which contributed to eradicate in some way the insufficiencies that the students present in the calculation abilities. All of which was verified in the decrease in the number of suspensions between the pretest and the posttest.

#### Keywords:

Abilities, calculation, formation of the Bachelor in primary education.



## INTRODUCCIÓN

La educación primaria está en constantes transformaciones, para contribuir al mejoramiento de un egresado capaz de enfrentarse en el transcurso de su vida por sí solo a los problemas que esta le presenta.

Con los continuos cambios que se suceden en la enseñanza general, la formación de maestros primarios tiene que ir a la par con esos cambios, es por ello, que nuestras universidades cuentan con un nuevo modelo del profesional, pues las carreras dedicadas a formar maestros primarios, están inmersas en el Plan E.

Por supuesto la enseñanza de la matemática y su didáctica tiene que adaptarse a dichos cambios, buscar elementos que contribuyan a formar un mejor egresado, y que ello se revierta en la calidad de nuestra educación, ejemplo ante el mundo.

La matemática es una de las asignaturas que en el tránsito del niño por la enseñanza general se le hace muy compleja por diversos factores, incluso en la universidad podemos observar cómo le hacen un poco de rechazo.

Es una meta de cada profesor de matemática, hacerle ver a los estudiantes cuán importante es la asignatura para su desarrollo profesional y personal, y que no la vean como una asignatura más, sino que forma parte intrínseca de nuestras vidas.

Un elemento de la matemática del cual no nos podemos separar nunca, porque si está en todas las acciones que desarrollamos son las habilidades de cálculo, y el niño las utiliza desde que sabe que al dar dos caramelos de cinco le quedan dos, hasta que realiza diversos y complejos tipos de cálculo en la vida y en sus estudios en determinada especialidad.

Tener buenas habilidades de cálculo hace todas las áreas de las matemáticas sean rápidas y sencillas. Numerosas investigaciones han revelado que para resolver operaciones aritméticas podemos utilizar dos estrategias: la recuperación directa del resultado en memoria o el uso de procedimientos. La selección de la estrategia está relacionada con la magnitud de los operandos y el nivel de habilidad aritmética. (Gimeno & Núñez-Peña, 2012).

También se han detectado a través de diferentes encuestas, entrevistas, observaciones y una exhaustiva revisión teórica que los estudiantes presentan dificultades cuando van a realizar algún tipo de cálculo, es por ello que se diseñó una estrategia metodológica para ser implementada en los docentes de la disciplina de matemática en la carrera de primaria para contribuir al desarrollo de las habilidades de cálculo.

## DESARROLLO

El objetivo del presente trabajo es divulgar los resultados de la aplicación de la estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad de calcular en los estudiantes que cursan la carrera de Licenciado en Educación Primaria comprobando que mejoran los resultados en las habilidades de cálculo.

Para ellos se aplicó una consulta a los especialistas, para poder recoger según su percepción, preparación y experiencia como docentes, una valoración sobre la estrategia metodológica propuesta. Está compuesta por 7 ítems con un índice de fiabilidad  $\alpha = .959$  obtenido a través del Alfa de Cronbach.

También se llevó a cabo la aplicación de una entrevista a los docentes que participaron en la aplicación de la estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad de calcular en los estudiantes, la cual tiene 9 ítems, todo lo cual nos permitió hacer una valoración de los aspectos que se implementaron de manera correcta, y de que aquellos en que aún las condiciones no estaban creadas, o que se aplicaron de una manera insuficiente, lo que permitirá realizar los ajustes pertinentes a la estrategia.

Mediante un diseño pre-postest aplicado a los estudiantes, compuesta por 15 ítems cada una de respuesta múltiple, con cuatro alternativas, se estableció una comparación antes y después de haber aplicado la estrategia metodológica, con el objetivo de comprobar que los estudiantes han avanzado en el desarrollo de las habilidades de cálculo. La fiabilidad de estas pruebas medida a través del alfa de Cronbach, es de  $\alpha = .939$ .

Durante la aplicación de la estrategia metodológica en los docentes que participaron en el pre experimento, se fue controlando su implementación, para que la misma surtiera los mismos efectos sobre todos los docentes y estudiantes, se recogen las incidencias así como los diferentes resultados parciales que se van obteniendo con una de las etapas de la estrategia.

Se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y análisis de diferencias mediante pruebas no paramétricas y análisis de contenido de las entrevistas.

El grupo de estudio consta de 9 docentes (4 hombres y 5 mujeres) y sus respectivos grupos, a los cuales les imparten clases para un total de 410 estudiantes, y se consideró toda la matrícula de la carrera de Primaria que actualmente cursan estudios en la Universidad de Pinar del Río. Además se destaca su preocupación en la participación de la implementación de la estrategia durante

todo un curso escolar, en cada una de las fases de la misma.

La distribución de la muestra se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1. Descripción de la muestra.

Año	Tipo de curso	Profesores	Estudiantes
1	CD	1	32
1	CPE	4	198
2	CD	1	18
2	CPE	1	35
3	CD	1	26
3	CPE	1	10
4	CD		30
4	CPE		4
5	CD		54
5	CPE		3
Total		9	410

Se escogieron igual ambos tipos de curso tanto el curso diurno (CD) como el curso por encuentro (CPE). El 44,4% son licenciados en Matemáticas, el 11,1% graduado de Profesor General Integral y el resto son Profesores de Primaria (44,5%). Todos los profesores en alguna ocasión han participado en cursos de superación sobre el desarrollo de las habilidades de cálculo.

Respecto a los estudiantes el 51,3 % son niñas y el resto son varones, de ellos el 45,7 % tienen dificultades en las habilidades de cálculo, y el 23,5 % han suspendido algún parcial.

### Resultados

A continuación se presenta primero los resultados obtenidos de acuerdo a la encuesta que se le aplicó a los especialistas. Se hace un análisis descriptivo de cada uno de los ítems.

Tabla 2. Media y desviación típica obtenida, por ítems de la consulta a los especialistas.

No	Ítem	Media	Desv. Típ
1	Presupuestos teóricos de partida.	4,5	.67
2	Concepción general de la estrategia.	4,6	.65
3	Objetivo de la estrategia.	4,7	.56
4	Consideraciones metodológicas en cada una de las acciones.	4,5	.74
5	Concepción de la evaluación de la estrategia.	4,8	.35
6	Su adaptabilidad a las condiciones de la secundaria básica actual.	4,7	.56
7	Las precisiones elaboradas como material complementario de la estrategia.	4,1	.67

Teniendo en cuenta los resultados antes expuesto, puede observarse que todos los ítems obtuvieron una puntuación media por encima de 4 puntos.

Como puede apreciarse el ítem que mayor media obtuvo en el criterio de los especialistas fue el de **Concepción de la evaluación de la estrategia** (ítem 5), un 85,7% de muy adecuado la concepción de la evaluación de la estrategia y 14,3 % de bastante adecuado.

Es interesante destacar que en sentido general la proporción de especialistas que seleccionaron muy adecuado es relativamente superior al resto de las opciones. Esto es fácilmente entendible ya que reconocen la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades de cálculo en la enseñanza de la matemática en las secundarias básicas.

Sin embargo, los ítems con una menor puntuación media son:

- Las precisiones elaboradas como material complementario de la estrategia. (ítem 7)
- Consideraciones metodológicas en cada una de las acciones. (ítem 4)
- Presupuestos teóricos de partida. (ítem 1)

Si bien el ítem relacionado con **Las precisiones elaboradas como material complementario de la estrategia** recibe la menor puntuación, aún se considera su puntuación, en general, alta (alrededor de los 4 puntos), siendo considerado por el 67,7 % de Muy Adecuado y solo el 9,5 % y el 23,8 % reconocen el ítem como Adecuado y Bastante adecuado respectivamente.

En cuanto a los ítems 4 y 1 ambos reciben una puntuación media de 4,5 sin embargo obtienen las mayores desviaciones típicas .67 y .74 respectivamente precedidas por la del ítem 7, lo que significa una mayor dispersión de los datos alrededor de la media.

Sin embargo en cuanto al ítem 4 **Consideraciones metodológicas en cada una de las acciones** el 61,9 % las considera de Muy Adecuado, mientras que el 4,8 % y 33,3 % las considera de Adecuado y Bastante adecuado respectivamente. Lo mismo sucede con el ítem 1 **Presupuestos teóricos de partida**, solo el 66,7 % lo considera de Muy adecuado, 4,8 unidades porcentuales por encima que el ítem 1, y solo el 9,5 % y 23,8 % opinan que son Adecuadas y Bastante adecuada respectivamente, aunque se observa un aumento en los que opinan Adecuado y una disminución en los que opinan Bastante adecuado con respecto al ítem 4.

Del análisis de las entrevistas individuales realizadas, los docentes que participaron en la implementación de la estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad calcular en los estudiantes de la carrera Licenciado en

Educación Primaria valoran positivamente este tipo de estrategias y muestra su satisfacción con el procedimiento generalizado que se propone para realizar el cálculo. Como afirma un profesor: *Personalmente, me ha resultado un método muy interesante y me ha dado nuevas ideas para motivar a los estudiantes [...] les gustó bastante el procedimiento, trabajaban a buen ritmo y de una manera autodidacta y los resultados han sido bastante buenos*» (profesor 3). Perciben, asimismo, que procedimiento generalizado, elaborado para que los estudiantes puedan llevar a cabo cualquier tipo de cálculo, les es más útil: *Para los estudiantes (y también para mí), el hecho de tener un procedimiento generalizado para realizar cualquier tipo de cálculo desde el principio ha sido muy cómodo* (profesor 9).

La estrategia elaborada, siempre se puede mejorar, a los efectos de los docentes sobre los cuales se implementará la misma. Particularmente, habría que mejorar: Las precisiones metodológicas: *No me han aportado información significativa. (profesor 8). Son una buena manera de introducir algunos elementos del cálculo, pero no he conseguido un esfuerzo total de los estudiantes por utilizar el procedimiento* (profesor 9).

- Las consideraciones metodológicas de cada una de las acciones: “Me parecieron una buena idea y muy orientadoras para los docentes. No han sido vistas así por la mayoría de los docentes en comentarios que han realizado, las han utilizado, como una obligación más o las han perdido por desinterés” (profesor 8).
- El cuaderno de ejercicios: *En cuanto al objetivo de utilizar los ejercicios que allí aparecen, apenas lo han hecho, no están acostumbrados ni dispuestos a “perder” ni un minuto en algo que no ven necesario mientras haya alguien [el profesor] que resuelve dudas de forma inmediata* (profesor 9). Por otro lado, perciben una mejora en su desarrollo por las habilidades de cálculo porque observan que sus estudiantes, con esta metodología, están más tiempo centrados en las actividades de matemáticas que con los métodos utilizados anteriormente por ellos. Sin embargo, perciben que no funciona de la misma manera para todos los estudiantes. A diferencia de la tendencia encontrada en rendimiento entre el pretest y el postest, los docentes perciben que la estrategia metodológica para el desarrollo de las habilidades de cálculo en los estudiantes ajusta mejor a los estudiantes de *menos rendimiento académico* (más centrada en la repetición del procedimiento). Los docentes lo expresan así: *Encuentro que esta estrategia metodológica es buena para los estudiantes motivados que aún no se motivan por el estudio, sin embargo deja afuera a los estudiantes de alto rendimiento. A los estudiantes que no les gusta estudiar, les es muy útil, pues con solo dominar un procedimiento pueden realizar cálculos de cualquier índole,*

*se fijan más y obtienen muchas más satisfacciones cuando las cosas les salen bien. Mientras que para aquellos estudiantes que sólo buscan cómo se hace y no les interesa nada porque jamás estudian la teoría y ni siquiera las definiciones, les es poco eficaz* (profesor 6). *Los estudiantes con ávido de conocimiento, utilizan muy poco el procedimiento, pues dominan el procedimiento a la perfección de todos los cálculos que hasta ese curso deben saber hacer. Los estudiantes con un nivel suficiente de conocimientos pero poco trabajadores, los resultados se mantienen o empeoran un poco, y con los estudiantes buenos, trabajadores y bien organizados, la mejora se mantiene constante porque están acostumbrados a consultar y buscarse mejor lo que necesitan* (profesor 4). En cuanto a sí mismos, los docentes parece que se sienten más competentes, sobre todo porque dominan un procedimiento generalizado y pueden atender a la diversidad de sus estudiantes. Los profesores manifiestan que mejora su propio rendimiento e implican un cambio de actitud hacia las matemáticas. Además, perciben que esta estrategia permite concretar qué y cómo enseñar, el cálculo, utilizando un procedimiento generalizado al efecto. En cualquier caso, parece ser un punto de partida para contribuir al desarrollo de las habilidades de cálculo en los estudiantes.

Además de acuerdo con las medias del pretest y postest, se puede asegurar que los estudiantes han desarrollado sus habilidades de cálculo.

Tabla 3. Medias y desviación típica entre el pretest y postest.

Prueba	N	Media	Desviación típica
Pretest	960	48.48	19.3
Postest	960	63,2	18.7

Tras la intervención, utilizando la prueba no paramétrica de los rangos con signos de Wilcoxon, tabla 4, observamos que al ser las diferencias significativas y la media del postest mayor, las calificaciones del grupo se concentran de la misma manera, pero en torno a una mayor media.

Tabla 4. Resultados de la aplicación de la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon.

	Pretest – postest
Z	30,274
Sig. Asintót. (bilateral)	.000

Un análisis descriptivo más detallado con las calificaciones de los estudiantes, nos permite observar la tendencia de este cambio.

Tabla 5. Calificaciones antes y después de aplicada la estrategia.

	Pretest		Postest	
	%	% acumulado	%	% acumulado
[0; 10)	0	0	0	0
[10; 20)	3	3	0	0
[20; 30)	12	15	2	2
[30; 40)	20,8	35,8	12,1	14,1
[40; 50)	15,3	51,1	11,4	32,7
[50; 60)	24,7	75,8	10,2	42,9
[60; 70)	10,1	85,9	21,8	64,7
[70; 80)	9,2	95,1	11	75,7
[80; 90)	2	97,1	22,3	87,0
[90; 100]	2,9	100	13	100

Tal y como se observa en la tabla, hay un menor porcentaje de suspensos entre el pretest (75,8 %) y el postest (42,9 %), y también se observa un porcentaje mayor en las notas por encima de 80 puntos 4,9 % en el pretest con respecto a 35,3 % en el postest.

Además se puede observar como el 117 pasan de estar suspenso a estar aprobado, lo que representa el 18,2 %, todos los estudiantes mejoran notas, lo que representa el 100 %, aunque no todos aprueban pero si se observa la mejoría en ellas. Se pudiera decir observando estos resultados que hay una mayor ganancia en el postest. Lo que nos pudiera hacer pensar que la estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad calcular en los estudiantes de la carrera, benefician a todos los estudiantes aunque el 42,9% no logra vencer los objetivos comunes planteados.

En resumen, el análisis de los resultados demuestra que la estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad calcular es viable.

### CONCLUSIONES

La estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad calcular en los estudiantes de la carrera educación Primaria parece erradicar de alguna manera las insuficiencias que presentan los estudiantes en las habilidades de cálculo, disminuyendo el número de suspensos entre el pretest y el postest.

Los docentes opinan primero que la experiencia vivida durante la implementación de la estrategia ha sido positiva, puesto que se han apropiado de un procedimiento generalizado que antes no contaban con él. Y en segundo lugar, que podido observar el avance que han tenido los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de cálculo, aunque no todos los estudiantes llegan a aprobar, pero si mejoran su rendimiento. Además se encuentran más motivados, y por supuesto, herramientas para atender a

la diversidad de los estudiantes, combinando lo que ya sabía con lo que se les propuso en la estrategia metodológica para el desarrollo de las habilidades de cálculo.

El procedimiento generalizado propuesto en la estrategia parece funcionar para todos los estudiantes, sin embargo en opinión de los docentes algunos de las cuestiones vistas en las precisiones metodológicas y el cuaderno de ejercicios no son viables, sin embargo, los resultados de los estudiantes muestran todo lo contrario.

La diferencia está en la aptitud de algunos docentes y estudiantes para enfrentar el cambio, sin embargo, debemos reconocer que las didácticas están en constante cambio y que debemos estar abierto siempre a elementos novedosos que surjan.

En consecuencia, la elaboración de precisiones metodológicas, y de cuadernos de ejercicios ajustados siempre a las necesidades de los estudiantes podrían aumentar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática en la carrera de educación Primaria, “la meta es ofrecer la ayuda pedagógica que el alumno necesita, ajustando la intervención educativa a la individualidad” (García Perales & Jiménez Fernández, 2016, p. 217).

Sin embargo gran parte de que alumno aprenda, es gracias a su motivación por la asignatura y del esfuerzo y dedicación que tengan nuestros docentes.

Además podríamos pensar que el uso de estrategias metodológicas para aumentar el saber de nuestros docentes y llevarles una clase con calidad a nuestros estudiantes siempre es posible, desarrollando acciones creativas y flexibles, y que nuestros docentes estén dispuestos a llevarlas a cabo.

En resumen, se debe insistir en que los docentes continúen investigando en cuanto al desarrollo de habilidades de cálculo se trate, pues nuestro pequeño experimento ha demostrado que el alumno mejora sus habilidades en cálculo, sin embargo aún quedan insuficiencias, por resolver.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Perales, R., & Jiménez Fernández, C. (2016). Diagnóstico de la competencia matemática de los alumnos más capaces. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/218521>

Gimeno, E., & Núñez-Peña, M. (2012). *Habilidad aritmética y estrategias de cálculo: No todos los cerebros suman igual*. *Ciencia Cognitiva*, 6 (3), 76-79. Recuperado de <http://medina-psicologia.ugr.es/~cienciacognitiva/files/2012-24.pdf>

# 28

## RECAPITULACIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES COMO SUSTENTO A LA IDONEIDAD DEMOSTRADA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

### RECAPITULATIONS ON THE PROFESSIONAL COMPETENCES AS SUSTENANCE TO THE PROVEN SUITABILITY IN THE UNIVERSITY SCOPE

MSc. Gonzalo Fabricio Prado Falconí<sup>1</sup>

E-mail: [fabriciopf@yahoo.es](mailto:fabriciopf@yahoo.es)

MSc. Germania Vivanco Vargas<sup>1</sup>

E-mail: [germanyberth\\_viv2@hotmail.com](mailto:germanyberth_viv2@hotmail.com)

MSc. Rolando Medina Peña<sup>1</sup>

E-mail: [rolandormp74@gmail.com](mailto:rolandormp74@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Prado Falconí, G. F., Vivanco Vargas, G., & Medina Peña, R. (2017). Recapitulaciones sobre las competencias profesionales como sustento a la idoneidad demostrada en el ámbito universitario *Revista Conrado*, 13(59), 173-179. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La gestión por competencias como mecanismo esencial para la determinar destrezas, habilidades y aptitudes de los trabajadores, se aplica necesariamente en el ámbito universitario como mecanismo de gestión del potencial humano. En esta dirección se dirige la investigación en búsqueda de las causas que inciden en las deficiencias que hoy se manifiestan en la ordenación jurídica de las competencias profesionales con relación al proceso de idoneidad demostrada.

#### Palabras clave:

Competencia profesional, idoneidad demostrada, gestión por competencias.

#### ABSTRACT

The management by competences as an essential mechanism to determine the skills, abilities and aptitudes of workers, necessarily applies in the university field as a mechanism for managing human potential. In this direction we enable research in search of the causes that affect the deficiencies that are manifested today in the legal ordering of professional competences in relation to the proven suitability process, for this reason we focus on the essential foundations to be considered.

#### Keywords:

Professional competence, demonstrated suitability, competency management.

## INTRODUCCIÓN

La continua introducción de las nuevas tecnologías en los procesos de producción y administración en las organizaciones, dan lugar a que se produzcan cambios en el entorno empresarial, lo que repercute en que exista una constante evolución de los puestos de trabajos, y se hace difícil mantener la estabilidad de los mismos, por lo cual el contrato entre las organizaciones y sus miembros, ha sufrido modificaciones, materializadas en gran medida en el desarrollo profesional de los primeros y en el examen por parte de los segundos, de nuevas formas que le permitan fortalecer al máximo las aptitudes de su personal, y la búsqueda de alternativas para impulsar la gestión de los recursos humanos, en una dirección que logre un mejor equilibrio entre las necesidades de las organizaciones y sus miembros, así como vincular la capacidad individual y colectiva para generar desarrollo en los procesos de trabajo y por ende un mejoramiento continuo del desempeño de los trabajadores, lo que se ha convertido en un gran reto en la actualidad, utilizándose en el mundo empresarial de hoy para estos fines, el sistema de formación de competencias profesionales (Gutierrez & Pouchot, 1998).

La consideración de la gestión de las personas como principal protagonista en la creación de ventajas competitivas de la organización empresarial, está dada porque la gestión por competencias, se ha convertido en una herramienta eficaz que permite flexibilizar a la organización, toda vez que constituyen el ejercicio efectivo de las capacidades que permiten un mejor desempeño en una ocupación determinada, estrechamente relacionadas con la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente, a partir de la posesión de las calificaciones requeridas para ello.

Este enfoque apoya al proceso de selección e integración al empleo, contribuyendo al mejoramiento de la gestión del trabajo y al aumento de la productividad y la competitividad, jugando un papel fundamental en la nueva Gestión del Potencial Humano, y particularmente en este proceso, las mismas se han convertido en una necesidad objetiva de las organizaciones empresariales de hoy día, deviniendo de esta forma la indisoluble relación de las ellas con la determinación de la idoneidad de los trabajadores, si tenemos en cuenta que en el contexto laboral internacional el concepto de competencias profesionales se equipara al de idoneidad.

Los sistemas de gestión de los recursos humanos basado en competencias constituyen un proceso que inicia con la identificación de las competencias que posea un individuo y prosigue con la evaluación de las mismas en

cada candidato, estableciendo de esta forma, su aptitud e idoneidad para la ocupación a la que aspira, a partir de el análisis de determinados indicadores que permitan establecer diferencias entre los trabajadores y determinar cual es más competente.

Teniendo en cuenta el auge que ha adquirido la gestión por competencias como mecanismo esencial para la determinación de las destrezas, habilidades y aptitudes de los trabajadores, se ha tratado de incluirlas en todo el sector empresarial como mecanismo de gestión del potencial humano y en este sentido han empezado a reconocer que su principal fuente de diferenciación y competitividad son sus recursos humanos, por lo que se recogen cada día más experiencias de organizaciones empresariales que orientan sus esfuerzos competitivos a fortalecer su activo humano, generar ambientes propicios a la innovación y al aprendizaje continuo como estrategias que se soportan en claros procesos de capacitación para el desarrollo de competencias profesionales (Chiavenato, 1994).

La evaluación y certificación de las competencias, transita por un proceso de investigación y generalización en el mundo laboral, en este sentido se evidencian los primeros pasos en la transformación de modelos educativos particularizados en mayor medida en la Educación Superior, demostrándose que las competencias se relacionan estrechamente con el diseño curricular ajustándose exclusivamente a modificaciones en planes y programas de estudio, sin embargo la dinámica del proceso docente educativo no corre la misma suerte pues en el orden didáctico no se aprecian elementos que orienten o viabilicen la formación de las competencias profesionales. Por tanto aunque en el mundo educativo se trata de conformar una teoría acerca de la pedagogía y las competencias, consideramos que aún carecemos de las herramientas necesarias para la introducción de éstas en la formación de los profesionales.

Ahora bien, en el orden de las relaciones laborales en el sector educacional, el término de las competencias adquiere un carácter general, solo ilustra la necesidad de ser un profesional competente en el sentido más amplio, sin embargo no existen regulaciones jurídicas específicas que determinen el estado real de competencias que posee para su desempeño profesional los docentes, lo que evidentemente se encuentra estrechamente relacionado con la idoneidad que debe caracterizar a cada técnico docente para ocupar un puesto determinado según el nivel de educación que corresponda y las funciones que desarrolla.

La determinación de la efectividad del desempeño docente posee un vínculo directo con el principio mediante el cual se determina el ingreso al empleo, la permanencia, promoción y el envío a cursos de capacitación y desarrollo de los trabajadores, integrando estos elementos en el concepto de idoneidad demostrada, lo que por sus propias características consideramos limitado en el contexto laboral actual para el sector educativo, a partir de la necesidad de profundizar en el establecimiento de los indicadores y parámetros que objetivamente propicien un criterio acertado para determinar cuan idóneo resulta un docente con relación a otro, limitaciones sustentadas exclusivamente a resoluciones e indicaciones emitidas por el Ministerio

## DESARROLLO

La competencia monopolista surgió en los años 30 del siglo XX, su fundador fue el norteamericano E. H. Chambelin aún y cuando esta teoría fue elaborada por otros representantes de la economía política burguesa. En el capitalismo monopolista las formas de lucha competitiva fueron diversas, sus métodos más crueles y sus consecuencias destructivas y en mayor medida aparejado a la competencia, que existía entre los empresarios medios y pequeños, se desarrolla una feroz lucha competitiva entre los monopolios de una misma rama económica, entre los de ramas contiguas, en el seno de los mismos y entre los monopolios y las empresas no monopolizadas.

Los sociólogos burgueses presentan la competencia como la condición más importante del desarrollo de las fuerzas productivas y del proceso técnico, como elemento de educación del carácter emprendedor y el espíritu de iniciativa de los participantes de la producción. En realidad la competencia bajo el capitalismo monopolista significa reprimir el carácter emprendedor, la energía y la iniciativa audaz de las amplias masas de la población (Pérez, 2006).

Con la aparición de la antigua URSS en 1917 y por ende con la liquidación de la propiedad privada sobre los medios de producción y la afirmación de la propiedad socialista la competencia es sustituida por la emulación socialista que expresa relaciones de cooperación y ayuda mutua entre todos los participantes de esta producción (Díaz, et al., 2006).

El término de competencia, resurge a finales de la década de los cincuenta, del siglo XX en el campo de la ciencia psicológica por los teóricos de la nueva psicología cognitiva. Al respecto, el profesor e intelectual estadounidense Noam Chomsky introduce en su Obra "Estructuras Sintácticas" publicada en 1957, el concepto

de competencia lingüística para hacer referencia a un conocimiento formal y abstracto acerca de las reglas y principios que regulan el sistema lingüístico, atribuyéndole un carácter innato y universal, estableciendo un modelo racionalista actualizado en la actividad intelectual, al plantear el problema de las representaciones mentales, como un importante papel en el comportamiento humano.

Aunque cercano a otros términos manejados por la psicología, el concepto de competencia aparece en los años 70, especialmente a partir de los trabajos de (McClelland, 1973), catedrático de psicología en la Universidad de Harvard, este analiza la motivación humana y es la base sobre la que se desarrolla el "enfoque de competencia" a nivel de empresas, a través de la aplicación del "enfoque conductista". Este investigador logra demostrar que los expedientes académicos y los test de inteligencia por si solos, no eran capaces de predecir con fiabilidad la adecuada adaptación a los problemas de la vida cotidiana, y en consecuencia, el éxito profesional. Esto lo condujo a buscar nuevas variables, a las que llamó competencias, que permitieran una mejor predicción del rendimiento laboral.

Surgen entonces diversas escuelas, que concentran sus esfuerzos en el tema, pero no es hasta finales de la década del 90, que la Gestión por Competencias sale del ámbito de los recursos humanos y pasa a ser un mecanismo clave de transformación de las organizaciones. En la misma década nace un movimiento llamado "Enseñanza basada en competencias", que se fundamentaba en cinco principios: Todo aprendizaje es individual; el individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr, el proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él, el conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje y es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje.

*Estas investigaciones conducen al surgimiento del concepto de competencia laboral, el cual se arraiga con fuerza en países industrializados, como respuesta a la urgencia de fomentar la formación de mano de obra y ante las demandas surgidas en el sistema educativo y el productivo. El asunto que estos países visualizaron no era sólo cuantitativo sino también cualitativo, una situación en la que los sistemas de educación-formación, ya no se correspondían con los signos de los nuevos tiempos. La competencia laboral pretende ser un enfoque integral de formación que desde su mismo diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general, con el mundo de la educación.*

Considerando que estos problemas se presentan también y probablemente con mayor persistencia y gravedad en los países en desarrollo, con el agravante de una menor disponibilidad de recursos para el sistema educativo, la aplicación de un sistema de competencia laboral en esos países surge como una alternativa atractiva, al menos a primera vista, para impulsar la formación y educación en una dirección que logre un mejor equilibrio entre las necesidades de los individuos, las empresas y la sociedad en general.

En este sentido Mertens (2006), planteó que “la educación básica tiene un papel esencial e indelegable en la preparación para el trabajo”. Las concepciones de formación, clásicas, tradicionales, la analizan como la transmisión organizada y sistemática de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al trabajador una superación de sus calificaciones personales.

Podríamos resumir que el inicio del siglo XX fue escenario del surgimiento de un nuevo enfoque dentro de las teorías del mundo empresarial – las competencias – pero no es hasta la década del 70 que se posiciona con fuerza en los EE.UU.

Por todo lo antes expuesto se aduce que la aplicación de la formación por competencias comienza en 1973, esta se instrumenta en una escuela de Enfermería de nivel medio en Milwaukee, Estados Unidos. En 1984 se aplica en un colegio de enseñanza general de Canadá y se instrumenta en Escocia, Gran Bretaña (nivel obrero), en 1986 comenzó en nivel medio profesional en Québec, Canadá en 1988 se aplica en el nivel de técnico medio en Escocia, Reino Unido, en 1993 se aplica de forma general en la formación básica y preuniversitaria de Québec, Canadá. En la actualidad la educación basada en competencias se aplica en numerosos países, entre ellos están: México, Argentina, Canadá, Francia, Alemania, Australia, Gran Bretaña, Brasil, Chile y otros de América Latina, considerando las mismas como un importante mecanismo de gestión de los recursos humanos (Mertens, 2006).

#### *Conceptualización de las Competencias Profesionales, elementos distintivos.*

Desde el punto de vista etimológico, encontramos el origen del término competencia en el verbo latino “compe-tere” (ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse) para pasar también a acepciones como “responder a, corresponder” “estar en buen estado” “ser suficiente”, dando lugar a los adjetivos “competens-entis” (participio presente de competo) en la línea de competente, conveniente, apropiado para; los sustantivos “competio-onis” competición en juicio y “competitor-oris” competidor, concurrente, rival (Tejada, 1999).

Según Rodríguez (2007), los estudiosos del tema relacionado con las competencias, han argumentado sus conocimientos respecto a las mismas en formas muy diversas, coincidiendo mayoritariamente que en su sentido más amplio, se componen de la sinergia de los conocimientos, habilidades, motivos, rasgos de carácter, actitudes y comportamientos, marcando las diferencias entre unas escuelas y otras, cuestiones son identificativas de las competencias, afirmando que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

El concepto de Competencia puede verse en varios sentidos relativamente distinguibles: por una parte puede referir a una aptitud para algo; un sujeto es competente cuando es idóneo, cuando resulta capaz de entender y responder a un asunto, condición que tiene que ver consigo mismo y su historia, también competencia hace referencia a disputa o rivalidad entre dos partes; la competencia concebida como relaciones de no cooperación en la lucha por lograr un mismo objetivo que no puede ser compartido. Una competencia que, sabemos, se establece como ley de relaciones en un mercado estrecho (Artidiello & Conrado, 2005).

Ducci (1997), considera a su vez que las competencias son una construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también y en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Este análisis permite sintetizar que las competencias profesionales constituyen la capacidad integral que tiene una persona para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo. También puede considerarse que quien posee tal competencia es quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión.

Existen múltiples y variadas definiciones en torno a la competencia profesional. Un concepto generalmente aceptado la establece como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad plenamente identificada, por tanto la misma no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada.

En tal sentido la Organización internacional del Trabajo la define “como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en



una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también y en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo". (Organización Internacional del Trabajo, 1996)

Imprescindible resulta sintetizar, que la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente, se debe contar con las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, juegan un papel primordial, al considerarse la calificación una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo y resulta evidente la relación de competencias con idoneidad entendiéndose que las primeras subsumen las segundas como un ente integrador.

Por tales motivos y partiendo de los conceptos abordados, inferimos de manera científica que una competencia está a mayor nivel que una habilidad, ya que la primera integra un conjunto de habilidades, conocimientos y comportamientos del individuo para desempeñar con éxito una actividad dada. Dicho de otro modo una competencia integra saber, saber hacer y saber ser.

#### *Crterios Clasificatorios de las competencias profesionales.*

En la gestión del talento humano de manejan distintas clasificaciones de las competencias profesionales, entre ellas podemos destacar la establecida por Bunk (1994), que las agrupa en competencia técnica, competencia metodológica, competencia social y competencia participativa. Según los presupuestos de este autor poseen competencia técnica aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello, por su parte la competencia metodológica es apreciable en aquel que sabe reaccionar ante cada tarea encomendada amén de las irregularidades que pudiesen presentarse aplicando el procedimiento adecuado y transfiriendo adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

En este sentido Tejada (2007), considera que la competencia social es evidente en aquellos que sepan colaborar con otras personas de forma constructiva y comunicativa, mostrando un comportamiento orientado al grupo y entendimiento interpersonal; siendo la competencia participativa la de aquella persona que la posee que está dispuesto a aceptar responsabilidades y que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo con capacidades de organización y decisión.

Las competencias genéricas (transversales) han sido definidas como los atributos que debe tener un graduado universitario con independencia de su titulación. En ellas se pueden recoger aspectos genéricos de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral.

Las competencias genéricas se habían organizado en tres grupos: competencias instrumentales en las que se incluyen habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas; competencias interpersonales en las que se incluyen las capacidades individuales y las destrezas sociales y las competencias sistémicas que son las destrezas y habilidades del individuo relativas a la comprensión de sistemas complejos.

Por su parte las competencias específicas han sido definidas como los atributos que deben adquirir los futuros graduados durante la estancia en la universidad y deben ser definidas por la experiencia propia de la titulación.

Las competencias específicas han sido divididas en dos grandes grupos: aquellas relacionadas con la formación disciplinar que deben adquirir los graduados (competencias disciplinares y académicas) y las relacionadas con la formación profesional que deben poseer los futuros graduados competencias profesionales.

El primer bloque de formación disciplinar se ha relacionado con el "saber", es decir, con los conocimientos teóricos que deben adquirir los graduados en cuanto a las materias impartidas en la titulación, mientras que el segundo bloque de formación profesional, se ha asociado a las habilidades, destrezas y conocimientos prácticos que deben ser aprendidos durante la estancia del estudiante en la universidad.

#### *Circunstancias y regulaciones internacionales con respecto a las competencias profesionales en el contexto laboral educacional.*

En la era de los mercados, la globalización y la información, el sentido económico de la educación se ha convertido en un criterio central para la formulación de políticas nacionales y globales, aún y cuando en los años sesenta se presentaba a la educación como un factor importante para el desarrollo económico en la medida en que podía producir recursos humanos para el trabajo, entendiéndose la misma como el más potente factor para preparar tales recursos, analizándose que el lento progreso de desarrollo económico de muchos países se debe en cierta medida a los bajos niveles de logro educacional de grandes sectores de la población.

Las políticas educativas hoy en día se discuten desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad de sus productos, de los incentivos como motor para obtener buen desempeño, de la responsabilidad por los resultados de los administradores y ejecutores de las tareas de enseñanza y de la especificación de aquello que se necesita para funcionar bien en una sociedad que debe competir en buenas condiciones, lo que significa que estos enfoques no son más que políticas dirigidas a la evaluación comparativa tanto de los resultados del sistema educativo como a la evaluación de aquellos responsables de poner en acción los procesos de enseñanza dirigidos al éxito educativo.

En el contexto sobre la formulación de políticas educativas, aparece una nueva forma que se relaciona con las demandas tradicionales que la sociedad le pone a los sistemas y procesos educativos, es decir la urgencia de disminuir las fisuras educativas y la desigualdad ya sean producidas por nivel socioeconómico, raza, o género, o por las diferentes capacidades de los sujetos de la educación, quedando de manera permanente la preocupación por igualar las oportunidades educacionales para todos y disminuir el efecto de las diferencias sociales así como asegurar la inclusión de los diversos sectores marginados en las aulas y escuelas, siendo esta la formación por competencias profesionales.

Especial relevancia ocupa el tema relacionado con los sistemas de educación y de formación profesional máxime si todos los países se someten a intensas revisiones sobre la orientación y enfoque de la formación y la educación, teniendo en cuenta que se lleven a cabo transformaciones substanciales en la organización de los sistemas que regulan su funcionamiento, así como se implementan nuevos sistemas de regulación que reconozcan y dejen espacio a una expansión de ejecutores de programas de educación y formación.

Se procura un nuevo equilibrio entre la oferta de educación y formación por un lado, y la demanda de competencias profesionales en el mercado de trabajo por el otro. Pasamos de una etapa enfocada a la oferta en la que los programas de formación ofrecidos se alejaban peligrosamente de las necesidades reales del aparato productivo, hacia un énfasis en las demandas explícitas del mercado de trabajo (Pérez, 2006).

En la actualidad, la globalización del comercio y de la industria ha generado en los actores vinculados a la productividad un interés creciente por el desarrollo de las capacidades educativas de la sociedad, generándose una serie de demandas al sistema educativo, en perspectiva de adecuar su organización en función de los nuevos

desafíos mundiales. Es por ello que en los últimos años se ha venido insistiendo sobre la necesidad de adecuar un sistema educativo nacional a las nuevas reglas de la organización económica mundial.

Sobre la base de estas consideraciones, resalta el concepto de competencias que crecientemente se impone para dar cuenta de los imperativos y exigencias de la integración al mundo globalizado y propiciaría que el sistema educativo orientado por este concepto pueda hacer frente a los desafíos de competitividad contenidos en la nueva organización mundial del trabajo.

Desde que en 1992 una comisión formada por el Ministerio del Trabajo de los Estados Unidos, determinara un conjunto de destrezas que deben ser adquiridas tempranamente en el sistema educacional para hacer frente a las exigencias del trabajo, el concepto ha ido posicionándose en los debates educativos, sin que exista, desde nuestro punto de vista, mayor precisión sobre su uso e incidencia en el sistema educativo global.

Diversos trabajos durante la década del 90 en América Latina han enfatizado la necesidad de readecuar una propuesta curricular basada en competencias que sea funcional a los requerimientos del mundo del trabajo, esto ha sido mayormente evidente en las propuestas de reforma de la formación técnico profesional y en los planes y programas formativos o de capacitación para el trabajo desarrollados en el marco de políticas públicas.

## CONCLUSIONES

Las competencias profesionales surgieron en los años setenta, alcanzado un gran desarrollo en su implementación práctica en el contexto laboral actual. Se definen como aquellas requeridas para la ejecución de una determinada profesión y que se materializan en el desempeño profesional de los individuos, entendiéndose que posee tales competencias los que disponen de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, éstas se clasifican fundamentalmente teniendo en cuenta los criterios de su esfera de acción, su grado de especificidad y a las actitudes y aptitudes de los trabajadores.

Las competencias profesionales por sus propias características constituyen la evidencia necesaria para determinar cuan idóneo resulta un trabajador en el ámbito universitario, por tanto competencias e idoneidad resultan conceptos estrechamente relacionados fusionados en una unidad, cuyas manifestaciones en el contexto laboral son imprescindibles para desarrollar el proceso de idoneidad demostrada. La idoneidad es la manifestación en la praxis de la competencia, que le es inherente a ésta como cualidad. La aplicación de las normas en materia

de competencias profesionales contribuyen a coadyuvar los procesos de idoneidad demostrada que se llevan a cabo en las universidades, constituyendo una fuente inequívoca para la administración decretar la situación laboral de cada trabajador, permitiendo además una acertada evaluación y certificación de la precitada idoneidad, basada en competencias profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artidiello, I., & Conrado, R. (2005). Competencias: Un nuevo reto. *Revista Ciencia y Sociedad*.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Chiavenato, I. (1994). *Administración de Recursos Humanos*. Bogotá: Mac Graw-Hill.
- Díaz, D., et al. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Raquel\\_Carvajal/publication/28125512\\_Adaptacion\\_espanola\\_de\\_las\\_escalas\\_de\\_bienestar\\_psicologico\\_de\\_Ryff/links/00b4951781df79278e000000/Adaptacion-espanola-de-las-escalas-de-bienestar-psicologico-de-Ryff.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Carvajal/publication/28125512_Adaptacion_espanola_de_las_escalas_de_bienestar_psicologico_de_Ryff/links/00b4951781df79278e000000/Adaptacion-espanola-de-las-escalas-de-bienestar-psicologico-de-Ryff.pdf)
- Ducci, M. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Gutiérrez, Y., & Pouchot, I. (1998). Modelos de contribución: ¿un cambio radical? La pérdida de significado del puesto de trabajo. *Revista Capital humano*, 110, 20-30.
- McClelland, D. (1973). Modificando la competencia más que la inteligencia. *American psychology review*, 28, 1-14.
- Mertens, I. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Organización Internacional del Trabajo. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Ginebra: OIT.
- Pérez, P. (2006). *Modelo de perfil de los cargos por competencias laborales del técnico medio en construcción civil para el mejoramiento de la formación y la eficiencia en el trabajo*. Tesis doctoral. La Habana: ISPETP;
- Rodríguez, G. (2007). ¿Qué son las competencias laborales? Recuperado de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/que\\_son\\_las\\_competencias\\_laborales.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/que_son_las_competencias_laborales.pdf)
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 57 (8-14). Recuperado de [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20profesionales\\_TejadaFernandez.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Competencias%20profesionales_TejadaFernandez.pdf)
- Tejada, J. (2007). El formador ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: nuevos retos y competencias profesionales. *Revista Comunicación y pedagogía*, 158, 17-26.

# 29

## ENTRENAMIENTO TEÓRICO GENERAL CONTINUO DE ESTUDIANTES EN CONDICIONES DE EDUCACIÓN MULTILEVEL

### CONTINUOUS GENERAL THEORETICAL TRAINING OF STUDENTS IN CONDITIONS OF MULTILEVEL EDUCATION

Ph. D. Mikhail N. Zacepin<sup>1</sup>

E-mail: [dissov03@usla.ru](mailto:dissov03@usla.ru)

Ph. D. Anna V. Gubareva<sup>1</sup>

E-mail: [ashipova@mail.ru](mailto:ashipova@mail.ru)

Ph. D. Kseniya E. Kovalenko<sup>2</sup>

E-mail: [kovalenko1288@mail.ru](mailto:kovalenko1288@mail.ru)

<sup>1</sup> Ural State Law University. Yekaterinburg. Russian Federation.

<sup>2</sup> Altai State University. Barnaul. Russian Federation.

#### Suggested citation (APA, sixth edition)

Zacepin, M. N., Gubareva, A. V., & Kovalenko, K. E. (2017). Continuous general theoretical training of students in conditions of multilevel education. *Revista Conrado*, 13(60), 180-183. Retrieved from <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La tarea principal de la reestructuración es la educación superior, la combinación de un profundo conocimiento y una profunda formación práctica. Sin embargo, la creación de prerrequisitos para una fundamentalización en profundidad del proceso educativo es imposible sin una base teórica completa. Esto también se aplica completamente a la jurisprudencia. Un graduado de la facultad de derecho debe estar preparado para la aplicación de la ley, la elaboración de leyes, la organización y la gestión, así como la investigación en el campo de la jurisprudencia. De acuerdo con las "características de calificación de un abogado", debe garantizar la legalidad en las actividades de los organismos estatales, empresas y organizaciones, funcionarios y ciudadanos. Sin embargo, el nivel de formación académica general, de acuerdo con el testimonio de estudiantes graduados y trabajadores prácticos, no es lo suficientemente alto. Esto está determinado por algunos factores. El nivel actual de entrenamiento legal se basa en una combinación de equilibrio científico. Desafortunadamente, este equilibrio no siempre se realiza. Todas estas características deben reflejarse en el proceso de compilar e implementar un sistema de preparación teórica continua de los estudiantes.

#### Palabras clave:

Las relaciones jurídicas de educación, formación profesional, educación superior, el derecho.

#### ABSTRACT

The main task of restructuring higher education is the transition to the formation of specialists of a broad profile, combining deep fundamental knowledge and thorough practical training. However, the creation of prerequisites for an in-depth fundamentalization of the educational process is impossible without a thorough theoretical basis. This also applies fully to jurisprudence. A graduate of a law school should be prepared for law enforcement, law-making, organizational and managerial, as well as research activities in the field of jurisprudence. In accordance with the "qualification characteristics of a lawyer", he must ensure the legality in the activities of state bodies, enterprises and organizations, officials and citizens. However, the level of general theoretical training, according to the testimony of graduate students and practical workers, is not high enough and this is determined by some factors. The current level of legal training is based on a combination of scientific balance, the fundamental nature of education and applied training. Unfortunately, this balance is not always accomplished. All these features should be reflected in the process of compiling and implementing a system of continuous theoretical preparation of students.

#### Keywords:

Educational legal relations, vocational education, higher education, law.

## INTRODUCTION

Often, general theoretical problems are studied only within the framework of one subject - the theory of state and law. In other disciplines they are considered "in passing", superficially or are dropped altogether. The necessary continuity of studying and deepening theoretical questions is not ensured. After teaching the basics of the theory of law on the 1st year, the students of the 2nd and 3rd courses have a well-known theoretical "vacuum". In many cases the process of studying special disciplines turns into a "training" of students for the mechanical memorization of legal norms and practical questions on their implementation. As a result, the professionalism of a lawyer is expressed in skilfully mastering technical means and techniques. That is, there is an incorrect combination of theoretical and applied components in legal education. Certainly, when preparing a lawyer, the connection with practice is very important. But the professionalism of a lawyer is inconceivable without a high level of general theoretical training. Practically, when studying at the 2nd and subsequent courses in the study of special disciplines, when studying practical professional issues, the level of theoretical training of students is reduced. Therefore, it is completely justified to introduce the special course "Problems of Jurisprudence" into the educational process at its final stage. However, often instead of an in-depth study of the corresponding theoretical positions, they have to be mastered almost anew. This suggests that the possibilities of special sciences for deepening general theoretical knowledge are used clearly insufficiently. In the teaching of special disciplines, there are sometimes serious contradictions in the interpretation of individual theoretical problems. There is no uniform methodology for teaching the theory of state and law and special disciplines, which reduces the potential for theoretical knowledge. The situation became even more complicated with the introduction of a multilevel training of specialists. Elimination of these shortcomings is possible only after the creation of a single educational and methodical complex - a system of continuous theoretical preparation of students, carried out during the entire period of training of students and including all types of teaching and extracurricular work.

## DEVELOPMENT

The goal of continuous theoretical preparation of students is the consistent formation of a harmonious system of deep theoretical, political and legal views and concepts, the ability to creatively use them in practical activities. Theoretical knowledge should turn into ideological

conviction, principledness, form an ideologically and politically mature practitioner.

The basis for general theoretical training should be based on the following principles: 1) the complexity, the use of various methodologies and techniques; 2) the sequence of study with a gradual deepening of the theoretical material; 3) the relationship in the teaching of theoretical, social and special disciplines; 4) periodic adjustment of the content of theoretical knowledge obtained; 5) use of technical means of training, active methods and business games; 6) application of various methods and means of control; 7) practical consolidation of theoretical knowledge in the course of industrial practice. The content of the continuous training system is determined by the curriculum on the specialty "Jurisprudence", as well as the work programs of the disciplines of specialization. The fundamental science and academic discipline, which has methodological significance for other branch sciences, is the theory of state and law. It is studied already in the first year of study in the undergraduate program, when most students do not have life and practical experience, vaguely represent the features of the future profession. And this requires a variety of methods of teaching and control. Such means are, in particular, a special study of legal terminology, the use of logical abstracts, business games, etc. The theoretical preparation is based on the principle of continuity of teaching. However, its realization is possible only when the study of all subjects is based on unified principles, has general theoretical bases. Continuous preparation is impossible if teachers of different disciplines are supporters of sometimes fundamentally opposite schools and directions. It is also unacceptable to ignore the theory, to "train" students to solve purely applied, special problems, as theoretical preparation without the use of practice materials is impossible, in isolation from the data of the branch sciences. Naturally, when studying branch disciplines at senior courses, you need to constantly refer to the theoretical analysis of general legal institutions (legal relations, responsibility, etc.).

At the same time, teaching of all subjects should be conducted on the basis of unified methodological and didactic principles, advanced experience. One can note one more problem. The current level of legal training is based on a combination of scientific balance, the fundamental nature of education and applied training. Unfortunately, this balance is not always realized. All these features should be reflected in the process of compiling and implementing a system of continuous theoretical preparation of students. The theory of the state and law is propaedeutic discipline both in the scientific-theoretical and in the educational-methodical plan, that's why the department

of the theory of state and law should act as a methodical center for ensuring the continuity of theoretical education. The curriculum does not provide for the reading of any special courses of a theoretical nature at the 2nd and 3rd courses. But this does not mean that training is carried out by studying independent, scientifically not interconnected parts, branches of legislation, legal acts. When studying special disciplines, obtaining professional skills and abilities in a certain field, jurisprudence not only does not exclude, but presupposes further in-depth theoretical training within a certain subject. Narrow "specialization", obtaining only special knowledge and skills without sufficient theoretical component can not fulfill the task of training qualified specialists. At the same time, when studying special subjects, it is precisely the deepening, fixing of theoretical knowledge, and not the duplication of theoretical positions already known to the student. Of course, not all theoretical questions are developed here, but only those that are maximally manifested in the framework of a particular discipline, and at a higher level enriching the theory of law.

#### *Main part*

Analysis of the content of the work programs of individual disciplines shows that this requirement is not always implemented. Of course, an in-depth study of individual theoretical issues within the framework of sectoral disciplines can not be conducted at the expense of increasing the number of teaching hours, the classroom load, since in the conditions of bachelor's preparation such possibilities are limited. Organizational and methodical work in this case should be carried out in several directions. First of all, it is necessary to activate the work of teachers in the framework of methodological groups, it is advisable to conduct inter-departmental and general institute general theoretical seminars, scientific and methodical conferences of teachers. A certain help in ensuring the unity of teaching can be provided by mutual visits of teaching classes methodical conferences of teachers. A certain help in ensuring the unity of teaching can be provided by the mutual visits of teachers from different departments. The latter is especially important for beginner teachers. Of great importance is the improvement of methodological tools and techniques aimed at ensuring the continuity, continuity and unity of the teaching of various subjects. The solution of these problems and the increase in general theoretical training are considerably complicated in the conditions of multilevel training of specialists. The transition to a two-tier education system (bachelor's and master's) required not only a qualitative change in the methodology of teaching the academic disciplines, but also a new approach to improving the system of general

theoretical training for students. Strictly speaking, general theoretical training of lawyers is carried out mainly within the framework of the bachelor's program. Master in accordance with the requirements of the state educational standard should be prepared for activities that require in-depth fundamental and professional training, including to scientific and pedagogical activities. A graduate who received a master's degree should not only have a broader range of general cultural and professional competencies, but also gain knowledge in expert, consulting, research and teaching. And this requires a fundamentally new level of general theoretical training. Undoubtedly, with this direction in the training of specialists, the role of general theoretical knowledge multiplies. It is not by chance that such disciplines as "Modern Problems of Legal Science", "History and Methodology of Legal Science", "Problems of Legal Doctrine" are introduced into all areas of master's preparation in compulsory training programs. We consider it quite justified to introduce into the educational process a comprehensive program "Legal problems of ensuring national security", in the implementation of which teachers from various departments take part. General requirements for the general theoretical level of master's training are determined by the content of the corresponding section of the requirements for the level of bachelor's training. Achievement of a high level of general theoretical training in the magistracy is complicated by several factors. First of all, this is a different level of theoretical training for applicants. This is due to the fact that graduates of the bachelor's degree of various educational institutions with various scientific schools, the level of training of teachers, various methodical traditions require this to obtain a master's degree. This requires a variety of methodological tools and techniques, drawing up individual programs, sometimes additional individual work with students in order to ensure unity and an appropriate level of scientific and theoretical training.

#### CONCLUSIONS

The situation is also complicated by the fact that graduates, although they have received a bachelor's degree, but graduated from non-legal educational institutions that do not have a basic legal education, are getting graduates to universities, in particular, legal ones. In this case, preliminary preparation and examination of the level of their general theoretical legal knowledge are necessary. To study in the magistracy requires an additional in-depth study of general theoretical disciplines. I believe that this could be done in the form of additional lessons, a preparatory adaptation period of study. Finally, with the appropriate organization of the training schedule, such students could study the content of individual subjects after listening to

theoretical courses with students of the 1-2th year of the bachelor's degree. A high level of theoretical preparation is possible only on condition of the unity of educational and scientific work, with the wide involvement of students in research work. It includes both study forms, which are based on research work, and various forms, methods, techniques that ensure the introduction of elements of scientific research into the learning process. A certain role in providing theoretical training for students is played by the production practice. The nature of the legal profession requires solving during the period of practice a number of theoretical and legal issues, raising the level of political and legal culture. Unfortunately, with the development of special, professional skills on these issues sometimes do not pay attention. The degree of both professional and general theoretical legal training of the master as a specialist lawyer of high qualification is manifested in the process of state certification, preparation and defense of the master's thesis.

The subject of examination questions and the content of the thesis should include not only problems in the chosen competence, but also general theoretical, general scientific components of the legal science. Only vocational training combined with profound general theoretical training will allow a law school to produce really highly qualified lawyers. And this is possible only if there is a clear, methodically correct organization of a system of general theoretical training within the entire period of study at the university.

#### BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Arstanov, M. Z., Pidkasisty, P. I., Khaydarov, Z. S. (1980). Problem-model training: questions of theory and technology. Alma-Ata.
- Verbitsky, A. A. (1990). Active methods of teaching in higher education: Contextual approach. Moscow.

# 30

## **ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE UNA CULTURA DE RESPETO A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO**

### STRATEGY FOR THE FORMATION OF A RESPECTABLE CULTURE TO THE PERSONS WITH A DISABILITY IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

Dra. C Virginia Bárbara Pérez Payrol<sup>1</sup>

E-mail: [vperez@umet.edu.ec](mailto:vperez@umet.edu.ec)

Dra. C. Mireya Baute Rosales<sup>1</sup>

E-mail: [mbaute@umet.edu.ec](mailto:mbaute@umet.edu.ec)

MSc. Margarita del Pilar Luque Espinoza de los Monteros<sup>1</sup>

E-mail: [mluque@umet.edu.ec](mailto:mluque@umet.edu.ec)

<sup>1</sup>Universidad de Metropolitana. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Pérez Payrol, V. B., Baute Rosales, M., & Luque Espinoza de los Monteros, M. P. (2017). Estrategia para la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad en el entorno universitario. *Revista Conrado*, 13(60), 184-190. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Las instituciones universitarias ecuatorianas asumen la misión de transformar la sociedad, a partir de la formación integral del profesional, significado que adquieren las actitudes y valores ciudadanos, sustentados en los principios del Buen Vivir y la preparación para su comprensión sobre la base de interculturalidad, plurinacionalidad y la inclusión. El artículo titulado: "Estrategia de formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad en el entorno universitario" aporta a tal propósito en tanto expresa en sus fundamentos teóricos la definición de personas con discapacidad, los cambios que deben producirse y los principios que sustentan la concepción estratégica para la formación de una cultura de consideración y respeto a las personas con discapacidad. El trabajo empleó los métodos: analítico- sintético, inductivo – deductivo, el tránsito de lo abstracto a lo concreto y la modelación. Los resultados alcanzados demuestran la efectividad de la propuesta.

#### Palabras clave:

Personas con discapacidad, formación, estrategia.

#### ABSTRACT

Ecuadorian university institutions assumes the mission of transforming society by training professionals with attitudes and values of citizens, based on the principles of Good Living and preparation for understanding on the basis of inclusion. The article entitled "A strategy for the formation of a culture of consideration and respect for people with disabilities in the university environment" brings to this idea the expressed in its theoretical foundations: the definition of persons with disabilities, the changes that must occur and the principles that underpin the strategic conception for the formation of a culture of consideration and respect for people with disabilities. The work used methods as: Analytic-synthetic, Inductive-deductive, the transition from the abstract to the concrete and the Modeling. It achieved partial results that demonstrate the effectiveness of the proposal.

#### Keywords:

People with disabilities, training, strategy.



## INTRODUCCIÓN

La discapacidad resulta un tema complejo por el efecto de rechazo que produce en las personas la diferencia y lo comprometido de asumir actitudes a su favor; al mismo tiempo que alcanza gran relevancia y significado como consecuencia del desarrollo histórico - social, que exige la implicación de todas las personas, organizaciones e instituciones en busca de una sociedad con valores de justicia, dignidad, más democrática, equitativa e inclusiva.

La discapacidad alcanza dimensión universal, según la Organización Mundial de la Salud el 15 % de la población mundial vive con alguna discapacidad. En América Latina existen 85 millones de personas con alguna discapacidad. En el caso de Ecuador las personas con discapacidad alcanzan la cifra de 1'653.000, según el registro del Consejo Nacional de Discapacidades (Conadis) del 2016. De ellas 1.358 personas con discapacidad han ingresado a distintas universidades, por el convenio interinstitucional de la Educación Superior, Ciencia, Tecnología en Innovación (Senescyt) y el Conadis destinado a promover la inclusión, el acceso, la permanencia y la culminación de carreras en instituciones de educación superior de personas con discapacidad.

No obstante, a pesar de las acciones realizadas, las personas con discapacidad presentan una situación de desventaja frente a la sociedad, debido a que las normativas elaboradas para mejorar su nivel de vida, en términos de integración social y acceso a beneficios, tienen cumplimiento y ejecución relativa.

Lo anterior cobra significado cuando se afirma que las personas con discapacidad, sólo alcanzan entre el 0-3% la educación superior con el respecto al resto de la población y los porcentajes más bajos se dan en las mujeres. Resulta limitada la integración de las personas con discapacidad dentro del sistema de la educación superior, se presentan dificultades y múltiples barreras, incidiendo las especificidades de cada tipo de discapacidad.

En cambio, las políticas han ido evolucionando de la aplicación de medidas específicas para este colectivo; a poner énfasis en la transversalidad, considerando e incorporado las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos, con carácter procesal e integral, desde su concepción hasta su ejecución y evaluación, para que se produzca la normalización, autonomía e integración social.

En ello juega un papel fundamental la institución universitaria dada la misión de formar integralmente a los profesionales, con una vocación humanista; reconocida desde dos vertientes, la primera en el respeto y consideración a

las personas que sufren esta condición y sus relaciones en el entorno universitario, familiar, comunitario, laboral y social; y la segunda en cómo atender a los estudiantes con discapacidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que requiere tener en cuenta un proceso integral donde participen todos los involucrados.

La universidad debe caracterizarse por la calidad y la exigencia en la formación mediante el accionar de un claustro de excelencia que impulse y promueva la ciencia, la tecnología, la innovación y la investigación como pilares fundamentales, sustentada en el principio de aceptación y respeto a la diferencia desde una comunidad inclusiva, la diversidad como algo natural, enriquecedor y de valor en la formación para la construcción del derecho del buen vivir.

En tal sentido, una institución universitaria no puede considerarse plenamente democrática sino abre sus puertas a todos, si parte de las personas que deben integrarla, como son las personas con discapacidad, no participan en la toma de decisiones. La colectividad debe reflejar su diversidad y sacar provecho del potencial de todos sus miembros, razón que justifica la necesidad de atender el tema de las personas con discapacidad en función de una universidad para todos.

## DESARROLLO

En Ecuador, la Constitución de la República (2008) reconoce pronunciamientos a favor de las personas con discapacidad en disímiles artículos, se significa el artículo 11, numeral 2: “Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades”. “Nadie podrá ser discriminado por razones de... discapacidad, diferencia física”

Más adelante, en el artículo 47 se expone “el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social. Se reconoce a la persona con discapacidad, los derechos a: ... donde se significan los números:

7.- Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones... Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.

10.- El acceso de manera adecuada a todos los bienes y servicios. Se eliminarán las barreras arquitectónicas.

7.- Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones... Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.

10.- El acceso de manera adecuada a todos los bienes y servicios. Se eliminarán las barreras arquitectónicas.

En correspondencia, el Plan Nacional para el Buen Vivir (República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013) reconoce en sus objetivos afirmaciones a favor de las personas con discapacidad, el objetivo 2 expresa lo relacionado con “fortalecer la educación superior con visión científica y humanista”.

La Ley Orgánica de Discapacidades (2012) destinada al amparo de las personas con discapacidad permite destacar tal propósito en sus artículos, tales como: el Artículo 33. Accesibilidad a la educación expresa *“que las instituciones... de educación superior, públicas y privadas, cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; adaptación curricular; participación permanente de guías intérpretes, según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad”*.

El artículo 40. Difusión en el ámbito de educación superior expone *“que en todas las instituciones de educación superior se transversalice el conocimiento del tema de la discapacidad dentro de las mallas curriculares de las diversas carreras y programas académicos, dirigidos a la inclusión de las personas con discapacidad y a la formación humana de las y los futuros profesionales”*.

En este trabajo se asume la definición de personas con discapacidad dada por la Convención de Naciones Unidas, (2006) la que expresa que son *“aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás”*.

El término *“personas con discapacidad”* aun siendo correctamente empleado, pueden ser considerado despectivo o peyorativo, debido a que algunas personas *“etiquetan”* a quien padece la discapacidad, lo cual interpretan como una forma de discriminación en dependencia de la apreciación o valoración subjetiva de la diversidad y el establecimiento de una jerarquía en función de criterios de poder social, económico, político, de género, étnico, entre otras.

La evolución histórica del término tras su surgimiento después de la segunda guerra mundial considera que la discapacidad es una situación provocada en la interacción entre la persona, sus características, el medio físico y social no habilitado para la diversidad propia de la naturaleza humana. Ello implica una perspectiva con una visión positiva del tema, hoy se defiende la discapacidad como parte de la identidad cultural de las personas y se promueve el orgullo de ser persona con discapacidad y ser simplemente diferente, todas las personas tienen el mismo valor en tanto son seres humanos.

En consecuencia deben propiciarse **cambios** en los modos de pensar y actuar en relación a las personas con discapacidad a criterio de las autoras, los que se expresan a continuación:

De considerar que la persona con discapacidad tiene capacidades diferentes, capacidades especiales, necesidades especiales a comprender el principio de igualdad de las personas como seres humanos. Todos y todas tienen capacidades (potenciales, reales, en desarrollo) y necesidades (amar y ser amados, comer, vestirse, tener salud, sobrevivir), comparten la misma esencia humana en igualdad. Las personas con discapacidad son como todos los demás y así deben ser tratadas.

De pensar que la persona con discapacidad es incapaz a valorar que es capaz de trabajar, estudiar, crear, ejercer su ciudadanía y tomar decisiones, si disminuyen o eliminan las barreras del entorno y se entrega apoyo social para esta inclusión.

De considerar que la persona con discapacidad es un impedido o tiene impedimentos a valorar que pueden hacer todo lo que se proponga, si se eliminan las barreras del entorno. La discapacidad no es un impedimento, es una diferencia.

De expresar que la persona con discapacidad no es normal a cuestionar o reflexionar que no existe nadie plenamente “normal”, es decir *“ser diferente es algo común, la diversidad es la norma”*; lo normal es que seamos diferentes (López, 2004).

Consecuentemente, la universidad está orientada a la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad reconociendo a esta como un componente de la diversidad humana, favoreciendo de este modo la justicia, equidad, inclusión y cohesión en la institución y para la sociedad.

Se asume la cultura como *“condición de creación humana. Su alcance y definición está dada en todo lo que el hombre ha creado sobre la naturaleza y lo define y*

*distingue en el reino animal, quítenle al hombre la cultura y tendremos la fiera*". (Hart, 1996, p.13)

La cultura es libertad. La certeza de ese pensamiento, implica una cultura general integral, incluyendo la preparación profesional y el saber actuar, la ética y las pautas de socialización fundamentales en la interacción social.

La formación de una cultura como expresión del desarrollo pleno de la sociedad, en ella no solo se potencia el desarrollo global del individuo (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) en y para el desempeño, sino la formación al nivel que alcance el sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí y del mundo material y social.

Se expresa una cultura de respeto vista como valor ético, moral que debe caracterizar las actitudes de un profesional y de las acciones educativas de carácter curricular, investigativo y de vinculación con la sociedad. Se analiza el respeto como el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de los individuos y de la sociedad, comienza en la propia persona como autorespeto, entereza e integridad. Está ligado al poder de la humildad que permiten ser justo e imparcial con los demás, valorar la individualidad, apreciar la diversidad. El equilibrio entre la humildad y el autorespeto da como resultado el servicio altruista, una actuación honrosa desprovista de actitudes como la arrogancia, la tendencia a impresionar y dominar con el propósito de imponerse destruye la autenticidad de los demás y viola sus derechos fundamentales.

Una universidad en igualdad de oportunidades exige actuar con todos los agentes de la comunidad educativa: los directivos, los docentes, los estudiantes, las personas con discapacidad, la familia, el resto del personal, todos precisan información, formación, asesoramiento, orientación y apoyo para que colaboren en la atención de las potencialidades y necesidades de estas personas. Además, es necesario que la institución sea plenamente accesible, y que los profesionales posean una formación permanente y actualizada en temas de discapacidad, dotando a la entidad de una infraestructura y medios para su accesibilidad y movilidad.

La atención a la discapacidad, asume los *principios*, que constituyen normas generales que permiten transformar la realidad del entorno universitario a partir de los criterios tratados en la Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y de las autoras. Estos principios son:

- **Principio de la educación inclusiva**, expresa que todas las personas tienen derecho a la educación y a recibir un trato digno pese a cualquier característica o necesidad educativa especial. Conlleva a que la institución

universitaria implemente las medidas pertinentes para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad garantizando los apoyos técnico-tecnológicos, y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje que permita dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes.

- **Principio de la responsabilidad institucional colectiva**, requiere de la actitud positiva de toda persona que integra la comunidad universitaria en respetar los derechos de las personas con discapacidad, así como rechazar, combatir y solucionar actos de discriminación o violación de sus derechos tales como: comportamiento agresivos, falta de atención, decidir por ellas en temas que les afectan aunque estén plenamente capacitadas para ello, ridiculizarlas, mofarse de ellas, explotarlas o agredirlas como consecuencia de su vulnerabilidad, de dependencia e inadecuadas concepciones.
- **Principio de la no discriminación**, enuncia que ninguna persona con discapacidad debe ser discriminada, ni sus derechos podrán ser anulados o reducidos a causa de su condición en la institución universitaria. Promueve el conocimiento y socialización de los deberes y derechos de las personas con discapacidad en educar para la democracia y convivir en armonía en la comunidad universitaria.
- **Principio de la igualdad de oportunidades**, conjuga el derecho a la igualdad formal con el derecho a la diferencia. Todas las personas son seres únicos e irrepetibles, son iguales ante la ley por lo que el desafío es que las acciones se adapten de tal manera que se pongan al servicio de las potencialidades y necesidades de las personas discapacitadas. No podrá reducirse o negarse el derecho de las personas con discapacidad para ejercer plenamente y contribuir al funcionamiento y desarrollo de la institución universitaria.
- **Principio del aumento de la participación e integración**, expresa que las acciones deben estimular la participación protagónica de las personas con discapacidad en los procesos universitarios, para lo cual la institución elabora, ejecuta, da seguimiento y evalúa planes y programas, desde las necesidades reales y sentidas por estos favoreciendo su inclusión en la institución y en la sociedad, mediante la plena comunicación y de respeto a su realidad.
- **Principio de la accesibilidad integral**, garantiza el acceso de las personas con discapacidad a las oportunidades, los derechos y deberes de la institución universitaria, al entorno físico, a los sistemas y las tecnologías de información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones; así como, la eliminación de obstáculos que dificulten el goce y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Se facilitan las condiciones necesarias para que el entorno sea comprensible, utilizable y practicable por todos

con garantía de seguridad, comodidad y de la manera más autónoma y normal posible.

- **Principio de diseño universal**, se concibe o proyecta desde la concepción de los entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible mediante la corresponsabilidad en función de ser personas que aporten a la sociedad.
- **Principio de la transversalidad**, implica que las actuaciones a desarrollar no se limitan a planes, programas y acciones pensados exclusivamente para las personas con discapacidad, sino que asumen un carácter integral, de tal manera que en todas se tenga en cuenta las necesidades y demandas de este colectivo.
- Es pertinente la necesidad de determinar una estrategia de formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad que abarque a los directivos, el personal docente, no docente y administrativo, y los estudiantes de manera que posibilite acortar la brecha entre el estado actual y el deseado mediante un conjunto de acciones sobre la base de métodos y estilos de trabajo democráticos y participativos.

Para concebir la estrategia se siguen algunos de los criterios de Almaguer (2014), que permitieron a la autora establecer los siguientes componentes: misión, visión, objetivo, ideas rectoras y etapas (planificación, organización, ejecución y evaluación).

Asume como **Misión**: es una universidad respetuosa de la diversidad, la equidad y la justicia social, la convivencia democrática y la prosperidad colectiva que satisfice las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

**Visión**: ser una universidad para todos con reconocimiento y prestigio, incluyente, flexible, dinámica y con un alto nivel de formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad en directivos, personal docente, administrativo y en los estudiantes desde un enfoque humanista, con equidad e igualdad que les permitirá elevar la calidad de los servicios universitarios y un mejor desempeño profesional.

**Objetivo**: contribuir a la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad para elevar la calidad de los servicios universitarios y su desempeño profesional.

La estrategia abarcó diferentes etapas: diagnóstico y pronóstico, planificación, organización, ejecución y evaluación que conllevo al análisis, reflexión y toma de decisiones colectivas de las acciones a ejecutar para adecuarse a los cambios y principios que demandan las personas con discapacidad en el entorno, -en correspondencia con las exigencias de la educación superior- y lograr una

mayor calidad de los servicios universitarios para todos y en el desempeño profesional.

Ideas rectoras: es responsabilidad de cada directivo la gestión de la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad en cada carrera o área que atiende, por lo cual debe de estar presente en todo el sistema de trabajo de la institución universitaria. A las acciones deben asignársele responsable y fecha de cumplimiento y estas modificaciones requieren de la adecuada planificación, organización, coordinación, formación del capital humano, ejecución y evaluación.

El **diagnóstico** permitió conocer el estado actual de la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad, mediante la aplicación de instrumentos para la búsqueda desde el punto de vista explicativo de las causas que producen la problemática.

La **planificación** estuvo dirigida al diseño de un conjunto de acciones que respondieran a cada una de las necesidades identificadas. Asumió un carácter humanista, lo que se manifestó en el respeto a las personas con discapacidad, la consideración de sus potencialidades y necesidades, intereses, motivaciones y expectativas, la búsqueda de su protagonismo en el proceso de formación, desde su activa participación en la planificación, organización, ejecución y evaluación del plan de acciones, lo cual propició un mayor sentido de pertenencia y compromiso, al convertirse en sujeto de la propia actividad.

La **organización**: abarcó la selección y coordinación con directivos, personal administrativo y docente que asumieron responsabilidad en la ejecución de las diferentes acciones.

La coordinación con el departamento de Talento Humano en función de garantizar en la nómina total de trabajadores que el 4% de los cargos docentes sean asignados a personas con discapacidad, que reúnan condiciones de idoneidad, de acuerdo con las normas de ingreso y ascenso vigentes.

La coordinación con el departamento de Bienestar Estudiantil en función de garantizar el otorgamiento de Becas por discapacidad, así como el aseguramiento de las herramientas tecnológicas y los suministros del docente y el estudiante se encuentren en el aula correspondiente antes del inicio de sus prácticas docentes.

La vinculación con el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) para la implementación de fuentes bibliográficas e identificación del banco bibliográfico, en función de las personas con discapacidad, así como la elaboración y/o ajustes de los medios y uso de la tecnología educativa.

La coordinación con el departamento de Sistemas para la adecuación tecnológica de la universidad dado en facilitar a los estudiantes, docentes y personal administrativo que presenten discapacidad las vías de acceso a las TIC, la creación de centros de inclusión, sitios web y plataformas virtuales completamente accesible

La identificación de los locales que se ajusten al desarrollo de las actividades y el aseguramiento humano, organizativo, metodológico, curricular, material y logístico.

La **Ejecución**: implicó la realización práctica de las acciones para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en la formación de la cultura de respeto a las personas con discapacidad para el desempeño profesional. Las acciones dirigidas a la participación de todos, la búsqueda de concientización y sensibilidad humana, aceptación de la diferencia y cambios en los juicios y relaciones interpersonales. La utilización de la reflexión crítica y el diálogo en la actividad.

La **Evaluación**: consistió en la valoración constante y sistemática de la calidad de las acciones y su correspondencia con el objetivo que se propuso, de conocer en qué y hasta dónde se ha transformado el nivel de formación y el desempeño profesional mediante las acciones puestas en práctica.

La valoración requirió de una intencionalidad en el estudio sistemático de los resultados que se alcanzaron con las acciones previstas para medir sus efectos, retroalimentar y prever nuevos niveles de exigencia a la formación.

Las acciones diseñadas en la estrategia fueron instrumentadas en el sistema de trabajo de la universidad y se relacionan a continuación:

#### *Adecuación científico - pedagógica*

- Realización del diagnóstico y pronóstico de la situación de las personas con discapacidad en la institución universitaria desde la determinación de dimensiones e indicadores, teniendo en cuenta la clasificación de la discapacidad.
- Gestión de la política a favor de las personas con discapacidad desde la planificación, organización, ejecución y evaluación de los procesos universitarios.
- Incorporación en el diseño curricular de las carreras temáticas de atención a las personas con discapacidad desde un enfoque interdisciplinario, intradisciplinario y transdisciplinario para el cambio de patrones culturales, durante los períodos de formación del profesional. Además de contar con adaptaciones curriculares ajustadas a las potencialidades y necesidades de las y los estudiantes.
- Diseño de proyectos de investigación y de vinculación con la sociedad que aborden estudios a atención de

las personas con discapacidad que responden a la línea de investigación disminución de las desigualdades sociales.

- Proyección de tesis de Maestría y Doctorado en temas de atención a las personas con discapacidad derivadas de los proyectos.
- Promoción del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la enseñanza de las personas con discapacidad.
- Realización de programas de capacitación a los docentes en temas relacionados con la atención a las personas con discapacidad, integración social, formación ciudadana, conocimiento de los derechos humanos, que promuevan la toma de conciencia sobre los efectos de las múltiples formas de discriminación y mecanismos para eliminar las desigualdades.
- Implementación de estrategias de comunicación que posibiliten la información, sensibilización y formación de docentes, personas con discapacidad, familiares, representantes de las instituciones de la comunidad para favorecer a una actuación positiva desde ésta óptica.
- Creación, producción y difusión de manifestaciones culturales que promuevan la valoración, el respeto a la diversidad, la no-discriminación, la inclusión para la concientización del personal de la universidad y de las instituciones de la sociedad.
- Celebración del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, que se conmemora el 3 de diciembre, y la entrega del Premio del Rector de Investigación y Formación en el ámbito de las personas con discapacidad.
- Realización de seminarios y encuentros interinstitucionales con participación de autoridades, docentes, estudiantes, mujeres y jóvenes, para analizar las necesidades, demandas y recursos, impulsar su participación y liderazgo, dentro y fuera de la institución.

#### *Adecuación tecnológica*

- Aseguramiento de las vías de acceso a las TIC, computador y periféricos, Internet, ayudas técnicas y tecnológicas, correo electrónico, video-conferencias, aulas virtuales y redes sociales a los estudiantes, docentes y personal administrativo que presenten discapacidad.
- Creación del centro de inclusión digital para personas con discapacidad logrando un funcionamiento permanente de estos espacios con el objetivo de aprovechar los beneficios que actualmente brindan las TIC para su educación, a partir de crear sitios web y plataformas virtuales completamente accesibles a la información y a los contenidos que en estas se brinde.

#### *Adecuación administrativa- económica*

- Realización del diagnóstico institucional a través del cual se identificará las barreras físicas, arquitectónicas y/o tecnológicas con las que actualmente cuentan los entornos universitarios para diseñar y estructurar

un Plan de Accesibilidad que permita realizar las adecuaciones y adaptaciones necesarias.

- Elaboración del presupuesto de la institución universitaria atendiendo a la construcción y adecuación de la infraestructura física, tecnológica, académica y administrativa, para garantizar la accesibilidad y movilidad de personas con discapacidad.
- Ejecución de planes de construcción y adecuación de la infraestructura física, tecnológica, académica y administrativa, para garantizar la accesibilidad y movilidad de personas con discapacidad.
- Realización de estudios prospectivos que posibiliten el acceso de las y los estudiantes y personal con discapacidad a la institución universitaria.
- Elaboración de un Programa de Atención Integral a estudiantes con discapacidad, a través del cual se planificarán y coordinarán acciones con el fin de elevar la calidad de vida de las personas con discapacidad, así como potenciar su educación.
- Confección del manual de normas y prácticas de acción afirmativa de la universidad metropolitana a favor de las personas discapacitadas.

### Resultados

La materialización de la estrategia para la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad ha alcanzado los resultados siguientes:

- La estrategia de formación ha sido avalada para su puesta en práctica por el Consejo Científico Asesor (CAS).
- Se mostraron avances con respecto al nivel la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad expresada en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por directivos, personal docente y administrativo y estudiantes.
- Otorgamiento de becas a estudiantes con discapacidad.
- Se produjeron 3 artículos relacionados con el tema, así como la socialización en eventos internacionales en correspondencias con proyectos de investigación y vinculación con la sociedad.
- La formación doctoral de un docente en el tema.
- Se logra en la nómina total de trabajadores que el 4% de los cargos docentes sean asignados a personas con discapacidad, que reúnan condiciones de idoneidad, de acuerdo con las normas de ingreso y ascenso vigentes, como se indica el código del trabajo.
- Planificación y ejecución presupuestaria que respondan a la adecuación de la infraestructura física, tecnológica, académica y administrativa, para garantizar la accesibilidad y movilidad de personas con discapacidad.

### CONCLUSIONES

Los fundamentos teórico-metodológicos la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad

permitieron determinar *los cambios, los principios y las acciones de formación de una cultura de consideración y respeto a las personas con discapacidad.*

Los resultados de la implementación de las acciones de la estrategia en el sistema de trabajo de la universidad metropolitana evidencian la efectividad de la propuesta, a partir de alcanzar un nivel cualitativamente superior en el saber, saber hacer y saber ser en relación con la formación de una cultura de consideración y respeto a las personas con discapacidad, en función de una plena universidad para todos en correspondencia con las exigencias de la educación superior ecuatoriana.

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Almaguer, M. L. (2014). Estrategia para la capacitación para desarrollar competencias laborales. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/estrategia-de-capacitacion-para-desarrollar-competencias-laborales>
- Hart, A. (1996). Hacia una dimensión cultural. La Habana: Pueblo y Educación. Cuba
- López, R. (2008). *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: selección de temas para los docentes*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). Informe de la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. París: ONU.
- República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Asamblea Constituyente.
- República del Ecuador. Consejo Nacional para la igualdad de Discapacidades. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador. Quito: CONADIS.
- República del Ecuador. Gobierno Nacional de la República del Ecuador. Consejo Nacional para la igualdad de Discapacidades.
- República del Ecuador. Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). Plan nacional para el Buen Vivir. Quito: Senplades.

# 31

## PROCEDIMIENTOS LÚDICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LOS NIÑOS PREESCOLARES

### LUDIC PROCEDURES FOR THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE PRESCHOOL CHILDREN

MSc. Yanitza Marcaida Pérez<sup>1</sup>

E-mail: [ymarcaida@ucf.edu.cu](mailto:ymarcaida@ucf.edu.cu)

MSc. Damarys Carreño Ortega<sup>1</sup>

E-mail: [dcarrenno@ucf.edu.cu](mailto:dcarrenno@ucf.edu.cu)

MSc. Oscar Sánchez Pérez<sup>1</sup>

E-mail: [osanchez@ucf.edu.cu](mailto:osanchez@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Marcaida Pérez, Y., Carreño Ortega, D., & Sánchez Pérez, O. (2017). Procedimientos lúdicos para la enseñanza del inglés en los niños preescolares. *Revista Conrado*, 13(60), 191-196. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La lúdica es una herramienta motivadora, pero a la vez, se convierte en un método y un procedimiento fundamental presente en todas las actividades que se realicen con los niños, por lo que es responsabilidad de los adultos que rodean al niño encontrar las vías, los espacios que brinde oportunidades a todos y cada uno de los niños, a partir de sus potencialidades, necesidades, particularidades. En el presente artículo se exponen las razones que fundamentan los procedimientos lúdicos que debe poseer el proceso educativo en la Primera Infancia para la enseñanza del inglés en niños de 6to año de vida, a partir de la importancia que en la Pedagogía Preescolar se confiere a este procedimiento y la significación de los mismos para el desarrollo infantil; también se ilustra la utilización de los procedimientos lúdicos en las diferentes actividades del proceso educativo.

#### Palabras clave:

Juego, procedimientos lúdicos, primera infancia.

#### ABSTRACT

The ludic is a motivational tool, but at the same time, it becomes a method and a fundamental procedure that is present in all the activities that are carried out with the children, for that reason it is the responsibility of the adults surrounding the boy, to find the way, the spaces that offers opportunities to all and each one of the children, starting from its potentialities, necessities, particularities. Presently in this article are exposed the reasons that base the ludic procedures that the educational process should possess in the Primary Childhood for English's teaching to 6th year-old children, starting from the importance that in the Preschooler Pedagogy is conferred to this procedure and the significance of the same ones in infant development; the use of the ludic procedures is also illustrated in the different activities of the educational process.

#### Keywords:

Game, ludic procedures, primary childhood.

## INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI impone una apertura amplia y constante hacia otros países, culturas y modos de vida. Es por ello que se reconoce la necesidad de iniciar el aprendizaje del inglés como el idioma global desde la Primera Infancia para contribuir al desarrollo cognitivo, afectivo y valorativo de los niños de esta etapa.

El aprendizaje del idioma inglés reviste gran importancia ya que contribuye a la preparación integral del hombre nuevo. En Cuba, la enseñanza del inglés forma parte de los diseños curriculares a partir de la Educación Primaria y, por tanto, es de carácter obligatorio aprobar esta asignatura para vencer el grado. Sin embargo, no existe una propuesta curricular para enseñar esta lengua extranjera desde la Primera Infancia, a pesar que algunos estudios muestran la importancia de comenzar a enseñar una lengua extranjera desde temprana edad debido a que, según los investigadores Brown (1994); De Olmos (1996); Figueroa (1999); Hearn & Garcés (2003); Guerra (2004); Valdés (2015), desde las primeras edades el cerebro tiene mayor plasticidad para el aprendizaje del lenguaje.

Es decir, a menor edad mayor es la plasticidad cognitiva del individuo para aprender una lengua extranjera. Desde una perspectiva psicolingüística se muestra la viabilidad de la enseñanza y aprendizaje del inglés desde la Primera Infancia para aprovechar el potencial de desarrollo cognitivo y las características bio- psico- sociales del niño de esta etapa, quien, a través de actividades lúdicas centradas en sus intereses puede aprender la lengua extranjera desde temprana edad.

A partir de observaciones realizadas a las diferentes actividades del proceso educativo de la Primera Infancia, los niños reciben información en otros idiomas que no siempre son capaces de comprender el mensaje que transmiten del entorno que le rodea, como son los dibujos animados, canciones, videos. En las diferentes actividades del proceso educativo, algunos niños utilizan palabras en inglés que no son comprensibles por otros niños. Por otra parte los niños y los adultos en su vocabulario cotidiano utilizan algunos vocablos de la lengua inglesa.

Son causas fundamentales para que forme parte del currículo de la Primera Infancia la enseñanza del idioma inglés, de manera que mediante esta lengua extranjera, los niños puedan desarrollar respeto hacia la existencia de diferencias culturales y étnicas estableciendo puentes interculturales y desarrollando un sentido de identidad a partir del uso de la lengua materna y la lengua extranjera como mediadoras de sus procesos de aprendizaje.

## DESARROLLO

Para lograr el fin de la Primera Infancia es necesario convertir el proceso educativo en un espacio placentero, atractivo y a su vez flexible, en el cual todos disfruten

de la apropiación de saberes, de la compañía del otro, tengan igualdad de oportunidades para su desarrollo, independientemente de sus fortalezas, debilidades o carencias de cualquier naturaleza, y en esto, un papel importante se le concede a la lúdica en correspondencia con las individualidades de cada educando.

Según el colombiano Bolívar (1997), expresa que *“la lúdica es una necesidad del ser humano de sentir, expresar, comunicar y producir emociones primarias, reír, gritar, llorar, gozar... la lúdica posee una ilimitada cantidad de formas y medios de los cuales el juego es tan solo uno de ellos”*.

Desde esta perspectiva se hace necesario tomar en consideración la dirección del proceso educativo con este enfoque, el cual ofrece amplias posibilidades pues presupone considerar lo individual de cada niño y dar a cada cual lo que en realidad necesita para alcanzar un desarrollo máximo en cada periodo evolutivo, sin forzar ni acelerar innecesariamente lo que no resulta significativo. A los educadores los conduce a buscar las herramientas que brinden la oportunidad de participar a todos y de desarrollar capacidades comunes por diferentes vías.

Lo anteriormente planteado reafirma la necesidad de que en la conducción del proceso educativo de los niños de esta etapa, se privilegie la utilización de los procedimientos lúdicos en todas las formas de organización, y aunque se combinen con preguntas, indicaciones, explicaciones, aclaraciones, demostración u otros, ha de ser el que predomine para alcanzar los logros del desarrollo cognitivo, afectivo y modos de actuación planificados.

Para ello, se consulta en la literatura pedagógica sobre la definición de procedimiento que aparece en el libro de Pedagogía, de las autoras Labarrere & Valdivia (2001), las cuales hacen referencia al procedimiento como *“un detalle del método, es decir, como operación particular práctica o Intelectual de la actividad del profesor o de los alumnos, que complementa la forma de asimilación de los conocimientos que presupone determinado método”*.

Las citadas autoras consideran que existen distintos tipos de procedimientos, entre los cuales se destacan: *los dirigidos a promover la actividad cognoscitiva, los que facilitan la creación de una situación problémica, los que promueven el área afectiva de los niños y los de control, entre otros*.

Entre los que promueven la actividad cognoscitiva y promueven el área afectiva de los niños se encuentran los procedimientos lúdicos. El investigador colombiano Motta (1998), plantea que *“la lúdica es un procedimiento pedagógico en sí mismo. La metodología lúdica existe antes de saber que profesor la va a propiciar. La metodología lúdica genera espacios y tiempos lúdicos, provoca interacciones y situaciones lúdicas. Una faceta pedagógica de lo lúdico es aprender a convivir, a coexistir a partir de valores individuales y colectivos, es también*



ayudar a generar una comunidad escolar sensible, crítica y solidaria”.

A juicio de este autor, establece la lúdica, como la atmósfera que envuelve el ambiente pedagógico que se genera específicamente entre educadores y educandos, lo que significa, que cada momento que se vive en la institución infantil está impregnado de lúdica, el disfrute de reír en el proceso educativo un momento gracioso, compartir con los coetáneos, jugar, cantar, bailar, saltar durante el proceso educativo, los paseos por la institución, las encomiendas, brindan la posibilidad de participar todos los educandos, respetándose sus intereses, potencialidades y necesidades de educación.

Franco (2006), plantea que los procedimientos lúdicos deben ser abordados de forma especial, como actividades o acciones dirigidas a la solución de tareas específicas muy relacionadas con las condiciones en las que se realiza el proceso educativo, por lo que constituyen un medio idóneo para el cumplimiento de los objetivos del desarrollo integral de los niños y las niñas, dado que, brindan la posibilidad de satisfacer la necesidad de actividad de los pequeños, despiertan su interés, elevan el estado emocional, alegran, entretienen, y hacen que los pequeños vivan intensamente la infancia.

Ambos autores reconocen que los procedimientos lúdicos pueden utilizarse en la dirección de las relaciones colectivas y personales de las niñas y los niños en el proceso educativo. A través de ellos las actividades resultan más interesantes, asequibles y atrayentes, se superan las dificultades y se crean condiciones más favorables para desarrollar la independencia, el interés por lo que les rodea y el espíritu de observación.

Las investigadoras asumen por procedimientos lúdicos: tácticas, modos, que utilizan los educadores para llevar hasta el final los objetivos propuestos a partir de situaciones que se insertan en un ambiente lúdico que le permite a los niños desarrollarse, educarse y aprender, de forma activa en el proceso. Pueden y deben considerarse como instrumento mediador ya que su carácter motivador estimula al niño y facilita su participación en las actividades.

Cuando en la dirección del proceso educativo se construye un ambiente lúdico, se asume por parte de los educadores una actitud de esta naturaleza y se utilizan los procedimientos lúdicos, es común que ocurran situaciones espontáneas que no aparecen planificadas para la ejecución de actividades específicas, muchas veces surgidas de los propios niños. Estas situaciones irradian dinamismo al proceso educativo, alejándolo de lo tradicional, y procurando aprendizajes significativos en los niños de estas edades.

Son muchas las herramientas para la enseñanza del idioma inglés en los niños de la Primera Infancia, la idea es no forzarlos para aprender esta segunda lengua sino que sea algo natural y agradable para su aprendizaje de tal

manera que se convierta en una verdadera experiencia significativa.

La autora considera que las habilidades que deben lograr los niños de la Primera Infancia en cuanto a la enseñanza del inglés, siendo consecuente con el currículo de la Primera Infancia, están basados en la comprensión oral (*listening*) y producción oral (*speaking*) teniendo en cuenta que es un proceso donde se convierte el lenguaje hablado en sonidos con significado en la mente. Para esto, los niños deben ser capaces de escuchar con claridad, pues si no escuchan o no ponen atención a lo que dice el profesor, no podrán entender con claridad y esto limitaría el proceso de aprendizaje.

Para la enseñanza aprendizaje del idioma inglés se debe tener en cuenta los gustos y las aptitudes de los niños, así como su nivel de desarrollo. Las canciones, los cuentos cortos, adivinanzas, trabalenguas, rimas, poesías, láminas, tarjetas, dibujos animados, títeres, juegos, software educativo, constituyen procedimientos a utilizar en estas edades. Los contenidos deben relacionarse con los diferentes aspectos de la realidad sobre el cual los niños ya tienen conocimientos y que sean de fácil asimilación.

Para la selección y utilización de los procedimientos lúdicos se debe tomar en consideración que sean motivadores y significativos para los niños, de forma tal que supongan un reto para su desarrollo personal, que favorezcan la interacción de los niños en un clima acogedor, seguro y cálido y tomar en consideración todas las experiencias, intereses y necesidades de los niños para potenciar al máximo posible su desarrollo.

#### *Propuesta de procedimientos lúdicos para la enseñanza del inglés en niños de 6to año de vida*

La propuesta de procedimientos lúdicos está encaminada a estimular en cada uno de los pequeños la enseñanza del idioma inglés. Esto le permite el desarrollo de habilidades comunicativas de una segunda lengua y la comunicación se convierte más rica y eficiente, además de ampliar su vocabulario. Sobre esta base se diseñó la propuesta de procedimientos lúdicos, distribuidos entre los 4 y 12 por temas, a partir de considerar los contenidos más cercanos al niño como los saludos, despedidas, colores, números, animales, frutas y vegetales, alfabeto, partes del cuerpo, profesiones y figuras geométricas. Los mismos pueden ser aplicados en el proceso educativo en cualquier momento del mismo y en las diferentes formas organizativas.

Antes de la aplicación de cada procedimiento lúdico se tuvo en cuenta las estructuras fonológico-articulatorias que incluyen ejercicios para la fluidez, la articulación, la voz y la respiración, también realizadas mediante actividades lúdicas, de esta forma se facilita la pronunciación del idioma.

TEMAS	OBJETIVOS	HABILIDADES	VOCABULARIO	EVALUACIÓN	PROCEDIMIENTOS LÚDICOS
Presentación, saludos y despedidas	Utilizar presentaciones, saludos, y despedidas.	Para comenzar el tema lo pueden hacer mediante una canción. Listening: Los niños van a escuchar una canción sobre las presentaciones y saludos "Good morning". Van a interactuar en el software "El fascinante mundo del inglés". Speaking: Mediante actividades del proceso educativo los niños van a realizar las presentaciones, saludos y despedidas.	Uso de expresiones como: Presentaciones: What's your name? My name is... How are you? I am fine- bad- so so, terrible/ Fine, thank you Saludos: Good morning/ afternoon/ hello/ hi. Despedidas: So long/ Good bye/ Bye/ Bye, bye/ See you.	Al concluir el tema, la maestra les indica que deben presentarse, saludarse y despedirse en las actividades del proceso educativo, siempre que exista la posibilidad.	Canción: Good morning. Canción: Hello teacher Juego: La sillita musical (melodías en inglés). Juego: La pelota musical. Software: El fascinante mundo del inglés.
La familia	Identificar y nombrar a los miembros de la familia. Identificar y nombrar acciones y cualidades de los miembros de la familia.	Como introducción al tema, los niños van a dibujar a su familia. Después de hacer uso de tarjetas y dibujos para explicar los miembros de la familia y actividades que hacen en el tiempo libre: Listening: Los niños van a escuchar una canción sobre la familia "Family song" y la poesía "My family". Van a interactuar en el software "El fascinante mundo del inglés". Speaking: Con el uso de tarjetas sobre los miembros de la familia, los niños van a nombrarlos e identificarlos.	Uso de expresiones como: This is These are His/ her name is Miembros de la familia. Verbos: To eat , to play, to sleep... Adjetivos: Thin, fat, short, tall	Al finalizar el tema, la maestra les indica realizar un dibujo sobre la familia y luego identifican y nombran quiénes son los miembros dibujados haciendo uso del vocabulario aprendido.	Canción: Family song. Poesía: Happy family Poesía My family Tarjetas sobre los miembros de la familia Dibujos Software: El fascinante mundo del inglés. Adivinanzas
Los colores	Identificar y nombrar los colores.	Comienza el tema con la observación de Dora la exploradora y Diego para que identifiquen los nombres de los colores que se mencionan. Luego adivinanzas sobre los personajes de cuentos conocidos por los niños para que después los coloreen, identifiquen y nombren los colores a utilizar. Listening: Los niños van a ver y escuchar los dibujos animados. Van a interactuar en el software "El fascinante mundo del inglés". Speaking: Van a identificar y nombrar los colores de todo lo que le rodea.	Uso de expresiones como: What color is it? It is... What your favorite color? My favorite color/ colors is/ are... Colores	Al finalizar el tema deben identificar y nombrar los colores de las prendas de vestir, los juguetes que le rodean, los objetos, con la utilización del vocabulario aprendido.	Dibujos animados Dora la exploradora y Diego. Adivinanzas Dibujos para colorear. Software: El fascinante mundo del inglés.
Las figuras geométricas	Identificar y nombrar las figuras geométricas.	Listening: Van a interactuar en el software "El fascinante mundo del inglés". Speaking: La maestra les enseña a los niños dibujos realizados con figuras geométricas, los niños deben identificar las figuras, decir cuáles son, cuántas de cada tipo hay y qué colores están presentes.	Figuras geométricas.	Al finalizar el tema se les muestra a los niños dibujos hechos mediante figuras geométricas y ellos deben ser capaces de reconocerlas y nombrarlas.	Juego de dominó con figuras geométricas. Dibujos de figuras geométricas Programa infantil Tutitu Software: El fascinante mundo del inglés.

Los animales	Identificar y nombrar los animales. Identificar y nombrar acciones y cualidades de los animales.	Listening: Los niños van a observar y escuchar los dibujos animados. Van a interactuar en el software "El fascinante mundo del inglés". Speaking: La maestra les presenta a los niños una ruleta donde aparecen los animales más conocidos por ellos, deben identificarlo y nombrarlo.	Uso de expresiones como: Do you like animals? Yes, I do No, I don't What animal do you prefer? I prefer... Nombre de los animales Uso de posesivos: My...is... This is my... Verbos: Run, walk, jump... Adjetivos: Big, small...	Al concluir el tema se les presenta una maqueta, los niños deben ubicar a los animales según su hábitat y nombrar que acciones realiza el animal, así como las cualidades que tiene.	Títeres Adivinanzas Ruleta Tarjetas Dibujos animados Dora la exploradora y Diego. Juego de cadena de animales. Juego de mesa: Dados al tablero Láminas Maqueta Trabalenguas Dramatización del cuento "The Golden hen". Software: El fascinante mundo del inglés.
Los números	Identificar y nombrar los números. Contar del 1 al 10	Listening: Los niños van a escuchar la canción John Brown Van a interactuar en el software "El fascinante mundo del inglés". Speaking: La maestra les presenta varias situaciones pedagógicas relacionadas con el trabajo con conjunto por el aspecto cuantitativo y los niños deben resolver la situación mencionando los números en inglés.	Números	Al finalizar el tema deben contar los juguetes y objetos que tienen a su alrededor hasta el 10 elementos.	Canción: John Brown Dibujos animados Dora la exploradora y Diego Cuento: Alicia en el país de los números. Adivinanzas Láminas Software: El fascinante mundo del inglés.
El cuerpo	Identificar y nombrar las partes del cuerpo.	Listening: Los niños van a escuchar la canción My body y van a jugar con ella. Además de interactuar en el software "El fascinante mundo del inglés". Speaking: La maestra les muestra varias tarjetas y los niños deben reconocer la parte del cuerpo	Partes del cuerpo.		Canción: My body Juego de roles: Argumento de la salud. Adivinanzas Juego: Jugando con mi cuerpo Tarjetas Software: El fascinante mundo del inglés.
Alimentos	Identificar y nombrar las frutas y los vegetales	Listening: Los niños van a observar y escuchar los dibujos animados. Van a interactuar en el software "El fascinante mundo del inglés". Speaking: La maestra les muestra varias tarjetas y los niños deben reconocer los alimentos que se les muestran.	Uso de expresiones como: What's fruits/ Vegetables/ fooks/ drinks do you favorite? What's fruits/ Vegetables/ fooks/ drinks do you prefer? My favorite fruits is... Frutas y vegetales, comidas y bebidas	Identifiquen y nombren en el proceso de almuerzo los alimentos que se les brindan.	Dibujos animados Dora la exploradora y Diego Adivinanzas Dramatización del cuento: El patio de Juan. Juego de cadena de frutas y vegetales. Dramatización del cuento: The enormous beet. Software: El fascinante mundo del inglés.
Las profesiones	Identificar y nombrar las profesiones	Listening: Los niños van a interactuar en el software "El fascinante mundo del inglés". Speaking: la maestra al enseñarle a los niños las imágenes ellos deben ser capaces de reconocer la profesión que aparece reflejada.	Las profesiones	Mediante una foto de la familia de cada niño, previamente coordinado con los padres, deben identificar los miembros que la componen, acciones que realizan y cualidades que presentan y las profesiones que ejercen.	Juego de dominó de las profesiones. Adivinanzas Canción: Amambrocható Software: El fascinante mundo del inglés.

Durante la aplicación de procedimientos lúdicos se observó, registró y evaluó el desarrollo alcanzado por los pequeños, se tiene en cuenta los objetivos planteados para la evaluación y estos quedaron de la siguiente forma:

CONTENIDOS	LO LOGRAN	%	CON NIVELES DE AYUDA	%	NO LO LOGRAN	%
Presentaciones, saludos y despedidas	14	70	6	30	--	--
Colores	17	85	3	15	--	--
Números	20	100	--	--	--	--
Animales	13	65	7	35	--	--
Alimentos	6	30	8	40	6	30
Partes del cuerpo	5	25	7	35	8	40
Profesiones	8	40	5	25	7	35
Figuras geométricas	18	90	2	10	--	--

### CONCLUSIONES

Los indicadores que se tuvieron en cuenta para evaluar el desempeño de los niños con la aplicación de procedimientos lúdicos fueron la comprensión, el vocabulario, y la pronunciación, para ello se tuvo en cuenta lo cognitivo, afectivo, motriz y socio-cultural.

En el indicador de la **comprensión** generalmente asimilaban el contenido por medio de los gestos y los ademanes, había que contextualizarle muy bien el tema que se estaba trabajando sin llegar a realizar la traducción del mismo. Se trabajó la habilidad de escuchar para mejor comprensión del vocabulario. El juego oral debe ofrecer la posibilidad de expresarse mímicamente. Al mismo tiempo deben aprender a vocalizar bien con ritmo y entonación, ejemplo de ello lo constituye el trabajo con las adivinanzas. Es valorado como un entretenimiento, contribuyen al aprendizaje de los niños, en el caso de la propuesta aplicada uno de los elementos que contribuyó a la mejor comprensión del contenido fueron las adivinanzas y los juegos en cadena.

En cuanto al **vocabulario**: posibilitaron que se enriquecieran con vocablos nuevos, precisaron el significado de otros, y aprendieron a emplearlos en la construcción de oraciones simples. Por su parte en la **pronunciación** se tuvo en cuenta el ritmo en el lenguaje, la entonación, el tono y la fluidez, aunque es significativo el empeño de los niños para lograr una buena dicción, trabajando además la habilidad de hablar.

### BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, C. (1997). Una aproximación al concepto de lúdica. Enseñanza y aprendizaje. V Congreso Nacional de Recreación Coldeportes. Manizales. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/CBolivar.htm>

Brown, H. (1994). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. Upper Saddle River: Prentice Hall.

De Olmos, S. (1996). Una experiencia de enseñanza precoz de lenguas extranjeras en la escuela pública. Manuscrito no publicado.

Figueroa, L. (1999). El idioma inglés como segunda lengua en el Preescolar en niños de 5 años. Tesis de grado. San Cristóbal: Universidad Nacional Abierta.

Franco, O. (2006). *Lecturas para Educadores Preescolares IV*. La Habana: Pueblo y Educación.

Guerra, R. (2004). Experiencias didácticas en el aprendizaje del inglés en la segunda etapa de educación básica. Trabajo especial de grado. Trujillo: Universidad del Valle de Momboy.

Hearn, I., & Garcés, A. (2003). Didáctica del inglés para primaria. Madrid: Pearson.

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

Motta, J. A. (1998). La lúdica, procedimiento pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional.

Roche, A. (1990). Estudio de las lenguas modernas. Barcelona: Luís Miracle.

Valdés, M. (2015). Concepción teórico-metodológica para la introducción de la lengua inglesa en el proceso educativo de los niños y las niñas de la primera infancia. Disco Compacto del Evento Internacional.

# 32

## FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA Y CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DEL PROFESORADO

### EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE EDUCATIONAL MODEL OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF MACHALA AND EPISTEMOLOGICAL CONCEPTIONS OF TEACHERS

MSc. José Miguel Aguirre Rodas<sup>1</sup>

E-mail: [jaguirre@utmachala.edu.ec](mailto:jaguirre@utmachala.edu.ec)

MSc. Guido Miguel Ramírez López<sup>1</sup>

E-mail: [gramirez@utmachala.edu.ec](mailto:gramirez@utmachala.edu.ec)

MSc. Norma Isabel Idrovo Guerrero<sup>1</sup>

E-mail: [norlich16@gmail.com](mailto:norlich16@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Aguirre Rodas, J. M., Ramírez López, G. M., & Idrovo Guerrero, N. I. (2017). Fundamentos epistemológicos del modelo educativo de la Universidad Técnica de Machala y concepciones epistemológicas del profesorado. *Revista Conrado*, 13(60), 197-205. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Los modelos educativos son instrumentos que norman las políticas de las instituciones escolares, su puesta en práctica exitosa depende de las concepciones epistemológicas del docente, que en ocasiones se convierten en obstáculos epistemológicos. Identificar las concepciones epistemológicas que sustenta el modelo educativo de la Universidad Técnica de Machala, que el docente debe dominar en el cumplimiento de su rol de formador, es el propósito de este estudio; para lo cual nos apoyamos en la hermenéutica, el análisis de los fundamentos epistemológicos del modelo y la revisión documental y bibliográfica. Los resultados obtenidos develan una visión epistemológica integradora de teorías en la producción del modelo educativo para conformar una perspectiva desarrolladora muestra de autonomía del modelo generatriz que significa una toma de conciencia de los problemas institucionales.

#### Palabras clave:

Epistemología, modelo educativo, docente, obstáculos epistemológicos.

#### ABSTRACT

Educational models are instruments that regulate the policies of school institutions, their successful implementation depends on the epistemological conceptions of the teacher, which sometimes become epistemological obstacles. Identifying the epistemological conceptions, underlying the educational model of the Technical University of Machala, which the teacher must master in fulfilling his role of a trainer, is the purpose of this study; for which we rely on hermeneutics, the analysis of the epistemological foundations of the model and the documentary and bibliographic review. The results obtained reveal an integrative epistemological vision of theories in the production of the educational model to form a development perspective showing the autonomy of the generatrix model that means an awareness of the institutional problems.

#### Keywords:

Epistemology, educational model, teacher, epistemological obstacles.

## INTRODUCCIÓN

Las políticas educacionales mediadas por los modelos educativos establecen pautas epistémicas en el quehacer de las instituciones educacionales; en el ámbito universitario la epistemología es asumida teóricamente por las disciplinas que integran los currículos para validar sus estatutos científicos, las funciones, las implicaciones sociales y los usos que se le da al conocimiento en los procesos instructivos, investigativos, sociales y éticos (Martínez & González, 2011).

Para el adecuado cumplimiento de estas políticas se requiere no sólo de la formulación de reglamentos y disposiciones; es necesario cuestionarse si ¿los docentes cuentan con la formación epistémica requerida? y ¿cuáles son las concepciones epistemológicas y didácticas que necesita conocer el docente universitario para acometer la formación integral del estudiante?; el objetivo de esta ponencia es identificar las concepciones epistemológicas que sustenta el modelo educativo de la Universidad Técnica de Machala (UTMach), de las cuales debe disponer el docente universitario para el cumplimiento de su rol de formador.

La metodología utilizada se enmarca en el estudio y análisis de los fundamentos epistemológicos del modelo, en la revisión de la bibliografía actualizada y especializada en la temática, y en la hermenéutica que permitieron desentrañar las particularidades del conocimiento de la ciencia de la educación como fenómeno complejo y multirreferencial, en la comprensión de postulados conceptuales que dirigen y marcan la praxis formativa del educador.

## DESARROLLO

Los intentos de la enseñanza superior por lograr la preparación de profesionales competentes capaces de asumir los retos que imponen el nuevo contexto mundial caracterizado por el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, aún no son suficientes, subsisten limitaciones tanto de orden subjetivo como objetivo que no permiten llevar a la praxis estrategias en este sentido (Ortega, Díaz, Martínez & Mingui, 2004); los currículos presentan fisuras en su diseño que no facilitan la integración de los saberes; los métodos y conocimientos de las disciplinas no están basados en una metodología con enfoque de sistema; la preparación de los docentes está restringida a su disciplina, por lo que no pueden desarrollar en sus estudiantes un pensamiento integrador.

Para revertir estos obstáculos se precisa de modelos educativos que tracen el camino al desarrollo de conocimientos, habilidades y valores orientados a la formación

integral y permanente de personas críticas, reflexivas, sensibles, comprometidas social y éticamente con el desarrollo de la comunidad, basados en concepciones epistemológicas que permitan establecer interrelaciones e intercomunicaciones reales entre las diversas disciplinas, provocando un fecundo diálogo entre especialidades, metodologías y lenguajes específicos (Cruz, Morales, Fernández, Londoño, Begoña & Carballo, 2015).

Partiendo de estas premisas se acomete el análisis de la fundamentación epistemológica del modelo educativo de la UTMach, desde una visión que se sustenta y transcurre entre la Teoría de la Complejidad, el enfoque transdisciplinar, holístico, constructivista y ecológico, y fundamentos del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador desde una didáctica humanista, problematizadora, contextualizada e integradora.

Mucho se habla de los cambios necesarios en las políticas educativas universitarias, de los modelos paradigmáticos para asumir los retos impuestos a la educación superior en los contextos actuales mediados por las tecnologías, de la urgente necesidad de profesionales competentes y capaces de buscar soluciones a los conflictos económicos, políticos, medioambientales, culturales y sociales, por los que atraviesa la sociedad moderna. En este empeño de cambio y transformación surge la Teoría de la Complejidad que se apoya en la metodología cualitativa erigiéndose como paradigma interpretativo que articula el pensamiento social con las demandas actuales, y que por su interés para este estudio merece su análisis.

La epistemología de la complejidad vista desde los aportes de Morín (2004), consiste en determinar la pluralidad de un fenómeno, un comportamiento o un sistema. En el paradigma de la complejidad, los sistemas complejos; según Morín (1994), se basan en un abordaje no lineal de la realidad, lo que queda expresado en los siguientes juicios:

1. Un sistema complejo no puede ser analizado, en principio, de forma fragmentaria; se halla constituido por un sistema de elementos que tiene múltiples sentidos en la intimidad del sistema, considerados en un horizonte temporal limitado y puede sufrir transformaciones y cambios bruscos.
2. Se diferencia de un sistema complicado, dado el hecho de que la dificultad de predicción, no se encuentra en la incapacidad del observador de tener en cuenta todas las variables que infuyen en su dinámica, sino en la *sensibilidad* del sistema a las condiciones iniciales, teniendo en cuenta que condiciones iniciales diferentes condujeron a evoluciones extremadamente diversas, a las cuales, se agregaron los efectos de los procesos de autoorganización, procesos que se

hallaron condicionados por las interacciones de los subsistemas componentes, y que tuvieron como efecto la aparición espontánea y no predecible de unas determinadas relaciones de orden.

3. Un sistema complejo incorpora una evolución que no resulta del análisis de las respuestas a un estímulo dado, sino que su dinámica y su evolución necesitan de abordajes específicos y distintos.

La adopción de esta teoría precisa de un cambio de las concepciones del profesorado sobre las maneras de pensar y hacer, se debe favorecer la investigación transversal y la articulación de conocimientos, así como a la pertinencia de este, que obedezca a una realidad social, política y económica (Morín, 2001); es revolucionar la concepción de la enseñanza universitaria dentro de un nuevo enfoque pedagógico, en una nueva visión de la educación que implica su reestructuración epistemológica. Al decir de Morín (2000), *“la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano”* (p. 51).

En tal sentido la fundamentación epistemológica del modelo como representación de la propuesta educativa de la UTMach asume la Teoría de la Complejidad reconociendo su carácter sistémico, transdisciplinar y complejo como condiciones de la actividad científica y pedagógica; partiendo de la consideración del necesario cambio de paradigmas que precisa de nuevas bases ontológicas, epistemológicas, antropológicas, axiológicas y didácticas de la educación con una mirada multidisciplinar, transversal, multidimensional, transnacional, global y planetaria que promueva la reforma del pensamiento y empleo de la inteligencia para enfrentar los desafíos uniendo las ciencias y humanidades (Maldonado, 2007; Torres, 2011; Bachelard, 2004).

Esta concepción contempla una enseñanza que integra el conocimiento multidimensional y el aprendizaje orientado al abordaje de problemas en sus contextos; promueve la integración de los saberes, la multiculturalidad y la globalización, para enfrentar la incertidumbre, el error y la comprensión de la realidad desde la diversidad (De Jesús, 2007; Torres 2011).

Para lo cual la complejidad, según Delgado (2012), debe ser asumida como:

- ciencia, las ideas científicas que tienen un carácter más concreto y específico, el estudio de la dinámica no lineal en diversos sistemas concretos.

- método, las construcciones metodológicas a partir de estos desarrollos científicos, la propuesta de un método de pensamiento que supere las dicotomías de los enfoques disciplinarios del saber y que consiste básicamente en el aprendizaje del pensamiento relacional.
- cosmovisión, las elaboraciones acerca del mundo en su conjunto y el proceso de la cognición humana en general, la elaboración de una nueva mirada al mundo y al conocimiento que supere el reduccionismo a partir de las consideraciones holistas emergentes del pensamiento sistémico.

Posturas que son tomadas como punto de partida de la proyección del modelo educativo propuesto, en la búsqueda de alternativas para desarrollar en los educandos habilidades que permitan lograr en los estudiantes la capacidad de comprensión de la diversidad desde la perspectiva de la complejidad de pensamiento.

Con tal propósito el modelo prevé la interrelación entre los diferentes elementos de los procesos que se llevan a cabo en la UTMach a través de:

- La integración de conocimientos desde lo transdisciplinar.
- Compromiso con la realidad y participación más activa, responsable, crítica y eficiente frente a los retos sociales.
- Reorganización de los componentes tanto de la didáctica, la concepción pedagógica, el diseño curricular y el proceso de enseñanza aprendizaje en su integralidad sistémica y compleja.
- Inserción del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto social determinado por las tensiones y temas prioritarios que lo caracterizan, desde una perspectiva de cambio, transformación, movimiento e interacción.
- Visión totalizadora de todos los procesos que se gestionan en la universidad.
- Asumir al hombre en su integralidad, en su multidimensionalidad, como sujeto y protagonista de su autoformación y su autovaloración.
- La educación inserta en el complejo entramado de relaciones sociales donde el hombre ocupa un rol esencial.
- Logicidad epistemológica que apunta al reconocimiento de que en el contexto actual no es posible enfrentar la realidad desde un enfoque fragmentado donde las disciplinas no asuman relaciones cualitativamente superiores desde la complejidad sistémica.
- El logro de la pertinencia y significatividad del proceso formativo universitario a partir de su contextualización donde se integre lo global, lo multidimensional y la complejidad sistémica.
- Integración de los métodos y medios que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

- Reconocimiento de que la aspiración final de la educación superior es la formación integral de profesionales competentes y capaces de convertirse en agentes dinamizadores del devenir histórico-concreto en que se desenvuelven, desde una perspectiva ética y cultural (Riol, Rivero, Borja, Riofrío, García, Hernández & Carmenate, 2015).

El enfoque transdisciplinar del proceso de enseñanza-aprendizaje muy vinculado a la perspectiva de la complejidad, se considera también como fundamento epistemológico del modelo educativo de la UTMach.

La transdisciplinariedad es una alternativa dentro de la perspectiva de la UTMach impulsado por las demandas de una visión holística de los problemas sociales, ecológicos y educacionales, entre otros; tiene como propósito superar el obstáculo epistemológico que supone la fragmentación del conocimiento. En tal sentido Morín (2004), máximo exponente de esta Teoría de la Complejidad expresa que *“educar en el pensamiento complejo debe ayudarnos a salir del estado de desarticulación y fragmentación del saber contemporáneo, de sobra conocido y sufrido por la humanidad presente y pasada.”* (p. 20)

En dicho modelo la transdisciplinariedad es vista como una conducta metodológica, que implica redimensionar el proceso de organización del aprendizaje para alcanzar una visión integradora, holística y múltiple del proceso formativo de los estudiantes, eliminando la fragmentación de los saberes, más allá de las propuestas inter y multidisciplinarias en el abordaje de la solución a los problemas planteados como motor impulsor en la construcción del conocimiento; lo que implica un replanteamiento epistémico de un constructo superior que desde lo epistemológico y praxiológico fundamenta un desempeño y una organización de los procesos universitarios contextualizados desde la complejidad sistémica (Riol, et al, 2015).

Desde esta perspectiva la transdisciplinariedad no sólo propicia intercambio epistemológico, compartir métodos y dominio e integración de saberes de diferentes disciplinas, sino que borra los límites que existen entre ellas, construyendo un nuevo campo del conocimiento con identidad propia, es una concepción superior de la organización del proceso formativo (Bachelard, 2004).

Estos presupuestos se evidencian en el modelo objeto de estudio como aspiraciones del logro de la calidad y pertinencia como elementos que caracterizan la política y filosofía institucional, donde la transdisciplinariedad se convertirá en dimensión metodológica integradora de propuestas académicas e investigativas que permitan cumplir con los retos y compromisos de su encargo social, en correspondencia con el contexto de la educación superior ecuatoriana afiliada a la complejización del

conocimiento, la democracia cognitiva y reforma del pensamiento (Larrea & Granados, 2013; Larrea, 2014).

La fundamentación epistemológica del modelo tiene también en cuenta posicionamientos holísticos al concebir como objeto de la educación la búsqueda de la convergencia e interacción de los múltiples factores que influyen en el aprendizaje (Añez de Bravo & Arraga de Montiel, 2003), expresado en las ciencias de la complejidad; este enfoque considera al ser humano, a la sociedad y a la educación de manera integral, proporcional, inclusiva, ecológica, cibernética, pluralista, constructivista y científica Forero (1991). El paradigma holístico se concreta como humanista, por su contenido y dimensiones, hace al alumno más conocedor y responsable de sí mismo, de su entorno físico y social; y más capaz de intervenir, sobre sí mismo, en su entorno físico y social (Pérez, 1995).

Por otra parte, el paradigma constructivista se expresa a través de la concepción del conocimiento como construcción socio-cultural, que surge de las interacciones del individuo, aportando al modelo la visión dialéctica del conocimiento como resultado de la interpretación de cada sujeto de la realidad mediada por una visión interpretativa en contextos determinados, de aquí la importancia que se le confiere al papel de la universidad en el conocimiento de la realidad local que exige entender cómo cambia la sociedad para establecer los vínculos necesarios como basamentos de esa construcción de saberes. Están presentes las aportaciones de los máximos representantes de este paradigma; Piaget (1969), con las contradicciones como motor del desarrollo del conocimiento; Vygotsky (1995), con sus contribuciones de los fundamentos socioculturales de la construcción de saberes mediado por la interactiva entre los sujetos que intervienen en el aprendizaje y Ausubel (2002), presente con la teoría del aprendizaje significativo, que considera el aprendizaje como un proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva del aprendiz de forma no arbitraria y sustantiva.

La conducta ecológica desde la práctica educativa es asumida como conjunto de relaciones, en las que coexisten la diversidad y la diferencia, y cuya dinámica de aprendizaje social de la cultura, genera las tensiones propias de las interacciones humanas, donde el entorno no determina a la persona, sino que existen relaciones de “reciprocidad” e implicación entre ambas (Bronfenbrenner, 2002), dinámica en la cual se propicia el desarrollo humano.

En las últimas décadas como resultado de los cambios en el contexto económico-social como resultado del desarrollo de las tecnologías de la Información y la



Comunicación la concepción de la docencia universitaria ha cambiado; surgen nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje que requiere la sustitución de los modelos tradicionales centrados en las clases expositivas por otros donde el docente sea el gestor de ambientes educativos en los cuales los estudiantes sean los constructores de sus propios saberes y habilidades.

Según Torres (2011), es impostergable una educación generadora de conocimiento que refleje la realidad en toda su diversidad, transversalidad, multidisciplinaridad y universalidad, buscando su construcción en relación con el contexto total, con lo complejo y multidimensional del ser humano visto como un ser biológico, síquico, social, afectivo y racional e inmerso en una sociedad con características históricas, sociales, económicas y religiosas que le son propias. Estas consideraciones implican que se deben producir cambios en la concepción de los componentes que desde la didáctica universitaria posibiliten el vínculo entre la instrucción, la educación y el desarrollo.

Elementos tenidos en consideración en el modelo educativo de la UTMach, entre las acciones para la preparación del educador se prevén estrategias de profesionalización docente que prepare al profesorado para integrar en su desempeño los nuevos roles y estrategias de enseñanza que está comprometido a dinamizar desde el acompañamiento pedagógico, la estimulación, la motivación y la contribución a la formación integral de sus alumnos (Riol, et al, 2015).

El modelo propicia una nueva mirada que privilegia la reflexión metodológica necesaria para las transformaciones de la docencia, propone una didáctica favorecedora de procedimientos que promuevan el aprendizaje consciente y productivo, una enseñanza humanista, problematizadora, contextualizada e integradora, que ubique la información en el contexto del aprendiz para que adquieran sentido para él y que potencie el papel de los alumnos en su propio aprendizaje, posibilitando el vínculo estrecho entre la instrucción, la educación y el desarrollo, reconceptualizando la forma de enseñar, desde una nueva perspectiva para comprender los procesos de aprendizaje, dirige más atención a las metodologías que a los contenidos, concibiendo la integración de las didácticas especiales con la didáctica general, en función del logro de los objetivos de aprendizaje.

El análisis hasta aquí realizado devela una visión epistemológica integradora de teorías en la producción del modelo educativo para conformar una perspectiva desarrolladora muestra de autonomía del modelo generatriz que significa una toma de conciencia de los problemas

institucionales, erigiéndose en directriz conceptual de las disciplinas a la vez que orientan y regulan las dinámicas de la gestión universitaria en las esferas de la docencia, investigación y práctica social.

Sin embargo, aún existe distanciamiento entre los postulados y su praxis como consecuencia de obstáculos epistemológicos resultantes de una visión inductiva y superficial de la metodología y postura positivista y tradicionalista de la enseñanza. Es necesaria una reconstrucción de la figura del profesor, se necesita más un profesor de la didáctica de la ciencia que enseña que un profesor de ciencia (Zabaiza, 1992).

Por lo que se hace ineludible el análisis de la concreción de los fundamentos epistemológicos abordados sobre el modelo educativo de la UTMach en el proceso de enseñanza-aprendizaje, observación que precisa de una mirada reflexiva entorno a la capacitación y preparación del educador como agente de la formación del alumnado.

Del análisis del modelo emanan las consideraciones epistemológicas que han de caracterizar a los docentes de esta institución, sin embargo, no se puede soslayar la realidad presente que constituyen las condiciones epistemológicas del profesorado. En este sentido Gastón Bachelard (2004), manifiesta que están condicionadas a la calidad de su formación inicial y a la experiencia acumulada durante la labor docente, lo que determinan las acciones que desarrolla en el aula e influyen en la concepción de qué es la ciencia y de cómo esta se aprende, opinión coincidente con Maiztegui, González, Tricárico, Salina, Pessea de Carvalho & Gil (2000). En este punto del estudio nos centraremos en el interés de identificar las creencias y visiones epistemológicas y didácticas del profesorado universitario y su correspondencia con los pilares teóricos que sustentan el modelo educativo de la UTMach, vigilancia epistemológica necesaria en su ejecución, que le otorga valides como instrumento pedagógico para el tránsito de lo subjetivo a lo concreto, de lo ideal a lo real.

En este sentido varios investigadores se han acercado al estudio del andamiaje epistémico necesario que debe dominar un docente sobre los conocimientos de la ciencia que imparte y los procesos de enseñanza en el logro de su aprendizaje, entre estos se destacan: Díaz (2003ab); Gil & Rico (2003); Gorodokín (2005); Sánchez (2005); Martinic & Vergara (2007); Tsai (2007); Zeichner (2010); Ravanal y Quintanilla (2010); Torres (2011) y Martínez, Arizal, Mosquera & Sanabria (2011); Bouche, González & Urzáiz (2013); Cruz, et al. (2015); Abreu, Naranjo, Rhea & Gallegos (2016); Díaz (2016); y Abreu, Gallegos, Jácome & Martínez (2017).

Estos autores coinciden en considerar que los docentes tienen una imagen positivista de la ciencia que imparten y una visión inductiva y superficial de la metodología; tendencia tradicional de concebir la enseñanza desde un paradigma tradicional, en la cual sus acciones se fundamentan en la transmisión acabada de los contenidos a los estudiantes, donde no son tenidos en consideración los conocimientos previos y las metodologías se restringen a la exposición de teorías y prácticas con fines ilustrativos. Los profesores, tienen una perspectiva limitada de su papel como educadores, consideran el aprendizaje sólo como la aprehensión de conocimientos y donde la evaluación se emplea como ejercicio de memorización reproductiva de los conocimientos transmitidos.

Consideraciones no ajenas a la situación concreta del claustro de profesores de la UTMach; si bien en el modelo educativo de esta institución se tiene en consideración los fundamentos epistemológicos que rigen la dinámica de la gestión universitaria, se evidencia falencias en su concreción.

En las averiguaciones realizadas por Zelaya & Campanario (2001), se corroboran estas apreciaciones, el aprendizaje es considerado como un acto de transmisión-recepción, pero también están presentes metodologías relacionadas a la construcción de un pensamiento científico mediante la solución de problemas y el trabajo colaborativo. Lo que evidencia la coexistencia de posturas diversas en la concepción de la enseñanza y aprendizaje; a pesar de la prevalencia del quehacer tradicional se implementan en la práctica áulica una concepción más próxima a un modelo constructivista del conocimiento. En esta misma línea de análisis Mellado (1996), reconoce la existencia de complejidades en las concepciones didácticas de la enseñanza-aprendizaje donde pueden concomitar diferentes y en ocasiones contradictorias maneras de hacer.

En los estudios realizados por Hashwech (1996), se revela que los docentes con concepciones más constructivistas del proceso de enseñanza-aprendizaje saben identificar y emplear alternativas y estrategias más efectivas. En esta misma dimensión de análisis Martínez & González. (2011), concluyen en sus estudios que las concepciones empirista acerca de la ciencia que se imparte se correlacionan con un enfoque tradicional transmisivo del aprendizaje, así como la concepción menos tradicional de la ciencia va acorde al enfoque de aprendizaje constructivista.

Según Maiztegui, et al, (2000), existe correspondencia directa entre las concepciones epistemológicas y didácticas sobre el trabajo y desarrollo profesional de los docentes, estos manifiestan actitudes, comportamientos e

ideas sobre la enseñanza, producto de su propia formación, generalmente adquiridas de manera implícita y no reflexiva, en este sentido.

En esta misma dirección de análisis Díaz (2003a), considera que las dificultades que presenta el estudiante en las diferentes etapas del proceso educativo en el aprendizaje del conocimiento científico son un reflejo de los problemas que presenta el docente. Es por ello que una de las vías para desentrañar el problema de la enseñanza es la epistemología, al brindar recursos teóricos que permiten una reinterpretación de este dilema, esta actitud epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes.

En tal sentido McKinsey (2007), citado por Torres (2011) expresa *“el único camino para mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza...un buen docente hace una gran diferencia en el aprendizaje de sus alumnos. Un mal docente en cambio, puede generar daños irreversibles”* (p.7)

Según Gorodokín (2005), los problemas que emergen en los procesos educativos son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos, y devienen según identifica Díaz (2003 a), de obstáculos didácticos, pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios docentes, sobre sus conocimientos y prácticas que condicionan su adhesión a viejos modelos y el rechazo a novedosas formas de hacer.

Por otra parte, Loughran, Mulhall & Berry (2004), consideran que el conocimiento pedagógico del contenido está ligado al quehacer del profesor en una estrecha relación de retroalimentación, la maestría pedagógica se logra a través del trabajo didáctico sistemático en el aula, experiencia que enriquece y perfecciona las concepciones epistemológicas y pedagógicas del docente, de aquí la necesidad de establecer estrategias que desde la parxis en el espacio formativo docente vayan desarrollando estas cualidades.

Es por ello que podemos considerar que las concepciones epistemológicas están en constante transformación y en estrecha relación con la conducta y el conocimiento escolar dotando al docente de fundamentos conceptuales, procedimentales y actitudinales que pone en función de la enseñanza para la construcción de saberes.

Por otro lado, el docente no sólo debe conocer el contenido y metodología de la ciencia que imparte, además debe dominar: el saber académico, el conocimiento histórico-epistemológico, el conocimiento psicopedagógico y las características del contexto escolar, herramientas

necesarias que le permitan buscar solución a los problemas que surjan (Parga & Mora, 2008; Parga, Mora & Martínez, 2009; Martínez, et al, 2011).

Otro aspecto de singular relevancia los constituye el comprometimiento del docente con las realidades del mundo circundante a través del cual trascienden los sentimientos creadores, los principios morales, la ética y la estética, ante todo la educación es una actividad humana regida por un sistema de postulados axiológicos. En este carácter moral, la acción de enseñar precisa del docente una actitud comprometida, la enseñanza no es una actividad neutral, al enseñar el profesor transmite su manera de ver y de estar en el mundo (Freire, 2000; Torres, 2011); esta actitud influye en la formación moral del estudiante.

El análisis del fenómeno desde una perspectiva condicionada en el contexto de las actuales exigencias demanda la reformulación constante del proceso de formación y capacitación docente, se necesita romper con la visión fragmentada y superespecializada; urge una enseñanza conducente a la reorganización y reconceptualización del conocimiento; a la formación de capacidades para implementar estrategias donde la teoría permita comprobar, corregir y transformar la práctica, y esta a la vez en estrecha interrelación dialéctica complementa la primera.

Mitigar estos obstáculos epistemológicos depende en gran medida de un adecuado diseño de un modelo educativo que encauce acciones concretas dirigidas a la superación y capacitación del claustro, pero tan importante como ello es el impostergable perfeccionamiento de los currículos de formación docente, que permitan lograra un profesional preparado para asumir con una visión renovadora las constantes transformaciones y cambios que imponen el desarrollo social, capaces de formar individuos plenos con conocimientos, habilidades, capacidades, independencia y valores.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permitieron arribar a las siguientes conclusiones sobre las concepciones epistemológicas del modelo educativo de la UTMach y su correspondencia con la visión que de ellas tiene los profesores universitarios.

Existe una visión epistemológica integradora de teorías en la producción del modelo educativo para conformar una perspectiva, muestra de autonomía del modelo generatriz que significa una toma de conciencia de los problemas institucionales, erigiéndose en directriz conceptual de las disciplinas a la vez que orientan y regulan las dinámicas de la gestión universitaria en las esferas de la docencia, investigación y práctica social; sin embargo,

aún existe distanciamiento entre los postulados y su praxis como consecuencia de obstáculos epistemológicos resultantes de una visión inductiva y superficial de la metodología y postura positivista y tradicionalista de la enseñanza del profesorado, para salvar estos escollos se necesita el constante perfeccionamiento de los currículos de formación docente y de estrategias que doten a los docentes de los fundamentos conceptuales, procedimentales y actitudinales en correspondencia con las actuales exigencias sociales; además han de dominar el saber académico, el conocimiento histórico-epistemológico, el conocimiento psicopedagógico, las características del contexto escolar y postulados axiológicos para desarrollar concepciones epistemológicas y didácticas que permitan transitar de una enseñanza tradicional, desarticulada y fragmentada a una que propicie el desarrollo del pensamiento integrador y complejo como aspiración del modelo educativo de la UTMach.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R., J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3). 81-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373551306009>
- Abreu, O., Naranjo, M. E., Rhea B., & Gallegos, M. (2016). Modelo Didáctico para la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Univ. Técnica del Norte de Ecuador, *Form. Univ.*, 9 (4), 3-10. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062016000400002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062016000400002&script=sci_abstract)
- Añez de Bravo, A., & Arraga de Montiel, M. (2003). *Aprendizaje, Estilos de Pensamientos y Enfoques Epistemológicos*. Maracaibo: FHE. LUZ.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bachelard, Gastón, (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del espíritu científico*. Vigésimoquinta edición. Mexico DF: Siglo XXI editores.
- Bouche, N., González, B., & Urzáiz, R. (2013). *Fundamentos de la Epistemología en la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de <http://es.calameo.com/books/002062302ce832c212121>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Transiciones.

- Cruz, C. M., Morales, F., Fernández, R. L., Londoño, M., P., Begoña, T., M., & Carballo, K. (2015). Acción docente universitaria dentro de la epistemología de la complejidad. *EDUCERE*, 19(62), 101-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641005009>
- De Jesús, M.I. (2007). Re-pensando la educación desde la complejidad. *Polis. Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, 6(16), 1-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/305/30501602.pdf>
- Delgado, C. (2012). La filosofía del marxismo ante la revolución del saber contemporáneo. La Habana: Cátedra de Complejidad del Instituto de Filosofía de La Habana.
- Díaz, E. (2003 b). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos* contemporáneos. Rosario: Laborde.
- Díaz, E. (2003 a). *El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica*. Rosario: Laborde.
- Díaz, S. F. (2016). Los fundamentos epistemológicos de la concepción de HISTARTMED. *EDUMECENTRO*, 8(2), 1-6. Recuperado de [http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/782/html\\_142](http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/782/html_142)
- Forero, E. (1991). Asesoría Académica. Entrenamiento Básico para Profesores. Zulia: Universidad de Zulia.
- Freire, P.(2000). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gil, F., & Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Investigación Didáctica*, 20(1), 47-75. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97441/93541>
- Gorodokín, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-10. Recuperado de [http://www.ub.edu/congresice/actes/9\\_rev.pdf](http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf)
- Hashwech , M. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Jornal of research in science teaching*, 33 (1), 47-63.
- Larrea, E & Granados V. (2013). La nueva organización del conocimiento de las IES: los dominios científicos, tecnológicos y humanísticos como ejes impulsores de la pertinencia y la innovación. Ecuador: Consejo de Educación Superior.
- Larrea, E. (2014). El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica. Algunas consideraciones para orientar el proceso de construcción del nuevo modelo de formación universitaria. Quito: Consejo de Educación Superior.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). En busca de conocimiento pedagógico de contenidos en ciencias: el desarrollo de formas de articular y documentar la práctica profesional, 41(4), 370-391.
- Maiztegui, A., González, E., Tricárico, H., Salina, J., Pesse de Carvalho, A., & Gil, D. (2000). La formación de profesores de ciencias en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 163-187. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie24a07.PDF>
- Maldonado, C. E. (2007). Complejidad: ciencia, pensamiento y aplicaciones. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Martínez, D., Arizal, L., Mosquera, C., & Sanabria, Q. (2011). *Concepciones epistemológicas y didácticas del profesorado I: Teoría y metodología*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales\\_congreso\\_Educyct/Concepciones%20Epistemologicas%20y%20Didacticas%20del%20Profesorado%20I.pdf](http://www.portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales_congreso_Educyct/Concepciones%20Epistemologicas%20y%20Didacticas%20del%20Profesorado%20I.pdf)
- Martínez, G., C., & González, W. C. (2011). *Concepciones epistemológicas y pedagógicas del profesorado universitarios de ciencias: investigación en el área de la formación inicial docente*. III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona. Recuperado de [http://www.ub.edu/congresice/actes/9\\_rev.pdf](http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf)
- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile [en línea]. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol-5num5e/art1.htm>
- Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (3), 289-302. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/%2021460/93425>
- Morín, E. (1994). El método. Volumen I: El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra
- Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Morín, E. (2001). La mente bien ordenada.(Segunda edición). Barcelona: Seix Barral.
- Morín, E. (2004). *Introducción a una política del hombre*. Barcelona: Gedisa.

- Ortega, M. A., Díaz, P. F., Martínez, P. C., & Mingui, C. E. (2014). La Educación desde el enfoque Interdisciplinar. Un reto para la Educación de Adultos. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 167-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Parga, D., & Mora, W. (2008). El conocimiento didáctico del contenido en Química: integración de Tramas de contenido/histórico-epistemológicas con las Tramas de Contexto/Aprendizaje. *Tecné, Episteme y Didaxis: TE Δ*, 24,55. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/1083>
- Parga, D., Mora, W., & Martínez, L. (2009). Conocimiento didáctico del contenido curricular del profesorado de química. *Revista enseñanza de las ciencias. VIII Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias*. Barcelona. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/294623/383133>
- Pérez, A. (1995). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de Práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1969): *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Ravanal, E., & Quintanilla, M. (2010). Caracterización de las concepciones epistemológicas del profesorado de Biología en ejercicio sobre la naturaleza de la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9 (11), 111-124.
- Riol, H. M., Rivero, R. E., Borja, H. A., Riofrío, O. O., García, R. F., Hernández; D. M. & Carmenate, F. L. (2015). *Modelo Educativo Integrador y Desarrollador de la Universidad Técnica de Machala*. Machala: Universidad Técnica de Machala.
- Sánchez, L (2005). Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes: Un estudio comparativo. *Revista Anales de Psicología*, 21(2), 231-243. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/167/16721205/>
- Torres, E. (2011). Concepciones epistemológicas que subyacen en la enseñanza universitaria. Universidad del Zulia. *Omnia*, 17(3), 133-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73720790010>
- Tsai, C. (2007). Teachers' Scientific Epistemological Views: The Coherence with Instruction and Students' Views. *Science Education*, 91, 222-243.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zabaiza, M. A. (1992). *La formación de profesores y sus dilemas. En: Ponencias y comunicaciones sobre formación del profesorado*. Madrid. UNIED.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. En AUFOP: Reinventar la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 24 (2), 123-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>
- Zelaya, V. & Campanario, J. M. (2001). Concepciones de los profesores nicaragüenses de Física en el nivel de secundaria sobre la ciencia, su enseñanza y su aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(1). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/104/668>

# 33

## LA EVALUACIÓN INTEGRADORA EN LA CARRERA AGRONOMÍA Y SU CONCRECIÓN EN LA ASIGNATURA EXTENSIONISMO AGRÍCOLA: PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

### THE INTEGRATING EVALUATION IN THE AGRONOMY CAREER AND ITS CONCRECTION IN THE AGRICULTURAL EXTENSIONISM SUBJECT: METHODOLOGICAL PROCEDURES

MSc. Reina Evelyn Hernández Calzadilla<sup>1</sup>

E-mail: [rcalzadilla@ucf.edu.cu](mailto:rcalzadilla@ucf.edu.cu)

MSc. Maritza Hernández Castellano<sup>1</sup>

E-mail: [mhernandez@ucf.edu.cu](mailto:mhernandez@ucf.edu.cu)

MSc. Lissett Ponce Rancel<sup>1</sup>

E-mail: [lponce@ucf.edu.cu](mailto:lponce@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Hernández Calzadilla, R. E., Hernández Castellano, M., & Ponce Rancel, L. (2017). La evaluación integradora en la Carrera Agronomía y su concreción en la asignatura Extensionismo Agrícola: procedimientos metodológicos. *Revista Conrado*, 13(60), 206-209. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente trabajo aborda una panorámica de los procedimientos empleados en una experiencia desarrollada sobre la evaluación integradora en el quinto año de la carrera Ingeniería Agrónoma y su concreción en la asignatura Extensionismo Agrícola desde la disciplina principal integradora. Se exponen los procedimientos metodológicos creados en tres etapas, planificación, ejecución y control. Se ofrecen orientaciones metodológicas que permiten establecer las relaciones interdisciplinarias, determinar indicadores y criterios de evaluación.

#### Palabras clave:

Evaluación del aprendizaje, indicadores, criterios de evaluación.

#### ABSTRACT

The present work approaches a panoramic of the procedures used in an experience developed on the integrative evaluation in the fifth year of the Agricultural Engineering course and its concretion in the subject Agricultural Extensionism from the main integrative discipline. Methodological procedures are presented in three stages, planning, execution and control. Methodological guidelines are provided to establish interdisciplinary relationships, determine indicators and evaluation criteria.

#### Keywords:

Assessment of learning, indicators, evaluation criteria.

## INTRODUCCIÓN

Satisfacer las exigencias que emanan de las transformaciones sociales que se operan en el país, constituye un reto para la Educación Superior. En tal sentido, el plan de estudio en la carrera Ingeniería Agrónoma está diseñado con el objetivo fundamental de formar un profesional de perfil amplio, capaz de dirigir integralmente los procesos productivos, de manera que pueda desempeñarse satisfactoriamente en las unidades organizativas de base.

A tales efectos la formación profesional requiere que aparejado a lo cognitivo, se consideren aspectos de igual relevancia en integración, como lo educativo y lo desarrollador, orgánicamente vinculada al modo de actuación profesional. Una alternativa para responder a tales propósitos es la distinción del proceso evaluativo vinculada al modo de actuación del profesional, lo que adquiere significación para el futuro desempeño del ejercicio de la profesión.

La concepción del proceso evaluativo evoluciona conjuntamente con el proceso de formación profesional y constituye tema de extrema complejidad abordado por disimiles investigadores cubanos y extranjeros, en tal sentido, son diversas las definiciones de evaluación existentes, diferenciándose las mismas por la extensión del concepto y la interpretación del proceso.

Varios autores han profundizado en aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la evaluación del aprendizaje en la formación profesional, ejemplo de ello son: Castro (1999); Portela (2001); Pérez & Portuondo (2001); Escudero (2006); Horruitinier (2009); Tejada (2010); y Rodríguez (2012). Estos desde sus hallazgos investigativos, avizoran la necesidad de evaluar aparejado al aprendizaje otros aspectos de manifestación del sujeto. Idea que adquiere connotación en el proceso.

Los ejercicios evaluativos integradores constituyen una forma superior de evaluación del estudiante, permiten conocer con mayor precisión su dominio de los modos de actuación profesional y los prepara mucho mejor para su ejercicio de culminación de estudios y para su futura actividad profesional (Horruitinier, 2009).

Las evaluaciones integradoras establecen una vía para optimizar la planificación del proceso docente, dentro del proceso evaluación de los resultados alcanzados y cumple con las funciones desarrolladoras de la evaluación.

Los análisis a partir de la revisión de documentos normativos, programa de la disciplina y asignaturas, visitas a clases, informe autoevaluación de la carrera, entrevistas a estudiantes y a docentes en la carrera, en los últimos

años, han puesto de manifiesto un grupo de insuficiencias en relación con la *concepción de la evaluación integradora de la asignatura Extensionismo Agrícola*.

Lo referido hasta aquí evidencia la pertinencia del tema y la necesidad de proponer procedimientos metodológicos que permitan la *concepción de la evaluación integradora en el tratamiento de un contenido de la asignatura Extensionismo Agrícola*.

## DESARROLLO

La evaluación es una acción inherente a la naturaleza humana. Es abordada por los especialistas desde diferentes posiciones. Unos las presuponen en la determinación de los objetivos. Otros para conseguir información y tomar decisiones y una tercera posición, como una vía para determinar el mérito, el valor.

La evaluación como componente del proceso docente educativo, se vinculó a este, desde su surgimiento como actividad social y da una medida de que lo aprendido por estudiante se acerca al objetivo propuesto.

La evaluación del aprendizaje según Castro (2006), consiste en analizar cualitativamente todas las transformaciones que tienen lugar como consecuencia de un sistema de influencias educativas posibilitando arribar a juicios de valor, así como determinar las necesidades educativas y los niveles de ayuda a los sujetos interactivos en el proceso pedagógico. Por lo que diseñar el sistema de evaluación en cada nivel organizativo en la Educación Superior (asignatura, disciplina, año, carrera) de modo colegiado, constituye una propuesta abierta a los cambios que emanen de su aplicación a las condiciones concretas y específicas, a la confrontación y concertación con los estudiantes de los objetivos, indicadores, vías, momentos y formas de evaluación.

El diseño del sistema de evaluación del aprendizaje implica un análisis de su objeto como un asunto central y quizás, el más complejo de todo el proceso de planificación. Dicho análisis parte de los objetivos y contenido de enseñanza, ambos orientan lo que se debe evaluar, pero en rigor, no constituyen el objeto. Ellos (objetivos y contenido) informan sobre el aprendizaje al que se aspira y sus cualidades, pero el objeto de evaluación es el aprendizaje mismo: su proceso y resultados. Por tanto, al planificar la evaluación hay que clarificar también, que se entiende por aprendizaje y debatir sobre los indicadores que pueden mejor informar sobre dicho aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos y el contenido de enseñanza aprendizaje en la asignatura, disciplina o la instancia de que se trate y las regularidades del aprendizaje.

En este mismo sentido se incorpora también el carácter integral del aprendizaje, en la dirección de la unidad de lo afectivo y cognitivo. Por tanto se requiere prever indicadores, medios y procedimientos que permitan obtener información, su interpretación y valoración con referencia a un estudiante que actúa, conoce y siente a la vez.

La evaluación del aprendizaje en la educación superior tiene un carácter continuo, cualitativo e integrador; y debe estar basada, fundamentalmente, en el desempeño del estudiante durante el proceso de aprendizaje. La evaluación del aprendizaje puede incluir aspectos teóricos y prácticos vinculados a ejercicios integradores; así como, contenidos de carácter académico, laboral e investigativo.

En correspondencia con su carácter continuo, cualitativo, integrador y basado fundamentalmente en el desempeño del estudiante, la tendencia que debe predominar en el sistema de evaluación es a que el peso fundamental de la misma descansa en las actividades evaluativas frecuentes y parciales, así como en evaluaciones finales de carácter integrador.

### Procedimientos metodológicos por etapas

#### I. Planificación

- Documentos rectores.
- Sistema de evaluación vigente (indicadores y criterios).
- Estrategia (carrera, del año y curriculares), Plan trabajo metodológico.
- Programas: Disciplinas y asignaturas.
- Diagnóstico del estudiante.

#### II. Ejecución

- Colectivos de año y disciplina.
- FOD
- Seguimiento al diagnóstico de los estudiantes.
- Diseño de las evaluaciones integradoras.
- Aprobar la evaluación integradora en el colectivo.

#### III. Control

- Controlar y evaluar el proceso en la práctica
- Rediseñar acorde al resultado del diagnóstico

### Orientaciones metodológicas para la evaluación integradora en la asignatura *Extensionismo Agrícola*.

Orientar metodológicamente a los profesores del colectivo de año, acerca de cómo diseñar evaluaciones integradoras, mediante el tratamiento de un contenido de las asignaturas *Extensionismo Agrícola* y *Sistema de Producción Animal*, para contribuir a fortalecer la concepción sobre la evaluación integradora en la asignatura *Extensionismo Agrícola* además al desarrollo del desempeño profesional en los estudiantes a partir de:

- Analizaren el colectivo de año los contenidos de las asignaturas *Extensionismo Agrícola* y *Sistema de Producción Animal* para determinar los nodos cognitivos.
  - Determinar la concreción de esos nexos en las habilidades profesionales del año.
  - Determinar a qué nivel de desarrollo de la habilidad debe trabajarse según año.
  - Considerar el tipo de examen integrador y sus procedimientos que propicie evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos.
  - Establecer las relaciones interdisciplinarias que permiten determinar el contenido a evaluar: **Caracterización de un Sistema de Producción.**
  - Determinar los indicadores: **Caracterización del agroecosistema** donde está ubicada la finca, producción, productividad, y rentabilidad, identificación de los principales problemas y propuesta de alternativas agroecológicas.
  - Proponer los criterios de evaluación: **Caracterización del agroecosistema:** Nombre y tipo de la unidad de producción, composición de la fuerza laboral, balance de áreas de la unidad, componentes del ecosistema. **Producción, productividad y rentabilidad:** Producción y rendimiento por cultivos. Rendimiento por unidad de área (total, peso de producto sano, de producto deteriorado). Producción por animal y total (carne, huevos, leche, otros). **Identificar los problemas:** Principales limitaciones para el trabajo agrícola (relacionar). **Propuesta de alternativas agroecológicas:** Proponer soluciones agroecológicas a los problemas identificados.
  - Determinar el tipo de evaluación a realizar: Evaluación frecuente mediante una clase práctica.
  - Elaborar una hoja de trabajo para el estudiante que le permita autoevaluarse.
1. Resuma lo esencial de cada uno de los componentes y recursos de que dispone el sistema.
  2. Realice una entrevista a directivos de la finca para obtener la información:
    - Nombre y tipo de la Unidad de producción, ubicación geográfica (límites), Municipio y localidad, forma de producción, entidad a la que está subordinada
    - Composición de la fuerza laboral: dirigentes, técnicos, administrativos, servicios, directos a la producción, otros.
    - Balance de áreas de la unidad (hectáreas). Producción y rendimiento por cultivos.
  3. Relacione las principales limitaciones para el trabajo agrícola que posee este sistema de producción. Se auxiliará de la observación realizada en las principales instalaciones y la entrevista al personal técnico sobre y de la consulta a la plataforma Moodle: Componentes del ecosistema: Clima, tipo de suelo predominante, topografía, drenaje, cobertura, erosión, color y materia orgánica, rocosidad /pedregosidad, otros factores limitantes Rendimiento por unidad



de área (total, peso de producto sano, de producto deteriorado).

Calidad del producto agrícola (aspecto externo, pudriciones, malformaciones, otros) Producción por animal y total (carne, huevos, leche, otros).

Destino de las producciones obtenidas.

4. Compare el comportamiento de los componentes de este sistema de producción con otros de los revisados por usted a partir de sus semejanzas y diferencias.
- Evalúe cómo se integran la Agricultura-Ganadería en el agro-ecosistema asignado.
5. Identifique los principales problemas que tiene este sistema de producción.
- Elabore la propuesta de solución agroecológica para mejorar la gestión del sistema.
6. ¿Cuáles son las características principales que tipifican este sistema de producción a partir de sus componentes y recursos fundamentales que lo hacen diferente a otros?
- Proponer los criterios para la autoevaluación de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Los procedimientos metodológicos presentados permiten fortalecer la concepción la evaluación integradora en la asignatura Extensionismo Agrícola.

La clase práctica como FOD propicia la concepción de evaluaciones integradoras dada sus potencialidades para que los estudiantes ejecuten, amplíen, profundicen e integren.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro Pimienta, O. (1999). Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Escudero, T. (2006). La evaluación como actividad docente: un seminario práctico. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Horrutinier, P. (2009). La universidad cubana: modelo de formación. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Pérez, O. L., & Portuondo, R. (2001). Cuadernos Didácticos. ¿Evaluamos a nuestros alumnos como nos evaluaban nuestros maestros? Antecedentes y génesis de la evaluación. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Portela, R. (2001). Hacia una evaluación integral del proceso docente-educativo. La Habana: MINED.

Rodríguez, D. (2012). Características que debe tener la evaluación de los estudiantes en una clase desarrolladora de asignatura de ciencias. Educación y Sociedad, 3(1). Recuperado de <http://edusoc.unica.cu/index.php/3-1-art%C3%ADculos/caracter%C3%ADsticas-que-debe-tener-la-evaluaci%C3%B3n-de-los-estudiantes-en-una-clase-desarrolladora>

Tejada, I. (2010). Evaluación de competencias profesionales en estudiantes de ingeniería de sistemas de información asistida por las tecnologías de la información y la comunicación. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santo Domingo: Universidad de Santo Domingo.

# 34

## ¿UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS?

### A PICTURE IS WORTH A THOUSAND WORDS?

MSc. Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey<sup>1</sup>

E-mail: [lelamí@ucf.edu.cu](mailto:lelamí@ucf.edu.cu)

Dra. C. María Elena Rodríguez del Rey Rodríguez<sup>1</sup>

E-mail: [merodriguez@ucf.edu.cu](mailto:merodriguez@ucf.edu.cu)

MSc. Tibusay Coromoto Urbina Díaz<sup>2</sup>

E-mail: [turbina@ubv.edu.ve](mailto:turbina@ubv.edu.ve)

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos

<sup>2</sup>Universidad Bolivariana. República Bolivariana de Venezuela.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Lamí Rodríguez del Rey, L. E., Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E., & Urbina Díaz, T. C. (2017). ¿Una imagen vale más que mil palabras? *Revista Conrado*, 13(60), 210-215. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El proverbio chino: *una imagen vale más que mil palabras*, defiende a la imagen por sus potencialidades comunicativas, intelectuales y profesionales. Evidentemente, las imágenes causan impacto visual a la hora de explorar, conocer, vivir e innovar el mensaje para una mejor interpretación. Tales características fueron demostradas en la aplicación de los contenidos que contempla el programa de la asignatura Tratamiento digital de la información, contextualizado en la Licenciatura en Educación, especialidad Informática (curso encuentro-variante 5 años), impartida por la autora principal, con el apoyo de los coautores para su utilización a partir de la didáctica de la informática. La aplicación práctica del tratamiento digital de la información evidenció notables resultados en el aprendizaje y creatividad por parte de los estudiantes de la carrera, pues en sus puestos de trabajo no utilizaban estas para la solución de problemas educativos.

#### Palabras clave:

Tratamiento digital de la información, creatividad.

#### ABSTRACT

The Chinese proverb: a picture is worth a thousand words, defends the image for its communicative, intellectual and professional potentialities. Obviously, images have a visual impact when exploring, knowing, living and innovating the message for a better interpretation. These characteristics were demonstrated in the application of the contents included in the program of the subject Digital processing of information, contextualized in the Degree in Education, Computer Science (5-year encounter course), taught by the main author, with the support of the co-authors for their use from the didactics of computer science. The practical application of the digital treatment of the information evidenced remarkable results in the learning and creativity on the part of the students of the career, because in their jobs they did not use these for the solution of educational problems.

#### Keywords:

Digital processing of information, creativity.

## INTRODUCCIÓN

Las imágenes constituyen un ente motivante para introducir temas, guiar la observación de los estudiantes hacia determinados contenidos y reemplazar el uso de muchos laminarios impresos, deteriorados y desaparecidos de los centros educacionales cubanos por las inclemencias del tiempo.

La asignatura Tratamiento digital de la información, se imparte en el curso por encuentros en la variante de 5 años de duración, pertenece a la disciplina Sistemas de aplicación concebida para la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Informática. Por sus particularidades, es eminentemente práctica, pues se destaca la computadora como una herramienta de trabajo eficiente y útil en la elaboración de medios de enseñanza con el fin de ser aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Parte de sus contenidos tuvo sus antecedentes en el plan de estudios C; específicamente en los referidos al trabajo con los procesadores de texto y presentaciones electrónicas, aunque se prescinde del trabajo con hojas electrónicas de cálculo. El propósito es crear aplicaciones informáticas de corte educativo y didáctico. También, el tratamiento digital de los componentes multimediales (textos, imágenes, videos, sonidos y animaciones), los que sientan las bases para la creación de aplicaciones informáticas, en sentido general.

El tratamiento didáctico de los contenidos, además de dar una visión de paradigmas actuales en el trabajo con los sistemas de aplicación para la elaboración de aplicaciones digitales educativas con carácter multimedia y en especial las vinculadas con el empleo de la computadora como medio de enseñanza-aprendizaje, debe contribuir a la interdisciplinariedad entre las técnicas informáticas, las diferentes disciplinas que comprenden el plan de estudio, las estrategias curriculares y las habilidades profesionales pedagógicas.

El *problema* permanece en la necesidad de crear y utilizar aplicaciones informáticas con corte educativo y didáctico. El objeto de estudio lo constituye el sistema de conceptos, procedimientos informáticos básicos propios de los sistemas de aplicación que permitan elaborar aplicaciones digitales educativas y la formación de valores morales, éticos y estéticos propios del profesor de Informática.

Los *conocimientos* generales que ofrece radican en:

- Sistemas de aplicación
- Procesamiento de la información digital
- Tratamiento digital de la información
- Las *habilidades* generales prevalecen en:

- *Caracterizar* los sistemas de aplicación por sus ventajas e inconvenientes
- *Aplicar* las herramientas de los sistemas de aplicación para contribuir a la creación de aplicaciones digitales educativas
- *Valorar* la utilización de aplicaciones digitales educativas en la formación profesional

Los contenidos se centran en la introducción de los textos, imágenes, videos y sonidos a una aplicación informática educativa. En lo relacionado con los textos, se destacan las utilidades de los hipertextos, el trabajo con las fuentes tipográficas que requiere elementos para su concepción en la visualización de la información según como se presenta, es decir, manuales, folletos, boletines, plegables, tutoriales, entre otros. Otra cuestión requiere el tratamiento del texto es en los documentos con formato pdf. Sin embargo, existen medios informativos que precisan ser representados por gráficos que resumen el mensaje intencional a transmitir, ejemplo de ello, los recursos esquemáticos: esquemas, organigramas, mapas de ideas o semánticos, mapas de conocimientos, gráficos, mapa conceptual, entre otros.

En cuanto a las imágenes, se tiene en cuenta sus elementos teóricos que respaldan la psicología de color para escoger el adecuado en función del mensaje que lo acompaña y la intencionalidad con la que se transmite al usuario; las características que describen su presentación ante el espacio tecnológico informático y aéreo, en esencial, como formas geométricas, líneas, iconos, logotipos, ilustraciones y fotografías.

Las imágenes se vinculan a los videos por ser incluidas en la edición, al igual que los sonidos. No obstante, el protocolo de las animaciones puede incluir los efectos de transiciones en plena edición, también en los lenguajes de programación destinados para animar fotogramas o cuadros. Sus elementos teóricos radican en la tecnología del cine hasta el desarrollo de las técnicas informáticas.

Una vez concluido el trabajo con el tratamiento de la información digital (textos, imágenes, videos, sonidos y animaciones) se considera la creación de los medios de enseñanza para ser insertados en el currículo de aprendizaje escolar en su formación profesional.

El estudiante de esta carrera, debe demostrar el dominio de los conocimientos, habilidades y modos de actuación necesarios y suficientes para lograr un desempeño profesional exitoso, no solo como profesor de Informática frente a un grupo de estudiantes, sino también como asesor técnico y metodológico del colectivo pedagógico de la institución educativa donde ejerza la profesión; priorizar la capacidad y dominio en el tratamiento didáctico de los contenidos, además de dar una visión de paradigmas

actuales en el trabajo con los sistemas de aplicación para la elaboración de aplicaciones digitales educativas con carácter multimedia y en especial las vinculadas con el empleo de la computadora como medio de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la interdisciplinariedad entre las técnicas informáticas, las diferentes disciplinas que comprenden el plan de estudio, las estrategias curriculares y las habilidades profesionales pedagógicas.

El estudiante debe ser capaz, además, de contribuir a la elaboración de medios de enseñanza-aprendizaje según las necesidades de las asignaturas y en labores administrativas; incidir en la enseñanza del trabajo con los sistemas de aplicación desde los enfoques de la enseñanza de la Informática, partiendo siempre de la resolución de problemas. Se recomienda principalmente la utilización del enfoque problémico y el enfoque de proyecto y sistematizar el trabajo con los sistemas de aplicación, desde los tutoriales que ofrece hasta la aplicación de sus herramientas, en los diferentes modos de trabajo independiente con la incentiva de crecer el autoaprendizaje y creatividad en los estudiantes.

## DESARROLLO

Es menester acotar que para el desarrollo de los contenidos concebidos en el programa de la asignatura que nos ocupa, las autoras consideramos los fundamentos teóricos, pedagógicos, didácticos y metodológicos que avalan el tema. Al respecto asumimos, por una parte, que el tratamiento digital de la información implica convertir las entradas analógicas en señales digitales, procesar y efectuar operaciones con la información digital y, por otra, que la creatividad es la capacidad humana de generar nuevas ideas o conceptos. Sobre esta base se diseñó, aplicó y evaluó la estrategia de enseñanza-aprendizaje que aquí ofrecemos.

### *Actividades docentes desarrolladas*

- Diagnóstico

Se inicia con la aplicación de un diagnóstico inicial a 17 estudiantes de la carrera, para corroborar el nivel de conocimientos que poseen relacionado con los sistemas de aplicación, el procesamiento de la información y su tratamiento digital.

Los resultados, se manifiestan negativos en un 94,11%, que equivale a 16 estudiantes, pues la mayoría labora en centros escolares primarios, declarando que no imparten el tratamiento digital de la información. Solo 5,8%, que representa un estudiante, manifiesta conocimientos en este tema, pero con enfoque televisivo, por tener experiencia de trabajo anterior en el Telecentro Perlavisión.

- Procederes en las clases desarrolladas

El desarrollo de cada uno de los temas que propone el programa de la asignatura ha sido de carácter satisfactorio, los objetivos fueron logrados en diferentes niveles que escalan el aprendizaje y creatividad según su desempeño intelectual.

El tema 2 inicia con el procesamiento digital de la información, entre sus contenidos, prevalece el trabajo con los sistemas de aplicación clasificados como procesadores de textos.

En el trabajo con Microsoft Word, los estudiantes demostraron conocimientos para la elaboración de documentos, por tanto, no se evidencian dificultades al interactuar con la aplicación según la versión del paquete ofimático. Específicamente, 3 estudiantes (17,64%), un administrador de red de la Universidad de Cienfuegos, un profesor del centro mixto del municipio Cumanayagua y otro también de centro mixto, pero de San Antón, llegaron a ser capaces de lograr creatividad en el diseño de los prototipos para presentar materiales divulgativos que contienen textos informativos, aún así se les señala que necesitan hacer énfasis en las fuentes tipográficas de acuerdo al contenido del texto a utilizar. El resto profundizan en la elaboración de manuales, folletos, boletines, plegables, tutoriales, incluso valoran su utilidad en las actividades a desarrollar en los centros escolares, pues las describen como medios motivadores para transmitir información; no solo a los estudiantes a quienes se enfrentan a diario que los utiliza como vías de aprendizaje sino también a los profesores en materia de divulgar cultura general integral, efemérides en matutinos, a nivel de escuela y aula, etc.

Además, el tratamiento de colores y contrastes, ubicación de objetos gráficos, uso de contornos, fondos, sombras, texturas, efectos en imágenes, uso de bloques de texto, el trabajo en columnas, la letra capital para la belleza, armonía y estética. Los estudiantes deben aplicar los elementos teóricos referidos a la tipografía en una aplicación digital educativa, su distribución informativa de modo que resalte el texto o partes de él por sus particularidades (estilo de fuente, tamaño, color, espacio entre los caracteres, el interlineado en los párrafos, entre otros. Por ejemplo: los textos de los títulos deben diferenciarse de los textos del contenido en tamaño, color, estilo y tipo de fuente. Con respecto a esto último, se debe precisar que para los títulos se pueden emplear fuentes de tipo Serif (Book Antigua, Times New Roman, Bookman Old Style, etc), fuentes que presentan adornos, que resulten llamativas, pues precisamente son para captar la atención del usuario, sin embargo, para los párrafos tienen que ser fuentes rectas y anchas, sin adornos, las llamadas Sans Serif (familia de las Arial, Verdana, Tahoma, Century Gothic, etc).

Extiende con la información textual y gráfica en formato PDF. Sin embargo, resulta desconocido en cuanto a la conversión de Word a PDF o viceversa, incluso el trabajo con las opciones que ofrece las aplicaciones destinadas al formato mencionado. Los estudiantes se percatan de la calidad de la información al mostrarla en este documento, pues la imagen en documento.pdf no queda mostrada de la misma manera que en documento.doc, porque no es modificable. También, para visualizarlos a modo de libros electrónicos siempre que sea posible contribuir a la edición, la navegación, búsqueda de información, selección de textos, entre otros.

Finaliza con los recursos esquemáticos, los cuales resultan un novedoso conocimiento, por lo que los estudiantes expresaban la esquematización de la información sin tener en cuenta el hilo secuencial de las partes que la contienen, por lo que al elaborarlos no se notaban comprensibles a la hora de interpretar la información con la que se mostraba cada una de las ideas esenciales que inciden en cada momento lógico de la información. Esto se logra cuando el docente demuestra cómo resumir gráfica en esquemas un texto informativo y el estudiante sea capaz de establecer panorámicas de una composición o descripción de elementos de un todo, primeramente, manual, luego procesarlo digitalmente. Este contenido es de perfil cooperativo, precisamente, se sugiere el trabajo por equipos de estudiantes que laboran en un mismo centro que muestren esquemas para materializar acciones reales que condicionan su labor. Al no contar con varios estudiantes que laboran en un mismo centro, entonces, proceder de modo individual, de cierta manera propicia el trabajo con espíritu crítico y reflexivo, así como el desarrollo del pensamiento lógico y de la creatividad.

Solo dos estudiantes, que representan un 11,76%, mostraron capacidad en la esquematización de algunos artículos, pero las informaciones de extensa documentación tienden a dispersar con dificultades, por no lograr concebir la telaraña que resuma elementos comunes entre diferentes puntos de la misma documentación.

El resto, por los trances en la concepción de los recursos esquemáticos, llegan a expresar, así como *es un esquema* por la estructura parcial y/o total de una información específica, pero no detallan sus tipos, para, a partir de la identificación lograr esquematizar la información según la tipología en que se ubica la información.

Por supuesto, para identificar los esquemas según su tipología, los estudiantes, luego de recibir conocimientos teóricos al respecto; investigaron bajo su concepto, la diferencia en los tipos de recursos esquemáticos, por lo que se sobresalió su importancia a la hora de elaborarlos.

Entre estos tipos, se mencionan los esquemas, organigramas, mapas de ideas o semánticos, mapas de conocimientos, mapa conceptual, entre otros.

Se les proponen varias tareas de estudio independiente, que orientan artículos científicos para incrementar la preparación en su esquematización, de esta manera, se obtiene varios resultados, ello obliga a un análisis general, desde la exposición de las ideas de los estudiantes hasta concretar en un esquema común respetando las interpretaciones de cada cual.

Una vez concluido el procesamiento digital del texto, se procede con el tema 3 relacionado con el tratamiento digital de la información que prevalece el trabajo con la imagen digital, se les ofrecen situaciones problemáticas relacionadas con necesidades de trasmisión de información, así como la identificación, caracterización de los diferentes formatos de archivos para satisfacer las necesidades de diseño que se requiera para una aplicación digital educativa, según el sistema de aplicación que la soporta, por ejemplo, programas para presentaciones digitales, plataformas educativas Web, sistemas de autor, entre otras. Las actividades de edición a desarrollar deben dirigirse hacia situaciones en la práctica profesional pedagógica (fragmentos de un discurso, conferencia de alguna personalidad, elaboración de medios de enseñanzas, utilizar archivos de música como fondo de una narración, de un video, para ambientar una aplicación digital educativa, para musicalizar una tabla gimnástica, para grabaciones a emplear en matutinos u otras actividades de la escuela, aplicarles efectos sonoros y visuales.

El desarrollo de los contenidos de este tema resulta más atractivo, ya que los estudiantes al no conocer las pautas para crear varias imágenes con carácter creativo, logran ilustrar informaciones textuales en gráficos estáticos y dinámicos: logotipos, ilustraciones de cabecera que titulan los sitios web (banners) y software (multimedia, base de datos y otros), presentaciones electrónicas (encabezado y pie de página) y documentos de Word (opción Encabezado) y fotografías tomadas desde dispositivos analógicos procesadas en las aplicaciones con este fin.

El trabajo con la imagen digital se incluye en la edición de los videos. Los estudiantes, aunque de diferentes niveles de creatividad, exponen videos educativos donde incorporan las imágenes creadas con un efecto de animación transitivo, acompañados de sonidos seleccionados según el tipo de información a presentar, sumándoles los filmados por ellos a partir de los elementos teóricos que se tienen en cuenta para este procesamiento.

Éxito se logra con trabajar los elementos estructurales para la elaboración de un video educativo como son:

título, audiencia, fundamentación, objetivos, género, tratamiento didáctico (presentación/motivación, estímulos, elementos expresivos, redundancias, recapitulaciones/retroalimentación), y los medios que se utilizan, en énfasis, en la confección de su guión. Sobre este se debe recalcar claridad, precisión, coherencia y orden de los detalles necesarios sobre el tema desde el problema hasta la solución.

Como evaluación final de la asignatura queda orientada una aplicación para explicar los resultados alcanzados en el tratamiento digital de la información. Los 17 estudiantes exponen proyectos que responden al banco de problemas del centro donde laboran, cuyo éxito se evidencia a continuación:

- Un equipo de 2 estudiantes decide abordar una clase metodológica de Linux con el objetivo de preparar a los profesores en acceder a la interfaz gráfica y opciones de este sistema operativo.
- Exponen inicialmente una presentación electrónica contenida con información textual, gráfico audio-visual vinculado a otras aplicaciones que entrelazan entre sí con formatos doc. y pdf. Muestran mapas conceptuales haciendo referencia a los conceptos que califican al sistema operativo. Prosiguen con el apoyo de los hipervínculos para visualizar videos donde los niños y adultos interactúan con el software libre
- Un estudiante expone la experiencia de la UJC en Cienfuegos, también, a través de varias aplicaciones similares
- Un estudiante expone sus experiencias en el trabajo con el programa Photoshop mostrando un tutorial
- Un estudiante expone las normas para la mesa formal a escolares primarios mediante un video que figura las personas que consumen en la paladar Grill's con la intención de establecer nexos con los contenidos de Educación Laboral, en el tema de los hábitos culinarios. También, ofrece modos de preparación de algunos alimentos que responde a uno de sus temas.
- Un equipo de 6 estudiantes que exponen varias aplicaciones con videos educativos ricos en efemérides, datos biográficos del mártir de la escuela, historia local
- Cada uno expone elementos de conocimientos expuestos en el programa de la asignatura y habilidades desarrolladas en la investigación de las fundamentaciones que justifican los parámetros establecidos para el tratamiento digital de la información. Expresan gráficamente en la síntesis de la información en esquemas. Señalan aspectos que ilustran la composición de textos en los documentos.pdf. Demuestran los pasos que permiten la edición de imágenes y videos.
- Un estudiante expone el trabajo con el cálculo en Excel mediante varios tutoriales

- Un equipo de 4 estudiantes, demuestran diferentes formas de sintetizar información extensa para ilustrar la esencia de la misma
- Un estudiante expone su experiencia como auxiliar en un programa televisado por Telecentros Perlavisión, desde la filmación en vivo hasta la edición.

## CONCLUSIONES

La asignatura favorece la asimilación, aplicación y consolidación de conocimientos y habilidades informáticas que se plasman en los programas curriculares de diferentes enseñanzas y que tributan al trabajo con los sistemas de aplicación, según el contexto educativo donde los estudiantes se hallen formando como profesionales de educación.

El logro es notable en crear aplicaciones informáticas que contengan novedosos temas curriculares, culturales, sociales, políticos, económicos, como vía de solución que contribuya a la satisfacción de necesidades de diversos contextos educativos en las que los profesores de Informática sean capaces de cerciorar la formación de conocimientos, habilidades y valores morales, éticos y estéticos a las nuevas generaciones.

Se defiende una vez más, el tratamiento digital de la información como una cultura de miles de habilidades informáticas que contribuyen a la formación de valores; también, cambia la forma de pensar, hace crecer el proceso lógico del pensamiento y el razonamiento, mejora las condiciones humanas, estéticas, sociales, psicológicas, pedagógicas, didácticas e intelectuales.

En fin, se hace evidente que una imagen vale más que mil palabras, tanto como mil palabras valen más que una imagen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Chamorro, J. G. (2017). *Bitácora*. Recuperado de <http://www.javiergutierrezchamorro.com/una-imagen-vale-m-s-que-1000-palabras/1457>
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2015a). Modelo del profesional. Licenciatura en Educación, especialidad Informática. La Habana: MINED.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2015b). Programa de la disciplina Sistemas de aplicación. La Habana: MINED.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2015c). Plan de estudios "E". La Habana: MINED.

- Serrano, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-17. Recuperado de [http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene\\_art4.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf)
- Solar, J. R., Carter, M., Carvacho, J., & Von Borries, M. (2007). Sistemas para el Procesamiento Digital de la Información. Recuperado de [http://www.cec.uchile.cl/~mcarter/EL54B/Informe%20SPDI%20presentaciones/Informe\\_final.pdf](http://www.cec.uchile.cl/~mcarter/EL54B/Informe%20SPDI%20presentaciones/Informe_final.pdf)

# 35

## ARTICULACIÓN CUM-PROYECTO DE DESARROLLO LOCAL: CONSOLIDACIÓN DE LA MINI-INDUSTRIA DE CONSERVAS CPA 26 DE JULIO EN ABREUS

### ARTICULATION CUM-PROJECT OF LOCAL DEVELOPMENT: CONSOLIDATION OF THE PRESERVED FOOD MINI-INDUSTRY, FARMING PRODUCTION UNIT 26 DE JULIO IN ABREUS

Dra. C. María Rosa Núñez González<sup>1</sup>

E-mail: [mununez@ucf.edu.cu](mailto:mununez@ucf.edu.cu)

MSc. Anay Cabrera Fernández<sup>1</sup>

MSc. Sergio Lamote Mato<sup>1</sup>

E-mail: [slamote@ucf.edu.cu](mailto:slamote@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup> Centro Universitario Municipal de Abreus. Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Núñez González, M. R., Cabrera Fernández, A., & Lamote Mato, S. (2017). Articulación CUM-Proyecto de desarrollo local: consolidación de la mini-industria de conservas CPA 26 de julio en Abreus. *Revista Conrado*, 13(59), 216-222. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Objetivo: analizar a partir de la caracterización del municipio la propuesta de estrategia para el desarrollo local y cómo contribuye el CUM en articulación con el Proyecto de desarrollo local a la consolidación de las Mini-industrias locales, específicamente en la Mini-industria de conservas de CPA 26 de Julio. Resultados: el análisis realizado, caracterización del municipio y la propuesta estratégica para el desarrollo local permitió establecer la contribución del CUM en articulación con el Proyecto de desarrollo local específicamente en la Mini-industria de conservas de CPA 26 de Julio, asociada a la Empresa Cultivos Varios de Juraguá la cual permitirá la producción de más de 20 surtidos envasados en diferentes formatos, potenciar la producción de conservas y otros alimentos a partir de la autogestión productiva con recursos locales, todo lo cual elevará la calidad de vida de los abreuenses.

#### Palabras clave:

Articulación, CUM (Centro Universitario Municipal), proyecto, desarrollo local, mini-industria, CPA 26 de julio en Abreus.

#### ABSTRACT

Its main objective the analysis from the characterization of the municipality, the proposal of strategy for the local development and how the CUM (Municipal Academical Center) in articulation contributes with the Project of local development to the consolidation of the local mini-industries, specifically at the preserved food mini-industry Farming Production Unit "26 de Julio". The results accomplished with the analysis, characterization of the municipality and the strategic proposal for the local development allowed establishing the contribution of the CUM in articulation with the Project of local development specifically at the preserved food Mini-Industry Farming Production Unit "26 de Julio" once the Varied Cultivation Company was associated which will enable the production of Juraguá about over 20 assortments bottled in different formats, increasing the power of the production of preserves and other foods as from the productive auto-step with local resources, all which will raise the abreuenses's quality of life.

#### Keywords:

Articulation, CUM (Municipal Academical Center), project, local development, mini-industry, Farming Production Center "26 de Julio" in Abreus.



## INTRODUCCIÓN

En el contexto actual cubano la implementación de los lineamientos de la política económica y social, tiene sus fundamentos en la actualización del modelo económico de desarrollo, el cual posibilita mayor eficiencia y competitividad, al proporcionar nuevas formas de negocios y fomentar el desarrollo de las agroindustrias sobre bases competitivas a favor del alcance de la seguridad alimentaria; concepción registrada en los Lineamientos de la política del PCC aprobada en su VII Congreso (2016), asuntos que tienen plena correspondencia con los objetivos de la agenda 2030; analizados por los autores de este trabajo a partir del estudio de dicho documentos, como fundamentos para su elaboración y presentación.

Los autores convergen en un análisis que les permiten, desde la mirada de la nueva universidad cubana en la que sus profesionales están comprometidos con los principios del desarrollo local, la organización y planificación de la Estrategia de desarrollo local, y la gestión del conocimiento para el desarrollo de las Mini-industrias locales.

En tal sentido el objetivo de este trabajo es: analizar a partir de la caracterización del municipio la propuesta de estrategia para el desarrollo local y cómo contribuye el CUM en articulación con el Proyecto de desarrollo local a la consolidación de las mini-industrias locales, específicamente en la Mini-industria de conservas de CPA 26 de Julio.

## DESARROLLO

El municipio de Abreus, es uno de los ocho de la provincia de Cienfuegos, su fundación se remonta al 1840. Con una extensión total de 563,5 km<sup>2</sup>, su población representa el 7,6 % del total de la provincia. Limita al norte con los municipios Rodas y Aguada de Pasajeros, al este con Rodas y Municipio Cienfuegos, al sur con el Mar Caribe y al oeste con Aguada de Pasajeros. En sus características tiene en la constitución rocas de las formaciones del Cretácico hasta el Cuaternario. El clima tiene influencia marítima, los recursos hidráulicos, presentan amplia distribución dentro del territorio, los cuales son utilizados en diferentes cantidades y formas para el desarrollo agroindustrial y social del municipio. El relieve predominante son las llanuras cárnicas (0–50 m) y terrazas marinas además de suelos pardos, fersialíticos e hidromórficos, estos últimos se encuentran hacia el Sur, colindante con la Ciénaga de Zapata. Los ríos principales que bañan este municipio son: Damují, Alcalde Mayor y Laberinto; además de numerosos arroyos como el Simona, Almendrillo, Santa Lucía, San Felipe y la Magüira.

Abreus posee, en la extensión de 563,5 km<sup>2</sup>, una cifra de 31 144 (censo 2009) pobladores, con una densidad de 54,6 habitantes por kilómetro cuadrado. En la parte urbana residen 21 109 personas, mientras que en la zona rural lo hacen 9 681. La población masculina es de 16 283 habitantes y la femenina es de 14861. Para el desarrollo Económico cuenta con 4 empresas: Cultivos Varios Horquita, Juraguá, Henequenera, Empresa Municipal de Comercio y Gastronomía. Los Programa sociales se consolidan en la educación, la salud, el deporte y la cultura.

Actualmente se trabaja en el fortalecimiento de proyectos de desarrollo local, constituyendo una prioridad en esa dirección el proyecto: fortaleciendo a los gobiernos territoriales y articulando la matriz de actores para gestionar el desarrollo socioeconómico del ámbito local; para lo cual la Asamblea del Poder Popular del municipio de Abreus cuenta con una estrategia de desarrollo local.

### *Estrategia de desarrollo local en Abreus*

La organización y planificación de la Estrategia de desarrollo local ha contribuido al cambio en el pensar económico y al despliegue de acciones dirigidas a lograr la seguridad alimentaria del territorio como primera línea directriz; a partir de considerar a la agricultura como la principal potencialidad para el desarrollo del territorio, dada las características de sus suelos, propicio para la producción de frutas y vegetales.

Entre las barreras que impiden aprovechar al máximo las potencialidades agrícolas del municipio se encuentran las técnicas de cultivo. La producción de vegetales y frutales se realiza en lo fundamental usando técnicas tradicionales, lo que provoca que las producciones sean estacionales, o sea, se obtiene una gran producción de un reglón agropecuario en un momento dado del año, el cual no puede ser asimilado por la población, produciéndose pérdidas incalculables y creando al mismo tiempo un desabastecimiento del producto en el resto del año.

Las pérdidas de la producción agrícola se deben fundamentalmente a: un débil sistema de acopio por dificultades de transportación, elevados volúmenes de producción de productos del agro en etapa pico sin procesamiento en el territorio, limitada capacidad de frigorífico, falla en la gestión del conocimiento para desarrollar la Mini-industria agrícola de procesamiento.

La estrategia de desarrollo local facilitó la realización de intercambios con diferentes factores del municipio para conocer el nivel de satisfacción existente con la comercialización de los productos del agro, coincidiendo la mayoría de los criterios, con la necesidad de mejorar la presencia y conservación de los productos agrícolas, para la

venta a la población, lo que facilitaría su comercialización y disminuiría las pérdidas de estas producciones, elevando incluso el valor agregado de estos. También se originará un crecimiento en la eficiencia económica de las empresas comercializadoras y se elevarán los ingresos del banco por créditos para inversiones para la pequeña industria así como se disminuirá el riesgo de recuperar los préstamos otorgados a la agricultura.

El municipio está insertado en la política nacional de autoabastecimiento alimentario municipal destinada al incremento de la producción, aparejado a la reducción de la importación de insumos.

El proyecto: Fortaleciendo a los Gobiernos Territoriales y Articulando la Matriz de Actores para Gestionar el Desarrollo Socioeconómico del ámbito local prevé la modernización del equipamiento de la mini-industria para fundamentalmente: procesar frutas, viandas, vegetales y hortalizas, lograr que la población consuma los productos derivados de las diversas cosechas locales durante todo el año, monitorear, la puesta en práctica de la estrategia de desarrollo local, servir de soporte científico técnico para la expansión de la ciencia y la técnica en el territorio, con una orientación hacia las líneas estratégicas de desarrollo municipal. Se utilizará el extensionismo como una vía práctica para masificar los mejores resultados.

En esa dirección, el proyecto: fortaleciendo a los gobiernos territoriales y articulando la matriz de actores para gestionar el desarrollo socioeconómico del ámbito local, como parte de su estrategia establece una articulación con el Centro Universitario Municipal de Abreus (CUM), el cual tiene como potencialidad la existencia de recursos humanos con niveles de instrucción adecuados que facilitan y potencian las necesarias transformaciones para proveer a la sociedad local de un nuevo dinamismo. Esto es posible por la política educacional que ha desarrollado la Revolución, que se caracteriza por su universalidad y el reconocimiento del rol del capital humano en el desarrollo del país.

#### *Desarrollo y consolidación del CUM en articulación con el Proyecto de desarrollo local*

El desarrollo y consolidación del CUM en la localidad constituye un baluarte para la investigación, innovación y transferencia tecnológica que responda a las condiciones, necesidades y retos específicos del municipio. En ese sentido el CUM se caracteriza por su universalidad; garantizando con ello una sociedad con nuevos niveles para la educación, cultura, salud y por tanto, más productiva, dinámica y capaz. El CUM en Abreus se contextualiza ante los desafíos globales y locales luego exige mayor grado de conocimiento y capacitación de los

ciudadanos, masificación de la educación, protección del medio ambiente.

La búsqueda del conocimiento, su difusión y aplicación determinan las tres funciones básicas que asume el CUM para articular con el Proyecto: fortaleciendo a los gobiernos territoriales y articulando la matriz de actores para gestionar el desarrollo socioeconómico del ámbito local en Abreus: investigación, docencia y extensión universitaria. Luego, en el marco de la estrategia de desarrollo local, corresponde al CUM definir un adecuado sistema de comunicación con la comunidad, en la cual se encuentra insertada, que le permita cumplir su rol de generadora y difusora de conocimientos, capaz de garantizar que la docencia la investigación y la extensión universitaria como gestor de saberes, datos, información, valores, que estimulen la innovación y la toma de decisiones para el uso eficaz y eficientemente del conocimiento.

En la nueva base que se conforma a partir de la articulación del CUM con el el proyecto: fortaleciendo a los gobiernos territoriales y articulando la matriz de actores para gestionar el desarrollo socioeconómico del ámbito local; el conocimiento para el desarrollo local está dirigido al mejoramiento de: el empleo, la calidad de vida de la población, la dinamización de sus fortalezas, dirigida a la apropiación social del conocimiento, lo cual significa que las personas participan de actividades de producción, transferencias, evaluación, adaptación y aplicación del conocimiento, como la extensión de una cultura científica tecnológica y humanística entendida como la capacidad social de usar los conocimientos en la toma de decisiones personales y sociales.

Para alcanzar estos objetivos el CUM al articular con el proyecto debe propiciar la movilización y valorización de los recursos humanos, su capacitación para el desarrollo de nuevos modelos de gestión adecuados al contexto, respetuoso de las tradiciones culturales locales y del conocimiento de la comunidad, al desarrollar una visión que rompa con la tradicional interpretación que la economía tradicional hace de la relación naturaleza – sociedad, buscando vías para la investigación y la vinculación universidad empresa con las administraciones locales (gobiernos). Una de las formas de consolidar esa articulación es su participación como miembro del Grupo de desarrollo local y la atención a la Mini-industria, como proyección del territorio.

#### *El desarrollo de las Mini-industrias locales: especificidades de la Industria Alimenticia*

El desarrollo de la industria local en el municipio se encuentra declarado como una de las tareas primordiales por el Ministerio de la Industria Alimenticia y sobre todo

por los órganos de dirección del municipio. La pequeña mini-industria para el procesamiento de frutas, viandas, vegetales y hortalizas, (algunas de ellas exóticas) creará nuevos productos en el mercado, rescatando dulces tradicionales y abriendo nuevas fuentes de empleo a sectores más sensibles de la población (mujeres y jóvenes). La capacidad de la misma será satisfecha a partir de la adquisición de productos locales, dentro del municipio y fuera de la provincia, con el fin de mantener niveles estables de producción, para cada estación, según los productos a desarrollar. Se prevé eficiencia y calidad en un producto terminado que compita en el mercado libremente convertible para extranjeros, teniendo como principal prioridad, el abastecimiento del mercado local, e incentivando en otras formas cooperativas, inversiones similares.

#### *Mini-industria de conservas de CPA 26 de Julio*

La remodelación tecnológica propuesta en la mini industria de conservas de CPA 26 de Julio, asociada a la Empresa Cultivos Varios de Juraguá permitirá la producción de más de 20 surtidos envasados en diferentes formatos (almíbar, pasta y en polvo o deshidratado; a partir de latas y bolsas de nylon). Por las condiciones de ventas, es decir, de contratación bajo pedido, el producto final se clasifica según su solicitud en: Almíbar y Deshidratado Coco, Molido y Grano Maní, Barra Ajonjolí, Almíbar y Garapiña Piña, Almíbar Fruta bomba, Almíbar Toronja, Pasta y Deshidratado Ajo, Pasta y Deshidratado Cebolla, Pasta y Deshidratado Orégano, Deshidratado Jengibre, Pelado y Deshidratado Yuca, Pelado y Deshidratado Malanga, Pelado y Deshidratado Boniato, Deshidratado Plátano, Deshidratado Sabú, Almíbar: Marañón, Ciruela, Cereza, Maracuyá, Canistel.

El objetivo general es contribuir a la implementación de Estrategias de Desarrollo Municipal para dinamizar encadenamientos productivos y de servicios articuladamente. Específicamente pretende potenciar la producción de conservas y otros alimentos a partir de la autogestión productiva con recursos locales, como resultados se busca lograr producciones dulces en almíbar y barra; así como diversos condimentos en pasta y deshidratados, a partir de productos locales y exóticos.

#### *Actividades del Proyecto*

1. Revisión de la calidad de los productos cosechados por parte de los trabajadores de la mini industria.
- Adquisición, montaje y puesta en marcha de los equipos y de los medios de producción.

- Obtención de productos locales para las producciones de la mini-industria, hasta fortalecer las producciones internas a utilizar en la misma.
  - Contratación de mano de obra dentro de la localidad, favoreciendo mujeres y jóvenes.
2. Realización de los muestreos de calidad requeridos para cada lote de producción.
  3. Aumento de la estimulación a los trabajadores de la entidad.
- Aumento de la calidad de los productos cosechados.
  - Aumento de la calidad de los productos ofertados.
  - Venta y distribución de los productos elaborados en la Mini industria a razón de 70% en CUP y 30% de la producción en CUC.

#### *Supuestos del Proyecto*

Las autoridades locales coinciden en la necesidad de fortalecer el desempeño de servicios que respondan a nuevas dinámicas económicas territoriales y a procesos encadenados e innovadores; coinciden en la necesidad de fortalecer el desempeño de mujeres y jóvenes. Las fuentes locales de recursos para la producción de conservas y otros alimentos a partir de productos exóticos abastecen las necesidades productivas:

- Se producen las cantidades previstas de cada surtido.
- Se logra el costo por peso planificado.
- Se comercializan las cantidades previstas a los precios convenidos.

La producción de conserva de frutas y vegetales cuenta con interesantes posibilidades que hacen atractiva su ejecución por: los incrementos productivos de frutas y vegetales que se están alcanzando y los nuevos productores que se incorporan con la entrega de tierras por el Decreto Ley 300, su producción se logra en instalaciones fáciles y baratas, distribución de la producción de frutas y vegetales durante todo el año que garantiza una producción estable, una adecuada y sistemática capacitación de los obreros y decisores, no solo se revierte en un aumento de las producciones de la Mini industria sino que también contribuye con el fortalecimiento en la gestión del Desarrollo Local una forma más de aumentar los ingresos en la población que se dedique a este tipo de producciones.

Además, se pueden cumplir los destinos de las producciones según las prioridades establecidas, sustituir importaciones, balance provincial, y disminuir las vulnerabilidades en la población Abreuense; según lo que establece la iniciativa Municipal para el Desarrollo Local, el CAM de Abreus acordó distribuir las utilidades en CUC fraccionados en los siguientes porcentajes: CAM: 25%; Empresa Cultivos Varios de Juraguá: 5% Empresa Municipal Alimenticia: 70%.

El fondo de fomento que se creará, como resultado de la distribución de las utilidades correspondiente al Establecimiento Municipal, será utilizado en ampliar las capacidades productivas del municipio. La Empresa Provincial Alimenticia sería la encargada de la comercialización de las producciones en el mercado en divisas, así como con el pago de la deuda contraída. Muy importante destacar que una vez ejecutado este proyecto, se amplían las capacidades del municipio, la provincia y el país, en la sustitución de importaciones.

En la evaluación de la viabilidad económica financiera y el análisis de la demanda, está condicionado al Tamaño del Mercado Consumidor, es decir al número de consumidores o lo que es lo mismo, la Capacidad de Producción del Proyecto debe estar relacionada con la Demanda Insatisfecha. Las producciones de frutas, viandas, hortalizas y vegetales se espera que continúen incrementándose en los próximos años en el municipio según análisis estadístico de datos emitidos por el informe de la ONEI, con un incremento polinómico de grado 4 para las producciones de otras frutas:

Para la proyección de la demanda de conservas de frutas y vegetales se consideró, el total de la población del municipio estimada en 31171 habitantes, así como la demanda insatisfecha que tiene la empresa provincial para el mercado en divisas.

La proyección de las capacidades de dicho establecimiento se completó a partir del estudio de entregas de frutas y vegetales presentado por el Ministerio de la Agricultura en el municipio Abreus para los últimos cinco años determinándose el potencial de producción anual, según las temporadas de cosecha de los mismos, dejando de reserva, las frutas más exóticas dentro de la gama de ofertas.

En el análisis de la oferta se contará para la elaboración de estas producciones con una Mini-industria que

incrementará sus producciones una vez que se adquieran los equipos que contribuirán con el aumento de las producciones. La Unidad tendrá una capacidad de producción aproximada de 1.2 t en 8 horas de trabajo, incluye algunos elementos de montaje vitales para el proceso de instalación de aquellos equipos que utilizaremos en la producción de conservas de vegetales, con criterios adecuados para cualquier tipo de Micro industria y la capacidad de la fábrica será de 150 Kg por hora.

Los canales de comercialización y distribución del producto se analizan a partir de la estructura de comercialización, constituida por el conjunto de relaciones de organización entre el productor y el consumidor industrial, ya que el camino empleado para la comercialización tendrá en cuenta los factores siguientes: condiciones generales de venta, tiempo de entrega, calidad sobre las especificaciones. La comercialización de las producciones se realizará a través de la Empresa Provincial Alimenticia en los diferentes puntos de ventas.

Existe una disponibilidad potencial y real de las materias primas fundamentales para la producción de conservas a través de la Mini-industria en nuestro municipio, a partir de producciones locales y concertación de producciones en las provincias vecinas. Las materias primas fundamentales del proceso de producción, se adquieren en el mercado nacional.

En la disponibilidad de capital, el proyecto es cofinanciado y presenta 2 fuentes de financiamientos:

- Fondos PADIT (Plataforma Articulada para el Desarrollo Integral Territorial en Cuba) 84.644,17 USD, 83.797,74 CUC para la adquisición de equipos, materiales, accesorios y herramientas;
- Por concepto de Capital de Trabajo Necesario iniciar, un crédito Bancario a través de BANDEC por un monto de 4465,97 y el resto sería asumido a partir de los ingresos que generen fondos propios

Costo de inversión CUC					
Partidas	Costo	Peso Específico	Vida útil Estimada	Depreciación	Valor residual
Costos Iniciales del	103.724,24	92,04%	10	10.372,42	8.973,90
Capital de trabajo	4.465,97	3,96%		864,37	
Subtotal	<b>108.190,21</b>			<b>Mensual</b>	
Imprevistos	4.507,93	4,00%			
Costo Total	<b>112.698,13</b>	<b>100,00%</b>			
Costo de inversión CUP					
Partidas	Costo	Peso Específico	Vida útil Estimada	Depreciación	Valor residual
Costos Iniciales del	161.515,44	76,59%	10	16.151,54	49.365,73
Capital de trabajo	40.930,48	19,41%		1.345,96	
Subtotal	<b>202.445,92</b>			<b>Mensual</b>	
Imprevistos	8.435,25	4,00%			
Costo Total	<b>210.881,16</b>				

### Programa de producción

Concluida la etapa de montaje de la Mini-industria de Abreus y realizadas las pruebas de las instalaciones y operaciones productivas, estaríamos en condiciones de operar en su tercer año al 100 % de su capacidad potencial de producción, es decir, no existirían restricciones de tipo técnico para poder aprovechar desde el inicio toda la capacidad de diseño.

En la práctica, el aprovechamiento de la capacidad de producción instalada se incrementará paulatinamente y dependerá del grado de destreza de los obreros con la nueva tecnología adquirida, de la organización adecuada de la línea de producción de conservas, de la disponibilidad de las materias primas y del número de turnos de trabajo considerados en el proyecto (1 turno), además del fondo de tiempo efectivo de 288 días de operación.

El objetivo general de la localización de la planta es: determinar el lugar donde se ubicará la instalación con respecto a las fuentes primarias de materias primas, (frutas y vegetales) aspecto que influye en los costos de la transportación. Se decide que la localización sea en el emplazamiento actual de la planta artesanal de conservas Abreus que reúnen los requisitos indispensables para el buen funcionamiento de la misma. Los equipos y maquinarias principales requeridas para la producción de conservas serán adquiridos en el mercado externo.

La producción que se comercializa en CUC (30% del total) tiene un contravalor en MN por lo que los ingresos de la misma se realizan en ambas monedas.

#### Resumen de la inversión

<b>Costos Iniciales del Proyecto</b>			
<b>Conceptos</b>	<b>Suma de Importe CUP</b>	<b>Suma de Importe CUC</b>	<b>Suma de Importe USD</b>
Construcción y Montaje	145.956,80	0,00	0,00
Equipamientos	13.717,66	91.451,04	92.374,79
Materiales/Accesorios/Herramientas	<b>1.592,03</b>	<b>10.613,56</b>	<b>10.720,77</b>
Servicios	<b>248,95</b>	<b>1.659,64</b>	<b>1.676,40</b>
(en blanco)	0,00	0,00	0,00
<b>Total general</b>	<b>161.515,44</b>	<b>103.724,24</b>	<b>104.771,96</b>

### CONCLUSIONES

El análisis realizado a partir de la caracterización del municipio y de la propuesta de estrategia para el desarrollo local permitió establecer la contribución del CUM en articulación con el Proyecto de desarrollo local para la consolidación de las Mini-industrias locales, específicamente en la Mini-industria de conservas de CPA 26 de Julio, luego se definen en: proyección de acciones de

El programa previsto para determinar el costo de producción estará regido por el aprovechamiento de la capacidad de producción que se incrementará paulatinamente, debido a la penetración y aceptación de las producciones de la mini industria *La Estrella* en el mercado. El presupuesto del costo total de producción, se sustentó sobre la base de los volúmenes de producción previstos a alcanzar en los diferentes años de operación, de acuerdo al programa de producción, por la empresa municipal industria alimenticia con sus producciones por tipos de productos.

El capital de trabajo tiene en cuenta los recursos que requiere el proyecto para atender las operaciones de producción y comercialización de los bienes. Contempla a su vez los recursos financieros necesarios para dar inicio al ciclo productivo en su fase de funcionamiento. La inversión en capital de trabajo se diferencia de la inversión fija y de la diferida, en que estas pueden recuperarse a través de la depreciación y amortización, no siendo así con el capital de trabajo el cual no puede ser recuperado por medio de la depreciación atendiendo a su naturaleza de activo circulante, pudiéndose recuperar el mismo en su totalidad al finalizar la vida útil del proyecto. El capital de trabajo se define en el mundo financiero como la diferencia entre los activos corriente y los pasivos corrientes, que equivale a la suma total de los recursos financieros que la empresa destina en forma permanente para mantener las existencias y garantizar el funcionamiento normal de la misma.

investigación, asesoramiento en la innovación y la transferencia tecnológica, capacitación que permite nuevos niveles en la gestión del conocimiento, proyección de un sistema de comunicación con la comunidad, que garantiza la docencia, la investigación y la extensión universitaria en la apropiación social del conocimiento, a partir de la movilización y valorización de los recursos humanos,

para el desarrollo de nuevos modelos de gestión en la relación naturaleza–sociedad.

La Mini-industria de conservas de CPA 26 de Julio, asociada a la Empresa Cultivos Varios de Juraguá permitirá la producción de más de 20 surtidos envasados en diferentes formatos (almíbar, pasta y en polvo o deshidratado; a partir de latas y bolsas de nylon), luego contribuye a la implementación de la Estrategias de Desarrollo local en Abreus, al potenciar la producción de conservas y otros alimentos a partir de la autogestión productiva con recursos locales, para lograr producciones de dulces en almíbar y barra; así como diversos condimentos en pasta y deshidratados, a partir de productos locales y exóticos, todo lo cual permitirá elevar la calidad de vida de los abreuenses.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro Ruz, F. (1975). Informe al I Congreso Central del Partido Comunista de Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.
- Didriksson, A. (2000). La Universidad de la Innovación. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Senti, V. E. (2006). La Gestión del Conocimiento en la nueva Universidad Cubana. Revista Pedagogía Universitaria, 11(2). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/361>
- Tunnerman, C. (20001). Universidad y Sociedad Balance Histórico y Perspectivas desde Latinoamérica. Managua: HISPAMER. Recuperado de <http://www.enriquebolanos.org/data/media/file/2991-1.pdf>

# 36

## **VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y GÉNERO: PERSPECTIVAS PARA UN CAMBIO EN EL ANÁLISIS**

### INTRAFAMILIAR VIOLENCE AND GENDER: PERSPECTIVES FOR A CHANGE IN THE ANALYSIS

MSc. Heriberto Enrique Luna Álvarez<sup>1</sup>

E-mail: [heenlual@gmail.com](mailto:heenlual@gmail.com)

MSc. Diego Ramón Luna Álvarez<sup>1</sup>

E-mail: [ingdiegoluna68@hotmail.com](mailto:ingdiegoluna68@hotmail.com)

MSc. Mónica Fabiola Guanoluisa Palma<sup>1</sup>

E-mail: [dramonicaguanoluisa@hotmail.com](mailto:dramonicaguanoluisa@hotmail.com)

<sup>1</sup> Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Luna Álvarez, H. E., Luna Álvarez, D. R., & Guanoluisa Palma, M. F. (2017). Violencia intrafamiliar y género: perspectivas para un cambio en el análisis. *Revista Conrado*, 13(60), 223-228. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Un problema social y cultural que afecta al desarrollo integral de las personas es la violencia, sobretodo aquella que se origina en las relaciones de poder inequitativas y de sometimiento a la víctima, que ocurren en el hogar, y que abarca acciones como maltrato físico y psicológico, abandono o trato negligente, explotación y abuso sexual, entre otras. Este es un acto que implica una situación de conflicto y expresa el marco de relaciones de poder. Ante la necesidad de mantener abierta la reflexión acerca del tema, este trabajo propone reflexionar acerca de las perspectivas que, respecto a la violencia intrafamiliar y sus causas, están aportando a la comprensión de esta problemática. El enfoque metodológico que se sigue, optó por la sistematización de ideas en autores que, por su experiencia y proyección, permiten ampliar la visión del tema. Se apuesta, sobre todo, por convocar a pensar en la posición en la que denunciar y combatir la violencia no desestime el enfoque de género.

#### Palabras clave:

Violencia intrafamiliar, abuso, maltrato, violencia de género, agresividad.

#### ABSTRACT

A social and cultural problem that affects the integral development of people is violence, especially which originates in unequal power relations and subjection to the victim, which occur at home, and which includes actions such as physical and psychological mistreatment, abandonment or neglect, exploitation and sexual abuse, among others. This is an act that involves a situation of conflict and expresses the framework of power relations. Given the need to keep open the reflection on the subject, this paper proposes to reflect on the perspectives that, regarding intrafamily violence and its causes, are contributing to the understanding of this problematic. The methodological approach that followed is the systematization of ideas in authors who, because of their experience and projection, allow to broaden the vision of the theme. Above all, it is committed to call for thinking about the position in which to denounce and combat violence do not neglect the gender approach.

#### Keywords:

Domestic violence, abuse, mistreatment, gender violence, aggression.

## INTRODUCCIÓN

La violencia (del latín *violentia*) es entendida como un comportamiento deliberado, que provoca, o puede provocar, daños físicos o psicológicos a otros seres, y se asocia, aunque no necesariamente, con la agresión física, ya que también puede ser psicológica o emocional, a través de amenazas u ofensas. Algunas formas de violencia son sancionadas por la ley o por la sociedad, otras son crímenes.

Distintas sociedades aplican diversos estándares en cuanto a las formas de violencia que son o no son aceptadas. Suele ser de carácter dominante y egoísta, sin ningún ejercicio de la empatía. Todo lo que viola lo razonable, es susceptible de ser catalogado como violento si se impone por la fuerza y puede originar problemas de salud mental, tales como la depresión, la ansiedad, el estrés post-traumático y el suicidio (Salazar & Portillo, 2017).

De manera particular, la violencia intrafamiliar según Morales & Namicela (2014), es cualquier acción cometida en la familia por uno de sus miembros, los cuales atentan con la integridad física o psicológica de la persona agredida, esta es cometida por un integrante de la familia, siendo estas agresión física, psicológica, emocional, verbal, sexual, económica, humillación, privaciones o explotación.

Cualquiera de esta tipología se asocia a la violencia doméstica; pero, tienden a expresarse con mayor frecuencia en las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres. Sin embargo, los reportes destacan que la violencia contra las mujeres, son más frecuentes aunque también se ha encontrado que los hombres pueden llegar a ser víctimas de violencia intrafamiliar (Shuler, 2010).

En los últimos años, esta idea se presenta como una nueva perspectiva de análisis en la que concomitan, los análisis sociológicos y psicológicos que ponen atención en el enfoque de género. Desde esta posición se apuesta por lograr que este trabajo sirva de marco y convocatoria para aunar voluntades a favor de superar la polarización en el estudio para enfrentar de manera positiva y abierta las propuestas necesarias para enfrentar todo tipo de la violencia contra la mujer y contra el hombre.

## DESARROLLO

La violencia intrafamiliar se define como aquel acto u omisión intencional, concurrente o cíclica, dirigida a dominar, someter, controlar o agredir, de forma física, psico-emocional, verbal o sexualmente, a cualquier miembro de la familia, dentro o fuera del domicilio familiar, que tenga

parentesco o lo haya tenido por afinidad civil, y que tiene por efecto causar un daño.

En general, la violencia familiar se presenta de diferentes formas lo cual se utiliza para tipificar sus manifestaciones como abuso: físico, psíquico y sexual. Sus causas pueden variar, las cuales dependen de diferentes condiciones, como las situaciones graves e insoportables en la vida del individuo, la falta de responsabilidad por parte de los padres, la presión del grupo al que pertenece el individuo (lo cual es muy común en las escuelas) y el resultado de no poder distinguir entre la realidad y la fantasía, entre otras muchas causas.

Pero, la violencia intrafamiliar tiene serias repercusiones que se extienden mucho más allá de los daños físicos inmediatos, se cuestiona la utilización del argumento de las diferencias biológicas para justificar una serie de desigualdades en términos de derechos, privilegios y actividades entre hombres y mujeres, como si fueran parte de la naturaleza humana, cuando en realidad son construcciones sociales y culturales.

Entre las causas de la violencia, se encuentran: bajo nivel cultural y socioeconómico, el aislamiento psicológico y social, la baja autoestima; la tendencia a la sumisión y dependencia, así como el consumo del alcohol o de drogas que genera la falta de conciencia acerca del respeto y lleva con frecuencia a la violencia física: golpes, pleitos, peleas, en vez las que puede llegar incluso asesinar. En este caso, se aprecia como una incapacidad para aprender a controlar los impulsos genera violencia.

Sin embargo, se identifica que la falta de comprensión en la pareja, la incompatibilidad de caracteres, se convierte están entre las principales causas de la violencia. La falta de amor, comprensión, respeto entre el hombre y la mujer; traen un conflicto interno que desencadena violencia física, sexual y psicológica, la cual ocurre muchas veces a puertas cerradas o lleva al abandono deliberado al otro.

Asimismo, los insultos, el aislamiento, las amenazas, la indiferencia emocional o el menosprecio son formas de violencia que pueden perjudicar el bienestar de la familia. La mayoría de esos indicios no son específicos, porque la conducta puede atribuirse a diversos factores que se pueden considerar como maltrato y abuso entre sus posibles causas (Guaigua, 2016).

Según Quiñones Rodríguez, Arias López, Delgado Martínez & Tejera Valdés (2011), la dinámica de una familia en donde existe violencia es como un ciclo en la cual, cuando una de las personas es afectada por la violencia, en el comportamiento de cada miembro de la pareja, se puede identificar que existe o no violencia este ciclo está



configurando un procesos que parte de la acumulación de tensión que hace que se incremente la hostilidad y la intensidad de esta, y se inicien las agresiones verbales y un control excesivo por parte de uno de los miembros de la familia, y por lo general es el agresor que lo ejerce.

Desde esta posición, se pasa a la concreción de la violencia, en la cual toda la tensión acumulada se detona en situaciones que pueden incluir empujones agresión verbal, golpes, insultos hasta niveles superiores de agresividad que culminan en el homicidio o el suicidio por parte de la persona violentada. Luego, se produce el arrepentimiento del agresor y se convoca a una discusión racional acerca de las causas que, por lo general, concluye con el perdón o el inculpamiento de uno de los miembros de la pareja. Luego, viene un periodo de seducción y promesas de que nunca más volverá a ocurrir y por lo general se plantean formalizar sus relaciones en esta etapa.

Pero, hasta los años noventa en varios países latinoamericanos y en particular en Ecuador, la violencia intrafamiliar es considerada un asunto privado sin que pueda intervenir el Estado, por lo tanto, aun se conoce muy poco sobre la magnitud del problema, pero en las últimas décadas, las referencias acerca de la violencia contra la mujer llamaron la atención pública, condujo a la reflexión política y social acerca de su prevención educativa, y jurídica; pero en los últimos años ya se habla de violencia intrafamiliar contra el hombre. El análisis de las causas y consecuencia de estos comportamientos están configurando dos perspectivas de análisis que precisa confrontación y un acuerdo común de atención.

Pero, la violencia contra la mujer es la perspectiva más sólida desde el punto de vista teórico y jurídico, en estos años se ha elaborado el fundamento de las determinantes que la generan, desde la cual se acentúan las diferencias sexuales que se traducen en la desigualdad y a la misma vez van generando relaciones asimétricas entre hombre y mujer. Estas llevan implícitas relaciones de poder y que se traducen en la dominación masculina, la discriminación hacia estas mujeres y el maltrato, que coloca a las mujeres como subordinadas, que deben ser objeto de dominación y la imposición (Vigoya, 2016).

Camacho (2014), en sus investigaciones encontró que la violencia en contra de las mujeres es una manifestación que conduce a la dominación y la discriminación hacia esta. Haciendo que la violencia contra ellas, sea un mecanismo social fundamental por lo que se le fuerza a una situación de subordinación hacia el hombre.

Sin embargo, desde hace una década la preocupación acerca de la violencia intrafamiliar tiene también una nueva perspectiva, pues en la actualidad se ha incrementado

la violencia que se ejerce hacia los varones ya que existen organismos en donde puedan denunciar sin sentir temor, humillación y burla por parte de la sociedad (Trujano, Martínez & Camacho, 2010); pero, por lo general, los hombres no admiten ser víctimas de violencia por parte de sus parejas y por este motivo, no se tiene mucha información sobre cuántos hombres han experimentado este tipo de abuso.

No obstante, Corry, Fiebert & Pizzey (2002), destacan que existen características en los comportamientos de las mujeres que permiten predecir que serán maltratadoras o maltratadas. Por lo general, estas mujeres han sido abusadas en su infancia o en su adolescencia; se han vinculado al consumo de las drogas y del alcohol, o presentan trastorno de personalidad que se manifiesta en las conductas violentas a veces asociadas a diagnóstico de bipolaridad, manías, narcisismo, hiperactividad, entre otros.

A pesar de esto, es coincidente el criterio de que por más de medio siglo las mujeres evidencian sus posibilidades para participar en actividades como el trabajo, movimientos de transformación social, en la toma de decisiones, tanto en el hogar y en la sociedad, lo que ha llevado a un empoderamiento irreversible cuyos efectos han producido un cambio notable en la naturaleza y dirección de las prácticas sociales acerca del lugar y proyección de las mujeres (Rojas, 2016).

Casique (2010), afirma que este empoderamiento de la mujer es el resultado de un largo proceso que lucha social que le ha otorgado derechos para mejorar el bienestar individual y familiar, la salud y el desarrollo social, lo cual le ha permitido tomar decisiones por sí mismas y a la vez les han entregado el control de los recursos intelectuales y materiales que posee, desafiando así la ideología patriarcal y la discriminación de género.

En este caso se afirma que la mujer ya no es asociada a la fragilidad y dependencia, sino es valorada como pilar de fortaleza, en la que recae la responsabilidad del bienestar de la familia. A pasado de ser sumisa, emotiva, dependiente, que espera que los hombres transmitan seguridad, fuerza, independencia y agresividad, a una persona que puede enfrentar por sí misma los desafíos de la vida, capaz de tomar las decisiones y responsabilizarse por sus comportamientos (Ocaña, 2014).

Pero, los excesos de este empoderamiento, y la situaciones que intentan desvalorizar sus derechos ha llegado a manifestarse en comportamientos violentos hacia el hombre, aun cuando la sociedad considere que esta es una conducta impropia, pues por lo general, la mujer es la

que sufre de cualquier tipo de violencia mientras que el hombre es el que la maltrata (Vargas, 2017).

Shuler (2010), declara que cuando una mujer ejerce violencia contra el hombre lo hace de manera más violenta, controladora, abusiva y como consecuencia no sólo recibe violencia física sino verbal, emocional y abuso psicológico el cual afecta a la vida del hombre. Criollo (2015), señala que el maltrato más común que los hombres sufren es psicológico, emocional, sexual y económico. Por lo general, lo hacen por medio de la humillación, la manipulación, el engaño, infidelidad, chantaje, administrar las finanzas del hogar para controlarlo, el robo e incluso el endeudamiento para que ellos tengan que pagar sus deudas.

Trujano, et al. (2010), al sistematizar las observaciones de psicólogos concluyen que al atender mujeres maltratadas y hombres maltratados, se advierte que estas ejercen violencia física, psicológica, sexual, económica, social y objetal que se manifiesta con frecuencia en comportamientos como la burlan en privado o en público del marido, la intimidación, la humillación el chantaje, hasta llegar a aislarlo de sus amigos y familiares, quitarles el dinero, amenazarlos con suicidarse o hacer daño a sus hijos; y a hacer público que son ellas las maltratadas. También, están las mujeres que vigilan y controlan la vida de su pareja acusándolos constantemente de infidelidades, y como parte del enojo, destruyen sus propiedades o cosas con valor sentimental, les muerden, les arañan e incluso los fuerzan a tener relaciones sexuales con ellas.

Barber (2008); Randle & Graham (2011), señalan que en estudios acerca del tema se encuentran pocos hombres que han sufrido de abuso pero, en realidad encubre una situación más complejos, pues estos no siempre reportan su situación, debido a que, son sujetos a burlas, críticas y, más que nada porque tienden a ser avergonzados por la sociedad. Este comportamiento, encubre la creencia de que los hombres que son maltratados son débiles y que no han sido capaces de dominar a la mujer, llegando a ser objeto de burla pues las políticas de apoyo privilegian más las mujeres maltratadas.

Rojas-Andrade, et al. (2013), reportan que muchos hombres al ver a sus parejas descontroladas, intentan evitar esta situación y las dejan hablando sola para que se tranquilicen; no obstante, ven cuestionada su masculinidad pues se sienten responsables de no poder controlar la situación a la que ha llegado su pareja. Por tanto, estos hombres pueden sentir culpa del maltrato que tiene de su pareja, piensa que merece todo lo que le está sucediendo, se sienten criticados no sólo en su masculinidad sino en que la mujer se siente superior a él.

Sin embargo, es necesario reconocer que en los últimos años se afirma que esta situación debe combatirse tanto cuando se presente contra las mujeres o contra el hombres pues estos tienen, por igual, el mismo derecho de denunciar y ser protegidos por la ley (Vargas, Rodríguez & Hernández, 2010).

No obstante, Kumar (2012); Ibaceta, (2013); Pacheco & Castañeda (2013), coinciden en el aumento y dinámica de empoderamiento femenino, seguirá cambiando las relaciones entre hombre y mujer: ellas alcanzaran mayor independencia y control sobre los recursos económicos, mientras los hombres seguirán asistido con miedo a la pérdida de su poder y a su vez estas mujeres estarán entusiasmadas de obtener este poder.

Pero, al coincidir con Ibaceta (2013), asumir un enfoque de género para analizar la situación no engloba la posición que debe asumir el tema. Por un lado, este tipo de violencia es una expresión real de creencias culturales patriarcales, la cual lleva a una desigualdad en la pareja e incluso gana autoridad en la interacción de padres e hijos, por tanto, ni dominio masculino sobre la mujer o el maltrato de la mujer contra el hombre puede afectar los logros sociales y culturales que encierra el empoderamiento de la mujer.

La violencia intrafamiliar en cualquiera de las direcciones (mujer y hombre), tiene en común que es ejercida para provoca daños físicos y psicológicos en el otro y se presenta como una forma de demostrar dominación y control sobre la otra persona (Aguilera Jiménez, Barba Priego, Fuentes Gutiérrez, López Molina & Villacreces Flores, 2015). Este tipo de violencia se deja marcas en la psiquis no solo de la víctima sino en la familia o el resto de personas se den cuenta y puedan convertirse en objeto de ellas en otras situaciones. Los más frecuentes son los niños y los ancianos.

Luego, el problema de la violencia intrafamiliar, desde el enfoque de género, se asocia a los conflictos de parejas; a las, creencias y atribuciones sociales construidas de acuerdo a la cultura y en la que la diferencia sexual y en la que la construcción de los conceptos de feminidad y masculinidad no permite emerger con prioridad la condición humana y de derecho que comporten ambos.

Así feminidad y masculinidad como identidad de género sirve para describir y diferenciar las conductas que son atribuidas hacia los hombres y hacia las mujeres socialmente, no solo hacen referencia a las características y diferencias biológicas, fisiológicas, anatómicas y cromosómicas que los define como hombres o mujeres, sino, sobre todo a los roles que se han aprendiendo a través

del tiempo y desde la cual se construye la auto percepción y la valoración de sí mismo frente a la sociedad.

González & Fernández (2014), precisa que las expectativas que se tenga acerca del comportamiento del hombre y la mujer, de acuerdo a lo que la cultura establece; deberán atemperarse a los cambios que se viven hoy, es preciso desplegar campañas de educación de género en igualdad de condiciones y se promueva una reflexión desde el marco familiar y social acerca de cómo enfrentar, y controlar la violencia intrafamiliar que se genera en una u otra dirección.

En todo caso, hay que prevenir toda violencia, y para ello es preciso ampliar la información en los medios de comunicación, denunciar todo tipo manifestación de violencia doméstica o abuso entre hombres mujeres (Toldos, 2013), pues aun esta situación se aprecia como una cuestión jurídica cuando debe concebirse como un proceso asociado a las acciones educativas y culturales.

## CONCLUSIONES

El enfoque de género imprime dos perspectivas de análisis al tema de la violencia intrafamiliar. Una perspectiva de carácter histórico que sedimenta el poder del hombre sobre la mujer a partir de diferencias biológicas, psicológicas y sociales que desestima las posibilidades de la mujer y por tanto la reconoce sumisa y blanco de la fuerza y el poder del hombre. La segunda perspectiva que por su contenido feminista responde al impacto del empoderamiento de la mujer en la sociedad y su trascendencia a los compartimentos al interior de las familias.

En la actualidad, la violencia que tiene lugar en el entorno familiar contra la mujer es la reconocida y respalda desde el punto de vista jurídico y se ha convertido en nicho de censura pública; sin embargo no debe desconocerse el derecho que también tienen los hombre que contar con la protección necesaria cuando enfrenten el maltrato de su pareja.

En cualquier caso lo que interesa es profundizar en el análisis de esta perspectivas y asumir que la base de este problema está en la educación humanista que deben recibir tanto hombres como mujeres para que se pueda legitimar el respeto, el amor, la equidad y la solidaridad como pilares en los que se debe fundar la familia.

Corresponde a educadores, psicólogos, juristas aunar voluntades proyectar acciones que permitan, primero, identificar, denunciar y, segundo, combatir todo acto de violencia intrafamiliar Téngase en cuenta que es en ella donde está anclada la vida de todos y cada uno de los que conforman la familia. Sirva este trabajo para reconocer que aún queda mucho por hacer en este ámbito y que

el llamado en la actualidad no podrá centrar el análisis en la relación género- violencia sino en el derecho que hombres y mujeres tienen al amor, el resto y la equidad en la familia ya nivel social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera Jiménez, A., Barba Priego, M., Fuentes Gutiérrez, M., López Molina, E., & Villacreces Flores, N. M. (2015). Violencia de la mujer hacia el hombre, ¿mito o realidad? *Reidocrea*, 4 (2), 14-17. Recuperado de <http://www.ugr.es/~reidocrea/ReiDoCrea-Vol.4-Art.2-Aguilera-Barba-Fuentes-Lopez-Villacreces-Garcia.pdf>
- Barber, C. (2008). Domestic violence against men. *Nursing Standard*. 22(51), 35-39. Recuperado de [https://rcni.com/sites/rcn\\_nspace/.../ns2008.08.22.51.35.c6644.pdf](https://rcni.com/sites/rcn_nspace/.../ns2008.08.22.51.35.c6644.pdf)
- Camacho, G. (2014). La violencia de género contra las mujeres en el Ecuador: Análisis de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres. Quito: Consejo Nacional para la Igualdad de Género. Recuperado de [https://www.unicef.org/ecuador/Violencia\\_de\\_Gnero.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/Violencia_de_Gnero.pdf)
- Casique, I. (2010). Factores de empoderamiento y protección de las mujeres contra la violencia. *Revista Mexicana de Sociología*, 72(1), 37-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/321/32116013002.pdf>
- Corry, C., Fiebert, M., & Pizze, E. (2002). Controlling domestic violence against men. Recuperado de [http://www.familytx.org/research/Control\\_DV\\_against\\_men.pdf](http://www.familytx.org/research/Control_DV_against_men.pdf)
- Criollo, G. (2015). Violencia Doméstica contra el Varón. *Revista Judicial Derecho Ecuador*. Recuperado de <http://www.derechoecuador.com/articulos/detalle/archive/doctrinas/derechodefamilia/2015/04/24/violencia-domestica-contra-el-varon>
- González, H., & Fernández, T. (2014). Hombres violentados en la pareja. *Jóvenes de Baja California, México. Culturales*, 2(2), 129-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/694/69432742006.pdf>
- Guaigua, C., & Fernanda, C. (2016). Influencia de la violencia intrafamiliar física y psicológica en el hogar de origen para el desarrollo de conductas desadaptativas en los/as hijos/as adolescentes. Bachelor's thesis. Quito: Universidad Central del Ecuador.

- Ibaceta, F. (2013). Violencia en la pareja y enfoque de género: una mirada crítica y una invitación a la ampliación de las posibilidades de intervención. De Familias y Terapias, 35(22), 75-99. Recuperado de <http://terapiafamiliar.cl/nuevosito/producto/violencia-en-la-pareja-y-enfoque-de-genero-una-mirada-critica-y-una-invitecion-a-la-ampliacion-de-las-posibilidades-de-intervencion-francisco-ibaceta>
- Kumar, A. (2012). Domestic violence against men in India: A perspective. Journal of Human Behavior in the Social Environment, 22, 290-296. Recuperado de [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2034049](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2034049)
- Morales, M., & Namicela, G. (2014). La violencia intrafamiliar y su prevención desde el autodesarrollo comunitario en Loja. Santiago (135), 710-719. Recuperado de <https://revistas.unl.edu.ec/index.php/suracademia/article/download/20/20>
- Ocaña, C. (2014). Caracterización de las conductas pasivas originadas por el machismo en adolescentes mujeres entre 14 y 17 años que estudian en el Centro Municipal de Formación Artesanal O' Connor de la ciudad de Guayaquil. Bachelor's thesis. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Pacheco, K., & Castañeda, J. (2013). Hombres receptores de violencia en el noviazgo. Psicología, 21(2), 207-221. Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/2/Karina-Pacheco.pdf>
- Quiñones Rodríguez, M. C., Arias López, Y., Delgado Martínez, E. M., & Tejera Valdés, A. J. (2011). Violencia intrafamiliar desde un enfoque de género. Mediciego, 17(2). Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/mediciego/mdc-2011/mdc112za.pdf>
- Randle, A., & Graham, C. (2011). A review of the evidence on the effects of intimate partner violence on men. Psychology of Men & Masculinity, 12(2), 97-111. Recuperado de <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/men-12-2-97.pdf>
- Rojas-Andrade, R., Galleguillos, G., Miranda, P., & Valencia, J. (2013). Los hombres también sufren. Estudio cualitativo de la violencia de la mujer hacia el hombre en el contexto de pareja. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 3(2), 150-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815152.pdf>
- Rojas, O. (2016). Mujeres, hombres y vida familiar. Persistencia de la inequidad de género. Revista interdisciplinaria de Estudios de género, 2(3). Recuperado de <http://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/4>
- Salazar, J. A. A., & Portillo, J. G. (2017). Relación entre riesgo suicida, autoestima, desesperanza y estilos de socialización parental en estudiantes de bachillerato. Psicogente, 20(37), 70-88. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-01372017000100070&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-01372017000100070&script=sci_abstract&tlng=es)
- Shuler, C. (2010). Male Victims of Intimate Partner Violence in the United States: An Examination of the review of Literature through the Critical Theoretical Perspective. International Journal of Criminal Justice Science, 5(1), 163-173. Recuperado de <http://www.sascv.org/ijcjs/pdfs/carolettaijcs2010vol5iss1.pdf>
- Toldos, M. (2013). Hombres víctimas y mujeres agresoras. Alicante: Cántico.
- Trujano, P., Martínez, A., & Camacho, S. (2010). Varones víctimas de violencia doméstica: un estudio exploratorio acerca de su percepción y aceptación. Diversitas: perspectivas en psicología, 6(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67915140010.pdf>
- Vargas, H. (2017). Violencia contra la mujer infligida por su pareja y su relación con la salud mental de los hijos adolescentes. Revista Médica Herediana, 28(1), 48-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3380/338050476009.pdf>
- Vargas, J., Rodríguez, M., & Hernández, M. (2010). La diferenciación del yo y la relación hacia la violencia en el varón. Revista electrónica de Psicología Iztacala, 4(13), 197-216. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol13num4/Vol-13No4Art12.pdf>
- Vigoya, M. V. (2016). Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes. La manzana de la discordia, 2(2), 25-36. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/handle/10893/2692>

# 37

## LA FORMACION INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACION PREESCOLAR PARA UNA EDUCACION INCLUSIVA

### THE INITIAL FORMATION OF THE PROFESSIONALS OF THE PRESCHOOL EDUCATION FOR AN INCLUSIVE EDUCATION

MSc. Miriam Lourdes Tenreyro Mauriz<sup>1</sup>

E-mail: [mltenreyro@ucf.edu.cu](mailto:mltenreyro@ucf.edu.cu)

MSc. María Elena Cuellar Cartaya<sup>1</sup>

E-mail: [mecuellar@ucf.edu.cu](mailto:mecuellar@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Tenreyro Mauriz, M L., & Cuellar Cartaya, M. E. (2017). La formación inicial de los profesionales de la Educación Preescolar para una educación inclusiva. *Revista Conrado*, 13(60), 229-236. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

En el trabajo se presentan consideraciones teóricas generales en relación con la Educación Inclusiva como contenido de la formación inicial de los profesionales de la carrera Licenciatura en Educación Preescolar. De acuerdo con el objetivo de este trabajo, la Educación Inclusiva como contenido de la formación inicial de los estudiantes de la carrera, se considera a partir de la necesidad de que una vez egresadas puedan dirigir un proceso educativo más inclusivo en cualquiera de las esferas de actuación en que estas se desempeñen, contribuyendo al crecimiento profesional y personal de estos jóvenes, en particular, en lo referido a aquellos valores que caracterizan su actuación profesional para lograr la formación que le permita la dirección de un proceso educativo inclusivo. Partiendo de lo anterior se determinaron las necesidades de formación de las estudiantes para atender la diversidad de sus niños en la conducción del proceso educativo desde una educación inclusiva.

#### Palabras clave:

Educación inclusiva, inclusión, proceso educativo, diversidad, formación inicial.

#### ABSTRACT

The work presents general theoretical considerations in relation to inclusive education as the content of the initial training of the professionals of the degree in pre-school education. It has a theoretical value as it is aimed at professional development, human and systematization of knowledge, in order to perfect and transform modes of action of these professionals. According to the objective of this work, inclusive education as content of the initial training of the students of the career, is considered from the need that once graduates can lead a more inclusive educational process in any of the areas of action in which they perform, contributing to the professional and personal growth of these young people, in particular in relation to those values that characterize their professional performance in order to achieve the training that allows the direction of an inclusive educational process. Based on the above, the training needs of the students were determined to address the diversity of their children in the conduction of the educational process from an inclusive education.

#### Keywords:

Inclusive education, inclusion, educational process, diversity, initial formation.

## INTRODUCCION

A lo largo de la última década del siglo se generaron instrumentos y documentos internacionales que promueven el principio de la educación inclusiva, como la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, La Conferencia Mundial de Educación para todos: Satisfaciendo las necesidades básicas de Aprendizaje de 1990 en Jomtien (Tailandia), en la que se hizo pública la idea de inclusión y se promovió la idea de una educación para todos. En el año 1994 tiene lugar en Salamanca España, La Declaración y marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad en la que realmente se define y se hace extensiva la idea de la Educación Inclusiva como principio y política educativa, se sistematizan las nuevas ideas sobre educación especial y se establece un marco de acción para que se implemente a todos los niveles (Silva, 2015).

En el siglo XXI, la educación refleja la necesidad de transformar la escuela como centro integrador en una escuela inclusiva y democrática. El modelo inclusivo parte de la concepción que no es necesario integrar si previamente no existe segregación. Partiendo de esta premisa, la educación es entendida desde una perspectiva holística y se orienta en sus prácticas y proyectos educativos a mejorar las instituciones para contribuir a reducir los procesos de exclusión social, que durante tanto tiempo, han segregado a un amplio colectivo de alumnado en situación de desventaja y con ello a equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social como miembros activos y partícipes del grupo (García Teske, 2013)

Las estadísticas mundiales muestran que un tercio de los 50 millones de educadores del mundo carece de experiencia y preparación y otro tercio ha recibido una formación inadecuada. Aunque la recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo, relativa a la situación de los educadores, establece entre sus normas las posibilidades de formación, las perspectivas de carrera, las horas de trabajo, se ha visto en los últimos treinta años, como la situación de los educadores ha empeorado considerablemente (Silva, 2015).

La diversidad en el ámbito de la educación ha resultado un elemento de necesaria consideración en el planteamiento de las estrategias educativas, toda vez que los objetivos curriculares se tornan cada día más ambiciosos y por ende demandan una creciente preparación de los educadores para asumirla de manera científica y productiva. Es así que la diversidad resulta una realidad que se

acepta como punto de partida, es absolutamente natural y legítima. En este sentido La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca, España, en junio de 1994 proclamó que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y a la naturaleza del Proceso Educativo. Se añade que la clave está en encontrar la forma de atender en una misma aula a alumnos diversos.

En ese mismo foro, quedó también establecido que la atención a la diversidad supone tener en cuenta que todos los alumnos son distintos, diversos y pueden tener necesidades educativas diferentes por lo que es necesario planificar, organizar, ejecutar y evaluar el proceso educativo que se realiza en las instituciones infantiles en función de que el mismo se ajuste a las necesidades educativas de cada niño(a). Sobre la base de este análisis es pertinente destacar que la Organización de Naciones Unidas para la Educación y la Salud (1995), reconoce que atender a la diversidad significa evaluar las necesidades educativas para adquirir reconocimiento y desarrollo.

Evidentemente queda claro desde la Constitución de la República de Cuba la voluntad política del estado en relación con las posibilidades y oportunidades que ofrece al pueblo de forma gratuita de una educación de calidad con un amplio acceso.

Fidel Castro Ruz, en ocasión del acto de inicio del curso escolar en septiembre del 2002, expresó: *“Hoy se trata de perfeccionar la obra realizada y partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos. Hoy buscamos lo que a nuestro juicio debe ser y será un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos en el modelo de sociedad que el pueblo de Cuba se ha propuesto crear”* (Castro, 2002).

Así consagró el pueblo cubano el principio de igualdad de los seres humanos, basamento ético esencial para una real comprensión de la diversidad.

Al tener en cuenta el incuestionable valor que juegan los recursos humanos, en este caso educadores y maestros, como responsables de brindar respuestas educativas acordes a las necesidades y potencialidades de sus alumnos, se ha hecho necesario recurrir a la investigación pedagógica.

Varios autores, en los últimos años, han dirigido sus investigaciones hacia las cuestiones relacionadas con la preparación de los profesionales desde la perspectiva

de la educación en y para la diversidad. En investigaciones realizadas en la Educación Preescolar se destaca Martínez (2009), que realiza algunas reflexiones acerca de la insuficiente preparación de las docentes para atender las necesidades de todos y cada uno de los niños. Es esta, la Educación Preescolar uno de los niveles que menos ha incursionado en el ámbito investigativo en la apasionante vertiente de la atención a la diversidad.

La autora considera que por la importancia que reviste la etapa preescolar para el posterior desarrollo del niño, en ella se requiere de un constante mejoramiento de la preparación pedagógica profesional de todos los educadores de dicha educación. Se hace imprescindible desde la propia formación de este docente de la educación preescolar, encontrar vías, recursos que le permitan una formación óptima para atender la diversidad de todos y cada uno de los niños, desde una pedagogía de la educación inclusiva.

El educador tiene que estar preparado para atender las nuevas necesidades personales y sociales, y saber enfrentar y promover iniciativas ante las nuevas contradicciones. Por estas razones, la carrera debe desarrollar en los educandos, futuros educadores, un alto sentido de la responsabilidad individual y social, lograr que encuentre en el proceso de formación inicial los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa. Corresponde a los profesores de la universidad y de los centros escolares, formar un educador que ame su profesión y tenga una jerarquía de valores en correspondencia con los priorizados por la sociedad, a partir de un proceso formativo con un enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar su modo de actuación.

La autora considera que en la formación del profesional de la educación preescolar desde el surgimiento de los primeros planes de estudio de la carrera se ha podido apreciar que han existido programas dirigidos a la preparación de los estudiantes desde el punto de vista de la pedagogía especial, es decir se han trabajado contenidos dentro de los programas que preparan a las estudiantes en elementos relacionados con la principales manifestaciones que se dan en los niños en estas edades, es decir trastornos del desarrollo más frecuentes a partir de las edades que presenta sin embargo, esa preparación no llega a que los estudiantes se consideren lo suficientemente preparados para incluir dentro de cada una de las actividades del sistema en el proceso educativo a esos niños con determinadas necesidades educativa especiales.

En la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar se encuentra tanto en el marco curricular como en el

extracurricular, espacios para el tratamiento de contenidos sobre atención a la diversidad para que una vez egresados puedan realizar su labor con una preparación óptima, realizándola como parte de sus funciones como docentes, en la dirección del proceso educativo, la orientación a la familia y agentes de la comunidad y a través de la investigación y su superación permanente. Sin embargo, esa preparación no llega a convertirlas en docentes inclusivas, ni pueden lograr un centro inclusivo.

Sin embargo, la realidad educativa a lo largo de los años ha demostrado que existen algunos factores que atentan contra un desarrollo exitoso del proceso educativo inclusivo, entre ellos, juega un papel determinante la capacidad y disposición que tienen los docentes para resolver los problemas que se presentan en la práctica, y otros relacionados con el insuficiente dominio de las vías, medios, procedimientos y recursos que pueden utilizar para hacer de cada proceso un proceso inclusivo.

En los últimos años, la preocupación por la formación del docente, tanto en sus aspectos de formación inicial como del ejercicio de su práctica, condiciones de trabajo, consideración social, control y evaluación, se convierte no solo en un problema político, administrativo y técnico, sino en un importante objeto de estudio teórico, de investigación y debate público. La formación inicial y continua de los profesionales ha sido y sigue siendo uno de los temas más estudiados.

Sobre la base de los elementos anteriormente ofrecidos, se ha podido constatar a partir del análisis de los planes de estudio, y programas de la Licenciatura en Educación Preescolar, que en la formación inicial han existido insuficiencias en la organización de los planes de estudios y programas en el diseño de acciones dirigidas a lograr un enfoque diferenciado, aplicando métodos y procedimientos efectivos para dar respuestas a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños de la Primera Infancia.

Se hace evidente; pues, la necesidad e importancia de perfeccionar el modelo de formación inicial de los profesionales de la educación preescolar, no sólo en conocimientos y habilidades en la solución de los problemas que se le presenten en relación con la inclusión, como parte de su actividad laboral, sino en valores dirigidos a lograr un desempeño justo, honrado, ético, moral, de manera que ponga sus conocimientos al servicio de la sociedad y en beneficio de ella.

En correspondencia con ello, el presente trabajo tiene como *objetivo*: Proponer algunas consideraciones teóricas en relación con la Educación Inclusiva como contenido de la formación inicial de los estudiantes de la carrera.

## DESARROLLO

En el inicio del tercer milenio, la mayoría de los países del mundo tienen por ley el derecho obligatorio a una educación de calidad para todos, aunque verdaderamente existe un distanciamiento significativo entre el postulado y la realidad de la práctica educativa. Existe el criterio casi unánime de que, para lograr este postulado, además de la indispensable voluntad política es necesario asumir una educación con enfoque más personalizado, o sea, una práctica educativa con los basamentos de la ya inquestionable Pedagogía de la Diversidad.

En el ámbito mundial aún está lejos de asumirse sistemas educativos que den una respuesta contundente al desafío de la diversidad. En la actualidad, de manera general, uno de los principales retos de la educación se refiere fundamentalmente a la necesidad de garantizar y respetar ese derecho que tiene toda persona sin importar sexo, edad, raza, religión o cualquier forma en que pueda manifestarse la diversidad, al concientizar que esta va más allá de alcanzar la escolarización universal hacia el establecimiento de políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación.

En lo últimos años, mucho se ha escrito, publicado y discutido en torno a la inclusión y a la integración escolar de alumno con necesidades educativas especiales. La idea de una escuela inclusiva que no segregue a ningún niño a pesar de sus diferencias, que integre también a los niños con diferentes tipos de discapacidades, se convirtió en una fuerte tendencia y hasta en política de gran número de sistemas, educativos declarado en documentos oficiales.

Por la importancia que reviste la etapa preescolar para el posterior desarrollo del niño, en ella se requiere de un constante mejoramiento de la preparación pedagógica profesional de todos los educadores de dicha educación. Se hace imprescindible al educador preescolar, encontrar vías, recursos que le permitan alcanzar una preparación óptima para atender la diversidad de todos y cada uno de los niños, la cual debe ser entendida como una propiedad de todos los seres humanos, que se manifiesta desde el mismo momento del nacimiento y ello demanda una respuesta educativa.

El Comité sobre los derechos de los niños refiere que la Educación Inclusiva es *“un conjunto de valores, principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos, que hace justicia a la diversidad de las condiciones del aprendizaje y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad, sino de todos los alumnos”*. (Silva, 2015)

Pero como herederos de la teoría vigoskiana, la cual explora la naturaleza del aprendizaje, la acción humana y la influencia sociocultural sobre el desarrollo cognitivo, reconocemos que estas ideas tienen varias implicaciones para la práctica educativa en la escuela inclusiva, por otro lado la importancia de las interacciones que faciliten el aprendizaje y el contexto heterogéneo donde acontecen, así como la importancia del trabajo colaborativo en los procesos de enseñan-aprendizaje, y por otro, el papel del docente, al convertirse en un mediador que le presta atención a las características de cada uno de los alumnos, y la interacción que entre ellos se establece.

En la actualidad, existe la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas. Esto implica dejar atrás la imagen de las clases frontales centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad para dar paso a un nuevo proceso a través del cual los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se valoran, toman en cuenta y respetan sus diferencias individuales y en el cual existe cotidianamente la oportunidad de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos. Aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal (Silva, 2015).

En Cuba la educación inclusiva es un proceso que está políticamente direccionado y con un sustento jurídico expresado en el artículo 51 de la Constitución cubana, en el que se plantea que *“todos tienen derecho a la educación. Este derecho está garantizado por el amplio y gratuito sistema de escuelas, seminternados, internados y becas en todos los tipos y niveles de enseñanza, y por la gratuidad del material escolar, lo que proporciona a cada niño y joven, cualquiera que sea la situación económica de su familia, la oportunidad de cursar estudios de acuerdo con sus aptitudes, las exigencias sociales las necesidades del desarrollo económico-social. Los hombres y mujeres adultos tienen asegurado este derecho, en las mismas condiciones de gratuidad y con facilidades específicas*



*que la ley regula, mediante la educación de adultos, la enseñanza técnica y profesional, la capacitación laboral en empresas y organismos del Estado y los cursos de Educación Superior para los trabajadores”.* (República de Cuba, 1992)

La realidad cubana, sin pretender ser perfecta, es fuente de estímulo y esperanza; la educación es gratuita, es una responsabilidad del Estado y posee un carácter masivo basado en la equidad. Los centros ya sean generales o especiales, están abiertos a la diversidad de los niños y atienden de manera diferenciada a todos, propiciando su inclusión social (Silva, 2015).

La educación es entendida desde una perspectiva holística y se orienta en sus prácticas y proyectos educativos a la mejora de las instituciones para contribuir a paliar y reducir los procesos de exclusión social, que durante tanto tiempo, han segregado a un amplio colectivo de alumado en situación de desventaja y con ello a equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social como miembros activos y partícipes del grupo (García Teske, 2003).

La educación inclusiva en la Primera Infancia, tiene su expresión en el fin que proclama la misma para este subsistema de educación potenciar el máximo desarrollo integral posible en esta etapa de la ontogenia, que constituye la base para el ulterior desarrollo de la personalidad, por tanto, su implementación constituye una garantía para lograr una adecuada articulación en la edad escolar.

Lo cual significa considerar las particularidades de cada etapa para estimular las dimensiones intelectuales, físicas, morales y estéticas, pues estas representan una contribución a las bases de la futura personalidad. Es necesario tener en cuenta que en esta etapa todos los procesos y cualidades psíquicas están en proceso de formación y maduración, por lo que se considera que no todos los niños tienen que alcanzar igual nivel de desarrollo, pues las vivencias y la apropiación de las experiencias tiene un carácter individual, significar la oportunidad de estimular y brindar todas las ayudas necesarias y oportunas a cada uno para que pueda llegar a los logros más altos de posibilidades, esto responde sin lugar a dudas a los principios de educación inclusiva (Ríos, 2009).

#### *Formación de profesionales de la educación preescolar desde la pedagogía de la educación inclusiva*

Al abordar con enfoque crítico la realidad educacional y la acción transformadora para elevar su calidad se considera que dentro de la formación de los profesionales de la Educación Preescolar en Cuba la formación inicial, que comprende los estudios de pregrado, es decir los años

de estudio de la licenciatura en educación. Se considera que la formación inicial de los profesionales que laboran en las instituciones preescolares ha transitado por varias etapas, a las cuales hace alusión Olga Franco (1999), y de alguna manera esto ha influido en que parezcan un grupo de regularidades en cuanto al tratamiento a la diversidad en la enseñanza. La primera de 1902 hasta 1959, caracterizada por la formación de maestras de Kindergarten en las escuelas normales del mismo nombre.

La segunda se caracterizó por la formación acelerada y de corta duración del personal docente para los círculos infantiles (DINCI) (1961– 1969). En mayo de 1970 se constituye el Instituto de la Infancia y se crean en 1971 las Escuelas de Formación de Educadoras de Círculos Infantiles (EFECI) comienza así la tercera etapa que se caracterizó por la formación y el perfeccionamiento de los docentes de la Educación Preescolar (1970 hasta 1977).

En el curso 1977–78 se reelabora el plan de estudio con nivel de ingreso de 9no grado (RM 219/81), por lo que queda instituido en este periodo el subsistema de Educación Preescolar. Comienza así una cuarta etapa que trajo consigo investigaciones de carácter psicológico, pedagógico y filosófico que permitieron profundizar en la enseñanza y educación de los niños(as) en los primeros años de vida.

Al aplicar los resultados obtenidos en el plan de estudio 1977-1978, se implanta en el curso 1981–1982 la Licenciatura en Educación Preescolar en la modalidad de Curso Regular por Encuentros, para todas las educadoras en servicio, egresadas de nivel medio, respondiendo en esencia a la concepción de los Planes B en los Institutos Superiores Pedagógicos del país.

Con amplia preparación académica, duración de seis años y tres formas fundamentales de culminación de estudios: examen estatal, ejercicio profesional y trabajo de diploma. Este plan fue objeto de varias adecuaciones para estrechar la correspondencia entre sus contenidos y la práctica educativa para las educadoras en ejercicio, lo cual aumentó las exigencias en el nivel académico de los docentes, se dio paso así a la cuarta etapa en la formación inicial de los profesionales de la Educación Preescolar por la modalidad de Curso para Trabajadores. Los primeros departamentos de Educación Preescolar, dentro de los Institutos Superiores Pedagógicos, fueron de las provincias Ciudad de la Habana, Villa Clara, Camagüey y Santiago de Cuba.

No es hasta doce años después, en el curso 1993 -1994, que se inicia la Licenciatura en Curso Regular Diurno, para egresadas de preuniversitario, con duración de cinco años y respondiendo a la concepción de planes de estudio C, cualitativamente diferente a los anteriores, que asume

como eslabón central de la formación el componente laboral, alrededor del cual se desarrollan en estrecha relación, los componentes académico e investigativo.

Uno de los principales hechos que contribuyeron al enriquecimiento de este plan, lo constituyó la generalización a todo el país, del Programa Educa a tu hijo, como modalidad curricular de atención a la primera infancia, a partir de cuyo surgimiento se incluyó en el modelo del profesional una nueva esfera de actuación que implicó la ampliación de los contenidos y habilidades en el componente académico, laboral e investigativo, en función de lograr la preparación del profesional en formación inicial para su exitoso desempeño como promotor de dicho programa alternativo de atención integral a la primera infancia. Asimismo, se consideraron las contribuciones de las investigaciones realizadas en el país sobre la formación inicial del educador preescolar.

A partir del curso 2002-2003 ocurren cambios trascendentales y revolucionarios en los modelos de formación de docentes en la Educación Superior en Cuba con la llegada de la universalización de la Educación Superior, y la Educación Preescolar no está ajena a los mismos. En alguna medida se hicieron ajustes dirigidos fundamentalmente a la disminución del número de asignaturas y/o disciplinas o sustitución de alguna de ellas, respondiendo siempre a las necesidades de la educación preescolar (Plan "A"), plan A (adecuado) y plan para el ingreso 87-88. A partir de este curso se incluye en este plan de estudio la asignatura Fundamentos de la Defectología, con apenas 18 horas clases.

En 1993 comienza a realizarse una nueva modalidad para la Licenciatura, el Curso Regular Diurno, con ingreso de 12 grado y 5 años de duración. Entra en vigencia el plan de Estudio "C" para la Licenciatura en Educación Preescolar.

La necesidad de este nuevo plan de estudio responde al fortalecimiento de los vínculos entre lo académico, lo laboral y lo investigativo, la maduración de los criterios en torno a formar un especialista con un perfil terminal más amplio y la comprensión de la necesidad de dirigir la formación de los profesionales con un enfoque más sistemático. Es en este plan de estudio donde se introduce la asignatura Pedagogía Especial que sustituye a Fundamentos de la Defectología, con 60h/c cuando se inicia y luego con 58h/c

Este plan de estudio sufre modificaciones en el curso 2003-2004 y se incluye una nueva asignatura que sustituye a Pedagogía Especial, con el nombre El trabajo preventivo y la atención a la diversidad con un total de 22h/c, propuesta para impartir en 4to año de la carrera, la cual

tiene como objetivo general que los estudiantes valoren la efectividad de las acciones diseñadas de atención a la diversidad en el proceso educativo de los niños de 0 a 6 años. Luego se implementa el plan de estudio para el ingreso 2006-2007, estructurado en disciplinas que incluyen como asignatura prevención y diversidad con un total de 22h/c, propuesta también para ser impartida en 4to año de la carrera.

Desde entonces hasta la actualidad los planes de estudio y modelos del profesional estuvieron en constante perfeccionamiento, y modificación. EL Plan D iniciado en el año 2010, en el que no se aborda ninguna asignatura relacionada con esta arista, aunque en los programas de disciplinas, tanto en Didácticas Particulares como en Formación Pedagógica General se aborda el contenido a partir del tratamiento a las diferencias individuales.

En los programas de asignaturas que tributan a dichos programas de disciplinas se da tratamiento a las diferencias individuales, pero no con enfoque de atención a la diversidad. Y en el modelo del profesional se refiere en el objetivo diagnosticar de modo integral a los niños, su grupo, la familia y la comunidad y proyectar acciones que le permitan atender la diversidad individual y colectiva, desarrollar el trabajo preventivo, utilizar correctamente el expediente del niño, trabajar de conjunto con el maestro del primer grado en el diagnóstico final y la proyección de la etapa de aprestamiento y preparar a los agentes de su entorno, con aprovechamiento óptimo de la intersectorialidad y empleo de los métodos propios de la educación de adultos. Objetivo relacionado con lograr una educación de calidad, de igualdad de oportunidades como uno de los principales desafíos en la educación del siglo XXI.

En el curso 2015-2016 se introducen nuevos cambios curriculares en los modelos de formación de los profesionales de la educación preescolar y aparece como tronco común para las carreras de Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria, Especial y Logopedia la disciplina Formación Pedagógica General la cual proporciona a los futuros profesionales de la Educación Infantil un sistema de conocimientos que les permite comprender e identificar las regularidades y variabilidades significativas del desarrollo de la personalidad de la Primera Infancia: infancia temprana y preescolar, Infancia (escolar), adolescencia, juventud y adultez y de las condiciones del contexto socioeducativo en el que se desarrollan, lo que permite la fundamentación del trabajo preventivo, educativo y de orientación como una de las tareas básicas de los educadores en los escenarios en que se desenvuelven.

Su objetivo fundamental se centra en la formación de profesionales revolucionarios con elevada motivación,

capaces de enfrentar la misión social, de acuerdo con las direcciones de trabajo de cada nivel educativo que forman la educación infantil, con una sólida preparación anatomofisiológica, psicopedagógica y didáctica que le posibilite acometer las funciones y tareas de su desempeño profesional en cualquiera de las esferas de actuación: educador del círculo infantil, maestro del grado preescolar y promotor del Programa "Educa a tu Hijo", maestro de educación primaria, de la educación especial y logopeda en cualquiera de estas áreas.

Dentro de los problemas profesionales a resolver esta

- El diagnóstico del desarrollo integral del niño, el grupo, la institución, el entorno familiar y comunitario donde este se desenvuelve, que permita su caracterización y la necesidad de diseñar de forma creativa estrategias o alternativas pedagógicas e intersectoriales de orientación con prácticas cada vez más inclusivas.
- La dirección grupal e individual del proceso educativo, creativo y desarrollador con enfoque lúdico, ambientalista, humanista, preventivo, de igualdad de género, para lograr el máximo desarrollo integral de cada niño, la orientación a su familia, y al grupo social a que pertenece, expresadas en estrategias educativas y prácticas inclusivas que favorezcan el incremento de la calidad y estilos de vida saludables.

A partir del análisis realizado por las autoras, consideran que se han trabajado aspectos relacionados con la atención a la diversidad, pero no se logra enfocar las acciones desde la perspectiva de la educación inclusiva, por lo que se hace necesario una búsqueda de la mejora y de la excelencia de las estudiantes en formación en la pedagogía de la educación inclusiva, ya que aunque hay una aproximación en este sentido todavía no le ofrece todas las herramientas a los futuras profesionales para dirigir un proceso educativo inclusivo. Además, que desde la formación inicial se fortalezcan mediante los diferentes programas de la disciplina Formación pedagógica general en la pedagogía de la educación inclusiva. Con este propósito, se hace necesaria la inclusión de un programa dentro del currículo propio como asignatura optativo electivo donde se trabajen temas relacionados con la educación inclusiva tales como La diversidad en el ámbito educativo, La atención a la diversidad y la atención a las diferencias individuales. La educación inclusiva en la educación preescolar.

## CONCLUSIONES

Existen carencias en la formación inicial de la Licenciatura en Educación Preescolar, para preparar a las educadoras preescolares en la dirección de un proceso educativo inclusivo.

La propuesta de algunas consideraciones en relación con la Educación Inclusiva como contenido de la formación inicial de los profesionales de la educación preescolar encierra un valor teórico trascendental, en tanto responde a la necesidad de formar un profesional que demuestre durante su desempeño, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan dirigir un proceso educativo inclusivo, en las diferentes esferas de actuación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Echeíta Sarrionandía, G., & Verdugo Alonso, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández, Silva, I. L. (2015) Acerca de la atención al niño con necesidades educativas especiales. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Forneiro, R. (1995). *Estrategias en la formación inicial y permanente del personal docente*. La Habana: MINED.
- Foro Mundial de Educación para Todos. (2000). Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París: UNESCO.
- Franco García, O. (2002). *De la Educación Inicial y Preescolar a la Escolar. Revista educación, 106, 2-7*.
- García Teske, E. (2003). *La formación de profesionales para la educación inclusiva*. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion\\_profesionales\\_educacion\\_inclusiva\\_teske.pdf](http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf)
- Martínez Pérez, M. (2009) *Actividades metodológicas de preparación a maestras del grado preescolar para lograr el aprendizaje activo en niñas y niños en el área de motricidad*. Tesis de Maestría. Cienfuegos: UCP Conrado Benítez.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca*. París: UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *Salamanca Cinco años después. Una revisión de las actividades de Unesco a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. París: UNESCO.

República de Cuba. (1992). *Constitución de la República de Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.

Silva, I. L. (2015). *Acerca de la atención a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. S. (1982). *Obras Completas*. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.

# 38

## JOSÉ MARTÍ EN LA UNIVERSIDAD CUBANA: PARADIGMA EN LA PEDAGOGÍA

### JOSÉ MARTÍ IN THE CUBAN UNIVERSITY: PARADIGM IN PEDAGOGY

MSc. Atabey Medina García<sup>1</sup>  
E-mail: [amgarcia@ucf.edu.cu](mailto:amgarcia@ucf.edu.cu)  
<sup>1</sup>Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Medina García, A. (2017). José Martí en la universidad cubana: paradigma en la pedagogía. *Revista Conrado*, 13(60), 237-242. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente trabajo se realizó con el objetivo de contribuir a la formación de valores a través en las jóvenes generaciones a través del conocimiento de la vida, obra y pensamiento de José Martí, reconociendo su altruismo, su sentido del deber social, su amor, bondad, desinterés, su honradez, honestidad, sencillez, responsabilidad, humanismo, patriotismo y latinoamericanismo, valores que lo caracterizaron toda su vida. En el desarrollo del mismo se abordan los principales conceptos y acepciones del valor, así como la contribución de la obra de Martí en la formación de valores a través del tratamiento de algunas citas. La aplicación conjunta de técnicas y herramientas de investigación, así como una amplia revisión bibliográfica posibilitó demostrar la importancia del pensamiento guevariano en la formación de valores, especialmente cuando en estos momentos esa temática cobra una importancia capital, pues a escala mundial constituye una preocupación la pérdida de valores que se aprecia hoy en día en todas las naciones, por lo que es imprescindible atender a la formación y fortalecimiento de los valores morales en el hombre, y especialmente en las jóvenes generaciones.

#### Palabras clave:

Valores, pensamiento, educación.

#### ABSTRACT

The present work was carried out with the aim of contributing to the formation of values through the young generations through the knowledge of the life, work and thought of José Martí, recognizing their altruism, their sense of social duty, their love, kindness, disinterest, honesty, simplicity, responsibility, humanism, patriotism and Latin Americanism, values that characterized him throughout his life. In the development of this work, the main concepts and meanings of value are discussed, as well as the contribution of the work of Martí in the formation of values through the treatment of some quotations. The joint application of research techniques and tools, as well as a large bibliographical revision, made it possible to demonstrate the importance of Guevarian thinking in the formation of values, especially when at the moment this theme is of paramount importance, values that are appreciated today in all nations, so it is essential to attend to the formation and strengthening of moral values in man, and especially in the younger generations.

#### Keywords:

Values, thought, education.

## INTRODUCCIÓN

La globalización neoliberal y sus consecuencias para la humanidad y sus efectos económicos, y sociales, la agudización de los problemas globales, la crisis económica mundiales, han contribuido al deterioro y al cambio de los valores a escala mundial. Esta problemática afecta de manera especial a la niñez, a la juventud, y dentro de esta, a la juventud universitaria, reflejando a través de la pérdida de valores, los problemas sociales más acuciantes del mundo de hoy. Nuestro país sufre las consecuencias de los problemas antes mencionados, lo que se ha manifestado por el debilitamiento y pérdida de valores en algunos sectores sociales.

La masificación de la cultura y el empeño por avanzar hacia el objetivo señalado por nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, de convertir a Cuba en el país más culto del mundo en los próximos 10 años, constituyen soportes fundamentales en la batalla de ideas que libra el pueblo cubano y que demanda un esfuerzo supremo en la elevación de la calidad de la educación, punto de partida en el objetivo de alcanzar la más sólida cultura general e integral.

La formación de valores tiene una gran significación en las condiciones actuales del proceso de universalización de la enseñanza, lo que requiere un enfoque integrador para determinar lo que resulta más valioso para el ser humano.

Tomando a nuestro Apóstol José Martí como paradigma el objetivo de este trabajo es contribuir a la formación de valores en las jóvenes generaciones universitarias a través del conocimiento de su vida, obra y pensamiento, reconociendo su altruismo, su sentido del deber social, su amor, bondad, desinterés, su honradez, honestidad, sencillez, responsabilidad, humanismo, patriotismo y latino americanismo, valores que lo caracterizaron toda su vida.

Martí proporciona a la cultura y pensamientos cubanos, una hermosa y sustancial concepción del hombre y los valores que sintetiza el esfuerzo y la entrega de los fundadores de la nación cubana y prepara el sendero de la asimilación del ideal social superior, que como conquista del intelecto y del sentimiento humanos, se convirtió en instrumento esencial, en el proceso de continuidad en la batalla de nuestro pueblo, por la reafirmación de su identidad como nación independiente y en la obtención de valores universales para el ser humano.

Todo ello se hace más comprensible, si tomamos en consideración cuánto se ha hecho y se hace aún, por tergiversar y falsear su pensamiento, por desnaturalizarlo o por limitarlo y esquematizarlo, por hacerle perder su

vigencia y sobre todo, por negarle su valor metodológico como instrumento para el conocimiento, la reflexión y el análisis crítico que desde la perspectiva de la comprensión de nuestro presente, nos facilite reconocer las exigencias de la acción transformadora que se impone a la sociedad humana en los umbrales de un nuevo milenio.

La necesidad e importancia de este trabajo radica en que responde a prioridades del ministerio de educación en nuestro país; es decir, a la formación de valores. En Cuba existen importantes trabajos sobre la teoría de los valores; pero aún son insuficientes los estudios que se plantean sobre el tratamiento pedagógico de este problema, específicamente con estrategias curriculares concretas

## DESARROLLO

Los valores existen en el marco de una totalidad social, donde coexisten actitudes que reflejan los intereses de las diferentes clases sociales. Los valores dominantes, son los que reflejan los intereses de las clases dominantes. Actualmente la estructura curricular cubana centra la selección del contenido de la educación en la formación de valores.

La influencia de diversos factores internacionales, la política de bloqueo de los EEUU, las medidas que el Gobierno Revolucionario de Cuba se vio obligado a tomar para salir de la crisis, determinaron el debilitamiento de los valores de la Revolución y el Socialismo en determinados sectores sociales. Esta problemática social se refleja en los jóvenes en los que el desarrollo de los valores no alcanza el nivel deseado.

La lucha revolucionaria ha sido históricamente una gran batalla de ideas. En las condiciones actuales, el Comandante en Jefe la define en el Discurso pronunciado en la inauguración de la Escuela Formadora de Trabajadores Sociales de Villa Clara como *“la batalla de la verdad contra la mentira, la batalla del humanismo contra la deshumanización; la batalla de la hermandad y la fraternidad contra el más grosero egoísmo; la batalla de la libertad contra la tiranía; la batalla de la cultura contra la ignorancia; la batalla de la igualdad contra la más infame desigualdad; la batalla de la justicia contra la más brutal injusticia; la batalla por nuestro pueblo y la batalla por otros pueblos, porque si vamos a su esencia es la batalla de nuestro pequeño país y de nuestro heroico pueblo por la humanidad”*. (Castro Ruz, 2004)

La necesidad de profundizar y fortalecer la educación en valores por todos los factores socializadores, es una tarea importante hoy más que nunca en todo el mundo. De

ello depende salvar a lo máspreciado que ha existido en nuestro planeta: el ser humano.

El proceso de la educación en valores y de su formación en los sujetos, como producto de la interiorización de aquellos, está condicionado por el desarrollo y la experiencia histórica social e individual de cada uno y en él influyen otros factores: el medio familiar, la ideología imperante a nivel de la sociedad, la situación económico-social, la preparación educacional que reciben en la institución formadora y el entorno social donde interactúa, básicamente el grupo del barrio, su comunidad.

La sociedad cubana tiene el privilegio de contar con un pueblo unido, cada vez más culto y una estructura social que constituye una fortaleza, para todo el trabajo que es necesario efectuar con las nuevas generaciones.

El enraizamiento de los valores de la ideología de la Revolución cubana, no transcurre en una torre de marfil, pues los valores de la sociedad de consumo llegan a nuestro país por infinidad de vías. Ambas escalas de valores entran en franca contradicción, y como resultado de esa lucha se conforma el proyecto individual de vida de cada cubano y cubana de hoy.

Al respecto, el Comandante en Jefe en el Discurso pronunciado en la inauguración de la Escuela Formadora de Trabajadores Sociales de Villa Clara sentenció: *“Para mi educar es sembrar valores, inculcar y desarrollar sentimientos, transformar a las criaturas que vienen al mundo con imperativos de la naturaleza, muchas veces contradictorios con las virtudes que más apreciamos, como solidaridad, desprendimiento, valentía, fraternidad y otras”*. (Castro Ruz, 2004)

Educar al hombre y prepararlo para la vida es una tarea esencial de la pedagogía y constituye uno de los problemas fundamentales que ha sido tomado en cuenta por el pensamiento pedagógico de avanzada en cada época histórica.

Al respecto el máximo líder del pueblo cubano, quien a pesar de no ser un pedagogo de profesión, sí lo es por la inmensa labor educativa desarrollada al frente de la nación, planteó en dicho discurso: *“Para nosotros es decisiva la educación, y no solo la instrucción general... sino la creación y la formación de valores en la conciencia de los niños y los jóvenes desde las edades más tempranas, y eso hoy es más necesario que nunca”*. (Castro Ruz, 2004)

Los valores que estamos considerando fundamentales en la actualidad y que como todos requieren para su formación un tratamiento coherente e integrado son: dignidad, patriotismo, humanismo, solidaridad, responsabilidad, laboriosidad, honradez, honestidad y justicia. Esto no

quiere decir que se abandone la influencia educativa sobre otros valores que se corresponden con nuestra ideología y que junto a estos forman el sistema de valores que demanda la construcción de la sociedad socialista.

### *La formación de valores a través de la obra de José Martí.*

Se ha podido constatar que la conducta de los jóvenes universitarios puede verse peligrosamente afectada por el debilitamiento de los valores morales; de ahí la necesidad de atender a la formación, fortalecimiento y desarrollo de los valores en las nuevas generaciones.

La formación de valores es una tarea pedagógica que debe asumir la familia, la escuela y otras instituciones socializadoras, y una posible vía para la formación de valores es el conocimiento de la vida de personalidades históricas que pueden servir de paradigmas a seguir por los estudiantes.

Todos los héroes y mártires de la patria constituyen paradigmas para la formación de valores y todos han de tenerse en cuenta, pero por el significado que tienen para los cubanos, José Martí, Ernesto Guevara y Fidel Castro constituyen los principales paradigmas para la educación de las nuevas generaciones por ser hombres que perduran en la historia, hombres con talla de gigantes, de pensamiento profundo y mirada al futuro, hombres que nacieron para vivir eternamente, dejando al mundo una herencia rica en legados para la vida.

José Martí es de esos hombres que trascienden en el tiempo, figura excepcional, genio de la política, de la literatura y el pensamiento universal. De fina sensibilidad, amante de las letras y de lo bello, ganó la admiración y los más grandes elogios como escritor y poeta. Lo que lo hace excepcional es que unido a su vocación de sacrificio va su extraordinaria inteligencia, su talento superior y su basta cultura; también su capacidad de organizar, reunir hombres y sus excelentes dotes para la acción. Alcanzó en un grado superior, virtudes forjadas por una indoblegable voluntad creadora y humanista. En él se aprecia una síntesis de los más grandes valores universales. Su trascendencia está, entre otras cosas, en que es parte integral e inseparable de Ibero América y el Caribe, juramento hecho en la adolescencia cuando se enfrentó directamente a la esclavitud, su entrega a la causa de la independencia de Cuba, el permanente destierro en que transcurrió la mayor parte de su vida, favoreció su americanismo y su universalidad.

Hoy José Martí adquiere una renovada vigencia en toda América, porque él representa la cúspide de un legado cultural, político, social y filosófico orientado hacia los

intereses de los pobres de la tierra y de la humanidad y constituye obligado punto de referencia para contribuir a la formación de valores en las futuras generaciones.

Es por ello, que es preciso reflexionar y resaltar aquellos méritos que lo hacen tan auténticos. Este luchador cuya vida es conmovedor ejemplo de heroísmo, consagró su vida a la libertad de su patria y a la independencia de la patria mayor, que él sentía: por nuestra América. Hoy reconocido como fiel hijo de este continente, se ha convertido en su más noble espejo y guía más puro, es por eso que se hace necesario profundizar en su pensamiento latinoamericanista.

José Martí siempre tuvo dispuesta su energía para el bien y el porvenir no solo de su patria porque sus ojos siempre estaban prestos a contemplar el mundo y detener la mirada de los pueblos de Hispanoamérica, estudiaba sus riquezas y el genio de sus hombres, preveía el horizonte de su porvenir y era capaz no solo de entregarse a prevenirlos y a enseñarles caminos de mejora y prosperidad sino poniendo sus brazos al servicio de las generaciones jóvenes, siempre dispuesto a ayudar a los que debía preparar para el ejercicio de una vida digna. Conocer la realidad de los pueblos americanos le ayudó a desentrañar su verdadera situación y a prever los peligros que la amenazaban. Sus viajes por el mundo fueron ricos estímulos para amar a la humanidad y para comenzar a vivir por ella.

Señala entonces desde sus propios cimientos la naturaleza del proceso de formación de valores, desde su fundamento, el sentimiento, referido a las etapas más tempranas del desarrollo del hombre:

*“Deben cultivarse en la infancia preferiblemente los sentimientos de independencia y dignidad”.* (González, 1996)

*El humanismo de Martí* se puede apreciar en toda su obra, pero principalmente en aquella dedicada a los niños en la que se educa e instruye de principio a fin a la niñez en su modo de actuación. Ejemplos sobran, pero en *La Edad de Oro* y en sus cuatro números el humanismo desborda en cada palabra, en cada página; Poesía y Prosa; *Nuestra América*. Sus Versos Sencillos y toda su obra epistolar es otra muestra más que fehaciente de sus sentimientos humanos, obras plenas de valores educativos que hoy día mantienen plena vigencia.

Uno de los principales valores que hoy tiene plena vigencia y que nuestro Ministerio se ha trazado como tarea priorizada en cada curso escolar es el relacionado con el desarrollo de un verdadero *patriotismo* en nuestros alumnos en todos los niveles educacionales.

En las palabras de nuestro Apóstol se demuestra fehacientemente el papel de la educación en el fomento de la *responsabilidad* como valor imprescindible en la formación integral de nuestros estudiantes. Sin educación no existe la posibilidad de desarrollar en los alumnos sentimientos de responsabilidad ante todas las tareas que se le asignen.

*La solidaridad* ha sido y es uno de los grandes valores que caracterizan nuestra identidad de cubano. Y ello se ha demostrado en estos años difíciles de período especial. La solidaridad humana se ha superpuesto a nuestras limitaciones de todo tipo, y gracias a ella hemos podido triunfar en casi todos los terrenos; he ahí la importancia de su constante formación en nuestros estudiantes.

Un rasgo también reiterado para el individuo es su fuerza de carácter, su combatividad, su bravura, su valentía, su condición de león, de águila. Aunque nuestro análisis no reportó esta característica para el pueblo debemos rectificar diciendo que el Apóstol destacaba igualmente la combatividad como un rasgo necesario del pueblo. En el contexto de su obra puede comprenderse que cuando el Apóstol hablaba de amor, de altruismo, se refería en primer lugar al amor a la Patria, aunque también habló del amor a los demás, de hacer el bien, de ser bondadoso, del amor a los humildes y a los más necesitados y de la unidad e identidad de la Patria y la Humanidad. En su empeño por liberar a Cuba su ideal fue forjar patriotas, poner el amor a Cuba en primer lugar pues en él se fundían e integraban el amor a los demás, a los humildes, a Latinoamérica y a la humanidad.

En *Nuestra América* propuso luchar por el *hombre real* latinoamericano, mediante la creación de métodos, instituciones y formas de gobierno que respondiesen a las características específicas de los pueblos de Latinoamérica.

Concibió la formación del *hombre latinoamericano* y cubano de manera tal que el patriotismo, el anticolonialismo y el antiimperialismo fuesen la primera virtud. Se forjó el ideal de un hombre formado tanto para el trabajo intelectual como para el manual, que confiriese importancia al conocimiento y a la vocación por la agricultura; de un hombre formado tanto para la paz como para defender a la patria con las armas. Puso un especial énfasis en la formación moral. El Apóstol se refirió al desarrollo de la personalidad del indio como algo decisivo para Latinoamérica.

El *amor* es otro de los sentimientos y valores que debemos desarrollar en nuestros alumnos desde la enseñanza primaria hasta la universitaria. Sin amor no hay nada ni podrá haber nada. El amor a la patria, a la naturaleza, a la madre, a la familia, al trabajo, a los estudios, es lo supremo en el



hombre como especie humana, y como tal lo identifica y lo distingue de los demás seres que habitan el planeta. Pero el amor implica fidelidad; no se ama realmente a la patria si se le es infiel, si se le traiciona en lo más insignificativo e intrascendental; amar implica obligación y sacrificios. No se podrá amar con entereza y dedicación a nadie si se le engaña y si no nos sacrificamos por ello. Es un valor imprescindible en la formación integral de nuestros estudiantes. Si no aman su profesión, serán malos maestros y educadores. Por eso es importante fomentar en ellos el amor a su futura profesión, y hacerles ver que ello implica sacrificios, entrega y abnegación.

El amor otorga belleza al hombre, el amor es una forma de la belleza, conduce a la belleza y a la felicidad personal pues ser bueno es el único modo de ser dichoso. Y la belleza, el arte, es una forma del amor y debe estar al servicio del amor y la virtud.

En su corta vida de 42 años sufrió y padeció los horrores de su época y también amó, amó mucho, amó a su familia, a su patria, al hombre libre, amó las ideas, la pluma y el papel.

Martí le escribió a María cartas llenas de ternura y de atinados consejos que todas las niñas deberían de leer para que supieran como creía él que deben comportarse las niñas, qué cosas pueden hacer y cuales no, consejos que tienen una vigencia extraordinaria por sobre el tiempo, en la educación formal, la moral y la ética que deben acompañar a la mujer desde sus primeras edades.

El Apóstol fue un luchador incansable por la independencia de Cuba. Se esforzó por conducir a los hombres al cumplimiento con el deber y los valores morales. Ejerció en ocasiones el magisterio y nos dejó importantes ideas pedagógicas. Estos tres componentes indudables de su vida y obra fundamentan la afirmación de que Martí se ocupó de la orientación y formación del hombre. Numerosas afirmaciones suyas reafirman este criterio: *luchar por el mejoramiento humano* fue una tarea central en su vida.

Confluyen así independencia y dignidad como sentimientos -valores- cualidades que en un excepcional código de valores servirán de sustento al patriotismo, dado su lugar especial. Y en su admirable penetración en este último, se contiene un mensaje que señala el camino de ese complejo proceso de formación de valores, porque Martí nos ofrece un método singular para la realización de esta delicadísima labor: nos ha legado un modelo, un paradigma para los educadores latinoamericanos, plasmado de forma excepcional en esa verdadera joya que es “La Edad de Oro”, pero cuyo contenido esencial está presente en todas sus reflexiones en torno a la educación.

Martí nos descubre la honda e insoslayable relación entre conocimiento - sentimiento - valor. El pensamiento martiano, visión integradora de una época peculiar, manifiesta su verdadera significación y punto de partida de una genuina renovación en la medida en que penetra en la problemática del ser humano.

Su vida heroica y su muerte en combate nos dejan un ejemplo, un ideal del hombre que él encarnó como individuo. Nos legó el ejemplo inmortal de su vida demostrando con ello su propia convicción sobre la fuerza definitiva de los muertos gloriosos.

De ahí, la validez para la educación de nuestros días y del mañana, de un pensamiento que, en virtud de su excepcional contenido, expresión del más alto humanismo, portador de un maravilloso código de valores trascendente y se convierte en presencia incuestionable en nuestro quehacer.

## CONCLUSIONES

Luego de haber analizado brevemente la contribución de la obra martiana en la formación de valores podemos concluir su vida será por siempre un modelo que educará a los estudiantes universitarios en la unidad de la verdad, el amor y la belleza y en el esfuerzo heroico por el progreso.

Nuestra sociedad, enfrenta un gran reto para ganar la batalla ideológica y la universidad desempeña un papel fundamental en esta tarea principalmente en la formación de valores para garantizar la formación de un individuo integral en el que vayan de la mano los conocimientos científicos y culturales.

El estudiante estará en condiciones de formar sus valores a partir de sus conocimientos adquiridos a través de la obra de José Martí, sobre la base de un proceso profundo de reflexión, en el que toma partido y elabora puntos de vista y criterios.

El reforzamiento y la creación de valores es un trabajo que hay que acometerlo con sistematicidad y profundidad definiendo acciones que van desde el plan y contenido curricular, el personal docente, que incluye profesores, directivos y líderes formales e informales, y el contenido extracurricular.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buenavilla Recio, R. (1995). Historia de la pedagogía en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación

- Castro Ruz, F. (2004). Discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba, Fidel Castro Ruz, en la graduación del primer curso de las Escuelas de Instructores de Arte. Recuperado de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2004/esp/f201004e.html>
- Colectivo de autores. (1969) Che. La Habana: Ciencias Sociales.
- Chacón Arteaga, N. (1998) La formación de valores morales, retos y perspectivas. La
- González, D. J. (1996). Martí y la educación. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, D.J. (1999). Martí y la ciencia del espíritu. La Habana: Si – mar S.A.
- Martí, J. (1975). Obras Completas. La Habana: Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1983). Otras crónicas de Nueva York. La Habana: Ciencias Sociales.

# 39

## EDUCACIÓN NUTRICIONAL DESDE LAS TIC. UN NUEVO RETO PARA LOS DOCENTES

### NUTRITIONAL EDUCATION FROM THE ICT's. A NEW CHALLENGE FOR THE TEACHERS

MSc. Keyko Fernández Estela<sup>1</sup>

E-mail: [keyfestela@yahoo.es](mailto:keyfestela@yahoo.es)

MSc Armando Javier Álvarez López<sup>1</sup>

E-mail: [mandy\\_100cfg@yahoo.com](mailto:mandy_100cfg@yahoo.com)

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Fernández Estela, K., & Álvarez López, A. J. (2017). Educación nutricional desde las TIC. Un nuevo reto para los docentes. *Revista Conrado*, 13(60), 243-246. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El problema de la nutrición no solo se puede abordar desde la escuela, dado que los estudiantes están en permanente contacto con las TIC y que desde la publicidad son incentivados al consumo de determinados alimentos, no necesariamente apropiados para su requerimiento de energía. Resulta imprescindible generar propuestas partir del uso de estas tecnologías con el fin de generar interacción con el estudiante y desencadenar procesos formativos. Por tal motivo, consideramos que los Materiales Educativos Computarizados pueden generar escenarios propicios para la construcción de conocimiento sobre la Nutrición Humana y promover el cambio de hábitos y costumbres a nivel nutricional de los estudiantes.

#### Palabras clave:

Educación nutricional, nutrición, dietética, tecnología de la información y las comunicaciones, formación profesional.

#### ABSTRACT

The problem of nutrition can not only be tackled from school, since students are in constant contact with ICT's and since advertising they are encouraged to consume certain foods, not necessarily appropriate for their energy requirement. It is essential to generate proposals based on the use of these technologies in order to generate interaction with the students and trigger training processes. For this reason, we consider that the Computerized Educational Materials can generate favorable scenarios for the construction of knowledge about Human Nutrition and to promote the change of habits and customs at a nutritional level of the students.

#### Keywords:

Nutritional education, nutrition, dietetics, information and communications technology, technical training.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, nuestra sociedad está viviendo un cambio poco a poco nos hemos convertido en una Sociedad del Conocimiento. Las tecnologías de la información y las comunicaciones están introduciéndose rápidamente en todos los ámbitos del país y sobre todo en la educación, esto plantea cambios en la forma, estilo y contenido de la enseñanza que hace que se requieran nuevas habilidades y competencias que impacten en los profesores y en los estudiantes.

El cambio fundamental radica en el énfasis que se le otorga a la innovación, la educación de calidad y la creatividad, caracterizada por la globalización y el predominio del desarrollo científico-tecnológico, entre otros.

Desde esta perspectiva, los procesos educativos deberían acercarse aún más a las tecnologías de la información y las comunicaciones, dado que en esta sociedad del conocimiento se constituyen en una herramienta que facilita el acceso a la información, contribuyendo en algunos casos al desarrollo humano. Por tal motivo, los maestros se deben involucrar en este proceso, puesto que los estudiantes se enfrentan a nuevas necesidades, hábitos, motivaciones, formas de comunicación y otras. Esto implica la búsqueda de los maestros hacia otras alternativas que contribuyan a la construcción conceptual y actitudinal de los estudiantes.

## DESARROLLO

La falta de interés del valor nutricional que se presentan tanto en padres de familia como profesores y que por consiguiente influye en los estudiantes con respecto a su nutrición, nos hace evaluar el verdadero sentido de la labor educativa para no caer en el mismo modelo tradicional donde se le ha dado mayor relevancia al aspecto cognitivo olvidando la salud como integridad física y mental fundamental para el desempeño escolar.

Por lo anterior, es tiempo de pensar en reestructurar las prácticas pedagógicas y buscar otras metodologías con una constante reflexión sobre la propia labor docente, teniendo en cuenta las tecnologías de la información y las comunicaciones e incorporando al aula, como herramienta de apoyo. Por ello, se hace necesaria la reflexión sistemática al abordar un problema como es el de la Nutrición Humana, desde el análisis crítico de las interacciones entre nuestros estudiantes y la TIC que permiten la construcción del conocimiento, no sólo desde la racionalidad sino a partir de la búsqueda de información en ambientes interactivos, recreativos y complementarios a la labor docente. Contribuyendo en los estudiantes al desarrollo

de habilidades, de comprensión, de lógica y coherencia entre las ideas, análisis, reflexión en sus hábitos alimenticios, sus estructuras conceptuales y transformación de su entorno.

En consecuencia, a lo anterior, se presenta la siguiente pregunta para analizar que ideas previas relacionadas con el tema de nutrición humana poseen los profesores al orientar a los estudiantes acerca de cómo utilizar las tecnologías en función de una adecuada educación nutricional.

### *¿Cómo enseñar nutrición y dietética mediante el uso de las TIC?*

En lo que se refiere a la enseñanza de materias sanitarias, en la red se pueden encontrar numerosos recursos que se pueden emplear para enseñar asignaturas como la **nutrición y la dietética**. A lo largo de los años han ido apareciendo diferentes dispositivos, aplicaciones y software para facilitar su implantación y uso para la formación, contando también con herramientas como Facebook, Twitter o YouTube que no han sido creadas inicialmente con ese fin, pero que igualmente pueden aplicarse en el aula a través de pantallas digitales, e-readers, iPad o Smartphone. Toda una revolución tecnológica que llega a las aulas.

Una manera de implantar el uso de las TIC en la educación nutricional en los centros educativos sería mediante la creación y el uso de **campus virtuales** o **grupos específicos en Internet**, aparte de utilizar **redes sociales, aplicaciones y plataformas** como **Moodle**. Todo un conjunto de herramientas y dispositivos, cada uno de los cuales tiene unas características y posibilidades de formación específicas que conviene tener en cuenta a la hora de crear los contenidos educativos y de programar las actividades formativas.

En el campo de la Nutrición y Dietética, se podría utilizar numerosos recursos informáticos, los cuales citando a continuación y explicando cómo los utilizaría en mis clases:

- Uso de la plataforma Moodle.

Gracias a esta plataforma, los alumnos podrían descargar todo el temario que les fuera poniendo el profesor, ver vídeos relacionados con la materia, realizar encuestas, exámenes tipo test incluso desde su propia casa disponiendo de un tiempo concreto para su realización.

- **Blogs relacionados con la Nutrición y Dietética.**

Existen en internet muchos blogs relacionados con la dietética y la nutrición, donde sus creadores comentan temas de actualidad, así como también ofrecen su opinión personal acerca de estos temas. Sería muy interesante

que los alumnos accedan de vez en cuando a estos blogs para ir formando su propio punto de vista sobre los temas que se tratasen. La profesora podría proponer algunas actividades, como, por ejemplo, que se leyeran en casa un artículo concreto de algún blog para comentarlo al día siguiente en clase realizando un debate sobre el mismo. Algunos blogs que podrían utilizarse, entre otros, serían:

- El nutricionista de la general. [<http://blogs.20minutos.es/el-nutricionista-de-la-general/>]
- Mi Dieta Cojea. Blog de Nutrición y Dietética. [<http://midietacojea.com/>]
- Nutrición, Dietética y Salud. Somos lo que comemos. [<http://ndsahud.blogspot.com.es/>]
- **Páginas Webs sobre Nutrición y Dietética.**

A continuación, cito algunas páginas webs de Nutrición y Dietética que pueden ser útiles para enseñar la materia en cuestión. Algunas de las muchas que podrían ser útiles las cito a continuación:

- **Khan Academy** [<http://www.khanacademy.org/science/healthcare-and-medicine/endocrinology-and-diabetes>], tiene buenos vídeos sobre temas relacionados con la Medicina y la Salud. Por ejemplo, podría ponerse en clase el vídeo que hay en esta web sobre los niveles de glucosa y la insulina como introducción al tema de la diabetes.
- **AEDN** (Asociación Española de Dietistas Nutricionistas) [<http://www.aedn.es/>]. Esta web la debería de conocer todo alumno/a estudiante de Nutrición y Dietética, así como los futuros nutricionistas. De los números de la *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* que se encuentran en esta web se pueden sacar numerosos artículos que posteriormente se podrían trabajar en clase mediante la realización de un debate, un trabajo escrito con una opinión personal.
- **AESAN** (Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición). [<http://www.aesan.msc.es/>]. Excelente espacio si el docente va a trabajar problemas de alergias alimentarias ([http://www.aesan.msc.es/AESAN/docs/docs/publicaciones\\_estudios/nutricion/Aler\(3\).pdf](http://www.aesan.msc.es/AESAN/docs/docs/publicaciones_estudios/nutricion/Aler(3).pdf)).
- **EROSKI CONSUMER** [<http://www.consumer.es/alimentacion/>] Web en la que podemos encontrar un canal de alimentación muy actualizado sobre temas interesantes.
- **Redes Sociales**
- **Facebook**

Algunos grupos de Facebook que se podrían recomendar a los alumnos serían: Tu Nutricionista S.L, Fundación Española de la Nutrición FEN, Asociación Española de Dietistas-Nutricionistas AEDN, Nutrición en la Web.

Por otra parte, el profesor propondría crear grupos en Facebook para que los alumnos/as pudieran intercambiar con sus compañeros, publicar contenidos interesantes relacionados con la asignatura, plantear preguntas..., entre otras funciones.

- **Twitter**

Twitter es otra red social que tiene muchas utilidades en el aula, como por ejemplo, su empleo como canal de comunicación más directo y rápido con el profesor y estudiantes y con alumnos o docentes de otros centros o instituciones, además de poder subir archivos, trabajos, deberes, presentaciones, monografías a través de aplicaciones como Slideshare y de ser utilizada para debatir haciendo uso de un hashtag.

- **Youtube**

Puede dedicarse algunas clases a ver vídeos de Youtube para tratar el tema que se esté dando en ese momento y después comentarlos.

- **Programas informáticos de elaboración de dietas.** Coordinar con los profesores de informática para crear un programa informático de dietas, para que los alumnos/as aprendieran a elaborarlas informáticamente y esto podría utilizarse como evaluación de los temas de nutrición.

## CONCLUSIONES

Es esencial el conocimiento del uso de las TIC hoy en día, y sobre todo reconocer que es una valiosa herramienta en la educación nutricional, aquella destinada al mantenimiento de la salud, y aún más, es parte importante de la educación integral del individuo. Debe, por lo tanto, iniciarse lo más tempranamente posible, para lograr así un mayor impacto sobre el comportamiento individual. Es necesario que se continúe indefinidamente, para permitir la incorporación de los nuevos conocimientos y adelantos científicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Catebiel, V., Lacolla, L., & Olazar, L. (1998). Biología y Química: La necesidad de un trabajo interdisciplinario. II Encuentro de Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde su Escuela. México.
- Banet, E., & Nuñez, F. (1992). La digestión de los alimentos: Un plan de actuación en el aula fundamentado en una secuencia constructivista del aprendizaje. *Enseñanza de las Ciencias*, 10 (2), 139-147. Recuperado de <http://raco.cat/index.php/Ensenanza/issue/view/3447/showToc>
- Banet, E., & Nuñez, F. (1996). Actividades en el aula para la reestructuración de ideas: Un ejemplo relacionado con la nutrición humana. *Investigación en la Escuela*, 28, 37-52. Recuperado de [https://coleccion.siaeducacion.org/.../7.\\_actividades\\_en\\_el\\_aula\\_para\\_la\\_banet\\_0.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/.../7._actividades_en_el_aula_para_la_banet_0.pdf)

Fernandez, K. (2014). Propuesta de actividades para capacitar las bibliotecarias de la DCIP de la UCP como promotoras de salud en el eje temático Educación Nutricional. Tesis de Maestría. Cienfuegos: Universidad de Ciencia Pedagógicas Conrado Benítez García

Pozuelos, F. J., & Travé, G. (1993). Algunas ideas, hábitos y conductas de los alumnos y alumnas de educación primaria sobre alimentos y alimentación. Investigación en la Escuel, 21, 107-120. Recuperado de <http://rabi-da.uhu.es/dspace/handle/10272/10645>

# 40

## ESCENARIOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL, RESPECTO A LAS POLÍTICAS DE ESTADO Y DE LOS GOBIERNOS

### SETTINGS OF EDUCATIONAL RESEARCH AND EDUCATIONAL FORMATION OF THE UNIVERSITY OF GUAYAQUIL, REGARDING THE POLICIES OF STATE AND GOVERNMENT

Dr. C. Telmo Viteri Briones<sup>1</sup>  
E-mail: [otelm58@hotmail.com](mailto:otelm58@hotmail.com)

<sup>1</sup> Universidad de Guayaquil. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Viteri Briones, T. (2017). J Escenarios de investigación educativa y formación docente de la Universidad de Guayaquil, respecto a las políticas de estado y de los gobiernos. *Revista Conrado*, 13(60), 247-252. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Articular lo educativo-formativo con lo investigativo es tarea esencial de las universidades y su encuentro-extrapolación con la pertinencia social. Pedagogizar la realidad social-cultural-empresarial en la medida que la indagación crítica-constructiva pone en juego en el proceso docente educativo: contenidos, valores, actitudes, acciones, logicidad, habilidades, creatividad, desarrollo de la personalidad, consistencia teórico-práctica, pertenencia ideológica-política y una genuina cultura científica, regularizadas a través de problemáticas concretas que allegan al maestro-alumno al mundo que le tocó vivir en el afán de estrategizar imprescindibles cambios en plena correspondencia con las acciones-ejecuciones del Estado y los Gobiernos de turno.

#### Palabras clave:

Investigación educativa y formativa; papel protagónico de los maestros, escenarios de formación docente; cultura democrática y científica.

#### ABSTRACT

To articulate education-training with research is the essential task of universities and their encounter-extrapolation with social relevance. To treat the social-cultural-business reality in a pedagogical way to the extent that critical-constructive inquiry puts into play in the educational process: content, values, attitudes, actions, logic, abilities, creativity, personality development, theoretical-practical consistency, ideological-political belonging and a genuine scientific culture, regularized through specific problems that bring the teacher-student to the world that he had to live in the eagerness to establish essential changes strategically in full correspondence with the actions-executions of the state and governments in turn.

#### Keywords:

Educational and formative investigation, leading paper of the teachers, scenes of educational formation, democratic and scientific culture.

## INTRODUCCIÓN

Las ingentes transformaciones que se viven en la era planetaria actual inciden ostensiblemente en los escenarios científicos, tecnológicos, empresariales, industriales, financieros; y, por ende, en la educación, en la que se ha producido una nueva perspectiva de mirar y comprender la realidad a través de relaciones y dependencias. Este desafío pone a la universidad en la tarea compleja de diseñar y aplicar políticas integrales de reconstrucción social y humana (Viteri Briones & Vázquez Cedeño, 2015) e incorporar al aprendizaje acciones relevantes sostenidas en la investigación educativa y formativa.

Diversos autores en el tiempo y con diversos enfoque pedagógicos consideran que el hacer educativo se tiene que basar en la investigación; repensar permanentemente su práctica-teórica; en esencia, convertirlo en una acción fundamentalmente investigativa: (Dewey, 1927; Rousseau, 1968; Freire, 1970; Vygotsky, 1978; Davidov, 1987; Leontiev, 1987; Bruner, 1988; Schon, 1992; Hernández, 1992; Carr, 1993; Zavala, 1995); Stenhouse, 1997; Bernstein, 1997; Sacristán, 1997; Kilpatrick, 1997; López, 1998; Pozo & Gómez, 1998; Pérez, 1998; Costa & Moreira, 2001; Perreenoud, 2004; Mora, 2009; Lewin, 2010; República del Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2013), citados en Viteri (2017).

Es un sentir generalizado por los pedagogos que el proceso docente educativo se sostiene en la direccionalidad de los aprendizajes de los estudiantes desde el papel protagónico ocupado por los maestros y reforzados desde la investigación formativa.

Más aún, se ha logrado establecer que esa figura sustituye a la parental, en algunos casos, por las características que debe-tiene que poseer, el tiempo de estancia del alumno con aquel y su rol de orientador ético-moral, vocacional al trabajar en equipo con los estudiantes en los proyectos de aula.

Esa práctica teórica, en sí misma, incita a mirar sus vidas –la del alumnado y la docencia- con mayor objetividad alrededor de su devenir histórico, el accionar de su desempeño y aterrizarlo legítimamente en las características de su formación económico-social.

Lo dicho enlaza con la interrogante: ¿Los escenarios de capacitación y actualización de saberes-procederes de la docencia están debidamente engarzados con las demandas y propuestas de la sociedad y sus respuestas estatales (Régimen de Desarrollo), a través de los gobiernos (Planes de Desarrollo) y de las líneas de formación e investigación de las Universidades del país, propiciando

una factibilidad oficiosa de que un docente sea al mismo tiempo: investigador educativo y enseñante?

## DESARROLLO

Modernizar y no transformar el Estado agudizando el endeudamiento externo, despilfarrando la cosa pública con atracos al erario<sup>1</sup>, transversalizado por un hiperpresidencialismo caudillista y autoritario del ex mandatario, Correa.

Cabe, entonces, preguntarse: ¿Qué propició el Gobierno ecuatoriano de los últimos diez años para ensamblar esas demandas sociales con los procesos educativos universitarios?

Los gobiernos progresistas de América Latina apuntaron a la izquierda, pero actualmente, más allá de cualquier discurso “socialista” hay un “viraje endógeno hacia la derecha” al no fortalecerse procesos comunitarios transformadores; más bien, se ha consolidado un Estado que moderniza autoritaria, vertical y tecnocráticamente al capitalismo. En Ecuador, el Correato moderniza la acumulación con un movimiento dialéctico: hacia el exterior (e incluso internamente, vía propaganda), crea una imagen de mayor equidad, fuerte democracia e incluso un significativo interés en el medio ambiente. En realidad se combinan, sin perder el carácter extractivista de su economía condiciones modernas de explotación a las clases trabajadoras- especialmente en la crisis-mientras que la desigualdad de clase, la distribución desigual de los medios de producción, las estructuras oligopólicas, el extractivismo y la criminalización a la protesta social se ahondan, forjado todo ello en un exacerbado culto a la personalidad del expresidente Correa y sostenido en un flujo de recursos monetarios importante que refuerza el imaginario del consumismo sin importar el autoritarismo del gobernante, peor aún, el que no se visibilice un proyecto histórico de Estado nacional Cf (Acosta & Cajas, 2016).

Dichos recursos dieron pábulo a un despilfarro inusitado del gasto público que llevaron a la creación de “planes de desarrollo”<sup>2</sup> por una burocracia con “sueños de perro”,

<sup>1</sup> Giro específico del negocio se denomina a una modalidad de contratación pública bajo régimen especial, por fuera de los procedimientos normales previstos en la ley. Su objetivo, supuestamente, es proporcionar dinamismo y agilidad a los negocios del Estado en el área estratégica. En la práctica, se convirtió en un eufemismo para encubrir manejos poco transparentes: subcontrataciones, contratos otorgados a dedo, contratos dentro de contratos, discrecionalidad en el gasto, participación de empresas vinculadas en actividades para las que no están calificadas, sobrepagos, robo.

<sup>2</sup> Con esos “parámetros estratégicos” se determinaron los Dominios y las



obsecuente al mandatario; que a la postre, “en lugar de haber promovido el desarrollo o fortalecimiento de sectores productivos con mayor valor agregado y generadores de empleo de calidad, ha resultado en un proceso alarmante de desindustrialización de la economía ecuatoriana; es decir, exactamente lo contrario a las metas que el Gobierno se propuso bajo su programa de cambio de la matriz productiva”. (Villavicencio, 2016). Aquí encajó Yachay: “ciudad del conocimiento”: (Se evidencia que el gobierno entregó a la Universidad Central el equivalente a USD 4.097 por cada alumno, a la Universidad de Guayaquil USD 2.574, mientras que para los estudiantes de Yachay se entregaron USD 13.705 dólares por estudiante para “producir carros eléctricos”; y, de otra parte, a ingentes cantidades de PhDs, pero hay menos universidad, menos autonomía y una exclusión al ingreso universitario como jamás se vio: doscientos mil chicos en edad de estudiar están totalmente fuera de cualquier posibilidad de acceder a la universidad Cf.

Aquella política gubernamental empató con *“el cuestionamiento cada vez más difundido al respecto del agotamiento del modelo universitario emergente de la movilización inaugurada en 1918 en Córdoba<sup>3</sup>; - más bien, se vive, otro contexto, donde- los parámetros de referencia para la reforma universitaria contemporánea se relacionan con la crisis del paradigma de transformación social inspirado en el socialismo real de los países de Europa Oriental, por un lado, y en las tendencias a la globalización económica, por el otro”* (Comboni & Juárez, 1997, p. 11), y dio pie al gobierno del presidente Correa para favorecer un sistema universitario perfectamente estratificado: en el pináculo, las “universidades emblemáticas”<sup>4</sup> que responden adecuadamente a una “comodificación” del conocimiento en un mercado internacional con variados intereses. Ahí se otorga valor supremo a la “calidad”, “excelencia” de aquellas universidades que aparecen en

---

líneas de investigación de la Universidad de Guayaquil. Los trabajos de tesis de los estudiantes están obligados a sostenerse “teóricamente” en lo que esos planes gubernamentales (en sus objetivos) detentan como dechados de “conocimiento y sabiduría”

<sup>3</sup> Las reformas de Córdoba propiciaron serios cuestionamientos a los entornos socio-productivos-culturales-políticos de la época y plantearon la necesidad urgente de que la Universidad cumpla un rol de vanguardia en la democratización del mundo latinoamericano desde su sintonía con las corrientes revolucionarias debutantes en ese momento histórico.

<sup>4</sup> Se crearon cuatro universidades emblemáticas: La Universidad Nacional de Educación, la Universidad de las Artes; La Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay; la Universidad de Ikiam, que en esencia se expresan como la implantación de un sistema universitario excluyente y notoriamente elitista, lo dicen muchos estudiosos del país; y, ahora se constata una serie de desfases de carácter económico, financieros, y hasta de insuficiencias de estructuras de construcción para su normal funcionamiento.

los rankings mundiales a través de clasificaciones sesgadas y realizadas por transnacionales de publicación y circulación de dicha información, -en los cuales no aparecen, ni de lejos, las universidades latinoamericanas, peor aún, de Ecuador-, y, en el otro extremo las universidades territoriales Cf (Villavicencio, 2017), desconociéndose el valor histórico-académico-científico del sistema universitario ecuatoriano donde el pensamiento de sus preclaros miembros hicieron gala de sabiduría, preocupación por los problemas de la Patria, pensamiento crítico y eminentemente democrático que respetaba a todas las voces de la comunidad universitaria nacional e internacional; además, integridad acrisolada en cuanto al manejo de la cosa pública.

Estos maestros, que nunca ensuciaron sus manos con negocios turbios y sus corazones ardieron con verdadero fervor patriótico, postulaban estos ideales universitarios:

Uno de los más conspicuos filósofos ecuatorianos, Hernán Malo González, al referirse a la Universidad, decía *“que era necesario consultar el dinamismo de “nuestros hechos históricos” alrededor de su proceso y consecución de sus fines y connotaba de esta manera el entendimiento de su función esencial: A partir de la Edad Moderna la Universidad no solo es centro de las razón sino de las razones (...) la Universidad se convierte en la gran intérprete del mundo y del hombre a la luz de la inteligencia; es la buscadora de las explicaciones radicales (en el rico sentido etimológico de ir a la raíz); todo ello en un clima de autonomía del pensar. Y esto ha seguido así, pese a ofuscaciones o ataduras esporádicas provenientes de imprecisiones políticas o de extremismos religiosos.”* (Malo, 2013)

Manuel Agustín Aguirre, otro de los grandes visionarios políticos de nuestro país, la describe de esta manera: *“Universidad en función social unida al pueblo al que sirve con la ciencia y la cultura; empeñada en la investigación de la realidad nacional; gobernada democráticamente por la representación paritaria de profesores, estudiantes y egresados... científica, que responda a la época y busque un sano equilibrio entre el humanismo y la técnica; creadora de cultura nacional... teórica y práctica en la enseñanza”*. (Malo, 2013)

Más cercano en el tiempo, el presidente Jaime Roldós Aguilera, en agosto de 1979, afirmaba que *“la universidad ecuatoriana debe encontrarse a sí misma. Convertirla en reducto de sectarismo es negarla. Yo me siento y soy hombre de universidad. He sido dirigente estudiantil, soy profesor universitario. Por mandato y por principio respetaré y haré respetar la autonomía universitaria, y procuraré en el ámbito de la ley, abrir un diálogo franco, sincero y creador*

*con las universidades. El país necesita una universidad creadora, una universidad científica. Universidad abierta a todas las corrientes del pensamiento. Universidad junto al pueblo. Sí, junto a sus angustias, en la solución de sus problemas...en la investigación de los mismos”.* (Paredes, 2012)

Pero el giro de tuerca del correato, errático y preocupado *“de implantar “instituciones de educación superior, disciplinadas y dóciles al poder –del gobernante- y funcionales a un capitalismo modernizado impedía resolver el dilema esencial de esta”;* o sea *“la legitimidad social que enfrenta la universidad, y que se manifiesta en las contradicciones de alcanzar un compromiso entre la democratización del acceso y los criterios de selección interna; de la necesidad de establecer márgenes de coherencia entre los principios mismos de la universidad y los principios de la democracia y de igualdad, y en definitiva, de adoptar nuevos modelos de educación sin promover la mediocridad y descaracterizar la universidad”.* (Villavicencio, 2017, p. 209)

Al implementarse una Ley Orgánica de Educación Superior con un control totalitario de las universidades desde sus órganos reguladores, a su vez, controlados por el Gobierno, que impulsa un modelo único de universidad, rayano en un pensamiento fascistoide por esa característica de unicidad, dónde el maestro es sometido a una “producción científica” vertiginosa y desmotivante (20, 30, 50 papers, u obras de relevancia), cuantificaciones muy alejadas de lo que es el verdadero conocimiento relacionado con la inteligencia y la ciencia; más bien, cercanas a la banalidad y a la bisutería, mal denominada académica.

Esa ideologización de la denominada “revolución ciudadana” se sustentó en una narrativa ficcional de que el cambio de la matriz productiva se daría “mágicamente” y se sostendría en una economía del conocimiento o sociedad del conocimiento donde la Universidad cumpliría el papel esencial de cambio, olvidando que esta es estructural a todo un sistema socio-productivo-cultural que nunca se propició y que en lo fundamental “olvida” su transcurrir histórico<sup>5</sup>.

Quimeras organizadas a través de reiterar un discurso ramplón y desprovisto de elementos comparativos con

<sup>5</sup> Detenta el un prestigioso economista ecuatoriano, Eduardo Valencia, que la matriz productiva, sostenida como emblemática por el gobierno de Correa, no se sostuvo en algo tan elemental que un estudiante de economía lo conoce; esto es, la relación esencial entre insumo y producto. No se mapeo los recursos del territorio, a tal punto que se determinó la construcción de aceras, astilleros, a pesar de que nuestro país no posee como recurso natural hierro, ni carbón.

la realidad educativa ecuatoriana; más bien, extraído de contextos muy diferentes, exigiéndose : calidad, excelencia, eficiencia, categorización, etc. que a la postre han desplegado al interior de las universidades ecuatorianas controles policíacos-“académicos” que no rinden genuinas cuentas del hacer docente-profesional, sino del cumplimiento de moldes administrativos, por lo demás, pésimamente elaborados y absurdos, al solicitarse evidencias fotográficas-fotostáticas-portafolios de ingentes cantidades de páginas impresas, de lo que se cataloga, sin ningún estudio previo, que sería el desempeño docente.

Resulta inadmisibles e injusto que a la universidad ecuatoriana se la compare con las de Cambridge, Oxford, Sorbonne, Tokio y las existentes en los Estados Unidos cuyos índices de acreditación están dados por su equipamiento tecnológico-científico, fondos de inversión (privados) para este tipo de universidades con labores investigativas que básicamente privilegian a las “ciencias duras” y, por último, la presencia numerosa en sus plantillas laborales de doctores con premios Nobel.

Nuestro desarrollo socio-económico tiene características que no se pueden desconocer. En lugar de tanta “noveleería” academicista y pseudo científica, en muchos casos, se debe prestar más atención a un ideal de universidad que propulse el desarrollo sostenible de carácter nacional *“más importante que tener los “wordl class universities” o “research universities”, más importante que tener un premio Nobel es garantizar que existan buenas escuelas de medicina, y buenos programas de formación de ingenieros agrónomos y educadores, esto es, de recursos humanos en condiciones de generar desarrollo con equidad”.* (López, 2008, p. 271)

*“Las universidades tienen el derecho de formar parte del organismo que las regula. Se debe reducir la influencia de la Senescyt, para que no se comentan abusos, debe regular las titulaciones, pero no hasta el contenido de los programas. Otro cambio es la clasificación de las universidades, crearon un sistema inaplicable que las clasifica por el número de doctores que tienen, que es una barbaridad que solo se les pudo ocurrir a gente que no vio una universidad de calidad en su vida, y se debe mejorar la evaluación, porque se ha vuelto un sistema burocrático que no evalúa contenidos”.* (Enrique Ayala, 2017)

## CONCLUSIONES

Es menester, pues, una participación propositiva por parte de los docentes en el subsistema universitario, en las decisiones y acuerdos que se establezcan y exige por parte de ellos mejor formación teórico conceptual sobre

los saberes-haceres de sus disciplinas concretas y por ende con los desafíos de la sociedad y la educación para desmontar esa estructura legal fascistoide y recuperar la autonomía responsable. Propender a una reforma de la LOES, de las estructuras del Consejo de Evaluación y Acreditación (independientes en su totalidad a cualquier gobierno, a través de concursos).

Es imprescindible la pedagogización de la realidad social-cultural a través de la indagación crítica (teorización práctica del maestro que pone en juego en el proceso docente educativo: contenidos, valores, actitudes, acciones, logicidad, lo metacognitivo, habilidades, creatividad, desarrollo de la personalidad, consistencia teórico-práctica, pertenencia ideológica-política, cultura científica, componentes emocionales conscientes e inconscientes, integrados de modo indisoluble en la unidad compleja de cada representación etc. regularizadas a través de problemáticas concretas que allegan al maestro-alumno al mundo que le tocó vivir en el afán de estrategizar sus imprescindibles cambios.

Es ineludible establecer esenciales dilemas y responsabilidades de la Universidad engarzadas con la articulación histórico-política-social-económica de la Nación, la sociedad científica, las necesidades apremiantes del pueblo, la democracia, el ejercicio libérrimo de la cátedra, el respeto a las opiniones de toda la comunidad universitaria, la consagración a las tareas docentes-estudiantiles, el ejercicio de una verdadera cultura ecológica que elimine de los trámites, tareas-“evidencias” docentes-estudiantiles la papelería pesada que se exige, la disponibilidad de recursos para el desempeño docente, etc.; todos ellos instrumentos plausibles que generaran una educación técnico-humanista, una cultura científica, un pensamiento libre y el papel de vanguardia intelectual universitaria que exige el momento actual de crisis global de nuestro país.

Se tiene que superar la fragmentación, irrelevancia y descontextualización del currículo apoyada en una concepción epistemológica que responde a una lógica de racionalidad cartesiana y una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica. Según esa postura, el docente, forma y garantiza el aprendizaje de los estudiantes mediante la “enseñanza” declarativa de las teorías pertinentes. Dichas exposiciones reproductivas al no poseer para el estudiante-aprendiz, en la mayoría de los casos, la significación auténtica que pueden tener para el investigador, científico o experto, con demasiada frecuencia se convierten en una mera reproducción verbal de adquisiciones memorísticas sin sentido, sin valor de uso, que el aprendiz intercambia por notas, calificaciones o acreditaciones, pero que en raras ocasiones iluminan u orientan la práctica.

Desarrollar investigación educativa cuestionando el entender que el conocimiento se presenta como una secuencia de datos acabados y conceptos cerrados, inventados por otros -sin la riqueza de las estrategias sintácticas de indagación y búsqueda heurística, que hay que aprender tal cual y reproducir lo más fielmente posible, sin participación ni interpretación subjetiva. No aparece la duda, la incertidumbre, ni la conciencia de la relatividad y contingencia como elementos constitutivos del conocimiento humano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A., & Cajas, J. (2016). Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació. Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada. Recuperado de <http://www.rebellion.org/docs/216525.pdf>
- Ayala, Mora, E. (2017). Una reforma universitaria hecha por “ignorantes”. Recuperado de <http://www.planv.com.ec/historias/entrevistas/una-reforma-universitaria-hecha-ignorantes>
- Comboni, S., & Juárez, J. (1997). La Educación Superior en América Latina: perspectivas frente al *siglo XXI. Política y Cultura*, 9,7-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/267/26700902.pdf>
- López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo. *Avaliacao Campinas Sorocaba*, 13(2). Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200003)
- Malo, H. (1974). La Universidad sede de la razón. *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 8(13), 185-203.
- Malo, H. (2013). *Universidad, institución perversa*. Quito: CEN.
- Paredes, W. (2012). La Historia de la Universidad en el Ecuador. Facultad de Economía PUCE. Simposio número 3. Recuperado de <https://issuu.com/docspuce/docs/3-simposio-permanente-historia-universidad-ecuador>
- Villavicencio, A. (2016). Sin permiso. Recuperado de <http://www.sinpermiso.info/textos/ecuador-el-cambio-de-la-matriz-productiva-o-la-mayor-estafa-politica-de-la-historia>
- Villavicencio, A. (2017). La universidad emblemática. En A. Villavicencio, *Calidad, excelencia y evaluación en la universidad ecuatoriana* (págs. 201-255). Quito: Paradiso Editores.
- Villavicencio, F. (2017). *El feriado petrolero*. Quito: Focus.

Viteri Briones, T., & Vázquez Cedeño, S. (2015). Formación de habilidades de investigación formativa en los estudiantes de la carrera de Ingeniería Comercial de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 36-44. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/>

Viteri, T. (2017). Formación de habilidades de investigación formativa en los alumnos de Ingeniería Comercial de la Facultad de Ciencias Administrativas. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

# 41

## INTERDISCIPLINARIDAD UN RETO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

### INTERDISCIPLINARITY A CHALLENGE TO HIGHER EDUCATION

Dr. C. Enrique Espinoza Freire<sup>1</sup>

E-mail: [eespinoza@utmachala.edu.ec](mailto:eespinoza@utmachala.edu.ec)

<sup>1</sup> Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Viteri Briones, T. (2017). J Escenarios de investigación educativa y formación docente de la Universidad de Guayaquil, respecto a las políticas de estado y de los gobiernos. *Revista Conrado*, 13(60), 253-260. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

Uno de los grandes retos de la enseñanza superior es egresar profesionales aptos para resolver los problemas cada vez más complejos y conectados de la actual sociedad, lo que en gran medida se puede lograr desde una visión interdisciplinaria del proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo, aún se observan falencias en este sentido, las disciplinas abordan los problemas desde una perspectiva individualista sin propiciar la integración de saberes y métodos; lo que motiva el presente estudio con el objetivo de caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Universidad Técnica de Machala de a partir una mirada interdisciplinaria y socializar sus resultados. La estrategia metodológica responde al paradigma cuanti-cualitativo, se sistematiza fundamentalmente en los métodos de investigación hermenéutico, fenomenológico, observación científica y estadístico; para la obtención de la información se aplicaron cuestionarios y entrevista en profundidad a una muestra de 23 docentes y 310 estudiantes seleccionados aleatoriamente.

#### Palabras clave:

Interdisciplinaridad, proceso de enseñanza-aprendizaje, universidad, estrategia.

#### ABSTRACT

One of the great challenges of higher education is to graduate professionals capable of solving the increasingly complex and connected problems of today's society, which can be largely achieved through an interdisciplinary vision of the teaching-learning process; however, failures are still observed in this sense, disciplines approach the problems from an individualist perspective without propitiating the integration of knowledge and methods; which motivates the present study with the aim of characterizing the teaching-learning process of the Technical University of Machala from an interdisciplinary look and socialize its results. The methodological strategy responds to the quantitative-qualitative paradigm, systematized fundamentally in the methods of hermeneutic, phenomenological, scientific and statistical observation; to obtain the information questionnaires and in-depth interview were applied to a sample of 23 teachers and 310 randomly selected students.

#### Keywords:

Interdisciplinarity, teaching-learning process, university, strategy.

## INTRODUCCIÓN

Alcanzar el desarrollo humano sostenible sólo será posible con un enfoque holístico de los problemas que atañen a la comunidad; se necesita la integración del esfuerzo de equipos interdisciplinarios desde una perspectiva integradora, donde las diferentes disciplinas más que aportar su visión del fenómeno a partir de su ciencia, busquen soluciones en la articulación de sus saberes. La sectorización del pensamiento, el trabajo fraccionado, la especialización, el enfoque sectorial y el individualismo son obstáculos para alcanzar metas integrales en favor de este progreso (Tiessen, 2008; Carvajal, 2010).

Esta visión holística e integral de los problemas actuales, permite afrontarlos mediante el trabajo en equipos interdisciplinarios y transdisciplinarios para obtener soluciones integrales a los problemas que demanda la sociedad. Es la universidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje la encargada de satisfacer estas expectativas, para lo que se necesita la adecuada y sistemática planeación, implementación y evaluación de estrategias didácticas, que convoquen a las diferentes disciplinas que integran el currículo.

Situación que ha despertado el interés de múltiples investigadores, desde una visión pedagógica, baste señalar entre ellos a: Álvarez (1999, 2004); Pérez & Pérez (2011); Fiallo (2012); Batista (2013); Poyeaux Vidal & Fernández Carmenate (2013); Chacón (2014); Ortega, Díaz, Martínez & Mingui (2014); López (2015); Niehues (2015); Quintero & Roba (2015); Rivera (2015); González & Iglesias (2016); y Labarca (2016).

Entre las aportaciones de estos estudiosos se destacan: construcción y control epistemológico, vías para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, construcción interdisciplinaria en la praxis, modelos didácticos, sistema de tareas y estrategias didácticas con enfoque interdisciplinar, construcciones colaborativas de aprendizaje, propuestas que intentan superar el tratamiento independiente y fragmentado que evidencian los currículos.

Tomando como referentes teóricos las aportaciones de estas investigaciones se realizó la observación científica al proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades metodológicas y la revisión de planes de clases percibiéndose falencias en el establecimiento de relaciones interdisciplinarias en el ambiente áulico: insuficiente integración entre las diferentes asignaturas del año y disciplinas, no se planifican acciones que faciliten esta integración, en los colectivos de asignatura y disciplina no se abordan las vías y acciones para lograr la articulación de éstas.

Según Labarca (2016), en este sentido observa, el procedimiento inconexo del tratamiento de los contenidos en las clases se traduce en la ineptitud de algunos profesionales para aplicar y llevar a la práctica los conocimientos adquiridos durante su formación para resolver problemas en la práctica social, lo que indica en primer lugar la necesaria preparación y comprensión de los docentes de la función del trabajo interdisciplinar en el logro de un profesional capaz de integrar conocimientos, métodos y habilidades en la solución de los complejos conflictos de la vida contemporánea.

Motivaciones más que suficientes para realizar un estudio con el objetivo de caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Universidad Técnica de Machala (UTMach), desde una mirada interdisciplinar y socializar sus resultados.

## DESARROLLO

La estrategia metodológica responde al paradigma cuanti-cualitativo, se sistematiza fundamentalmente en los métodos de investigación hermenéutico, fenomenológico, observación científica y estadístico; el hermenéutico permitió la revisión de programas y planes de clases, el fenomenológico facilitó el estudio de la percepción del transcurrir de la interdisciplinariedad en la UTMach a través de los criterios y opiniones de docentes y estudiantes obtenidos mediante las técnicas del cuestionario y entrevista en profundidad; la observación científica directa al proceso de enseñanza-aprendizaje permitió identificar las regularidades del objeto de estudio; el método estadístico se empleó en la planificación, recolección, procesamiento y análisis de la información obtenida a través de los instrumentos aplicados a una muestra de 23 docentes y 310 estudiantes seleccionados aleatoriamente entre una población de 58 miembros del claustro de profesores y 7172 dicentes matriculados en el primer periodo académico del curso 2017-2018. Para la elección de los participantes se aplicó el muestro estratificado, considerando como estratos a las diferentes unidades académicas con que cuenta la universidad: Unidad Académica de Ciencias Químicas y Salud, Unidad Académica de Ciencias Sociales y Unidad Académica de Ciencias Empresariales. Los métodos y técnicas aplicadas facilitaron la triangulación de los datos para garantizar información fehaciente que permitió arribar a conclusiones.

Los instrumentos aplicados fueron validados mediante el método de criterio de expertos (Delphi), teniendo en cuenta aspectos tales como: concepción científica y estructural para alcanzar los objetivos propuestos, requerimientos técnicos y metodológicos que facilitarán la

recogida, procesamiento y análisis de los datos, y posibilidad de corroboración de las respuestas a las interrogantes formuladas.

Los cuestionarios aplicados se estructuraron mediante preguntas que permitieran la caracterización del proceso que ocurre hacia el interior de la planeación e implementación de la interdisciplinariedad. El cuestionario a los docentes contó con las preguntas:

- ¿Realizas actividades metodológicas conjuntas con los profesores de las asignaturas que integran el año?
- ¿Preparas clases con enfoque interdisciplinar?
- ¿Participas en la elaboración y aplicación de estrategias encaminadas a la integración de las asignaturas del año?
- ¿Impartes los conocimientos con enfoque interdisciplinar?
- ¿Propones a los estudiantes tareas interdisciplinarias?
- ¿Evalúas a tus estudiantes con tareas interdisciplinarias?
- ¿Propones tareas finales del año con contenidos interdisciplinarios?

Las tres primeras interrogantes van dirigidas a establecer las regularidades de la etapa de planeación de las actividades interdisciplinarias y el resto a evidenciar como se desarrolla la ejecución del proceso.

Por su parte el cuestionario de los alumnos estuvo integrado por las preguntas siguientes:

- ¿El profesor durante el desarrollo del contenido propone ejemplos que integran las diferentes asignaturas?
- ¿Para resolver las tareas necesitas consultar contenidos de diferentes asignaturas?
- ¿Las evaluaciones contemplan preguntas que integran contenidos de diferentes asignaturas?
- ¿El profesor propone tareas o trabajos finales del año que integran contenidos de las diferentes asignaturas?

Las respuestas a estas indagaciones permiten determinar la percepción de los estudiantes sobre el fenómeno objeto de estudio y corroborar los criterios de los docentes.

En ocasiones los términos interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y pluridisciplinariedad se utilizan indiscriminadamente conduciendo a imprecisiones y ambigüedades en no pocos casos. Criterio compartido con Labarca (2016), quien confirma que existe cierta tendencia a confundir el término de interdisciplinariedad con “transdisciplinariedad” y “pluridisciplinariedad” o “multidisciplinariedad”.

Los tres términos refieren cooperación entre varias disciplinas en la solución de un problema determinado; en la multidisciplinariedad o pluridisciplinariedad cada profesional aborda el problema de acuerdo con los conocimientos propios de su especialización, generalmente con un campo de conocimiento común como es el caso de la Matemática y la Física o la Química y la Física (Torres,

1994; Guerra, 2003), existen relaciones de colaboración y complementariedad entre ellas, sin la existencia de sistematización o integración (Jaúregui, s/f); se estudian distintos aspectos de un problema desde diferentes posiciones (Guerra, 2003). Mientras que la transdisciplinariedad, desde el punto de vista epistemológico, va más allá de la interdisciplinariedad, no sólo supone integración de diferentes disciplinas y yuxtaposición, sino que borra los límites que existen entre ellas y se construye un nuevo campo del conocimiento con identidad propia, como es el caso de la Bioquímica, por citar sólo un ejemplo.

Sin embargo, la interdisciplinariedad tiene que ver con la integración de los saberes que permiten abordar cualquier situación o problema; también es asumida como una estrategia de enseñanza aprendizaje que prepara a los estudiantes para realizar transferencias de contenidos que les permitan solucionar holísticamente los problemas que enfrentarán en su futuro desempeño profesional, tener una visión amplia y completa del mismo, lo cual aumenta la posibilidad de encontrar la solución de manera más eficiente, pero manteniendo la integridad de cada disciplina participante (Agazzi, 2002; Quintero & Roba 2015).

En este sentido refiere León (2015), que el trabajo interdisciplinario implica el trabajo grupal o en equipo integrado por distintas disciplinas en función de un objetivo. Lo que supone que cada miembro del equipo esté sistemáticamente formado dentro de cada disciplina participante. Lo interdisciplinario debe entenderse como integración y no la eterna búsqueda por “entronizar” o privilegiar el predominio de determinada disciplina sobre otras.

Según Niehues (2015), la interdisciplinariedad es un enfoque teórico-metodológico que facilita integrar e innovar la producción de conocimiento, buscando respuestas a los límites del conocimiento simplificador, fragmentado y disciplinar.

Andre-Egg, citado por Guerra (2003), considera que la interdisciplinariedad es la interacción y cruzamiento de disciplinas, cada una aborda la tarea en común desde sus competencias: métodos y contenidos. Para Piaget, citado por Ricci (2003), es el método en el que la cooperación entre varias disciplinas provoca intercambios reales, existiendo reciprocidad; Fiallo (1999) refiere es la transferencia de métodos de una disciplina a otra.

En estas últimas definiciones se enfatiza en el establecimiento de relaciones entre disciplinas con el auxilio de sus métodos y contenidos en la búsqueda de la solución al problema planteado. Postura asumida en el desarrollo de este estudio.

En las investigaciones realizadas por Ortega, Díaz, Martínez & Mingui (2014), se concluye que *“no siempre los docentes pueden llevar a su práctica profesional estrategias interdisciplinarias adecuadas”* (p. 170); estos autores consideran que, en alguna medida, esta falencia es el resultado de las limitaciones formativas de estos durante sus estudios universitarios.

Luego, se necesita de la motivación, superación y capacitación de los docentes para buscar los nexos con los ejes de integración que permitan trazar estrategias adecuadas para lograr ese entendimiento y poder establecer relaciones interdisciplinarias.

*“Es vital concientizar en el colectivo de profesores la importancia de desarrollar una enseñanza interdisciplinaria con el propósito de demostrar a los estudiantes que la estructuración por disciplinas en el plan de estudios es una cuestión formal, puesto que el mundo es uno solo, integrado y holístico”*. (González & Iglesias, 2016, p.10)

Las estrategias integradoras de los métodos y conocimientos de las disciplinas deben estar basadas en una metodología con enfoque de sistema, presente en cada una de sus etapas y acciones, según los principios didácticos, que interactúan en sistema (Álvarez 1999, 2004). Para su desarrollo resulta necesario tener en cuenta las etapas de planeación, implementación y evaluación que permiten cumplir con el objetivo de integración de las asignaturas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la etapa de planeación es necesario partir del diagnóstico de los estudiantes para determinar sus insuficiencias y potencialidades y, en consecuencia, planificar situaciones problemáticas que conduzcan a la solución interdisciplinar. Además, se propicia el trabajo del colectivo de asignatura o disciplina para el reconocimiento de la problemática que afecta a los estudiantes, análisis de las posibilidades que brindan los currículos para propiciar la integración de las asignaturas y favorecer la interdisciplinariedad mediante el diseño de acciones de capacitación de los docentes.

La etapa de implementación está dirigida al desarrollo de la interdisciplinariedad desde el punto de vista teórico-metodológico y práctico mediante diferentes acciones como el abordaje del contenido a través de la explicación de ejemplos con enfoque integrador, tareas y trabajos de fin de año interdisciplinares, etc.

Durante la etapa de evaluación se valora sistemáticamente el cumplimiento de las expectativas en relación con la metodología, bajo una concepción interdisciplinaria que posibilite la formación integral del profesor y el estudiante.

Estas estrategias adecuadamente planeadas e implementadas propician el razonamiento y actuación interdisciplinar; al respecto Quintá (2015), señala que el

aprendizaje basado en el desarrollo del pensamiento interdisciplinar promueve:

- La habilidad para cruzar las fronteras disciplinarias con el fin de crear conexiones significativas entre disciplinas.
- La habilidad para sintetizar e integrar los conocimientos y los métodos de distintas disciplinas a un problema específico.
- La habilidad para pensar y abordar los problemas a través de diferentes disciplinas.
- La habilidad para contextualizar el conocimiento de manera que permita una visión integradora de los elementos que afectan un problema.
- La capacidad para resolver problemas y preguntas que no se pueden abordar satisfactoriamente desde un solo método o disciplina.
- La habilidad para trabajar colaborativamente con expertos de distintas disciplinas.
- La independencia de pensamiento, el cual no se centra en un método, ni sigue procedimientos rutinarios, sino que integra las herramientas necesarias para la resolución más comprensiva de un problema.
- La comprensión de la diversidad (desde la perspectiva de la complejidad de pensamiento y método. (p. 20)

Los instrumentos empleados para validar las indagaciones demostraron argumentos que describen la presencia de los supuestos teóricos analizados anteriormente.

La figura 1 sintetiza la información obtenida mediante el cuestionario aplicado a los docentes sobre la preparación para el trabajo interdisciplinar.

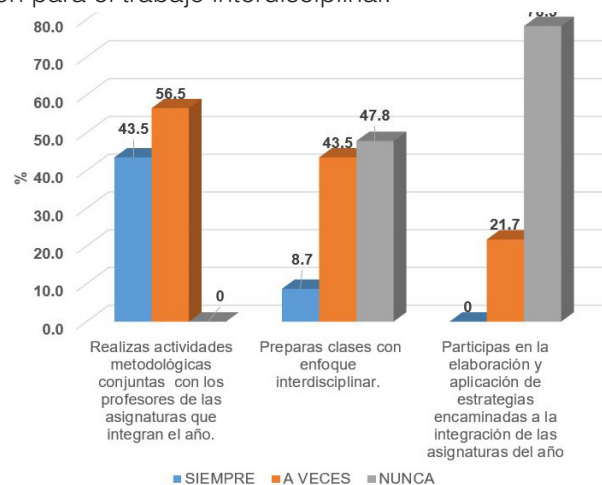


Figura 1. Interdisciplinariedad: etapa de planeación, docentes, UTMach, período académico, 2017-2018.

Fuente: elaborada por el autor.

El análisis de los datos de la figura permite afirmar que el 43,5% (10) de los docentes declaró que “siempre” realiza actividades metodológicas conjuntas con profesores de



otras asignaturas y 56,5% (13) “a veces”, sin embargo el 78,3% (21) “nunca” ha participado en la elaboración y aplicación de estrategias encaminadas a la integración de las asignaturas del año, además sólo el 8,7% (2) prepara clases con enfoque interdisciplinar y 43,5% (10) “a veces”; el 47,8% (11) afirma que “nunca”, lo que advierte fisuras en la etapa de preparación del trabajo en las carreras y sus años académicos; no se aprovechan completamente el entorno de las actividades metodológicas propicio para proyectar las acciones que pueden ejecutar de manera conjunta las asignaturas de las disciplinas.

Además, a través de la entrevista en profundidad se pudo determinar insuficiencias en el dominio de los docentes sobre la esencia del proceso y particularidades durante la planeación e implementación de las actividades y tareas interdisciplinarias lo que se corresponde con los criterios vertidos en los cuestionarios por profesores y estudiantes.

Al respecto Ortega, Díaz, Martínez & Mingui (2014); y Calderín (2014), consideran que en la etapa de planeación entre otras acciones se pueden desarrollar actividades metodológicas que motiven al colectivo pedagógico para crear un clima de intercambio y socialización, que permita conocer el nivel de preparación del profesor, para establecer relaciones interdisciplinarias, para ello resulta necesario realizar acciones como:

- Organizar actividades metodológicas donde se explique de manera adecuada, el objetivo a alcanzar.
- Determinar colectivamente los contenidos y actividades a realizar para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias.
- Establecer de manera sistemática el trabajo didáctico-metodológico.
- Proyección de la vía para el cumplimiento de la integración de contenidos mediante el establecimiento de relaciones interdisciplinarias.

- Planear las clases sobre objetivos comunes a las asignaturas.
- Valorar oportuna y adecuadamente los problemas que se presenten.

Al cuestionar a los profesores y estudiantes acerca de las acciones que se realizan durante la etapa de implementación del trabajo interdisciplinar se obtuvieron las siguientes opiniones y criterios resumidos en los figuras 2 y 3.

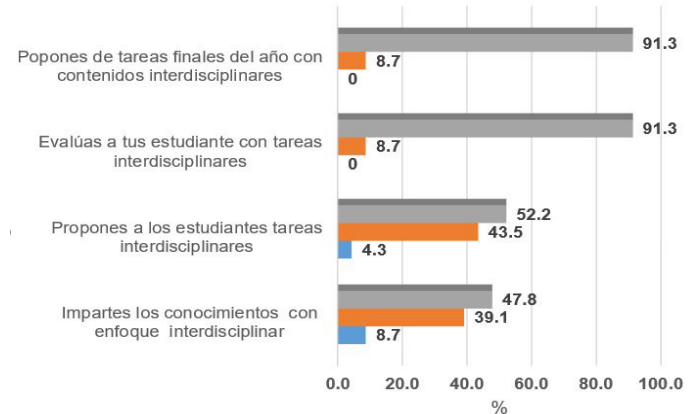


Figura 2. Interdisciplinaridad: Etapa de implementación, docentes, UTMach, período académico, 2017-2018.

Fuente: elaborada por el autor.

Los profesores opinan en un 91,3%(21) que “nunca” proponen tareas finales del año con enfoque interdisciplinar y “nunca” evalúan a los estudiantes con actividades interdisciplinarias, el 52,2% (12) “nunca” proponen a sus estudiantes tareas que integren conocimientos de varias asignaturas y el 47,8% (11) “nunca” ha impartido clases con enfoque interdisciplinar, aspectos que devela limitaciones por parte de los docentes sobre el trabajo interdisciplinar. Al indagar entre los estudiantes se obtuvo la información que se muestra en la figura 3.

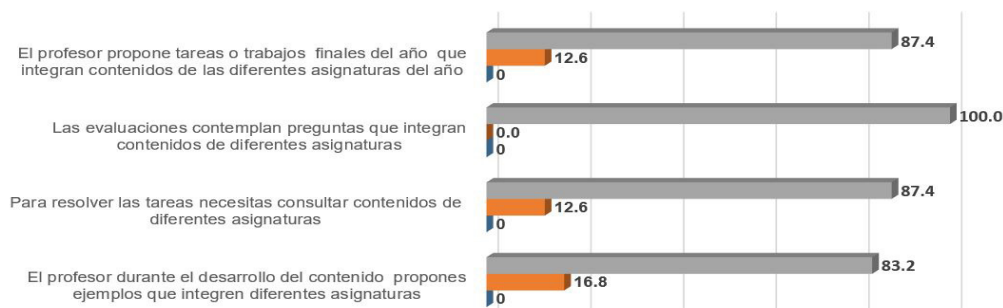


Figura 3. Interdisciplinaridad: etapa de implementación, estudiantes, UTMach, período académico, 2017-2018.

Fuente: elaborada por el autor.

El 87,4% (271) de los educandos opinan que “nunca” el profesor propone tareas o trabajos finales de año que integren contenidos de varias asignaturas e igual porcentaje manifiesta que “nunca” han necesitado consultar

contenidos de diferentes asignaturas en la realización de una tarea y el 83,2%(258) “nunca” durante el desarrollo del contenido el docente propone ejemplos donde se integren diferentes asignaturas; información que se

corresponde con los criterios de los docentes reflejados en la figura 2.

En la etapa de implementación se pueden desarrollar acciones tales como:

- Análisis de las exigencias de los programas de las asignaturas y disciplinas.
- Realizar la preparación metodológica a través de las diferentes vías del trabajo metodológico.
- Seleccionar y orientar adecuadamente las asignaturas para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias.
- Determinar los nexos conceptuales desde la asignatura principal integradora.
- Determinar el tiempo de realización y sistematización de la tarea de aprendizaje con enfoque interdisciplinario.
- Preparación de clases con enfoque interdisciplinar.
- Evaluar sistemáticamente los resultados alcanzados por los estudiantes como profesionales en el logro de las relaciones interdisciplinarias, que garanticen mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje (Ortega, Díaz, Martínez & Mingui, 2014; Calderín, 2014).

Respecto a la etapa de evaluación de las estrategias integradoras se pudo conocer a través de la entrevista en profundidad realizada a los profesores la información que se resume en la figura 4.

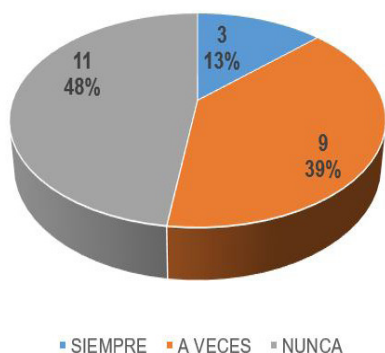


Figura 4. Interdisciplinariedad, etapa de evaluación, docentes, UTMach, período académico, 2017-2018.

Fuente: elaborada por el autor.

El 48% (11) de los docentes manifiesta que “nunca” ha realizado la evaluación de los resultados de las estrategias interdisciplinarias, el 39% (9) lo hace “a veces” y sólo el 13%(3) “siempre”.

Como se observa existen fisuras en el cumplimiento de la etapa de evaluación de las estrategias, esta no realiza sistemáticamente; no se tiene en cuenta su función de retroalimentación que posibilita precisar las insuficiencias del trabajo desarrollado y en consecuencia establecer

las medidas oportunas que permitan redireccionar el proceso.

Según Ortega, Díaz, Martínez & Mingui (2014), para el cumplimiento de la etapa de evaluación se pueden ejecutar entre otras las acciones metodológicas siguientes:

- Evaluación de la satisfacción de la puesta en práctica de la estrategia, a partir de la delimitación de los logros y dificultades alcanzados.
- Promoción y uso de la crítica y la autocrítica acerca del trabajo realizado.

Por otra parte, la observación al proceso de enseñanza-aprendizaje y actividades metodológicas, así como la revisión de programas y planes de clases, develan falencias en la praxis de estrategias interdisciplinarias: no se planifican tareas integradoras, no se proponen ejercicios de fin de curso integrales, en las reuniones metodológicas existen insuficiencias en el tratamiento de las interrelaciones de las diferentes asignaturas existen limitaciones en la evaluación de los resultados de las estrategias, lo que unido a los resultados de los cuestionarios y la entrevista en profundidad confirman autenticidad la información obtenida.

## CONCLUSIONES

Las indagaciones realizadas permiten concluir que existen limitaciones e insuficiencias en el trabajo interdisciplinar en las diferentes carreras de la UTMach:

- Insuficiente trabajo de integración entre las diferentes asignaturas del año y las disciplinas, de manera que se dificulta la apropiación de conocimientos de forma integrada en los estudiantes.
- Limitadas actividades de carácter metodológico para precisar los objetivos y vías para lograr la coherente articulación de las asignaturas del año y disciplinas.
- Insuficiente planificación de acciones para el desarrollo de un pensamiento interdisciplinar en los profesores y alumnos.
- No se aprovechan todas las potencialidades de la integración de las asignaturas, para agilizar y hacer más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (1999). Potenciar las relaciones interdisciplinarias en los ISP. Ponencia. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana: Educación cubana.
- Álvarez, M. (2004). Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. La Habana: Pueblo y Educación.

- Batista, Y. (2013). Estructuración sistémica del contenido para la resolución de problemas vivenciales del área de ciencias naturales en la Educación Primaria. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Holguín: UCP "José de la Luz y Caballero".
- Calderín, A. Y. (2014). Propuesta de acciones interdisciplinarias a desarrollar desde la dinámica de una clase de la asignatura Metodología de la Investigación Científica. *Revista Electrónica EduSol*, 14(48), 1- 10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4757/475747189009.pdf>
- Carvajal, E. Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la Investigación. Universidad de Caldas. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000508/050886so.pdf>
- Chacón, D. (2014). Los procesos interdisciplinarios en las ciencias naturales de secundaria básica: una contribución a la formación del alumno. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Holguín: UCP "José de la Luz y Caballero".
- Fiallo, J. (2012). ¿Cómo formar un pensamiento interdisciplinario desde la escuela? La Habana: Pueblo y Educación.
- Fiallo, J. (1999). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo*. Recuperado de <http://nicol.club.fr/ci-ret/espagnol/visiones.htm>
- González, Z. J. A., & Iglesias, L. M. (2016). Concepción de una propuesta curricular interdisciplinaria: Una visión desde la asignatura de Bioquímica en el ciclo básico de la carrera de Medicina en la universidad de Guayaquil-Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 7-12. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Guerra, M. F. (2003). Una reflexión sobre la interdisciplinariedad en educación. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 4 (4), 64-65. Recuperado de [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vis-ta/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=119&id\\_articulo=388](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vis-ta/detalle_articulo.php?id_libro=119&id_articulo=388)
- Jaúregui, J. M. (s/f). *Urbanismo y Transdisciplinariedad*. Intersecciones (Puntuaciones en relación con el abordaje de la articulación de lo formal y lo informal en América Latina). Recuperado de <http://www.jauregui.arq.br/transdisciplinariedad.html>
- Labarca, A. (2016). ¿Interdisciplinariedad o trabajo colaborativo? Recuperado de <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Interdisciplinariedad-o-trabajo-colaborativo>
- León, D. G. (2015). La práctica interdisciplinaria aplicada al estudio de la comunicación y la información mediada por tecnología digital. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8). Recuperado de [http://www.redalyc.org/pdf/5039/503950656021\\_2.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/5039/503950656021_2.pdf)
- López, S. (2016). Reflexiones e interrogantes sobre la construcción interdisciplinaria en la praxi. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 96-129. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v5n2/v5n2a05.pdf>
- Niehues, G. M. (2015). Ciencia e Interdisciplinariedad: Una perspectiva más amplia en la producción de conocimiento. *CONINTER 4*. Recuperado de <http://www.aninter.com.br/Anais%20Coninter%204/GT%2014/11.%20CIENCIA%20E%20INTERDISCIPLINARIEDAD.pdf>
- Ortega, M. A., Díaz, P. F., Martínez, P. C., & Mingui, C. E. (2014). La Educación desde el enfoque Interdisciplinar. Un reto para la Educación de Adultos. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 167-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Pérez, M., & Pérez A. (2011). Retos y perspectivas de la Educación de Adultos en Cuba. La Habana: Pueblo y Educación.
- Poyeaux Vidal, A. R., & Fernández Carmenate, B. (2013). Enfoque de procesos para gestionar la interdisciplinariedad en el proceso docente. La Habana: Universidad de las Ciencias Informáticas.
- Quintá, M. C. (2014). Estrategias docentes para la formación interdisciplinar en educación superior. *REDIC. RED INNOVA CESAL*, 5-30. Recuperado de [http://www.innovacesal.org/micrositio\\_redic\\_2014/redic\\_2014\\_1\\_interdiscip\\_intro.pdf](http://www.innovacesal.org/micrositio_redic_2014/redic_2014_1_interdiscip_intro.pdf)
- Quintero, P. P., & Roba, L. B. (2015). La interdisciplinariedad: un reto para la formación del profesional de la salud. *Rev Ciencias Médicas*, 19(5). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1561-31942015000500003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942015000500003)
- Ricci, R. (2003). Interdisciplinariedad, proyectos y currícula interdisciplinarios. *Kikiriki*, 59-60. Recuperado de [http://www.quadernsdigitalis.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_7/nr\\_496/a\\_6762/6762.html](http://www.quadernsdigitalis.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_496/a_6762/6762.html)

Rivera, A. R. (2015). La interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales. *Reflexiones*, 94(1) 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72941346001>

Tiessen, H. (2008). Environmental Science and Society. The Bologna Centre. *Journal of International Affairs*. Recuperado de <http://www.jhubc.it/bcjournal/index.cfm>

Torres, S. J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

# 42

## LA INFLUENCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

### THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN EDUCATIONAL PRACTICES

Dra. C. Maritza Librada Cáceres Mesa<sup>1</sup>

E-mail: [mcaceres\\_mesa@yahoo.com](mailto:mcaceres_mesa@yahoo.com)

Dra. C. Coralia Juana Pérez Maya<sup>1</sup>

MSc. María Susana García Cáceres<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & García Cáceres, M. S. (2017). La influencia del liderazgo pedagógico en las prácticas educativas. *Revista Conrado*, 13(60), 261-269. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente estudio aborda el tema relacionado con el liderazgo pedagógico y su influencia en las prácticas educativas y en el aprendizaje de los estudiantes, en el contexto de la Licenciatura de Administración, del Centro Universitario Continental; institución incorporada a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Así mismo se han analizado algunos estudios sobre este tema, en el ámbito nacional y e internacional, como sustento de los referentes que han sustentado la investigación. Se asume como referentes las aportaciones de diferentes autores que abogan por la influencia del liderazgo pedagógico en la mejora de los procesos formativos de los estudiantes, lo cual impacta en los indicadores de calidad de las instituciones.

#### Palabras clave:

Liderazgo pedagógico, prácticas educativas, aprendizaje del estudiante.

#### ABSTRACT

This study addresses the issue related to pedagogical leadership and its influence on educational practices and student learning, in the context of the Bachelor of Administration, Continental University Center; institution incorporated to the Autonomous University of the State of Hidalgo. Likewise, some studies on this topic have been analyzed, both nationally and internationally, as support for the references that have supported the research. The contributions of different authors who advocate the influence of pedagogical leadership in the improvement of the students' training processes are assumed as referents, which impacts on the quality indicators of the institutions.

#### Keywords:

Pedagogical leadership, educational practices, student learning.

## INTRODUCCIÓN

El liderazgo pedagógico es una necesidad y un elemento clave para que las organizaciones educativas puedan garantizar el aprendizaje de todos los alumnos y de esta manera lograr los objetivos generados en cada materia así como el desarrollo de las competencias necesarias para su salida al campo laboral.

En los últimos años distintas reflexiones acerca del liderazgo y la mejora escolar han ido llamando la atención sobre lo obsoleto de una concepción –que ha sido preeminente– según la cual el liderazgo reside en ciertas posiciones formales, particularmente en la del directivo escolar del propio centro educativo, y han advertido sobre la necesidad de contemplar nuevos significados y posibilidades de liderazgo en los centros escolares, que acentúen más en el carácter distribuido del mismo (Salazar, 2006).

De forma oportuna (Bolívar, 2010) precisa que *“los centros educativos deben garantizar a todos los estudiantes aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela debe generar estrategias en la implementación del currículo que lo hagan posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta”* (p. 10) y a la vez desde una mirada prospectiva señala que *“una agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección es entenderla como un liderazgo para el aprendizaje, que vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar”* (p. 11). Todo ello requiere que dichas instituciones movilicen sus saberes como organización, de individuos y grupos, para diseñar ambientes de aprendizajes innovadores como sustento de la mejora continua y sostenida.

En este ámbito se requiere generar diversas prácticas educativas orientadas a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, donde el liderazgo pedagógico de los directivos académicos, tiene una trascendencia favorable en la formación de todos los sujetos implicados en la práctica educativa, docentes y estudiantes, cuya influencia debe estar orientada en gran medida en la planificación, organización y seguimiento de acciones académicas, encaminadas en apoyar a los docentes en la organización de estrategias diversas que impacten de forma significativa en su práctica; que minimicen los índices de reprobación y activen el aprovechamiento académico de los estudiantes, que estimule la comunicación asertiva, la planificación de actividades académicas colegiadas por los docentes en las diferentes asignaturas del semestre, que promuevan la organización de ambientes de aprendizajes motivadores, en función de la consolidación de los saberes los estudiantes y a la vez generar garantías para el desarrollo de las buenas prácticas pedagógicas, lo cual

se verá reflejado en el cumplimiento de las exigencias educativas, en los egresados de la institución.

Por la revisión realizada en esta investigación se precisaron los siguientes aspectos relacionados con el liderazgo pedagógico:

1. La adopción de nuevas estrategias de trabajo colegiado del docente.
2. Actualización didáctica y psicopedagógica de docentes y directivos académicos.
3. Actualización de las normas institucionales.
4. Generar prácticas educativas innovadoras orientadas a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Estos referentes delimitan la siguiente pregunta de investigación, orientada a cómo influye el liderazgo pedagógico en las prácticas educativas y en los resultados del aprendizaje en los estudiantes en la Licenciatura de Administración;

## DESARROLLO

Si las instituciones educativas, tienen la misión de la mejor educación de sus estudiantes, a su servicio y su formación integral; se subordina el ejercicio de la dirección escolar y del trabajo docente.

En las últimas décadas, se argumenta que se precisa del ejercicio de un liderazgo pedagógico por el equipo directivo de todas las instituciones educativas, al tiempo que los profesores no podrán hacerlo mejor si no cuentan con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor, en el ámbito del ejercicio de la práctica docente.

A su vez, el liderazgo pedagógico no va unido a ocupar una posición formal en una cúspide, más bien la iniciativa e influencia<sup>1</sup> está distribuida entre todos los miembros (liderazgo compartido) de la escuela. Asignar a una persona la iniciativa de cambio, impidiendo el liderazgo de las demás, frenaría que la escuela, como organización, aprenda a desarrollarse. Si queremos que el profesorado se implique y tenga un papel profesional en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos (Bolívar, 2012).

Dentro del conjunto de factores y agentes que intervienen en las escuelas, y su función dentro de las mismas, encontramos los liderazgos pedagógicos, que conllevan un proceso para ejercer una influencia en torno a una visión

<sup>1</sup> Se entiende por influencia, la acción y efecto de influir. Este verbo se refiere a los efectos que una cosa produce sobre otra (por ejemplo, el viento sobre el agua) o al predominio que ejerce una persona.

común, centrada en la mejora, asumida por el conjunto, una dinámica colectiva de trabajo, un conjunto de actitudes y relaciones sociales, intercambio de conocimientos y habilidades, una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos (Carriego, 2008).

Según Balzan (2010), en su estudio de tesis de maestría sobre la supervisión educativa, desarrollado en el contexto de la educación primaria en Venezuela, refiere que la tarea del líder que supervise y acompañe debe ayudar a los docentes de las escuelas a adquirir conocimientos, habilidades y competencias, desarrollar sus conocimientos, orientar y entender situaciones, y que él entienda y reflexione para que encuentre alternativas de soluciones a los problemas que afecten su desempeño de su práctica durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este mismo estudio como referentes relevantes se reporta, que existe una relación directa entre la supervisión y acompañamiento, la cual requiere una interacción y comunicación asertiva por parte de los líderes pedagógicos en cada institución escolar, resalta las función que deben cumplir los mismos orientadas a apoyar a los profesores, para mejorar sus prácticas y evitar que se hundan en la rutina del quehacer diario, la deserción de los estudiantes, baja participación de los estudiantes, repetición en la planificación, desmotivación, etc. Como parte de los resultados de la investigación Balzan (2010), enfatiza que la tarea del líder pedagógico está definida principalmente por tres dimensiones, desempeñándose como: planificador, organizador y evaluador.

En tal sentido según las aportaciones de Bolívar (2010), el liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje; a la vez argumenta que los directivos que adoptan este estilo de liderazgo se involucran más en el desarrollo del currículo en la escuela; muestran una mayor capacidad para alinear la instrucción en las aulas con los objetivos educativos planteados; se preocupan más por el desarrollo profesional de los docentes y supervisan constantemente su práctica pedagógica.

En este contexto, según las aportaciones de Anderson (2010), los líderes pedagógicos eficaces participan en el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal, con la intención de apoyarlos a mejorar su práctica docente y generar espacios de interacción y retroalimentación en torno a las situaciones problemáticas identificadas y también para realizar una supervisión formal.

Este autor precisa que el proceso de seguimiento monitoreo, acompañamiento y supervisión por parte de los líderes y del equipo técnico-pedagógico de la escuela, se refuerza por los procesos de trabajo colegiado en las academias, en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, y también por los resultados de aprendizaje que se están logrando en sus estudiantes (Anderson, 2010). Todo ello permite aseverar el papel significativo del liderazgo pedagógico en la transformación y mejora de las prácticas docentes,

El líder pedagógico, de acuerdo con las recientes investigaciones, centra su quehacer educativo en: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento (Rodríguez Molina, 2011).

Según las aportaciones de Medina Rivilla & Gómez Díaz (2014), el liderazgo del equipo directivo y específicamente del director en una institución educativa, se convierte en el agente más determinante para diseñar y desarrollar programas que mejoren las organizaciones educativas. Argumenta que los modelos de liderazgo más representativos para promover procesos innovadores en las escuelas son: transformacional, de armonía emocional, de colaboración, distribuido, etc., que consideran el liderazgo como una síntesis de múltiples realidades sociorrelacionales, que sitúan en el eje de su identidad las emociones y las necesidades de las personas que forman la organización, actuando como generador del desarrollo integral del resto de las personas de la Institución.

Las condiciones socioeducativas contemporáneas que caracterizan el siglo XXI, han posicionado al liderazgo educativo en las instituciones escolares como una de las líneas de estudios priorizadas en la agenda educativa a nivel global, en función de la generación de propuestas innovadoras enfocadas a la mejora de dichos procesos, donde se transforme a la escuela en verdaderos escenarios de aprendizajes, pues hasta ahora ha mostrado su incapacidad para ello, considerando el liderazgo académico como el insumo que debe garantizar la renovación de las instituciones escolares y en particular, en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se estimule el crecimiento y la mejora en los aprendizajes en cada grupo-clase, lo cual ratifica Volante (2008), cuando señala la influencia del liderazgo educativo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y a la vez lo enfatizan Horn & Marfán (2010), cuando refieren en la

efectividad del docente en el ámbito de las interacciones educativas durante el proceso formativo.

Muchos estudios señalan que las características culturales y socioeconómicas de los estudiantes ejercen la mayor influencia sobre los aprendizajes, sin embargo algunas variables al interior de las escuelas también muestran asociaciones importantes con el estilo de liderazgo de los directivos académicos como un aspecto clave, que determina otros procesos al interior de la escuela, con efectos sobre el rendimiento académico (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación, 2009).

Según Bolívar (2010), la importancia que ha cobrado el liderazgo escolar en la investigación sobre eficacia escolar y factores asociados al rendimiento estudiantil, ha contribuido a que esta variable se constituya en un factor primordial en la apuesta por mejorar la calidad de la educación; por ello, se ha convertido en una prioridad en las agendas de las políticas educativas en el ámbito mundial.

En este ámbito se recuperan las aportaciones de Anderson (2010), que argumenta que el liderazgo pedagógico en las escuelas tiene un impacto significativo en el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, a la vez enfatiza su influencia en el desarrollo de cambios e innovaciones en las prácticas docentes y sobre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Así mismo Rodríguez Molina (2011), refiere que el liderazgo de los agentes que intervienen en las escuelas y su función dentro de las mismas, está orientado a la gestión curricular o administración del currículo, y a la vez armonizar los códigos culturales implícitos en el currículo en función de generar procesos de organización y monitoreo de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes. Así mismo resalta que el liderazgo pedagógico tiene su impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los alumnos y alumnas de los centros educativos.

Al entender el liderazgo en términos de influencia estamos aceptando que, en un sentido amplio, puede ser ejercido tanto por actores con cargos formales en la organización, como por personas que no los tienen, pero que logran influir en algún curso de acción que involucra a otros, en línea con el norte común. Muchos autores en la actualidad enfatizan la noción de liderazgo distribuido dando a entender que se trata de una función que debe ser compartida por diferentes actores de la comunidad escolar, más allá de su posición formal.

Por su parte, Freire & Miranda (2014) fundamentan que el *“el liderazgo pedagógico influye de manera directa con los estudiantes mediante el monitoreo y la sanción de la conducta de estos últimos en la escuela, así como de las acciones tendientes a controlar la disciplina de aquellos que presentan problemas o faltan frecuentemente al colegio, ya que la función de estos profesionales consiste en dirigir y supervisar (no se consideran aspectos relevantes para este estudio) el desarrollo, la evaluación y la mejora de la educación de todos los alumnos”* (pp. 14-15), pero de manera indirecta precisan que su liderazgo *“incide en el rendimiento de los estudiantes en tanto contribuya a desarrollar entornos de aprendizaje para los profesores, estimule una comunicación fluida con ellos, los supervise constantemente, comparta con ellos la toma de decisiones, los motive y aliente sus capacidades; de esta manera mejoraría el desempeño de los profesores en el aula, lo cual implicaría mejoras en el rendimiento de los estudiantes”*. (p. 15)

Es oportuno mencionar que las investigaciones antes referidas permiten concluir, de que el liderazgo pedagógico tiene efectos significativos sobre la calidad en las instituciones educativas y los resultados de aprendizajes de los estudiantes; es una relación que potencializa la organización escolar, a lo que Stephen (2010), añade que, *“el rediseño de la organización no abarca solamente la organización interna de la escuela, sino también la búsqueda de cómo involucrar de una mejor manera a los padres de familia (y otros agentes de la comunidad) para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, las prácticas educativas y también para contribuir al proyecto de mejora escolar”*. (p. 11)

En este ámbito se recupera las aportaciones de Imbernón (2015), cuando señala que las instituciones educativas tienen una alta responsabilidad social en la formación de las nuevas generaciones y precisa que:

En el siglo XXI se considera necesario, o al menos se proyecta así desde diversas ópticas, que toda institución educativa (desde la que se encarga de la etapa más temprana hasta la que organiza la formación permanente, como instituciones “que tienen la función de educar”) y la profesión docente (entendida como algo más que la suma del profesorado que se dedica a esa tarea dentro de esas instituciones) deben cambiar radicalmente, deben convertirse en algo verdaderamente diferente, adecuado a los cambios vertiginosos que han sacudido el siglo XXI. (p. 7).

En correspondencia con la realidad social que se vislumbra parece ser que para renovar la escuela, así como para alcanzar satisfactoriamente sus fines, la mejora de



los aprendizajes tanto del estudiante como del profesor, resulta necesario movilizar la capacidad interna de cambio de la propia escuela (Levin & Fullan, 2008), por lo que se requiere que al interior de la escuela que todos los actores concienticen dichos desafíos y se movilicen hacia la transformación innovadora, a decir de sus palabras **“resulta necesario movilizar la capacidad interna de cambio de la propia escuela”** (Levin & Fullan, 2008, p. 2). Dicha capacidad en función de movilizar el cambio está alineada con el compromiso de mantener un aprendizaje continuo de los profesores en función de garantizar un aprendizaje profundo en los estudiantes.

En tal sentido la trascendencia del liderazgo pedagógico en la escuela contemporánea, exige de la presencia de ciertas prácticas que impacten de manera positiva en el aprendizaje de todos los estudiantes, profundo, relevante y de calidad.

Un liderazgo centrado en el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes y el rol de director es distribuido de modo colectivo por otros miembros del equipo docente.

La literatura actual, derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel desempeñado por el liderazgo pedagógico en organizar buenas prácticas educativas en los centros escolares y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje. El “efecto-director” es, normalmente, un efecto indirecto: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades, de su formación, de las motivaciones y compromiso y de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social, económico y político). Pero la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos.

La mejora, el liderazgo y la autonomía escolar son, según Bolívar (2012), las tres fuentes eficaces para aumentar la calidad de la educación ofrecida por los centros escolares. Dichas fuentes tienen la peculiaridad de que no funcionan aisladamente: la mejora educativa es imposible sin una adecuada labor de dirección con capacidad de liderazgo pedagógico y ambas son inalcanzables sin una mayor autonomía escolar.

En este sentido, Hargreaves & Fullan (2014), mencionan que el mejor liderazgo escolar tiene un énfasis pedagógico consiste en posibilitar estructuras y tiempos que hagan

posible “desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión”.

Así mismo, Vaillant (2015), refiere que es necesario comprender mejor cómo los directores pueden influenciar positivamente los resultados educativos de los estudiantes y se requiere identificar claramente cuáles son las prácticas de liderazgo que apoyan un adecuado desempeño de los docentes en las escuelas, de igual forma advierte que el liderazgo escolar se construye, y refiere a la facultad de orientar, entusiasmar y motivar a los estudiantes y a los docentes. Y estos procesos no son innatos sino que requieren de capacidades que pueden ser promovidas y desarrolladas mediante procesos de formación, de colaboración y de intercambio entre pares (Vaillant, 2015).

En las instituciones educativas que promueven la mejora en la organización, los líderes pedagógicos se centran más en aspectos relacionados con la mejora en los ambientes educativos, en la enseñanza y en el aprendizaje, que en otras funciones de la institución; el foco está centrado principalmente en la gestión de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes.

El líder pedagógico, según Anderson (2010), centra su quehacer educativo en: formular, dar seguimiento y evaluar las metas y objetivos de la institución educativa, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación, en organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes. Lo cual constituye un referente a considerar en el ámbito del proceso de implementación de los programas educativos y la multiplicidad de funciones y tareas emergentes que de ello se derivan.

Las prácticas llevadas a cabo por el líder pedagógico en instituciones que obtienen buenos resultados, se sustentan según Anderson (2010), en los siguientes procedimientos y acciones que realizan en las instituciones educativas:

- Ajustan estilo a las necesidades (contexto), se adecuan diversos estilos.
- Son buenos para gestionar y liderar cambios en la institución en su disciplina.
- Son buenos administradores y ejecutores de tareas más concretas y prácticas.
- Autocríticos (les resulta más fácil diagnosticar y resolver).
- Más progresistas, innovadores, dispuestos al cambio, aceptan desafíos, preocupados por la actualización, renovación, etc.
- Mayor proyección o visión de futuro (visión de contexto, planificación, organización).
- Trabajan en equipo colaborativo, comparten y delegan tareas diversas.

- Más rigurosos y controladores (supervisan, evalúan, hacen seguimiento al trabajo docente).

Según Murillo (2006), las características que se derivan de las prácticas de los líderes pedagógicos; promueven, en forma duradera, el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica.

En este contexto, los líderes pedagógicos participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de las prácticas educativas, mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes y los estudiantes, de una manera informal, con el fin de apoyarlos mejor, y también para realizar una supervisión formal (Murillo, 2006).

En tal sentido según las aportaciones de Anderson (2010), el líder pedagógico, de acuerdo con las recientes investigaciones, centra su quehacer educativo en: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos institucionales, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes.

Se entiende por prácticas educativas son una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores así como la capacitación que han recibido estos últimos (Gómez López, 2008).

Las exigencias sociales contemporáneas demandan de prácticas educativas renovadas que desplacen el modelo de formación tradicional y exijan de nuevas alternativas para la formación y desarrollo profesional del docente, como garantía de la excelencia de su práctica.

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, analítica y reflexiva, que se desarrolla en los diversos espacios escolares; comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre los sujetos que participan en la actividad de enseñar a aprender. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, por lo que se considera todo el acontecer de la práctica docente en el contexto institucional (García Cabrero, Loredó Enríquez & Carranza Peña, 2008).

Es por ello que el papel del docente según Gutiérrez (2009), ocupa un lugar destacado en la retórica y en la práctica educativa actual, ante la necesidad de construir

nuevos modelos de formación y de renovar las instituciones, y agrega que bajo estos desafíos el docente debe ser un agente de cambio, practicante reflexivo, investigador, crítico e intelectual transformador.

A lo que Bain (2007), refiere que se requiere profesores de excelencia que trasciendan en un práctica docente generadora de saberes; presenta experiencias de profesores exitosos, los cuales estimulan a través de su práctica el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, y refiere el caso del profesor Paul Baker en los años sesenta, el cual como director de un instituto asume el método de integración de las artes escénicas, como estrategia que promueve el pensamiento creativo en el proceso formativo de los estudiantes, logrando resultados exitosos en la formación de dichos egresados.

## CONCLUSIONES

En la actualidad existe una preocupación generalizada en relación al liderazgo de los directores de una institución escolar en función de que ésta pueda enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea, en función de generar garantías en la formación de las nuevas generaciones que exige el siglo XXI; pues los resultados que se reportan por organizaciones internacionales y nacionales no son muy alentadores.

Este estudio se adscribe a la metodología del estudio de casos, que como estrategia de investigación responde al interés por conocer a fondo la influencia que desempeña el liderazgo pedagógico en una institución universitaria, en las prácticas educativas y en contribuir a los resultados del aprendizaje en los estudiantes en la Licenciatura de Administración, se trata de un estudio de casos múltiples, al considerar cada semestre de la Licenciatura en Administración, lo que posibilita el acercamiento a dos subcasos, es decir, a los dos primeros semestres en los que se está implementando el rediseño curricular; ya que esta metodología, se muestra especialmente útil, como método de investigación basado en la descripción y análisis de una situación social determinada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez Botello, J., Torres Velázquez, A. M., & Chaparro Salina, E. M. (2016). *Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca*. Revista de Investigación Educativa, 34(1), 51-68.

Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela*. Psicoperspectivas, 9(2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>.

- Arzola Medina, S. (2007). *La formación del profesorado. Tarea en debate*. Pensamiento Educativo, 41(2), 9-12.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores en la Universidad (2007 ed.)*. Valencia España: Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica*. Maracaibo. Universidad Rafael Urdaneta.
- Balzan, Y. (2010). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica. Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa*. Maracaibo. Universidad Rafael Urdaneta.
- Bass, B. (2000). *The future of Leadership in learning organizations*. Journal of Leadership & organizational Studies, 7, (3), 18-40.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness. Through transformational Leadership*. California: Sage Publications.
- Bertely, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bigg, J. (2006). *La calidad del aprendizaje universitario (Tercera. ed.)*. Madrid: Narcea, S.A.
- Blanco, E. (2009). *La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1019-1049.
- Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Psicoperspectivas, 9(2), 9-33. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Carriego, C. (2008). *Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo*. Revista Iberoamericana de Educación, 39(2), 257\_283.
- Chamorro, D. J. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director-a*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Contreras, M. (. (1 de octubre de 2010). *Banco Interamericano de Desarrollo: Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico y Social*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/3631?locale-attribute=en>
- Cox, C. (2006). *Construcción política de reformas curriculares, el caso de Chile en los noventa*. Revista de currículum y formación del profesorado, 1-24.
- Dhuey, E., & Smith, J. (2014). *How important are school principals in the production of student achievement?* Canadian Journal of Economics, 47(2), 634-663.
- Escámez Sánchez, J. (2013). *La excelencia del profesor universitario*. Española de Pedagogía, 71(254), 11-27.
- Freire, S., & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima: Impresiones y Ediciones Arteta.
- Freire, S., & Miranda, A. (2014). *Investigación. El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidenciasobre el rendimiento académico*. Lima: Impresiones y Ediciones Arteta.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gómez López, L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. Universidades, 38, 29-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/373/37303804/>
- Gutiérrez, O. (2009). *El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje*. México: ANUIES.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). *Exploring the principal contribution to school effectiveness: 1980-1995. School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). *La relación entre el liderazgo educativo y el desempeño escolar: Revisión de la Investigación en Chile*. Psicoperspectivas, 9(2), 82-116.

- Horn, A., & Marfán, J. (2010). *Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile*. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art05.pdf>
- Imbernón, F. (2015). *La profesión docente en el nuevo contexto educativo*. En P. Carnicero Duque, P. Silva García, & T. Mentado Labao, Nuevos retos de la profesión docente (Segundo Seminario Internacional de la Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente (2-16). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación. (2009). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Segundo informe. Santiago de Chile: Orealc-Unesco.
- Leithwood, K. (2000). *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*. *Revista de Educación*, 30(1), 31-60.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). *Learning about system renewal*. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 289-303.
- López, R. (2003). *Nuevo manual del supervisor, director y docente*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Medina Rivilla, A., & Gómez Díaz, R. (2014). *El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria*. *Perspectiva Educativa*. Formación de Profesores, 53(1), 91-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700007>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2009). *Situación y liderazgo educativo en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Murillo, F. J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.
- Ortega Díaz, C., & Hernández Pérez, A. (2015). *Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente*. *Ra Ximhai*, 11(4), 213-220.
- Pérez Serrano, G. (2004). *La investigación cualitativa. Retos Interrogantes* (Vol. 1). (Cuarta, Ed.) Madrid: La Muralla.
- Rodríguez Molina, G. (2011). *Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza*. *Educ Educ*, 14(2), 253-267.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Salazar, M. (2006). *El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?* *UNI-revista*, 1(3), 2-12.
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill Interamericana.
- Scharpf, F. W. (1997). Economic integration, democracy and the welfare. *Journal of European Public Policy*, 18-36.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema\\_nacional\\_bachillerato](http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato)
- Stake, R. E. (2011). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stephen, A. (2010). *Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela*. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- Toro, J. B., & Rodríguez, M. C. (2001). *La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos*. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo.
- UAEH. (2016). *Programa Educativo de la Licenciatura en Administración*. Pachuca de Soto: UAEH.
- UNESCO. (2005). *Educación para todos el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO.

- Unidad de Medición de la Calidad Educativa. (2007). *Marco de trabajo de los instrumentos de factores asociados al rendimiento estudiantil*. Lima: Ministerio de Educación.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 39-55. Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/)
- Vaillant , D. (2012). Directores, capacidades y liderazgo educativo. En C. M. Guedes, *La gestión desafío crítico para la calidad y la equidad educativa* (51-67). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/339233455/Liderazgo-Escolar-2015-UNESCO-pdf>
- Valenzuela, J. (2007). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596015.pdf>
- Viviane M. J., R., Lloyd, C., & Row, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num4e/art1.pdf>
- Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo instruccional en los resultados de Aprendizaje. En O. Maureira, *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (págs. 34-56). Santiago de Chile: Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- Zabala, A. (2002). *Práctica Educativa. Cómo enseñar* (Séptima ed.). Barcelona: Graó.

# 43

## LA ESTIMULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN SEGUNDO GRADO

### THE STIMULATION OF LEARNING LITERACY IN SECOND GRADE

Saturnino da Rosa Tenete Ant3nio<sup>1</sup>

E-mail: [tenete05@gmail.com](mailto:tenete05@gmail.com)

Msc. Elizabeth Gradaille Ramas<sup>1</sup>

E-mail: [egradaille@ucf.edu.cu](mailto:egradaille@ucf.edu.cu)

<sup>1</sup> Universidad de Cienfuegos. Cuba.

#### Cita sugerida (APA, sexta edici3n)

Tenete Ant3nio, S. R., & Gradaille Ramas, E. (2017). La estimulaci3n del aprendizaje de la lecto-escritura en segundo grado. *Revista Conrado*, 13(60), 270-275. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

La lectoescritura resulta esencial en el proceso de aprendizaje debido a sus implicaciones en el desarrollo de la personalidad. La presente investigaci3n fue resultado de observaci3n participante y convenio con el consejo de direcci3n de la ENU Antonio Maceo Grajales del municipio de Cienfuegos. Se constat3 que tres escolares de segundo grado presentaban dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura. La investigaci3n se inici3 a partir del estudio realizado por el autor, la revisi3n del expediente acumulativo de los escolares y la observaci3n a clases para comprobar el nivel en que se encontraban en ese momento. Posteriormente se elabor3 la estrategia de aprendizaje para estimular la lecto-escritura en segundo grado que se divide en sesiones de tratamientos psicopedag3gicos a los escolares y la asesoría a maestros para la atenci3n psicopedag3gica a los escolares por vía indirecta. La validaci3n se realiz3 mediante el criterio de especialistas y la aplicaci3n de la estrategia de aprendizaje. Se evalu3 a los escolares, se analizaron los resultados obtenidos y se constat3 la efectividad de la estrategia para la estimulaci3n del aprendizaje de la lecto-escritura.

#### Palabras clave:

Aprendizaje, estimulaci3n, lectoescritura, escolar, maestro.

#### ABSTRACT

Literacy is essential in the learning process because of its implications for personality development. This research was the result of participant observation and agreement with the board of directors of the ENU Antonio Maceo Grajales of the municipality of Cienfuegos. It was found that three second graders presented difficulties in learning to read and write. The research was initiated from the study carried out by the author, the revision of the cumulative file of the students and the observation to classes to verify the level in which they were at that moment. Subsequently, the learning strategy was developed to stimulate second-grade literacy, which is divided into psycho-pedagogical treatment sessions for schoolchildren and the counseling of teachers for psycho-pedagogical attention to schoolchildren indirectly. The validation was made using the criterion of specialists and the application of the learning strategy. The students were evaluated, the results obtained were analyzed and the effectiveness of the strategy to stimulate the learning of the literacy was verified.

#### Keywords:

Learning, stimulation, literacy, school, teacher.

## INTRODUCCIÓN

Al decir que el aprendizaje es una de las condiciones más importante para la vida humana y representa uno de los más complejos fenómenos de la existencia, están en juego los factores de la subjetividad individual y social.

En la vida cotidiana, se, recurre a la lectura y a la escritura cuando se tiene un propósito claro para hacerlo. Se *lee* para obtener información de todo tipo. Por ejemplo, se lee el periódico para enterarse de la actualidad, el libro para acceder a nuevos conocimientos, un aviso si se quiere saber sobre determinada actividad. etc. Se escribe para expresarse. Por ejemplo se escribe carta a un familiar; ausente anotación de algo que no se quiere olvidar, se escribe un informe que tiene que entregar a un supervisor, etc. Estos actos responden a una necesidad que se quiere satisfacer y que requiere el saber leer y escribir. Así también debe ser en la escuela. Saber leer es darle al mensaje escrito un significado. Leer es comprender y no juntar letras: deletreando. Saber escribir es expresar ideas, opiniones, sentimientos; es un sistema de representación para comunicarnos, no es copiar letras. En la escuela el aprendizaje de la lecto-escritura sólo tendrá sentido si se vincula con la utilidad y función que tiene fuera de ella.

Las concepciones teóricas que se asumen han sido comprobadas en investigaciones realizadas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, donde se ha seguido el enfoque histórico-cultural de Vigotsky y sus colaboradores, así como las mejores tradiciones de la educación y la pedagogía latinoamericana y cubana, las cuales se centran en el desarrollo integral de la personalidad.

El empleo del lenguaje como herramienta de comunicación implica el desarrollo de las grandes habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir. Hablar y escuchar son habilidades del lenguaje oral; leer y escribir corresponden al lenguaje escrito. Lo importante no es el dominio aislado de estas habilidades, sino que en conjunto favorecen el manejo de una efectiva comunicación (Fernández, 2004).

A nivel nacional se ha podido consultar algunos temas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria entre ellos se destaca Rico (2002), que habla acerca de los niveles que alcanzan los escolares mediados por la actividad y la comunicación que realizan como parte de sus aprendizajes. Cayendo a nivel local o mejor en la Provincia de Cienfuegos, se consultaron las tesis de Herrera (2011); Reyes (2012); y Villalobos (2016), las dos primeras abordan propuestas de actividades para favorecer la atención de los niños durante la adquisición de la lectura y escritura en 1er grado. Proponen la

atención diferenciada a estos escolares, y la última autora; aborda la actividad educativa en el aprendizaje de la lecto-escritura. Propusieron actividades que desarrollan la esfera cognitiva de modo que a partir de la lecto-escritura los escolares sean protagonistas de su aprendizaje.

## DESARROLLO

El aprendizaje es un tema necesario y siempre presente en la Psicología y la Pedagogía, en correspondencia con ello diversas teorías y autores han enfocado su estudio desde distintos puntos de vista, además de abordar su conceptualización, se han brindado diferentes alternativas para su desarrollo óptimo en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje. Concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje es una función especial de la escuela, contemporánea y se constituye en su esencia, implica cambios y modificaciones sustanciales en la actividad psíquica del hombre, la que incide en la regulación de su actividad.

Un enfoque psicopedagógico del proceso de aprendizaje produce diferentes transformaciones en el escolar en su personalidad, esto quiere decir, en su forma o modo de pensar, sentir o actuar; modificaciones que se logran en el enfrentamiento activo del sujeto que aprende la realidad a través de una actividad que le proporciona rasgos relativamente estables de su comportamiento. Así que independientemente que el aprendizaje es esencialmente un proceso psicológico por los cambios que se operan en la psiquis del sujeto, también se consideran sus fundamentos pedagógicos, dados por la estructuración de los diferentes componentes no personales del proceso de enseñanza aprendizaje (objetivo, contenido, medios, métodos, formas de organización de la enseñanza y evaluación), en función de lograr los cambios y modificaciones deseados en los alumnos, de garantizar su aprendizaje (Rico, 2002).

La condición del aprendizaje, de los mecanismos específicos de la lecto-escritura, se reserva para la etapa de adquisición, antecedida por una propedéutica o de preparación llamada de Aprestamiento. Para la iniciación del acto de leer y escribir es fundamental que concentre el niño toda su atención; desarrolle capacidades mentales y habilidades sensoriales y motrices con normales obstáculos difíciles de vencer, que son condicionadas por la edad y creciente madurez para aprender (Herrera, 2011).

Para esto es necesario que la escuela ofrezca oportunidades de leer y producir textos variados y completos en situaciones comunicativas equivalentes a las de uso social. En el aula los niños y niñas no pueden limitarse a leer un libro de texto, palabras u oraciones, sino que deben

contar con diversos textos que existen en el medio. Por ejemplo:

- Cuentos, relatos, fábulas, poemas, adivinanzas, trabalenguas, chistes, historietas, leyendas.
- Noticias del periódico, entrevistas, reportajes, artículos de opinión, comentarios de espectáculos, afiches, guiones de radio y televisión.
- Notas de enciclopedia, revistas científicas, biografías, informes de experimentos.
- Cartas, solicitudes.

Es necesario poner a los escolares en contacto con la diversidad de textos para que conozcan la diversidad de objetivos por los que se escribe y lee y así puedan convertirse en lectores y escritores autónomos capaces de enfrentarse a la complejidad de textos que se encuentran en el mundo. Es decir, que saber leer y escribir implica muchos aprendizajes complejos ya que hay maneras específicas de narrar por escrito, de preguntar, responder, invitar, informar, solicitar, describir y justificar. También en lengua escrita hay maneras específicas de iniciar un texto según éste sea: narrativo, informativo, poético, etc., y el escolar tiene que tener la posibilidad de trabajar con esta complejidad y diversidad.

En todo acto de lectura y escritura están presentes intenciones u objetivos que guían la actividad del lector y del escritor. No es lo mismo leer para entretenerse, que leer para seguir instrucciones para hacer funcionar un artefacto, no es lo mismo buscar información en un diccionario a leer una novela. Tampoco es lo mismo escribir en una agenda para guardar la memoria que escribir un informe para comunicarlo a otros.

Estas distintas intenciones también varían de acuerdo a quienes están dirigidas. Las acciones de lecto-escritura siempre tienen un destinatario que determina las características de los textos. No es lo mismo escribir una carta a un familiar que a una persona desconocida. En la escuela deben estar presentes destinatarios reales y variados para posibilitar que los niños y niñas reflexionen sobre las diferencias en el lenguaje.

Desde los primeros grados debemos propiciar que los escolares lean y escriban con sentido diversos tipos de textos guiados por propósitos definidos y destinatarios reales tal como ocurre en la vida cotidiana. Pretendemos que los escolares se inicien en la lecto-escritura en situaciones reales de comunicación y de expresión.

### *Pasos iniciales en la adquisición del sistema de escritura*

Antes de que el escolar sea capaz de comprender que los signos gráficos representan sonidos, pasa por una serie de momentos que dan cuenta del proceso mediante el cual finalmente toma conciencia del sistema de escritura.

### *Primer momento*

Al estar frente a un libro o revista con ilustraciones, un escolar:

- Mira los dibujos y trata de comprenderlos.
- Si se le pregunta qué está haciendo, responde-leyendo.

Ante la pregunta: ¿Dónde podemos leer?, señala el dibujo e ignora las letras.

Si se le enseña un libro sin ilustraciones y se le pregunta si se puede leer, responde que no, porque no tiene dibujos.

Si se le pregunta: ¿Para qué sirven las letras?, responde -para nada.

Si el maestro se da cuenta de que el escolar no le da importancia a las letras, hay que hacerle notar para qué sirven, explicándole, por ejemplo, que si hacemos el dibujo de un niño, abajo podemos poner con letras el nombre de ese niño.

El maestro también puede pedir al escolar que:

- Escriba su nombre en sus pertenencias.
- Señale de quién son las cosas en ellas.
- Busque su nombre en la lista de asistencia.
- Muestre dónde está escrito el nombre de sus amigos, de sus padres, de sus hermanos, etcétera.

### *Segundo momento*

- El escolar se da cuenta de que las personas mayores se fijan en las letras, y comentan que allí dice algo; entonces él comienza a fijarse también en las letras y a tratar de comprender lo que dicen, por ejemplo:
- En los anuncios, especialmente en los más conocidos, hace como si leyera: -Aquí dice tu cola; -Aquí dice Panamericana, etcétera.
- Se da cuenta de que los camiones y autobuses llevan un letrero al frente que indica a dónde van.
- Sabe que en las esquinas hay letreros que indican el nombre y número de las calles.
- Distingue un periódico de otro fijándose en el nombre.
- Comienza también a hacer rayones y trazos con intencionalidad; es decir, si uno le pregunta -¿Qué escribiste? Él contesta: una carta, es mi tarea, un cuento, etcétera.
- Con frecuencia acompaña sus escritos con dibujos explicativos.
- El maestro puede mostrar al escolar libros con dibujos y textos y preguntarle: -¿Quieres que te lea lo que dice? También se puede sugerir:  
**Haz un dibujo y luego me dictas lo que quieres que le escriba abajo.**
- Tú me cuentas el cuento y yo lo escribo. Luego yo te lo leo y tú me dices si quieres cambiar algo. Todo con la finalidad de que el escolar tome cada vez más conciencia de la utilidad de la escritura.



### Tercer momento

- El escolar toma conciencia de que otros saben leer y él no. Deja de centrarse en los dibujos y busca las letras para leer.
- Escribe siempre con pseudoletas o letras, aunque sin correspondencia sonoro- gráfica. También agrega dibujos, aunque de manera esporádica.
- Acepta que un libro sin dibujos sí se puede leer. Se da cuenta de que el texto puede decir cosas que no están representadas en los dibujos que lo acompañan.
- Acepta que los dibujos son sólo para mirar y las letras para leer.
- Muestra textos en los libros y pregunta -¿Qué dice aquí?
- Pide que le lean cuentos, revistas y en general cada vez que quiere saber lo que un texto dice.
- También toma conciencia de que al escribir hay que hacer letras.
- Aprende a dibujar algunas letras o pseudoletas, sin considerar la direccionalidad convencional, y las interpreta arbitrariamente.
- Algunas veces escribe muchas letras, otras veces escribe pocas, señalando: aquí escribí mi nombre, éste es el nombre de mi papá, etcétera.
- Algunos niños escriben un número fijo de letras: tres, cuatro o más.

El docente puede:

- Leer cuentos para los niños señalando la direccionalidad de la lectura. Leerá el título y la página inicial, y preguntará en dónde debe continuar leyendo y en dónde terminará el cuento.
- Pedir que le dicten cuentos y que intenten escribirlos libremente, pero sin exigir que lo hagan de manera convencional.

### Cuarto momento

En este momento o antes, el niño da muestras de haber comprendido la direccionalidad de la escritura, así como la diferencia entre letras y números:

- Dice que las letras son para leer y los números para contar.
- Al intentar leer, señala las letras de izquierda a derecha.
- Al escribir lo hace siguiendo el mismo orden.

El docente puede proponerle al escolar que:

Después de leerle alguna oración, señale la primera y la última palabra. Después de leer alguna palabra, señale el orden de las letras que la forman y diga cuántas son. Identifique, en una palabra, las letras que sean iguales. Señale las letras que comparten varias palabras.

### Quinto momento

El escolar reconoce y aplica en forma mucho más amplia la funcionalidad de la escritura. Es decir, se da cuenta de

que puede servir para diversos fines. Cuando va al mercado quiere llevar la lista de lo que van a comprar. Quiere saber qué dicen los avisos de las esquinas o del periódico. Busca en los envases el nombre de los componentes.

En este momento trata también de escribir funcionalmente. Cuando se dice escribir no significa que el niño lo haga de manera convencional. Por ejemplo, los niños hacen como si escribieran:

- Dicta cartas para los abuelos, tíos, Santa Claus, etcétera.
- Pide a su mamá que le escriba un recado para la maestra.
- Hace la lista de los amigos que quiere invitar a una fiesta.
- Hace la lista de los útiles que necesita en la escuela.
- Aprende su nombre completo con apellidos para diferenciarlo del de otros niños que se llaman igual que él, etcétera.

El docente debe tratar de satisfacer las necesidades de escritura y lectura que el niño plantee y promover el surgimiento de otras.

### Sexto momento

El escolar comienza a identificar la relación sonoro-gráfica. Es importante que cuando el niño empieza a reconocer el sonido de ciertas letras y pregunta -¿Qué letra es ésa?, se le conteste con el sonido de la letra y no indicando el nombre. Por ejemplo se pronuncia p y no pe, s y no ese, r y no erre, s y no zeta, etcétera. No hay que enseñar las letras por separado ni el alfabeto en el orden clásico, el cual aprenderá más tarde. El docente puede:

Pronunciar una palabra —por ejemplo cara— e invitar al niño a que encuentre oralmente otras palabras que comiencen igual. Y así se puede continuar con otras letras. Enseñar al niño a distinguir con qué letra comienza una palabra, por ejemplo, se le pregunta: ¿Con qué letra comienza cara? ¿Con qué letra comienza mano?, etcétera. Preguntar con qué letra termina la palabra, por ejemplo: ¿Con qué letra termina mano?

### Séptimo momento

El despertar de la conciencia lingüística va a permitir que el escolar se desprege de la concepción figurativa y comience a tener una concepción fonética de la escritura. La concepción figurativa lleva al niño a pensar que las palabras que representan objetos llevan un número de letras proporcional al tamaño del objeto que representan; así, para escribir vaca o toro se necesitan muchas más letras que para escribir hormiga o cochinilla.

La concepción fonética o lingüística se centra en el sonido de las palabras; así:

El escolar trata de adaptar lo que escribe a la duración del sonido de la palabra, no al tamaño del objeto que representa. Él busca la correspondencia silábica, por ejemplo: le gusta jugar a silabear, palmeando las sílabas de una palabra: pe-lo-ta, to-ma-te, ca-chu-cha, etcétera.

Poco a poco el escolar va notando que hay palabras grandes o largas y que hay otras chicas o cortas. El docente puede jugar con el niño para que poco a poco reconozca las palabras largas y vaya contrastándolas con las cortas. Se le puede dar una lista de palabras muy largas por ejemplo: rinoceronte, hipopótamo, cavernícola; y otra de palabras cortas: dado, casa, cama, etc., escritas en tarjetas; mezclarlas y pedir al niño que vaya diciendo si son largas o son cortas.

### *Octavo momento*

Conciencia fonológica y alfabética. Después de adquirir la conciencia silábica, el niño comienza a desarrollar la conciencia alfabética. Para algunos éste es un proceso espontáneo, pero el maestro puede ayudarles si les propone el análisis de palabras monosílabas, por ejemplo: pan, sol, mar, etc.

Si pronunciamos una palabra monosílaba el niño percibe un solo sonido y por lo tanto piensa que se representa con una sola letra, pero si la pronunciamos lentamente el niño comienza a percibir que se escribe con tres sonidos y, por lo tanto, que se escribe con tres letras. Por ejemplo, se puede mostrar al niño la imagen de un pan y preguntarle: -Esto, ¿cómo se llama?, ¿Con qué letra comienza pan?, ¿Con cuál termina?, ¿Con cuántas letras escribiremos pan?. Así, es posible mostrar otras láminas que representen palabras como: mar, sol, pie, sal, luz, etc., y formular preguntas similares para apoyar el descubrimiento de la relación entre los aspectos sonoros del habla y la escritura.

### *Noveno momento*

¿Cuántas palabras hay en una oración? La noción de palabra es bastante compleja. Digamos que para el niño una palabra es aquello que representa un objeto (cosa o persona).

El escolar piensa que la palabra que representa un objeto es lo único que se puede escribir; ejemplo: si preguntamos al niño cuántas palabras tengo que poner para escribir *María compró pan* nos dirá que dos: María y pan. Conviene que el niño presencie actos de lectura y, si tenemos cuidado de señalar las palabras que vamos leyendo, se dará cuenta de que todo lo que decimos se debe

escribir. Por ejemplo, si vamos leyendo y señalando: *Luis fue a comprar pan*, el niño se dará cuenta de que leemos varias palabras y no sólo las que representan objetos. Si luego le decimos que escribiremos: *María fue a la feria*; verá que vamos escribiendo cada una de las palabras. Para lograr esto hay que leer y escribir constantemente; de manera especial cuando detectamos que algunos escolares no presencian actos de lectura y de escritura fuera de la escuela o del jardín. También es interesante que ellos se den cuenta del espacio blanco que separa las palabras, cosa que no sucede al hablar.

Los escolares en segundo grado deben adquirir un verdadero gusto y placer por la lecto-escritura desarrollando el amor por esta habilidad desde las más tempranas edades despertándose intereses y motivaciones, mediante el ejemplo de buenos lectores en la escuela, como los maestros en la lectura modelo y su biblioteca con entonaciones que endulcen su oído y logren la pasión por los cuentos, poesías, contando siempre con el apoyo en su hogar de una familia que se interese por los libros apropiados a la edad, porque los especialistas valoran que la lectura cumple las finalidades de obtener información y saber para opinar, interactuar, entretenerse y recrearse (Fernández, 2004).

Además este autor señala, que aunque la intención de la comprensión sobresale del marco del aprendizaje inicial de la lectura, los diferentes niveles de comprensión se trabajan desde los primeros textos, en los que el maestro debe evaluar cuidadosamente mediante la vía auditiva y visual. Así mismo la escritura es un eslabón primordial para completar el conocimiento del idioma por ser el sistema de signos gráficos creados por el hombre para representar objetivamente o transcribir la realidad oral de la lengua; hace unos mil años. La utilización de símbolos gráficos para representar objetos o ideas con valor mágico o religioso, es tan antiguo como el lenguaje articulado, que paralelo a la forma de interpretar esas representaciones, devino conferido por la propia sociedad en atributo de poder considerable, fundamentalmente para las cartas sacerdotales (escribas) (Herrera, 2011). En muchas ocasiones resulta extremadamente complicado mantener la efectividad del proceso en el aula y además planear su desarrollo, incluso la solución de las situaciones que se da conforme éstas se presentan, lo que conlleva a estar dominados por la deficiencia y no poder atacar la raíz de los problemas, de forma científica. En estos casos acudir a la intervención psicopedagógica donde se puede asesorar al maestro y orientar al escolar y a la familia en el mejor modo para potenciar el desarrollo.

## CONCLUSIONES

El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en segundo grado resulta fundamental para completar el conocimiento del idioma. Un aspecto importante resulta la estimulación de los logros y adquisiciones del escolar. Las acciones se establecen para un sujeto (escolar) activo que utilizará su conocimiento previo del lenguaje y sus experiencias para captar el significado de lo que lee y escribe. De ahí la importancia e influencia del contexto donde se realiza el proceso del aprendizaje, la adecuada distribución de los apoyos necesarios que estimulen el desarrollo de la personalidad.

Si el niño desde pequeño vive en un ambiente alfabetizador donde se lee y se escribe, donde encuentra materiales que despiertan el deseo de saber algo sobre la lengua escrita y responden a sus cuestionamientos, muy pronto desarrollará todos los momentos que hemos descrito anteriormente y estará listo para comenzar de manera formal el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

De hecho, muchos maestros desarrollan actividades semejantes a las descritas; lo que se desea es destacar el papel decisivo de la participación del maestro o del educador en la formación de las bases que permiten a los niños llegar a la escuela primaria con mejores posibilidades.

Al tener en cuenta las condiciones del escolar en segundo grado y su maduración para la efectividad del proceso en el aula y favorecer su desarrollo, se incluye la solución de las situaciones que se dan conforme éstas se presentan. En estos casos acudir a la intervención psicopedagógica donde se debe asesorar al maestro y orientar al escolar en el mejor modo para potenciar el proceso. La adquisición de los conocimientos de la lengua materna, en especial la lecto-escritura, en la clase de Lengua Española es lógico que precise la atención que deben tener los escolares en cuanto a la explicación del maestro, los procesos sensoriales, de percepción, los del pensamiento como el análisis, la síntesis y comparación. Además de la motivación de su atención de la que el maestro se encargará como condición indispensable para que aprendan. Y el psicopedagogo hace la intervención con el escolar y el maestro a fin de potenciar los procesos para adquisición de la lectoescritura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Fernández, F. A. (2004). *Didáctica: Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Herrera, M. M. (2011). *Propuesta de actividades para favorecer la atención de los niños durante la adquisición de la lectura y escritura en primer grado*. Trabajo de diploma. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García.

Pérez Y. V. (2016). *Actividades educativas dirigidas a mejorar las dificultades del aprendizaje en el área de lecto-escritura*. Trabajo de diploma. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García.

Reyes, L. P. (2012). *Propuesta de actividades para el desarrollo del control muscular en los escolares de primer grado*. Tesis de maestría. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García.

Rico, P. M. (2002). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. Teoría y Práctica. La Habana: Pueblo y Educación.

Romero, L. (2016). *El aprendizaje de la lecto-escritura*. Lima. Perú: Fe y Alegría.

Villalobos P. (2016). *Actividades educativas en el aprendizaje de la lectoescritura*. Trabajo de diploma. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

Vygotsky, L. S. (1966). *Pensamiento y Lenguaje* (reedición en español). La Habana: Revolucionaria.

## 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](mailto: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: 1990-8644  
RNPS: 2081

## 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>



ISSN: 1990-8644

