



# PEDAGOGÍA Y SOCIEDAD

ISSN: 1608-3784

RNPS: 1903

Vol. 22

No. 56



nov. 2019  
feb. 2020

El proceso de enseñanza-aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación

## **CONSEJO EDITORIAL**

---

Directora

DrC. Yanetsy Pino Reina

Jefe de Edición

MSc. Lidia Esther Estrada Jiménez

Editora Científica

MSc. Nisdani de las Mercedes González Hernández

Maquetadora

MSc. Fortuna Rodríguez Bernal

Correctora de Estilo

MSc. Maritza Valdivia Fonseca

Traducción y Redacción en Inglés

MSc. Yenima Martínez Castro

DrC. Francisco Joel Pérez González

Diseñador

DrC. Roberto Carlos Rodríguez Hildalgo

Webmáster

MSc. Yamila Milagros Antúnez Pérez

## CONTENIDOS

---

Editorial

**PRESENTACIÓN DEL NÚMERO**.....1-2

Tema del número

### **EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

Artículos de Revisión bibliográfica

**LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL PEDAGÓGICA DESDE LOS PROCESOS UNIVERSITARIOS/THE FORMATION OF THE PEDAGOGIC PROFESSIONAL IDENTITY FROM THE UNIVERSITY PROCESSES**

Julia Esther Céspedes-Acuña, Blanca Cortón-Romero, Ángel Luis Cintra-Lugones.....

**LA CALIDAD DEL MODO DE ACTUACIÓN DEL DOCENTE Y LA CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD/THE QUALITY OF THE TEACHER'S PERFORMANCE AND SCIENCE, TECHNOLOGY AND SOCIETY**

Rosana Gutiérrez-Taboada; María Victoria Taboada-Batista; Alfredo Ríos- Valdivia.....

**CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ELEMENTOS BÁSICOS DEL JUDO AL TASHI WAZA/THEORETICAL CONSIDERATIONS FOR THE TEACHING-LEARNING OF THE BASIC ELEMENTS ENCOMPASSING FROM JUDO TO TASHI WAZA**

Luis Leonardo León-Vázquez; Joel Ernesto de la Paz-Ávila; Raúl Ramón Siles-Denis.....

**SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES/THEORETICAL SYSTEMATIZATION OF LEARNING STYLES IN VIRTUAL ENVIRONMENTS**

Jasiel Pavón-Leyva.....

**EL APRENDIZAJE FONO-PROSÓDICO DEL FRANCÉS CON LOS SOPORTES DIGITALES EN LA CARRERA LENGUAS EXTRANJERAS/THE PHONO-PROSODIC LEARNING OF FRENCH WITH DIGITAL SUPPORTS IN THE RACE FOREIGN LANGUAGES**

Luis Eyén Reina-García, Frédéric-Torterat, Ismery de los Ángeles Saavedra-Borroto.....

Artículos de investigación original

**LA HISTORIA LOCAL: LOS MAPAS Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA/LOCAL HISTORY: MAPS AND HISTORY LEARNING**

Dunia Fernández-Pérez, Rafael R. Sánchez-López.....

**LA FORMACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE LENGUAJE: UN ESTUDIO DE CASOS/TRAINING ON MASS MEDIA WITHIN THE SCHOOL SUBJECT OF LANGUAGE: A CASE STUDIE**

Jenny Herrera-Salinas.....

**ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL QUE CONTRIBUYA AL DOMINIO DEL CONTENIDO DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA/A PROFESSIONAL UPGRADING STRATEGY WHICH CONTRIBUTES TO MASTER THE CONTENT OF STRATEGIC MANAGEMENT**

Asneyda Dayamí Madrigal-Castro; Asneydi Daimi Madrigal-Castro; Lázaro Suárez-Meana.....

**METÓDOLOGIA PARA CRIAÇÃO DE BIBLIOTECAS EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS DE LUANDA COMO MEIO DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL/METODOLOGÍA DE CREACIÓN DE BIBLIOTECAS EN LOS ESTABLECIMIENTOS PRISIONALES DE LUANDA COMO MEDIO DE REINTEGRACIÓN SOCIAL/LIBRARY CREATION METHODOLOGY IN LUANDA PRISONAL ESTABLISHMENTS AS A MEANS FOR SOCIAL REINTEGRATION**

Julieta Alice Muquendengue-Valentim, Kenialiss Solenzal-Hernández, Arellys Guerrero-Cabrera.....

**USING MULTIMEDIA FOR THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF HISTORY OF ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES/EL USO DE UNA MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE LOS PUEBLOS DE HABLA INGLESA**

Juana Idania Pérez-Morales; Arianna Hernández-Arregoitia .....

**ACCIONES PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL VOCACIONAL PEDAGÓGICA DE LOS ESCOLARES DE SECUNDARIA BÁSICA/ACTIONS FOR THE VOCATIONAL PEDAGOGICAL ORIENTATION OF THE STUDENTS OF JUNIOR HIGH SCHOOL**

María de las Mercedes Polanco-Prado; Reinaldo Cueto-Marín; Miguel Blás Torres-García.....

**A WEBSITE FOR DEVELOPING STUDENTS' ORAL SKILLS IN ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES/UN SITIO WEB PARA DESARROLLAR HABILIDADES ORALES DE ESTUDIANTES EN INGLES CON FINES ACADÉMICOS**

Maureen Rodríguez-Marrero, Juana Idania Pérez-Morales.....

**PERFIL DE FUNCIONES PROFESIONALES DEL PROFESOR DEPORTIVO, UNA NECESIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE SU DESEMPEÑO/A PROFILE OF A SPORTS TEACHER'S PROFESSIONAL FUNCTIONS, A NECESSITY FOR THE EVALUATION OF HIS PERFORMANCE**

Heriberto Rodríguez-Verdura; Joel Ernesto de la Paz-Ávila; Raúl Ramón Siles- Denis.....

**INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS**

## Presentación del número

La revista *Pedagogía y Sociedad* satisfactoriamente arriba a su número 56 con el placer de darle abrigo en sus páginas a resultados de investigación relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus profundas relaciones actuales con la tecnología y la información.

En este número, por primera vez, nuestra revista le ofrece luz a artículos de investigación escritos originalmente en inglés por profesoras de la Universidad Central de Las Villas. Gracias a su colaboración podemos mostrar tales logros en nuestro camino a la excelencia y a la postulación para bases de datos internacionales de reconocido prestigio y visibilidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es el pilar fundamental sobre el que se sostiene el resto de los procesos educativos. Sin él, la pedagogía no tiene sentido y la educación se perdería en los profundos entramados de la subjetividad. De ahí que su constante sistematización y estudio sean imprescindibles para el desarrollo de las sociedades en el siglo XXI. Asimismo, las tecnologías de la comunicación y la información no solo fortalecen este pilar, sino contribuyen a perpetuarlo en los saberes de los educandos y la memoria educativa de cada ciencia.

Destacamos importantes artículos como “Sistematización teórica de los estilos de aprendizaje en entornos virtuales”, de Jasiel Pavón Leyva, del Centro de Aplicaciones Tecnológicas para el Desarrollo Sostenible (CATEDES) en Guantánamo; el resultado doctoral “El aprendizaje fonológico del francés con los soportes digitales en la carrera lenguas extranjeras”, de Luis Eyén Reina García, el francés Frédéric Torterat e Ismery de los Ángeles Saavedra Borroto de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus; y “A website for developing students oral skills in english for academic purposes”, de Maureen Rodríguez Marrero y Juana Idania Pérez Morales, ambas de la Universidad Central de Las Villas.

Continuamos publicando resultados de autores extranjeros o residentes en Cuba pero que laboran en otras universidades. Nos complace, por ejemplo, presentar el excelente trabajo sobre pedagogía mediática “La formación en medios de comunicación en la asignatura de lenguaje: un estudio de casos”, de la chilena Jenny Herrera Salinas. Y “Metodología de

[Escriba texto]

creación de bibliotecas en los establecimientos prisionales de Luanda como medio de reintegración social”, de la angolana Julieta Alice Muquendengue Valentim y las cubanas Kenialiss Solenzal Hernández y Arelys Guerrero Cabrera.

En sentido general el número 56 no es otra edición más. Constituye una muestra de lo mejor que se está investigando hoy en Cuba en materia de desarrollo educativo y tecnológico. Esperamos que ello genere mayor número de consultas, indagación bibliográfica y, por consiguiente, mayor impacto y visibilidad de nuestra publicación.

Dra.C. Yanetsy Pino Reina

Directora de la revista

[Escriba texto]

Fecha de presentación: 3/9/19 Fecha de aceptación: 29/9/2019 Fecha de publicación: 15/11/2019

## Artículo de Revisión bibliográfica

# LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL PEDAGÓGICA DESDE LOS PROCESOS UNIVERSITARIOS

## THE FORMATION OF THE PEDAGOGIC PROFESSIONAL IDENTITY FROM THE UNIVERSITY PROCESSES

Julia Esther Céspedes-Acuña<sup>1</sup>, Blanca Cortón-Romero<sup>2</sup>, Ángel Luis Cintra-Lugones<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Dra. en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Profesor Consultante, ORCID: 0000-0003-1467-1393. Email: [estherca@uo.edu.cu](mailto:estherca@uo.edu.cu) <sup>2</sup>Dra. En Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. ORCID: 0000-0002-0114-2228 Email: [blanca@uo.edu.cu](mailto:blanca@uo.edu.cu) <sup>3</sup>Dr. En Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. ORCID: 0000-0002-2967-6894 Email: [cintra@uo.edu.cu](mailto:cintra@uo.edu.cu)

### ¿Cómo citar este artículo?

Céspedes Acuña, J. E., Cortón Romero, B. y Cintra Lugones, A. L. (noviembre-febrero, 2019). La formación de la identidad profesional pedagógica desde los procesos universitarios. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 3-17. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/971>

## RESUMEN

El proyecto “Cultura profesional pedagógica e identidad cultural latinoamericana y cubana”, con sede en la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba, contribuye, desde su alcance, al perfeccionamiento del proceso de formación de profesionales de la educación, sobre la base de la formación de una cultura profesional pedagógica y la consolidación de la identidad cultural cubana y latinoamericana, lo cual incidirá en el perfeccionamiento de la calidad de los egresados de las carreras pedagógicas y consolidación del sentido de pertenencia a partir del conocimiento de las tradiciones y el patrimonio cultural pedagógico cubano, latinoamericano, y consiguientemente del trabajo en las instituciones educacionales del país. Un estudio acerca de la identidad profesional constituye parte de los fundamentos realizados. Los métodos teóricos utilizados fueron el

análisis documental, que ha facilitado el estudio y análisis de las literaturas especializadas y actualizadas, la revisión documental de artículos que permitan asumir disímiles posiciones. Fue de gran utilidad el método hermenéutico para la comprensión, explicación e interpretación de los datos contenidos en la bibliografía consultada.

**Palabras clave:** cultura profesional; cultura profesional pedagógica; identidad; identidad profesional pedagógica

## **ABSTRACT**

The project pedagogic professional Culture and identity cultural Latin American and Cuban", with headquarters in the University of East of Santiago from Cuba, it contributes, from their reach, to the improvement of the process of professionals' of the education formation, on the base of the formation of a pedagogic professional culture and the consolidation of the Cuban and Latin American cultural identity, that which will impact in the improvement of the quality of the egresados of the pedagogic careers and consolidation of the sense of ownership starting from the knowledge of the traditions and the Cuban pedagogic cultural patrimony, Latin American, and consequently of the work in the educational institutions of the country. A study about the professional identity constitutes part of the carried out foundations. The used theoretical methods were the documental analysis that has facilitated the study and analysis of the specialized and modernized literatures, as well as articles that allow assuming dissimilar positions. It was of great utility the hermeneutic method for the understanding, explanation and interpretation of the contained data in the consulted bibliography.

**Words key:** professional culture; pedagogic professional culture; identity; cultural identity

## **INTRODUCCIÓN**

**C**omo parte de la labor científico investigativa del Ministerio de Educación Superior en Cuba, y auspiciado por la vicerrectoría de Investigación y Postgrado en la Universidad Central de Las Villas, se desarrolla el Programa La identidad cultural cubana y latinoamericana. Vías para su fortalecimiento ante las transformaciones económicas y sociales del mundo contemporáneo, el cual abrió sus puertas a la concepción de proyectos de investigación en el país. Entre los proyectos aprobados, se encuentra "Cultura profesional pedagógica e identidad cultural latinoamericana y cubana", cuya entidad ejecutora principal, la constituyen docentes de la Universidad de Oriente en



Santiago de Cuba.

El objetivo general del proyecto es proponer acciones para perfeccionar la formación de la cultura profesional pedagógica desde los procesos universitarios como contribución a la consolidación de la identidad cultural cubana y latinoamericana.

Constituyen antecedentes en la elaboración de este proyecto, los resultados de investigaciones y proyectos relacionados con la escuela como centro cultural de la comunidad, la cultura escolar como espacio de sistematización de las ciencias de la educación, la formación de la cultura histórica profesional en los profesionales de la educación, así como resultados de tesis de doctorado, maestría y del trabajo científico estudiantil desarrolladas y/o tutoradas por miembros del colectivo de investigadores.

En la concepción inicial del proyecto, se delimitaron métodos del nivel teórico cuya definición dependerá de la operacionalización de las variables conceptualizadas en el proceso de construcción del marco teórico referencial, tarea que tiene en cuenta: Conocimiento del contenido de los conceptos cultura profesional pedagógica, e identidad profesional pedagógica.

- Rasgos de la cultura profesional pedagógica.
- Grado de identificación con la profesión (factores positivos y negativos que inciden en esa identificación).
- Visión del maestro de los docentes, los estudiantes, la sociedad.
- Conocimiento de la tradición del magisterio latinoamericano, cubano y santiaguero (aportes a la pedagogía, vida y obra de educadores destacados)
- Criterios acerca de si existe una pedagogía cubana y latinoamericana.
- Contribución de los procesos de formación inicial y permanente a la construcción de la identidad profesional pedagógica.
- Insuficiencias de los procesos de formación que inciden negativamente en la motivación y la identificación con la profesión pedagógica.

Tres aspectos resultan significativos en la puesta en práctica del proyecto: la delimitación de las actividades, los objetivos y los resultados esperados. La sistematización de los resultados científicos relacionados con la identidad profesional pedagógica, así como la elaboración del marco teórico conceptual para el análisis del proceso de formación de la cultura pedagógica profesional en su interrelación con la construcción de la identidad

cultural cubana y latinoamericana, fueron las primeras actividades, con la intención de elaborar el marco teórico conceptual, la presente propuesta solo abordará la categoría identidad profesional.

## **DESARROLLO**

El panorama del mundo de hoy, caracterizado por el gran impacto de las tecnologías de la información, en un proceso de globalización que genera la fácil diseminación de los procesos económicos, sociales e ideológicos, demanda aspectos de interés para los estudios de cambios culturales y sociales. Estos procesos que aceleran la transculturación, facilitan que la cultura de los pueblos de países subdesarrollados, sean atraídas por otros de mayor desarrollo económico-social.

En tal sentido, los pueblos pueden resistirse a cambios en la esfera cultural, pero es imposible impedir la influencia de nuevos aspectos, e ir modificando formas de pensar y actuar, de ahí que, en la medida que el profesional universitario posea mayores conocimientos, aumentará su desarrollo formativo cultural; el resultado podría ser entonces, la consolidación de su cultura profesional.

La preocupación por la problemática de la cultura profesional ha existido siempre, pero, por las razones antes expuestas, cobra una significación especial y se convierte en aspecto de atención en las universidades. El dilema es ¿Están preparados nuestros profesionales para enfrentar esta problemática?

La cultura vive en la historia y encarna irrenunciablemente en un pueblo, haciéndose reconocible por ir marcando cierto perfil ético, estético, vital, social, religioso, epistemológico y filosófico. En tal sentido, los fenómenos culturales requieren de un enfoque integral ya que la cultura es un sistema complejo que funciona con integralidad y dinamismo, y necesita además de una adecuada comunicación, en la difusión e intercambio de valores espirituales.

Se ha demostrado el carácter objetivo e inevitable de la globalización; proceso que surge como resultado del desarrollo natural de la humanidad acelerado con el sistema capitalista y el impacto de la Revolución Científico Técnica contemporánea, que generan la tendencia hacia la interdependencia, interconexión, socialización de procesos económicos, e influye en las demás esferas de la vida social.

Este proceso, unido a la crisis y caída del campo socialista creó incertidumbre, siendo uno de sus presupuestos en el orden de las ideas el fracaso de los proyectos defendidos e iniciados por la modernidad. Contradictoriamente, se ha producido la afirmación de la identidad cultural al considerar que la cultura aporta cohesión y sentido a los pueblos, condición indispensable al analizar la identidad en su dimensión social como interconexión del proceso social de los individuos, las comunidades, los pueblos y los estados en virtud de múltiples y complejas interrelaciones que son “en última instancia”, al estilo de C. Marx, culturales, entendida la cultura en su más amplio sentido (Álvarez, 2016).

Las problemáticas esenciales a la hora de abordar al fenómeno cultura -categoría esta que deviene en compleja y sustentada en la diversidad de criterios, amplitud y enfoques que de ella se tienen- constituyen una necesidad pues acercarse a la dinámica concreta de su devenir, ocupa un lugar importante en su análisis para la labor educativa, política e ideológica de los docentes en cada Institución pedagógica (concreción en el nivel micro) en busca de profundizar en los factores que posibilitan, propician y garantizan la manutención y conservación de la cultura, a través de la participación viva y activa de los discentes que la conforman y su correspondencia con el ideal ideológico de la sociedad. En tal sentido, la defensa de la identidad nacional y patrimonio cultural histórico, lucha en constante desafío con la industria cultural foránea tratando de preservar lo autóctono a partir del conocimiento y respeto de los valores culturales de humanidad. De esta forma, resulta importante la necesaria generalización del acceso a la instrucción donde todos los ciudadanos tengan la posibilidad de un enriquecimiento cultural en el orden artístico, como el camino que contribuye a ser más participativo.

Para entender la diversidad de conceptos sobre cultura, se reconocen criterios de Tylor, 2003 (citados en Álvarez, 2016) al considerar la cultura, en sentido etnográfico amplio, como todo aquel complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. Este concepto valora la cultura como un todo, que abarca diversos aspectos del fenómeno cultural, enfatizando al papel de la sociedad, resultado del proceso histórico y el hombre como portador de cultura.

Es así como el concepto de cultura ha evolucionado, precisamente adquiriendo gran significado en la década de los 80 entendiéndose como:

- Conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y efectivos que caracterizan una sociedad o grupo social.
- Engloba las artes y las letras.
- Abarca los modos de vida.
- Considera los derechos fundamentales del ser humano.
- Tiene en cuenta los sistemas de valores.
- Considera las tradiciones y las creencias.

*La cultura concibe al hombre como sujeto activo, dotado de conocimientos, principal agente y resultado, cuyo soporte se sustenta en su propia actividad; comprende satisfacción material y espiritual y ejerce un gran papel en la formación del hombre en sociedad donde el docente constituye un activista fundamental atendiendo a la complejidad de los contextos de actuación, se coincide con Conesa, (2017) al considerar que con la cultura se aprende, es acumulativa y además transmisible.*

*La noción de formación en profesionales se sustenta en la relación cultura-profesión, la cultura entendida desde esta perspectiva, se relaciona con la profesión en la medida en que se favorece el objeto del conocimiento y de la profesión al penetrar en la esencia de los problemas de su tiempo, descubrir sus causas, establecer nuevas generalizaciones y pensar de manera acertada y creadora en la profesión. Así, se realizan sus actividades en contextos específicos condicionados fuertemente por una cultura de pertenencia y por su ubicación socio-económica, desarrollando profesionalidad.*

El desarrollo de la profesionalidad requiere entonces de actividades que condicionen el movimiento ascendente del propio proceso, de modo que se oriente a lograr integralidad tal como demanda la sociedad contemporánea. Atendiendo a nuestros fines la profesionalidad se asocia al dominio del contenido, la auto preparación constante, la capacidad de reflexión, el establecimiento de relaciones comunicativas, el compromiso ante tarea, la flexibilidad en su actuación, aspectos que exigen una acertada preparación y proyección estética y ética.

Estudios investigativos revelan que la profesionalidad se va adquiriendo a partir del proceso evolutivo del hombre en sociedad y la adquisición con esta, de los elementos culturales, procedimentales, actitudinales y axiológicos que le dan las herramientas apropiadas para su colaboración en su contexto social. La profesionalidad se asocia al vínculo con la preparación (científico, metodológica) y desempeño (con independencia, creatividad y carácter sistémico), aspectos significativos abordados por Vaillant, (2015).

Desde otra perspectiva, el fenómeno de cultura profesional se orienta en las universidades a la obtención de conocimientos, habilidades, actitudes, valores ético-morales, entre otros, a partir de contenidos referidos al perfil profesional, es así que adquiere significado el proceso de transferencia de los mismos donde el proceso de enseñanza-aprendizaje alcanza cada vez niveles superiores, dando lugar a una formación en principios y valores, los cuales se convierten necesariamente en la directriz esencial a lo largo de su profesión (Cuadrens et al. 2018).

Entonces la construcción de la cultura profesional implica, por un lado, cómo los estudiantes universitarios se identifican en grupos de individuos; pero también en vínculo a los demás, (individuos y grupos) esta dinámica de la autodefinición cultural en el sentido profesional implica un continuo y constante conocimiento del quehacer cultural.

Precisamente, la cultura profesional se concreta en la práctica, al poder transformar creativamente el entorno, dotado además de capacidades y potencialidades en vínculo a su contexto socio histórico.

Es por eso que en su formación se requiere educar desde la cultura, en la cultura y para la cultura, general y de la profesión. Es por tanto la educación la que emerge como reproducción cultural y social, de ahí que se reconozca al educador como tributario, por excelencia, de la cultura que transmite y en la medida que este se desarrolla culturalmente, consolida su identidad profesional (Batista, 2017).

Por tanto, la cultura y la profesión son conceptos claves para entender la cultura profesional, la que se construye desde un enfoque multicultural y explica, justifica o determina las relaciones humanas (Céspedes, 2018).

Para consolidar la cultura profesional es necesario que se reconozca la naturaleza multicultural e intercultural de los estudiantes. Precisamente, los centros formadores de

profesionales están llamados a promover una educación en la diversidad cultural, donde se reconoce, aprovecha y alienta la diferencia cultural, así como la preparación en la profesión que puede tener una salida en la construcción de proyectos investigativos, como uno de los caminos para consolidar la identidad profesional.

Se es del criterio que, en su accesión más general, los proyectos investigativos de cualquier naturaleza, constituyen actividades planificadas e interrelacionadas y coordinadas entre sí con un propósito o fin, de manera que se anticipa algo, e implica a una o varias personas para lograr lo planificado. Ellos provocan impactos en la sociedad a través de actividades coherentemente estructuradas para transformar la realidad existente.

Inicialmente los proyectos elaboran su sustento teórico, de ahí que su primera tarea constituya la elaboración del marco conceptual; en nuestro estudio se parte de una sistematización de los resultados científicos relacionados con la temática, asumiendo la sistematización como el grado de generalización de conocimientos para la elaboración de un nuevo conocimiento.

El problema de la identidad es hoy foco de atención de todas las ciencias sociales; de lo que se puede deducir que los esquemas interpretativos alrededor a esta categoría, son esencialmente sociales, asociados a la acción humana, prisma a través del cual se descubren, comprenden y examinan todos los demás aspectos de interés de la vida contemporánea (Restrepo, 2012).

La identidad suele ser abordada como construcción social que expresa la percepción del individuo, de sí, en cada momento y lugar, a diferencia de otro. Es un fenómeno complejo, que encierra tendencias ocultas que tiene momentos de continuidad y permanencia de ahí que la institución de una identidad transforma la cultura general que la integran en pos de una unidad no sólo territorial sino también ideológica (Margarito-Gaspar, 2018).

Comienza a manifestarse en el momento en que se advierte una diferencia –lo cual puede parecer paradójico si de identidad se trata– la identidad resume algo que no sólo existe, sino que se siente y se asume colectivamente, el contenido del concepto identidad cultural, desde su posición, lo engloba todo, incluso lo nacional, de ahí que se considere el concepto de identidad cultural más abarcador que el de nación.

La identidad es valorada igualmente en su carácter históricamente determinado, resultado

de las relaciones sociales y de la percepción que de ello tiene el hombre en cada momento y lugar histórico-concreto. Araujo (2005), valora “la identidad como signos histórico-culturales que determinan la especificidad de la región y con ello, la posibilidad de su reconocimiento en una relación con la comprensión del nexo entre lo igual y lo diferente” (p. 151).

Como apunta Díaz-Polanco (2006), la identidad se construye, de ahí su sentido histórico y se conforma en contextos complejos que incluyen la presencia de otras culturas respecto a las cuales se define la propia pertenencia, por tanto, no son inmunes a las transformaciones, no se pueden ignorar las determinaciones socio-económicas y clasistas de la identidad. No tienen una esencia invariable por encima de la historia, sino que “se hacen y se deshacen” (Díaz-Polanco, 2006, p. 8), por eso expresa la continuidad de la historia como reflejo de su devenir.

La identidad al decir de Molano, 2007, consiste en reconocer y apropiarse de la memoria histórica del pasado, un pasado que a través del devenir de los años puede ser reconstruido, reinventado o rehecho y que es conocido y adecuado para todos

La continuidad de una nación en el tiempo, o los bienes asociados al pasado, suelen asociarse también por investigadores del tema identidad, también como memoria, auto-reconocimiento, referencia, formas de ser, de valores y de códigos en los cuales las personas se reconocen y asemejan.

El carácter dinámico de las identidades está determinado porque, mientras existen, cambian, se adaptan y realizan constantes ajustes internos, incluso son internamente heterogéneas. En tal sentido, continúa valorando Díaz-Polanco, los grupos identitarios no son entidades completamente homogéneas, armoniosas y estables, ni están exentas de tensiones, sino que tienen que resolver conflictos internos permanentemente, en la medida en que en su seno existen subgrupos entre los que se pueden generar contradicciones y opciones.

Por consiguiente, existen identidades múltiples, jerarquizadas cuyos sistemas identitarios constituyen campos para la auto reflexión y la crítica, no solo para la adhesión; para la elección y el disenso, no solo para el consenso. Tal es así que la permanencia en un sistema identitario pasa por una elección reflexiva, por la prueba del disenso y por la elección voluntaria de mantener la pertenencia (Díaz-Polanco, 2006).

En tal sentido, la identidad construye signos históricos culturales. Es así como, a nivel social, los grupos sociales elaboran imágenes de sí mismos con las que se identifican y deviene en comunidad de proyectos, juicios y valores compartidos. Existen grupos que tienen los mismos gustos, valores, dígame, intelectuales, médicos, maestros y a una escala macro, a nivel de nación: cubanos, yanquis, etc. Esto es así porque cada persona porta una identidad, pero porta en sí toda la historia de su pueblo, de su raza, de su nación, de su grupo.

Para Torre (2001) “la identidad no se decreta. Nadie por concepciones teóricas ni ideológicas, de convivencia política, ni argumentos de ninguna clase puede decir que este pueblo es así o este elemento de identidad es importante. La gente vive, recuerda y percibe” (p. 8). A partir de entonces se deriva el lugar que en el proceso de formación de la identidad les concierne a las vivencias del sujeto, elaborada a partir de lo que este recuerda y percibe.

En el actual contexto mundial, se asiste a un proceso de globalización mundial, que no niega, sino que distingue diversos criterios respecto a las identidades como maneras de manifestar el sentido de lo propio y nuevas formas de apropiarse de ellas. Es así como, las identidades se mueven y dinamizan, se transforman y transfiguran a una velocidad no vista antes, dado por el actual proceso de internacionalización (Medina, 2010).

Como apunta Garreta (2003), la identidad crea los fundamentos sobre los que se construye una convivencia armónica, de ahí que sea significativo destacar el papel protagonista del docente en la construcción de la identidad intercultural de las nuevas generaciones, de ahí que, la identidad profesional está asociada a lo que el individuo hace de *sí mismo* en relación a su grupo profesional de referencia, en un espacio y un tiempo determinado, según Ramírez (2009).

La identidad es un concepto que examina diversos fenómenos y procesos humanos, por lo que se ha convertido en herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social y lo que no es menos importante en el marco de este monográfico, el sentido de pertenencia en los contextos educativos (Coll y Falsafi, 2010, p. 20).



A este respecto, y desde la perspectiva de los autores, se significan como características generales las siguientes:

1. La identidad es construcción social, por cuanto se construye en un largo proceso histórico social, a partir de las características étnicas, económicas, geográficas, entre otras, de los individuos y pueblos.
2. Se fundamenta en relaciones sociales: De ahí que prime interacción, es decir, dar y recibir.
3. La identidad es percepción del hombre: Porque nos dice cómo se percibe y cómo es percibido este por los demás. Se erige como eje diferenciador para pertenecer o no.
4. La identidad es sentimiento, es reconocimiento, colectividad, cultura, forma de expresarse: La percepción del hombre se forma en la colectividad, en sus relaciones sociales. Se expande en la expresión: Lengua, poesía, costumbres.
5. Reconoce, comunidad inmediata, comunidad amplia, proceso abierto, devenir histórico: Proporciona lo particular y lo universal del concepto, lo regional, nacional, general de cada tiempo histórico.
6. Resume algo que no sólo existe en sí, sino que lo sentimos y asumimos colectivamente, es un rasgo cualificador de legitimación ante el otro.
7. Siendo una manifestación diferenciadora, su diferenciación se produce en el ámbito de una unidad.
8. La identidad no debe ser considerada un medio diferenciador, sino una vía hacia la universalidad.
9. La diversidad es parte consustancial de lo humano, por tanto, no necesita ser tolerada, exige ser preservada como expresión de la riqueza cultural y social
10. Se forma a través de las rebeldías, los acomodados y las iniciativas en la cotidianidad.

El sentirse identificado con la profesión se define como identidad profesional; es asumir el encargo social para el cual la persona se ha preparado en una especialidad, con satisfacción, autonomía, compromiso, responsabilidad y conciencia de por qué y para qué se estudió esa y no otra y cuál es la posición a asumir ante las exigencias sociales de la profesión (Matos, 2007), objetivo logrado después de haber transitado por una gran

cantidad de obstáculos, es decir, como un proceso acabado.

El proceso de construcción y consolidación de la identidad profesional se inicia desde que el estudiante ingresa a la carrera, por lo que, existen disímiles niveles de construcción de la identidad, de mayor y menor grado de generalidad relacionadas entre sí. Es un proceso que no se acaba nunca, por eso se construye, siendo imprescindible para definirla, el otro. La identidad profesional pedagógica integra los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para el buen desempeño de la función social del docente, con la obtención de resultados satisfactorios, con los valores morales y humanistas que mueven la actitud y la conducta que se asume en la labor y ante la sociedad; condiciones indispensables que requiere el profesional de la educación para cumplir su encargo social (Cortón et al., 2018).

Desde la perspectiva martiana, es sentido del deber, de la moral, de la dignidad humana, del amor, del camino de servicio que se ha de emprender en la vida frente a los apetitos materiales, de poder, y las vanidades de la gloria. Es la formación de un hombre culto, consciente del momento histórico que le ha tocado vivir, dotado de los conocimientos, las habilidades y la jerarquía de valores para la vida en un momento histórico concreto y para enseñar a vivir a sus discípulos.

En el caso de los docentes, el maestro debe distinguirse por su cultura, por su educación, por la pureza de sus ideales y sentimientos, su lenguaje correcto y agradable y, sobre todo, por ser un ejemplo de integridad y nobleza (Mengana, 2016).

En la identidad se configuran diversos factores como: la experiencia escolar pasada, la pertenencia, las relaciones humanas, la percepción de la Universidad como unidad, la territorialidad, las afinidades, la educación, el vínculo, las reglas y la dificultad del ingreso a la institución.

De ahí que se coincide con que la identidad se manifiesta como la toma de conciencia de las diferencias y las similitudes referidas a comunidades, grupos sociales y entidades con procesos históricos similares o incluso disímiles, coincidente con los criterios de Martínez (2011).

Se entiende entonces que, la formación de la identidad profesional pedagógica se concreta en rasgos como:

1. Sentido de pertenencia.
2. Memoria histórica profesional.
3. Cultura profesional pedagógica.
4. Profesionalidad pedagógica.

Las consideraciones anteriores, delimitan la necesidad de abordar científicamente el fenómeno de la identidad profesional respecto a los procesos formativos y constituyen razones para encauzar una nueva alternativa epistemológica.

## CONCLUSIONES

Los criterios acerca de la identidad tienen sus raíces en el desarrollo de la sociedad humana; en la construcción de la identidad adquiere entonces significado lo humano y lo vivencial.

Optar por la identidad, permite adentrarse en los procesos sociales en vínculo con lo individual; así, al asociarse a la práctica educativa, crea condiciones para el desarrollo de la identidad profesional pedagógica, que tiene su sustento en nuestras propias raíces socioculturales, donde el legado pedagógico debe conducir a lo específico y a lo humano universal y donde la esencia de la educación engendre el cultivo de la inteligencia de todos, en vínculo con los sentimientos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Araujo, N. (julio-diciembre, 2005). El poder de la representación: la identidad cultural en la narrativa del Caribe (Siglos XX y XXI). *Revista Brasileira do Caribe*, 6(11), 145-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1591/159113676008.pdf>

Álvarez Ávila, A. (2016). *Cultura e identidad frente a la globalización*. Editorial Académica Española. Barcelona. Recuperado de <https://www.aacademica.org/abelardoa.alvarez.avila/2> Consultado 18 octubre 2018

Batista, M. (abril-Junio, 2017). El profesor universitario y la comunicación: binomio indispensable en la labor de la escuela cubana actual. *Revista Opuntia Brava*, 9 (2), Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/172>

Céspedes Acuña, J. (2018). *Identidad profesional: una aproximación conceptual*. V Investigación para la innovación. INPIN. Evento Internacional. Ecuador, octubre 2018.

Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación. *Revista de Educación*,

353, 17-27. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_01.pdf)

Cortón, B. et al. (2018). *Formación docente y construcción de la identidad profesional pedagógica: un reto para las instituciones formadoras*. VI Congreso Internacional Virtual de Innovación, Tecnología y Educación. Recuperado de <http://www.civitec.mx/>

Conesa Santos, M. (2017). Hacia una conceptualización de la cultura psicopedagógica en profesores de la escuela pedagógica. *Pedagogía y Sociedad*, 21(51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/525>

Cuadrens Villalón, A. et al. (2018). Relación entre la cultura profesional científico pedagógica y la formación de un pensamiento científico. En *Ciencia e Innovación tecnológica II*. La Habana, Cuba: Académica Universitaria-Opuntia Brava.

Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Tlalnepantla, México: Siglo XXI.

Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona, España: Anthropos.

Margarito-Gaspar, M. (2018) La construcción de la identidad mexicana a través de los libros de texto gratuitos. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53). Recuperado <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/396>

Matos, E. (2007). *Identidad profesional, un reto de estos tiempos*. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos43/identidad-profesional/identidad-profesional.shtml>

Martínez, N. (agosto, 2011). Identidad cultural y educación [Ensayo]. *Diálogos*, 8, 32-40. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10972/2055>

Medina, G. (2010). Tecnologías y subjetividades juveniles. En R. Reguillo (coord.). *Los jóvenes en México* (pp. 154-182). México D.F. México: Fondo de Cultura Económica.

Mengana, W. (2016). *Contribución de la historia local al desarrollo de la cultura histórico-profesional en la formación inicial de estudiantes de carreras pedagógicas*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Molano, O. (mayo, 2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7, 68-84. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf)

Ramírez, V. (2009). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas Tlaxcaltecas*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2009/vrr/indice.htm>

Céspedes Acuña, J. E., Cortón Romero, B. y Cintra Lugones, A. L. La formación de la identidad profesional pedagógica...

Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Recuperado de <https://duckduckgo.com/?q=restrepo%20Intervenciones%20en%20teor%C3%ADa%20cultural+site:ram-wan.net&t=osx>

Torre de la, C. (2001). *Las identidades: una mirada desde la psicología*. La Habana, Cuba: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Vaillant Despaigne, J. C. (2015). *La formación de la cultura profesional pedagógica en becarios de otras nacionalidades desde la relación ICAP-Universidad*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

## LA CALIDAD DEL MODO DE ACTUACIÓN DEL DOCENTE Y LA CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

### THE QUALITY OF THE TEACHER'S PERFORMANCE AND SCIENCE, TECHNOLOGY AND SOCIETY

Rosana Gutiérrez-Taboada;<sup>1</sup> María Victoria Taboada-Batista;<sup>2</sup> Alfredo Ríos- Valdivia<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Licenciada en Educación Primaria. Máster en Ciencias de la Educación, Mención Educación Primaria. Profesor Asistente del Centro Universitario Municipal "Panchito Gómez Toro" Jatibonico. Sancti Spíritus. Cuba. ORCID <https://0000-0002-8062-6518>. Email: [rosana@uniss.edu.cu](mailto:rosana@uniss.edu.cu) ; <sup>2</sup> Licenciada en Educación Primaria. Máster en Ciencias de la Educación, Mención Primaria. Profesor Asistente del Centro Universitario Municipal "Panchito Gómez Toro" Jatibonico. Sancti Spíritus. Cuba. ORCID <https://0000-0003-1552-7668>. Email: [mariav@uniss.edu.cu](mailto:mariav@uniss.edu.cu) ; <sup>3</sup> Licenciado en Cultura Física y Deporte. Máster en Actividad Física Comunitaria Profesor Asistente del Centro Universitario Municipal "Panchito Gómez Toro" Jatibonico. Sancti Spíritus. Cuba. ORCID <https://0000-0001-8238-1932> Email: [alfredor@uniss.edu.cu](mailto:alfredor@uniss.edu.cu).

#### ¿Cómo citar este artículo?

Gutiérrez Taboada; R., Taboada Batista, M. V. & Ríos Valdivia, A (noviembre-febrero, 2019). La calidad del modo de actuación del docente y la ciencia, tecnología y sociedad. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 18-37. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/738>

#### RESUMEN

Elevar la calidad de la educación en Cuba se ha erigido como una apremiante necesidad social, a partir de la notoria trascendencia que alcanza el fenómeno educativo, como herramienta básica para la formación de una ciudadanía en los contextos actuales. Una de las cuestiones más defendidas en la actualidad, es la necesidad prioritaria de elevar la calidad del modo de actuación del docente, dadas las características de la sociedad y la incidencia que tal desempeño puede tener para el cumplimiento efectivo de sus funciones. Durante las últimas cuatro décadas el desarrollo de la cultura, la educación y la ciencia han constituido una prioridad fundamental del Estado cubano y como meta robustecer la calidad de la educación desde diferentes perspectivas sociales donde el ejercicio profesional del maestro y la evaluación de calidad del deber ser del modo de actuación es una necesidad clave para las aspiraciones planteadas, de ahí que en este trabajo proponemos como objetivo: reflexionar acerca de valoraciones teóricas relacionadas con la evaluación de la calidad del modo de actuación del docente y su influencia en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la sociedad.

**Palabras clave:** calidad; ciencia; evaluación; modo de actuación; sociedad; tecnología

## **ABSTRACT**

Raising the quality of education in Cuba has emerged as a pressing social need, based on the notorious importance of the educational phenomenon as a basic tool for the formation of a citizenship in current contexts. At present, one of the most defended issues is the pressing need to raise the quality of the teacher's performance, given the characteristics of society and the impact that such performance can have on the effective fulfillment of its functions. During the last four decades, the development of culture, education and science has been a top priority for the Cuban State which has set as a goal the enhancement of the quality of education from different social perspectives. In this context, the professional exercise of the teacher and the evaluation of the quality of its performance is crucial for the established objectives. Hence, the aim of this paper is to reflect on theoretical assessments related to the evaluation of the quality of the teacher's performance and its influence on the development of science, technology and society.

**Key words:** quality; science; evaluation; performance; society; technology

## **INTRODUCCIÓN**

Una de las principales fuentes del crecimiento y del desarrollo a nivel internacional es la formación del potencial humano, y en especial de los jóvenes. Existe una reconocida relación entre la capacidad de generación de conocimientos y de innovación de un país, y su crecimiento y desarrollo económico y social. Cuba cuenta con un alto potencial humano fruto de una política educacional y social exitosa de más de cincuenta años que le permite apostar por esta vía de crecimiento y desarrollo.

De ahí que la evaluación de la calidad educativa constituya una prioridad para los diferentes estados y organismos internacionales. Los elevados retos en los últimos años, como consecuencia directa de los avances científicos y tecnológicos, la convierten en una necesidad en función de la mejora, pues la sociedad necesita de individuos con una formación que les permita responder al desarrollo vertiginoso de la ciencia en las diferentes esferas de la vida y resolver las dificultades sociales.

En consonancia con lo expuesto en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución en Cuba para el período del 2016 al 2021, específicamente en el 118 se plantea que se debe "...dar continuidad al perfeccionamiento de la educación...", el 120 refiere "...el fortalecimiento del papel del profesor frente al alumno; incrementar la eficiencia del ciclo escolar, jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención al personal docente...", en el 121 "... Formar con calidad y rigor el personal docente que se precisa en cada provincia y municipio para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza..." y en el 125 "...Actualizar los programas de formación e investigación de las universidades en función de las necesidades del desarrollo, de las nuevas tecnologías y de la actualización del Modelo Económico y Social..." (Partido Comunista de Cuba, 2017, p. 29).

En los objetivos 54, 56, 62, 63, 64 y 65 de la Primera Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba (2012) se plantea la necesidad de estimular en las instituciones educativas una actitud y actuación consecuente con los valores propugnados por la Revolución sobre la base de la coherencia en las actividades que se realicen donde participe la familia, las organizaciones de la comunidad, las instituciones culturales, los medios de comunicación, de modo que se profundice en la filosofía marxista leninista y el pensamiento martiano, en los contenidos de la Historia de Cuba, de América y la Universal desde el desarrollo de la investigación social.

En el Eje Estratégico: Potencial humano, ciencia, tecnología e innovación correspondiente a las Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 en su objetivo específico 13 refiere la necesidad de impulsar la formación de potencial humano de alta calificación y la generación de nuevos conocimientos, garantizando el desarrollo de las universidades y la educación en general, sus recursos humanos e infraestructura (Partido Comunista de Cuba, 2017, p.19).

De este modo, la evaluación de la calidad de la educación alcanza una evidente trascendencia en nuestro país, como instrumento básico en la formación de una ciudadanía que pueda desempeñarse en los nuevos escenarios del siglo XXI. En este contexto, cobra fuerza el ejercicio profesional del maestro de ahí que producir saltos cualitativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales los docentes



figuran como protagonistas constituye una prioridad clave para satisfacer las necesidades planteadas.

A continuación, se reflexiona en torno valoraciones teóricas relacionadas con la evaluación de la calidad del modo de actuación del docente y su influencia en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la sociedad.

## **DESARROLLO**

### **La ciencia y la tecnología en el desarrollo de las sociedades modernas**

La incidencia de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de las sociedades modernas es un fenómeno que está bien documentado. La mejora de la calidad de vida de estas sociedades depende en gran parte de una combinación estratégica de factores socioeconómicos con factores científicos y tecnológicos. De ahí que: Aibar & Quintanilla, (2012) afirmen que:

La elaboración de una política científica y tecnológica estratégica constituye un factor clave para la promoción del desarrollo de estas sociedades. Esta clase de afirmaciones proviene de una mirada cuya idea parece sugerir que el desarrollo depende de la ciencia y la tecnología, puesto que éstas realizan contribuciones causales a aquél. Sin embargo, esta mirada se complementa con otra que señala que estas relaciones no presentan una única dirección, dado que el desarrollo de las sociedades retroalimenta, al mismo tiempo, tanto la ciencia como la tecnología. Por consiguiente, la ciencia y la tecnología no sólo han de percibirse como causas del desarrollo sino también como efectos del mismo (p.163).

Los conceptos aludidos que en este sentido se encuentran en la literatura disponible poseen un uso muy variado. De hecho existen una infinidad de definiciones de ciencia y algo semejante ocurre con la tecnología. Detrás de esa abrumadora diversidad está el enorme arraigo social que una y otra tienen en la sociedad contemporánea como referimos anteriormente. De igual modo esa diversidad se explica por las muy diferentes corrientes filosóficas, sociológicas e históricas que a lo largo de este siglo han estudiado sistemáticamente la ciencia y en menor medida la tecnología, en este particular se destacan autores como Price, (1980), Sábato y Mackenzie (1982), Núñez, (1989), Pacey, (1990), Quintanilla, M.A. (1991), Morín, (1999) y Aibar y Quintanilla ( 2012), entre otros.

Resulta necesario entonces poner un orden conceptual mínimo, aunque es difícil ofrecer una caracterización breve y precisa de lo que entendemos por ciencia. Según Núñez (1989).

Se le puede analizar como sistema de conocimientos que modifica nuestra visión del mundo real y enriquece nuestro imaginario y nuestra cultura; se le puede comprender como proceso de investigación que permite obtener nuevos conocimientos, los que a su vez ofrecen posibilidades nuevas de manipulación de los fenómenos; es posible atender a sus impactos prácticos y productivos, caracterizándola como fuerza productiva que propicia la transformación del mundo y es fuente de riqueza; la ciencia también se nos presenta como una profesión debidamente institucionalizada portadora de su propia cultura y con funciones sociales bien identificadas. (p.16).

La razón por la cual es posible apreciar tantas facetas diferentes de la ciencia es porque ella constituye un fenómeno complejo cuyas expresiones históricas han variado considerablemente. Por eso las definiciones de ciencia resultan escurridizas y a veces inalcanzables.

Kelle, & Kovalson (1963) asumen que:

La ciencia es una forma sistematizada del conocimiento de la realidad, surgida y desarrollada en base a la práctica histórico-social, que refleja las leyes y propiedades esenciales del mundo objetivo en forma de ideas, categorías, leyes científicas abstracto-lógicas que se le adecuan. (p. 5).

Andreiev (1979) apunta:

La ciencia representa al mismo tiempo un fenómeno espiritual, en tanto que forma de la conciencia social, y un fenómeno material cuando deviene fuerza productiva directa; la ciencia es un determinado sistema de conocimientos; la ciencia es un instrumento gnóstico y transformador progresivo de la realidad, pero además es el resultado de determinada actividad de numerosas generaciones de hombres, etc. (p. 11).

Diccionario Filosófico Enciclopédico en ruso (1983) refiere que:

La ciencia es una esfera de la actividad humana cuya función consiste en la elaboración y sistematización teórica de los conocimientos objetivos sobre la

realidad. En el curso de su desarrollo histórico ella se transforma en fuerza productiva directa de la sociedad e importante institución social. El concepto de ciencia incluye en sí tanto la actividad para la obtención de un nuevo conocimiento como el resultado de esa actividad – la suma de los conocimientos científicos obtenidos en un momento dado y que conforman en su conjunto el Cuadro Científico del Mundo. (p. 403).

Krober, (1986) señala:

Según la tradición marxista, nosotros consideramos la ciencia en su contexto desde sus orígenes, su razón de ser y sus aplicaciones. Así pues, entendemos la ciencia no sólo como un sistema de conceptos, proposiciones, teorías, hipótesis, etc., sino también, simultáneamente, como una forma específica de la actividad social dirigida a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos acerca de las leyes objetivas de la naturaleza y de la sociedad. Aún más, la ciencia se nos presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas, cuya estructura y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con la economía, la política, los fenómenos culturales, con las necesidades y las posibilidades de la sociedad dada. (p. 146).

Bernal (1986) agrega:

La ciencia como algo existente y complejo es la cosa más objetiva que puede conocer el hombre. Pero la ciencia en su hacerse, la ciencia como un fin que debe ser perseguido, es algo tan subjetivo y condicionado psicológicamente como cualquier otro aspecto del esfuerzo humano, de modo que a la pregunta ¿cuál es el objetivo y el significado de la ciencia? Recibe respuestas muy diferentes en diferentes épocas y diferentes grupos de personas. La ciencia puede contemplarse como institución, como método, como una tradición acumulativa de conocimiento, como factor decisivo en el mantenimiento y desarrollo de la producción y como uno de las más influyentes factores en la modelación de las creencias y actitudes hacia el universo y hacia el hombre. (pp. 21-22).

La imagen de la ciencia vista como relación sujeto–objeto ha sido desarrollada, sobre todo, por la metodología del conocimiento científico y la epistemología. Y de ahí sus temas clásicos: método, verdad, objetividad, explicación, argumentación, entre otros.

Debe admitirse que la ciencia es un fenómeno sociocultural complejo que posee sus propias fuerzas motrices, lo que impide hablar de un condicionamiento casual lineal y mecánico entre la sociedad y la ciencia. De tal forma ella posee su especificidad, autonomía relativa, eficacia propia, capacidad de influencia sobre las restantes actividades e instituciones sociales.

En su maduración y progreso la ciencia puede crear potencialidades que trascienden las expectativas que de ellas tienen los agentes y estructuras sociales que la fomentan o al menos toleran. En su capacidad de penetración de la vida material y espiritual de la sociedad la ciencia puede devenir un factor decisivo de ésta.

Es posible recurrir a una definición de ciencia que en alguna medida resuma la diversidad de aspectos relevantes de la ciencia. Situado explícitamente en la tradición de Marx, Kröber (1986) resume el tema así:

Entendemos la ciencia no sólo como un sistema de conceptos, proposiciones, teorías, hipótesis, etc., sino también, simultáneamente, como una forma específica de la actividad social dirigida a la producción, distribución y aplicación de los conocimientos acerca de las leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad. Aún más, la ciencia se nos presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas, cuya estructura y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con la economía, la política, los fenómenos culturales, con las necesidades y las posibilidades de la sociedad dada. (p.37).

Los procesos descritos conducen a cambios profundos en las relaciones entre ciencia y técnica. La técnica se inscribe en un nuevo horizonte de racionalidad científica, en tanto la propia racionalidad científica, sus modalidades y fines, experimenta cambios notables.

La tecnología no es un artefacto inocuo. Sus relaciones con la sociedad son muy complejas. De un lado, no hay duda de que la tecnología está sujeta a un cierto determinismo social. La evidencia de que ella es movida por intereses sociales parece un argumento sólido para apoyar la idea de que la tecnología está socialmente moldeada.

Las muy diversas definiciones de tecnología existentes, demuestran su complejidad. Se Repasarán algunas de ellas.

Según Price (1980) "Definiremos la tecnología como aquella investigación cuyo producto principal es, no un artículo, sino una máquina, un medicamento, un producto o un proceso de algún tipo" (p.169).

Para Quintanilla (1991):

Los términos 'técnica' y 'tecnología' son ambiguos. En castellano, dentro de su ambigüedad, se suelen usar como sinónimos [...]se tiende a reservar el término 'técnica' para las técnicas artesanales precientíficas, el de 'tecnología' para las técnicas industriales vinculadas al conocimiento científico [...] Los filósofos, historiadores y sociólogos de la técnica se refieren con uno u otro término tanto a los artefactos que son producto de una técnica o tecnología como a los procesos o sistemas de acciones que dan lugar a esos productos y sobre todo a los conocimientos sistematizados (en el caso de las tecnologías) o no sistematizados (en el caso de muchas técnicas artesanales) en que se basan las realizaciones técnicas. Por último, el concepto de técnica se usa también en un sentido muy amplio, de forma que incluye tanto actividades productivas, artesanales o industriales como actividades artísticas o incluso estrictamente intelectuales, como la técnica para hallar la raíz cuadrada. (p. 33).

Núñez (1979) también define tecnología como "técnicas industriales de base científica. Para estas reservamos el término tecnología" (p.33) y también: "Las tecnologías son complejos técnicos promovidos por las necesidades de organización de la producción industrial, que promueven a su vez nuevos desarrollos de la ciencia" (p. 42).

Sábato y Mackenzie (1982) definen tecnología a partir de la noción de "paquete" el cual subraya el carácter de sistema de los conocimientos que conforman la tecnología. "Tecnología es un paquete de conocimientos organizados de distintas clases (científico, técnico, empírico) provenientes de distintas fuentes (ciencias, otras tecnologías) a través de métodos diferentes (investigación, adaptación, desarrollo, copia, espionaje, etc." (p.30). Según nuestro punto de vista, un análisis social de la tecnología debe hacer explícitos otros elementos no contenidos en las definiciones anteriores. Para esto sirve la definición de Pacey (1990). Este autor considera que existen dos definiciones de tecnología, una restringida y otra general. En la primera se le aprecia sólo en su aspecto técnico:

conocimiento, destrezas, herramientas, máquinas. La segunda incluye también los aspectos organizativos: actividad económica e industrial, actividad profesional, usuarios y consumidores, y los aspectos culturales: objetivos, valores y códigos éticos, códigos de comportamiento. Entre todos esos aspectos existen tensiones e interrelaciones que producen cambios y ajustes recíprocos.

Pacey (1990) sugiere que el fenómeno tecnológico sea estudiado y gestionado en su conjunto, como una práctica social, haciendo evidentes siempre los valores culturales que le subyacen. Las soluciones técnicas deben ser consideradas siempre en relación con los aspectos organizativos y culturales. En otros términos, las soluciones técnicas son sólo un aspecto del problema; hay que observar también los aspectos organizativos y los valores implicados en los procesos de innovación, difusión de la innovación, transferencia de tecnología.

Según Pacey, (1990) la tecnología tiene tres dimensiones: técnicas, organizativas e ideológica-cultural. "Tecnología es la aplicación de las ciencias básicas y del conocimiento adquirido durante su explotación y se da en las dimensiones técnica, organizativa e ideológica" (pp. 124-125).

Dimensión técnica: Conocimientos, capacidades, destreza técnica, instrumentos, herramientas y maquinarias. Recursos humanos y materiales, materias primas, productos obtenidos, desechos, residuos.

Dimensión organizativa: Políticas, administración y gestión, aspectos de mercados, economía e industria, agentes sociales, empresarios, sindicatos, cuestiones relacionadas con la actividad profesional productiva, la distribución, usuarios y consumidores, etc.

Dimensión ideológica-cultural: Finalidades y objetivos, sistemas de valores y códigos éticos, creencias sobre el progreso, etc.

La superación del enfoque estrictamente técnico conduce de paso a definir con mayor precisión el papel de los expertos y a aceptar que en tanto proceso social, como experimento social que representa todo cambio tecnológico de cierta envergadura, es imprescindible tomar en cuenta la participación pública, las expectativas, percepciones y juicios de los no expertos quienes también participarán del proceso tecnológico.

De ahí que la percepción social de la ciencia y la tecnología deben ser educadas en los profesionales y estudiantes de ciencias e ingenierías con el mismo énfasis con que se aprenden y enseñan otros saberes y habilidades.

Los cambios tecnológicos son experimentos sociales que requieren proyección y control social. Sus actores requieren una mentalidad y una visión social que necesita ser educada.

Otro punto básico en esa educación debe ser la insistencia en la unidad entre ciencia y tecnología. La formación de científicos sin nociones tecnológicas y de ingenieros con deficiente visión científica contradice las tendencias contemporáneas. A lo largo de este siglo la interacción ciencia–tecnología se ha venido haciendo cada vez más fuerte y cada vez se debe más una a otra. De modo creciente las necesidades técnicas influyen en el desarrollo del conocimiento científico y a la inversa, la selección de teorías, los programas de investigación, condicionan formas de acción instrumental que envuelven tecnologías.

Por lo que hoy día los estudios Ciencia Tecnología y Sociedad constituyen una importante área de trabajo en investigación académica, política pública y educación. En este campo se trata de entender los aspectos sociales del fenómeno científico y tecnológico, tanto en lo que respecta a sus condicionantes sociales como en lo que atañe a sus consecuencias sociales y ambientales. Su enfoque general es de carácter crítico (respecto a las visiones clásicas de ciencia y tecnología donde sus dimensiones sociales son ocultadas) e interdisciplinar, donde concurren disciplinas como la Filosofía, la Historia, la Sociología de la Ciencia y la Tecnología, entre otras. CIENCIA TEGNOLOGÍA Y SOCIEDAD define hoy un campo bien consolidado institucionalmente en universidades, administraciones públicas y centros educativos de numerosos países industrializados y también de algunos de América Latina (Brasil, Argentina, México, Venezuela, Colombia y Uruguay).

Desde luego que los temas de interés también son muy variados. No es sorprendente que a unos les preocupe más el problema de la clonación y a otros la dependencia tecnológica: todo depende desde qué sitio se aprecie la fiesta de la sociedad tecnológica.

La Cumbre de Budapest celebrada en Hungría del 26 de junio al 1º de julio de 1999 puede considerarse un éxito en este sentido pues, aunque sin compromisos concretos de carácter legal o económico, consiguió producir un consenso mundial sobre el texto de la Declaración y el perfil que debería adoptar el nuevo contrato social para la ciencia, un

consenso donde las cuestiones éticas y la participación pública adquirieron un lugar prominente. Los estudios CIENCIA TEGNOLOGÍA Y SOCIEDAD pueden constituir una valiosa herramienta para ese fin y para mantener en las agendas de los gobiernos las temáticas de Budapest.

El contenido de los documentos aprobados y los temas tratados en Budapest son de un extraordinaria importancia en el mundo contemporáneo; problemas y desafíos como el de la responsabilidad social de los científicos y tecnológicos, el papel del estado en la financiación de la ciencia, la reorientación de las prioridades de la investigación hacia las necesidades reales de la población, las profundas asimetrías entre I+D(investigación y desarrollo) de diversas naciones y regiones, la integración de las mujeres y grupos sociales desfavorecidos en los sistemas de investigación, la actitud de otras formas de conocimiento no asimiladas por la ciencia occidental, los cambios en la educación científica y los modelos de comunicación de la ciencia, etc.

De ahí que en las últimas cuatro décadas el desarrollo de la cultura, la educación y la ciencia ha constituido una prioridad fundamental del Estado Cubano. Esto se ha expresado no sólo en avances significativos en estos campos sino también en una cierta mentalidad y estructura de valores entre los profesionales, en particular los vinculados al campo científico-técnico, donde el sentido de responsabilidad social se haya ampliamente extendido. Existe una percepción ético política del trabajo científico que incluye la clara concepción de que el mismo se realiza, sobre todo, para satisfacer las necesidades del desarrollo social y la satisfacción de las necesidades de los ciudadanos. Esa percepción es compartida por los actores involucrados en los procesos científicos tecnológicos y de innovación y tiene sus raíces en las transformaciones sociales que el país ha vivido y la ideología revolucionaria que lo ha conducido.

La educación en CIENCIA TEGNOLOGÍA Y SOCIEDAD persigue precisamente cultivar ese sentido de responsabilidad social de los sectores vinculados al desarrollo científico tecnológico y la innovación. En Cuba no sólo hay conciencia del enorme desafío científico y tecnológico que enfrenta el mundo subdesarrollado sino que se vienen promoviendo estrategias en los campos de la economía, la educación y la política científica y tecnológica que intentan ofrecer respuestas efectivas a ese desafío. Todo eso, desde



luego, necesita de marcos conceptuales renovados dentro de los cuales los enfoques CIENCIA TEGNOLOGÍA Y SOCIEDAD pueden ser de utilidad.

***La evaluación de la calidad del modo de actuación del docente, una herramienta para perfeccionar la educación como "producto y productora de la sociedad"***

Mientras la mayor parte de los países del Tercer Mundo han renunciado al protagonismo en el campo científico, Cuba insiste en desarrollar una base científica y tecnológica endógena a partir de la declaración de Budapest (1990). El problema de la relación ciencia-tecnología-desarrollo es para nuestro país un tema fundamental. Dentro de ese ambicioso propósito la responsabilidad social de la intelectualidad científico técnica es esencial.

Dentro de ese panorama la posición de Cuba es muy singular: con relación a sus recursos económicos el país ha hecho un esfuerzo extraordinario en ciencia y tecnología lo cual expresa una voluntad política muy definida. Cuba sigue apostando al desarrollo científico y tecnológico como vehículo del desarrollo social. La ambición por satisfacer las necesidades humanas básicas (en salud, alimentación, etc.) y la necesidad de articular de modo beneficioso la economía cubana a la economía internacional, son los móviles del desarrollo científico y tecnológico cubano que descansa en un esfuerzo educacional sostenido por casi 40 años.

En este contexto, cobra fuerza la instrumentación y puesta en práctica de sistemas de evaluación de la calidad de la educación, en los cuales ha emergido como una importante variable, el desempeño profesional del docente, a partir de la comprensión cada vez más nítida, de que el fracaso o el éxito de todo el sistema educativo, dependen fundamentalmente, de la calidad del desempeño de sus docentes, dada su posición privilegiada para condicionar, impulsar y orientar cambios en los demás factores que se intenta perfeccionar: alumnos, familia, comunidad escolar.

La actividad pedagógica es uno de los dominios más complejos del trabajo humano, en la que el docente desarrolla determinadas funciones que le permiten cumplir las tareas básicas asignadas a su rol social y que determinan el modelo de desempeño esperado y socialmente construido, que distingue a los educadores, de otros profesionales que se desempeñan en otras actividades y

funciones, en correspondencia con la distribución social del trabajo y las misiones asignadas por la sociedad. (Trujillo, 2007, p. 36).

Para Blanco & Recarey, (1999) aunque estas funciones son comunes a los docentes de todas los niveles educativos, se reconoce el reordenamiento y adecuación de las mismas en correspondencia con las exigencias y particularidades del grupo escolar, el nivel académico y el subsistema de educación en el cual se desempeñan en busca de lograr profesionalidad docente en la actividad pedagógica.

Se pueden distinguir, al menos, dos conceptualizaciones distintas de lo que es la profesionalidad docente: en una el término se asocia con el cambio hacia posiciones con mayor estatus social, mientras que la otra se considera como perfeccionamiento progresivo del trabajo del maestro. Esta última considera que existe un proceso de desarrollo profesional cuando el maestro mejora sus capacidades para comprender los procesos de educar, enseñar y aprender y para resolver situaciones problemáticas que se presentan cotidianamente en las aulas. Esto conduce a situar a los docentes en una condición de sistemático aprendizaje, lo que implica asumir este concepto como "... un proceso de formación continua a lo largo de toda su vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes en las formas de pensar, valorar y actuar como docentes. (Díaz, 1998, p. 19).

El término modo de actuación ha sido utilizado con frecuencia en las últimas décadas asociado a las formas de pensar y actuar el sujeto en la actividad que realiza dentro de determinado contexto y se desarrolla en la medida que exista interacción con los objetos sociales. Su aplicación abarca diferentes campos y ciencias, además de haber tenido utilidad en la práctica de variadas profesiones. Específicamente en el ámbito educativo el estudio del término y su definición constituyen aspectos que han generado análisis y aportes en la teoría pedagógica.

Según los estudios de la investigadora Fuxá (2004) el modo de actuación del maestro:

... expresa el sistema y secuencia de acciones generalizadas, que de forma estable, flexible y personalizada se utiliza para actuar sobre el objeto de la profesión con el propósito de transformarlo y autotransformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de

trabajo pedagógico que caracterizan una actuación reflexiva, investigativa y comprometida con el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales, lo que está asociado con el encargo social de su profesión. (p. 4).

En este sentido los investigadores del proyecto Evaluación de la calidad del desempeño de los docentes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas definen el desempeño profesional de los docentes como:

...la preparación y responsabilidad que poseen para resolver de manera independiente y creadora los problemas relacionados con las tareas de instruir y educar a los estudiantes en correspondencia con las demandas del sistema educativo, enunciadas en el modelo del profesional de la educación vigente, que se expresan en la práctica mediante el cumplimiento de las funciones profesionales. (Remedios, 2003 p. 10).

Parra (2007) considera que el modo de actuación profesional pedagógico es un proceso estable, dinámico, personológico y sistémico de aprehensión de contenidos profesionales, caracterizado por la comprensión del rol y el pensamiento crítico y estratégico para aprender, educar y desarrollarse. Se expresa mediante una actuación reflexiva, comprometida y consecuente con su identidad profesional.

Addine (2013) realiza un análisis de algunas posiciones estudiadas por ella acerca del modo de actuación del educador y precisa como elementos del modo de actuación profesional pedagógico que este se concreta en cada función profesional según su especificidad y en las relaciones entre ellas, revela el desarrollo de habilidades, capacidades, constructos que conforman la identidad profesional y la relación entre los problemas que tiene que resolver el profesional y la finalidad educativa de su proceso de formación. Apunta que se actúa sobre el objeto de la profesión y que su desarrollo en la formación del profesor es particular y en cada una de las carreras es singular.

Dicha autora realiza su estudio con el maestro primario, donde refleja el carácter dinámico y la necesidad del constante perfeccionamiento del modo de actuación profesional para su contextualización a las condiciones en que transcurre la actividad laboral, precisando además en el caso de la actividad pedagógica, el rol de la autopreparación del maestro como elemento esencial en el desempeño de las funciones profesionales y asimilación de forma consciente del modo de actuación.

Según Rojas (2016) entre los elementos comunes que los autores referenciados distinguen en el modo de actuación del docente y que la autora asume, se encuentran:

- El modo de actuación del docente adquiere particularidades en correspondencia con las características de la actividad pedagógica profesional: carácter humanista, multifactorial, creador, direccionada al encargo individual-social, y en las relaciones objeto-sujeto y sujeto-sujeto se produce una integración de lo diverso;
- El docente (sujeto en la actividad pedagógica) actúa con el fin de lograr la formación integral de la personalidad del estudiante (objeto de la actividad pedagógica), y su actuación se concreta en cada función profesional (docente-metodológica, orientadora e investigativa) y en las relaciones entre ellas;
- La actuación sobre el objeto de la profesión (proceso pedagógico) permite la transformación y autotransformación del docente.
- El modo de actuación del docente se concreta en el sistema de acciones propias de la dirección del proceso pedagógico (planificación, organización, ejecución, control y evaluación) mediante el que se modela una ejecución y se revela la integración de lo afectivo-cognitivo de los sujetos.
- En la actuación del docente se expresa un determinado nivel de desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, normas y valores que conforman su identidad profesional.

En este contexto y con justa razón, el desempeño profesional del maestro constituye un objeto de revisión, análisis y reflexión en búsqueda de pistas y respuestas que ayuden a incrementar la calidad de los sistemas educativos. Que los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje es algo de lo cual hay no sólo consenso social, sino que cada vez es más sólida la evidencia empírica que lo confirma.

En la medida en que se complejizan las exigencias sociales a la formación de los individuos, también se torna más complicada la evaluación del modo de actuación del docente, en relación con los objetivos, los métodos, las vías a utilizar y la determinación de los criterios de calidad que se constituyen como formulaciones ideales a las cuales se aspira llegar en la práctica. Asimismo se eleva la necesidad de utilizar la evaluación como herramienta para analizar la relación existente entre los objetivos deseados, los medios

de que se dispone para su alcance y los resultados que se han obtenido, con la intención de enrumbar las transformaciones en función de la mejora.

En este sentido Fidel Castro ha expresado:

Y ha llegado la hora de formar, de crear o de convertir a nuestro personal docente en evangelios vivos, es decir, en educadores, en alguien que no solo instruye, sino que fundamentalmente educa. Claro para ser un buen educador hay que poseer muchos conocimientos y ser capaces de transmitirlos.... (2001 p. 19).

Lo anteriormente expresado condiciona que varios investigadores centren su atención en la temática de la evaluación de la calidad educativa, entre los cuales se destaca, por la relevancia de sus estudios, el investigador Valdés, (1999, 2000, 2001, 2003, 2004), quien ha centrado su interés en explicar el qué, para qué y cómo evaluar al profesorado de la escuela básica cubana, para la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador.

Valdés (2000 a) al definir este concepto contextualizado a las particularidades de la realidad cubana considera que:

La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad" (Valdés 2000 a, p. 17).

Por su parte el colectivo de investigadores del proyecto "Evaluación del desempeño de los docentes de las universidades pedagógicas" comparten los criterios de Valdés (2000 b), pero consideran que en el caso específico de los docentes de las universidades pedagógicas deben considerarse además, los rasgos de la personalidad del docente que se relacionan con su creatividad para enseñar a enseñar, y el modo de actuación profesional que se deriva de las funciones del docente en la actividad pedagógica.

De este modo, definen la evaluación como:

Proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables con el fin de comprobar y valorar el efecto formativo que produce en los estudiantes, su modo de actuación en el cumplimiento de las funciones profesionales, su motivación

originalidad, independencia, flexibilidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales, con alumnos, colegas y directivos. (Remedios, 2007, p. 21).

Cabe destacar que la evaluación de la calidad del modo de actuación docente ocupa un espacio importante en el ámbito de la evaluación de la calidad educativa, a partir del consenso creciente en relación con el papel determinante del docente para impulsar y orientar cambios en los demás factores del sistema educativo, de allí la variedad de propuestas que en esta dirección se presentan en los sistemas educativos de las diferentes regiones.

## **CONCLUSIONES**

La incidencia de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de las sociedades modernas es un fenómeno que está bien documentado. La mejora de la calidad de vida de estas sociedades depende en gran parte de una combinación estratégica de factores socioeconómicos con factores científicos y tecnológicos. De ahí que la elaboración de una política científica y tecnológica estratégica constituye un factor clave para la promoción del desarrollo de estas sociedades.

Los estudios CIENCIA TEGNOLOGÍA Y SOCIEDAD en Cuba pretenden participar y fecundar tradiciones de teoría y pensamiento social, así como estrategias educativas y científico tecnológicas que el país ha fomentado durante las últimas décadas. En particular el problema de las interrelaciones entre ciencia, tecnología, innovación y desarrollo social, con múltiples consecuencias en los campos de la educación y la política científico-tecnológica, merece colocarse en el centro de atención. Desde esta perspectiva, la obtención del nuevo conocimiento y la difusión y utilización de éste responden al contexto social y se orientan al beneficio de la población.

El proceso de evaluación de la calidad del desempeño es una necesidad que no debe permanecer al margen de la realidad histórico social en que tiene lugar. Es tal el impacto de la ciencia y la tecnología en la sociedad, que resulta indispensable orientar los procesos evaluativos hacia los modos de actuación de los docentes desde el cumplimiento de sus funciones profesionales para alcanzar niveles superiores en la profesionalización docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2013). *La Didáctica General y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica: Aportes e impacto*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Aibar, E, & Quintanilla, M. A. (Ed.).(2012). *Ciencia, tecnología y sociedad*. Madrid, España: Trotta.
- Andreiev, J. (1979). *La ciencia y el progreso social*. Moscú, URSS: Progreso.
- Bernal, J. D. (1986): *La ciencia en su historia, T. I*. México: Dirección General de Publicaciones, UNAM.
- Blanco, A. & Recarey, S. (1999). *Acerca del rol profesional del maestro*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba. (Soporte Digital)
- Castro, R. F. (4 de septiembre de 2001). *Discurso pronunciado en el acto de graduación de las Escuelas Emergentes de Maestros de la Enseñanza Primaria*. Granma.
- Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Educación* 315.
- Diccionario Filosófico Enciclopédico en ruso. (1983) *Enciclopedia soviética*, Moscú, URSS.
- Fuxá, M. (2004). *Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria*. (Tesis de doctorado inédita). La Habana, Cuba.
- Kelle, V. & Kovalson, M. (1963). *La ciencia*. La Habana, Cuba: Editora Política.
- Krober, G. (Enero-Abril, 1986). Acerca de las relaciones entre la historia y la teoría del desarrollo de la ciencia. *Revista Cubana de Ciencias Sociales*, IV (10).
- Núñez, J. (1979). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Núñez, J. (1989). *Interpretación teórica de la ciencia*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Parra, J. (2007). *Estrategia pedagógica dirigida a la formación inicial del modo de actuación profesional pedagógica en la universalización*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.

Partido Comunista de Cuba. (2012). *Objetivos de trabajo del Partido Comunista de Cuba aprobados por la Primera Conferencia Nacional*. La Habana, Cuba: Autor.

Partido Comunista de Cuba. (2017). *Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista: Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030: Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos: Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021*. La Habana, Cuba: Autor.

Pacey, A. (1990). *La cultura de la tecnología*. Fondo de Cultura Económica. México.

Price, D. J. S. (1980): *Ciencia y tecnología: Distinciones e interrelaciones*: Estudios sobre sociología de la ciencia. Madrid, España: Alianza Universidad.

Quintanilla, M. A. (1991). *Tecnología: un ensayo filosófico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Remedios, J. M. (2007). *Modelo Teórico Metodológico para Evaluar el Desempeño Profesional de los Docentes del Instituto Superior Pedagógico "Capitán Silverio Blanco Núñez: Informe del Proyecto Asociado al Programa Ramal 4 "Evaluación del desempeño profesional de los docentes del Instituto Superior Pedagógico*. Sancti Spíritus, Cuba.

Rojas, H.M. (2016). *Modelo de actuación de los docentes de las carreras pedagógicas para la labor educativa*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

Sábato, J.; Mackenzie, M. (1982): *La producción de tecnología-autónoma o transnacional*. México: Nueva Imagen.

Trujillo, N. (2007). *La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las Universidades Pedagógicas*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

Valdés, H y F. Pérez. (1999). *Calidad de la educación básica y su evaluación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Valdés, H. et. al. (1999). *Tecnología para la determinación de indicadores para evaluar la calidad de un sistema educativo*. Curso en Congreso Internacional Pedagogía 1999. La Habana, Cuba.

Valdés, H. et. al. (2000 a). *Evaluación del desempeño profesional del docente*. Congreso Iberoamericano de Educación. México.



Gutiérrez Taboada; R., Taboada Batista, M. V. & Ríos Valdivia, A. La calidad del modo de actuación del docente y la...

Valdés, H. et. al. (2000 b). *El desempeño profesional del docente*. La Habana, Cuba. (Soporte magnético).

Valdés, H. & Torres, P. (2003). *Calidad y equidad de la educación: Concepciones teóricas y tendencias metodológicas para su evaluación*. Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana, 3-7 de febrero.

Valdés, H. H. (2003). *Evaluación del desempeño profesional de los docentes: Cartas al Maestro*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Valdés, H. (2004). *Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador*. (Tesis de doctorado inédita). La Habana, Cuba.

## CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ELEMENTOS BÁSICOS DEL JUDO AL TASHI WAZA

### THEORETICAL CONSIDERATIONS FOR THE TEACHING-LEARNING OF THE BASIC ELEMENTS ENCOMPASSING FROM JUDO TO TASHI WAZA

Luis Leonardo León-Vázquez<sup>1</sup>; Joel Ernesto de la Paz-Ávila<sup>2</sup>; Raúl Ramón Siles-Denis<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Licenciado en Educación, especialidad Educación Primaria. Licenciado en Cultura Física. Máster en Ciencias de la Educación. Cinturón Negro 2º Dan Judo. Profesor Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus Facultad de Cultura Física. Email: [luisleonardo@uniss.edu.cu](mailto:luisleonardo@uniss.edu.cu) ORCID ID: 0000-0002-4370-2163

<sup>2</sup>Licenciado en Cultura Física. Master en Ciencias de la Educación. Dr. Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad de Sancti Spíritus. Facultad de Cultura Física. Email: [joelpa@uniss.edu.cu](mailto:joelpa@uniss.edu.cu) ORCID ID: 0000-0001-6748-3543

<sup>3</sup>Licenciado en Cultura Física. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Maestro Emergente en Informática, Especialista en Voleibol para el Deporte de Alto rendimiento. Profesor titular e investigador del Departamento de Calidad de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Email: [rsdenis@uniss.edu.cu](mailto:rsdenis@uniss.edu.cu), [raulsilesdenis@gmail.com](mailto:raulsilesdenis@gmail.com) ORCID ID: 0000-0001-9677-717X.

#### ¿Cómo citar este artículo?

León Vázquez L. L., De la Paz Ávila, J.E. & Siles Denis, R. R. (noviembre-febrero, 2019). Consideraciones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de los elementos básicos del judo al tashi waza. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 38-60. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/886>

## RESUMEN

El artículo titulado Consideraciones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de los elementos básicos del judo al tashi waza forma parte de las acciones del proyecto de investigación No Asociado a Programas Nacionales “La iniciación deportiva escolar en Sancti Spíritus, no solo medallas” que a la vez constituye una de las tareas del informe de Tesis Doctoral relacionada con la enseñanza-aprendizaje de los elementos básicos del Judo al tashi waza en la iniciación deportiva. En este trabajo se realiza un acercamiento teórico al término elementos básicos del Judo, a partir de posiciones adoptadas por diferentes autores nacionales y extranjeros, para realizar precisiones en torno a su conceptualización y así establecer una delimitación entre ellos, a partir de su contextualización para la iniciación deportiva.

**Palabras clave:** elementos básicos del Judo; enseñanza-aprendizaje; iniciación deportiva; judo

## ABSTRACT

This article entitled Theoretical Considerations for the Teaching-Learning of the Basic Elements Encompassing from Judo to Tashi Waza is part of the actions of the Not Related to National Programs research project: *The School Sport Initiation in Sancti Spíritus, Not Just Medals*. Additionally, it is one of the tasks of the report of a Doctoral Thesis dealing with the teaching-learning of the basic elements from judo to tashi waza in sport initiation. A theoretical approach to Judo's basic elements considering the criteria of several national and international authors is carried out. This input is crucial to specify some points for the conceptualization, as well as to establish a delimitation of concepts according to their contextualization for sport initiation.

**Key words:** teaching-learning; basic elements of Judo; sport initiation

## INTRODUCCIÓN

**E**l proceso pedagógico de la actividad físico deportiva, entiéndase Educación Física, Enseñanza Deportiva o Entrenamiento Deportivo, se desarrolla sobre la base de leyes y regularidades que abarcan la esfera de las ciencias pedagógicas y de las ciencias deportivas (Ruiz, 2011). De las ciencias pedagógicas se derivan las regularidades del proceso instructivo-educativo del hombre, tanto en sus conexiones regulares con el desarrollo social y con el desarrollo de la personalidad, como en las regularidades internas del propio proceso instructivo-educativo. De las ciencias deportivas se derivan las regularidades biológicas y sociales del perfeccionamiento físico del individuo como unidad psicofísica, sus cualidades esenciales y las relaciones causales de ese proceso.

La escuela cubana de Judo ha recorrido un largo camino que establece las bases para la consolidación de un modo nacional de formación y preparación de los judocas, la cual ha evidenciado con creces su eficacia en las hazañas deportivas realizadas por los atletas en el ámbito internacional y en el gran número de practicantes de judo que existen en todo el país.

Independientemente de estos progresos tan evidentes, en la actualidad es consenso general, que en los materiales didácticos que tratan de la técnica del judo se hace

referencia comunmente a los *elementos básicos del Judo*, pues por sus características son esenciales para el desarrollo del joven judoca y como tales merecen, dentro del proceso formativo, un tratamiento pormenorizado.

La práctica pedagógica del Judo se sustenta en un diseño metodológico que tiene como plataforma el dominio y conocimiento de los elementos básicos, tanto para el tashi waza (*Judo desde la posición de pie*) como para el ne waza (*Judo desde la posición de acostado o en el suelo*). Tal sentencia se convierte en uno de los aspectos que justifican el proceso de enseñanza-aprendizaje de los elementos básicos del Judo.

Entre las problemáticas más sobresalientes en torno al tratamiento de los elementos básicos del Judo, esta es la referida a la definición del término, sus particularidades y la identificación sobre cuáles son los elementos básicos del Judo en el tashi waza.

Los criterios al respecto de esta temática son diversos. Kazuzo (1973) se refiere a 4 *fundamentos* del Judo de pie; Jiménez, (1991) define el termino elementos básicos, Inokuma y Sato (1986) mencionan 7 fundamentos básicos; Copello, (2005) redefine el término y delimita 3 elementos básicos del Judo al tashi waza; Mesa y Becali (2017) retoman el posicionamiento de Jiménez (1991) y delimitan 9 elementos básicos del Judo, para las técnicas al tashi waza.

La ausencia de una definición concreta del término *elementos básicos del Judo* y su *delimitación para los diferentes contextos* -iniciación deportiva y alta competencia- no permite comprender con exactitud cuál es la verdadera esencia y su función durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del Judo.

El análisis de esta situación conduce al estudio de los diferentes posicionamientos teóricos relacionados con el tema y a establecer criterios que puedan contribuir a una mejor interpretación del valor de los elementos básicos del Judo al tashi waza durante la formación inicial del judoca.

Las investigaciones y documentos consultados revelan, como principales aportes, la importancia que encierran estos contenidos para el entrenamiento deportivo; no obstante, su definición y delimitación para la iniciación deportiva aún se muestran comprometidos.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo realizar un acercamiento teórico al término *elementos básicos del Judo* a partir del posicionamiento de diferentes autores

para realizar precisiones en torno a su conceptualización, y a la vez establecer una delimitación entre ellos, a partir de su contextualización para la iniciación deportiva.

## DESARROLLO

A criterios de Ávila (2017), en la literatura pedagógica abundan las denominaciones sobre el proceso donde tiene lugar la vinculación entre el educador y el educando. Entre ellas se encuentran: proceso pedagógico, educativo, formativo, de aprendizaje, de enseñanza, de enseñanza-aprendizaje, docente-educativo e instructivo, los que han sido caracterizados y definidos en el ámbito internacional y nacional por varios autores. En este artículo se asume como denominación *proceso de enseñanza-aprendizaje*, el que ha sido definido por: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP (1981), Álvarez (1996), Fuentes (1998), Silvestre y Zilberstein (2000), Castellanos et al. (2001), López (2006), Ginoris (2006), Addine et al. (2007), Dorantes y Campos (2011).

A partir de estas concepciones, los autores asumen el concepto elaborado por Castellanos et al. (2002), que plantea los aspectos teóricos fundamentales para el sustento de los aportes que se presentan en este trabajo y por concebirlo como:

El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser, construidos en la experiencia socio-histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas (p. 56).

En el ámbito de la Cultura Física, el término *proceso de enseñanza-aprendizaje* ha sido utilizado consecuentemente para referirse al proceso que se desarrolla desde la Educación Física como asignatura dentro del Sistema Nacional de Enseñanza o para referirse a la práctica deportiva donde el niño se apropia de conocimientos, habilidades y hábitos propios de una disciplina deportiva, Ruiz (2011), aborda esta idea, y aunque no ofrece una definición concreta, sí denomina al proceso que se desarrolla en la educación física y el entrenamiento deportivo como proceso de *enseñanza-aprendizaje físico-deportivo*.

En este sentido, expresa:

El proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la Educación Física y en el entrenamiento deportivo se fundamenta en las regularidades y principios

pedagógicos que rigen de forma general cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de la teoría dialéctico-materialista del desarrollo de la personalidad (p. 65).

La enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la Cultura física adquiere un carácter eminentemente práctico, por lo que la ejecución práctica y sistemática de un ejercicio garantiza el éxito del proceso. En este sentido cobran fuerzas las ideas abordadas por Leontiev (1903–1979), Vygotsky (1896-1934) y otros, en relación a la teoría de la actividad, la cual presupone la transformación del hombre en su propia actividad, (en este caso la práctica deportiva) al cambiar la naturaleza, él evoluciona.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del Judo, el profesor deportivo debe concebir este, acorde a las posibilidades reales de sus alumnos. La concepción y planificación de las actividades a partir de los volúmenes de trabajo y el tipo de ejercicio se realizará teniendo en cuenta las características de este deporte, las particularidades del período de desarrollo de sus alumnos, las condiciones de vida y educación en las que estos se desenvuelven, las características etáreas de su madurez biológica, física, maduración sexual y otras que complejizan su praxis pedagógica en el ámbito físico deportivo.

De esta manera, la categoría planteada por Vygotsky, situación social del desarrollo, sirve de guía y orientación metodológica, pues ella se refiere a la combinación especial de las condiciones externas e internas que determinan las particularidades específicas de una etapa determinada, y la aparición al final de cada etapa de una formación psicológica nueva y cualitativamente superior. Estas ideas de Vygotsky cobran mayor fuerza al comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje del Judo se concreta en la práctica pedagógica de la iniciación deportiva.

Noa (2016) subraya que: “la iniciación deportiva es el proceso de enseñanza aprendizaje donde se estimulan las capacidades, habilidades, conocimientos y valores propios de una especialidad deportiva, respetando las particularidades de las edades” (p. 75) y reconoce que la iniciación deportiva en Cuba se mueve en dos contextos; el primero, como actividad extraescolar en el Deporte participativo o deporte para todos, como extensión del aprendizaje de los contenidos de la Educación Física, y el otro, en el área deportiva especializada, orientada al deporte de rendimiento.

El referido autor reconoce en la iniciación deportiva un sentido estrecho y un sentido amplio. El primero (sentido estrecho), está asociado a las características del deporte que se desarrolla en el espacio físico de la escuela y como componente y complemento de las clases de Educación Física.

En el segundo (sentido amplio), la iniciación deportiva abarca toda actividad físico-deportiva que se practica en el contexto de la comunidad con ciertas especificidades y condiciones (centros escolares, áreas deportivas, escuelas deportivas, instalaciones comunales, entre otras) por niños y jóvenes, en edad escolar, con un sentido participativo-recreativo o competitivo, tanto durante, como fuera del curso escolar.

Estas aportaciones se ajustan a las ideas definidas por López (2006) en relación a la práctica deportiva escolar. En consecuencia, se comparten los criterios de Noa (2016), asumiendo que independientemente de la finalidad de la práctica deportiva del Judo, siempre esta será mediatizada por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Judo es una disciplina deportiva que cuenta con un arsenal técnico muy variado y dinámico. Se reconocen en él casi un centenar de acciones técnicas, ya sean de proyección o de control, 66 técnicas de proyección (*nage waza*) y 33 técnicas de control (*osae waza*), (Leiva y Peñalver, 2007).

El dominio de la técnica en el Judo conduce ante todo a la posibilidad de lograr un mayor y mejor resultado en la actividad competitiva, conjugado a su vez con el desarrollo del resto de los componentes de la preparación (*táctico, físico, psicológico, teórico*). Sin embargo, dominar una técnica de Judo no es dominar un simple movimiento de brazos o piernas; es realizar coordinadamente un grupo de acciones motrices (agarrar, desplazar, desequilibrar, atacar, proyectar y caer) que conducen al resultado final. Estas acciones motrices son conocidas como los elementos básicos del Judo.

Los elementos básicos del Judo se asumen como una determinante para poder ejecutar cualquiera de las formas de proyección o control; se deben estudiar fundamentalmente durante la iniciación deportiva (primera etapa de la formación del judoca) ya que constituyen el soporte cognitivo-motriz para asimilar todo el conjunto de elementos técnicos del Judo. Los elementos básicos son en todas las acciones fundamentos de la ejecución y punto de referencia para la corrección de errores (Copello, 2005).

En este sentido, a pesar de que en el Programa Integral de Preparación del Deportista de Judo (Mesa y Becali, 2017) no se alude a las particularidades del diseño metodológico para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en él se propone una estructura metodológica para la enseñanza-aprendizaje de las técnicas del Judo y se define como "...la división en fases que se realiza en las técnicas de Judo, para garantizar una mejor asequibilidad durante el proceso de aprendizaje y con ello propiciar una mejor formación básica que garantice rendimientos deportivos elevados..." (p. 91).

A continuación, se plantean las cuatro fases que forman esta estructura, así como las características de ellas, las cuales se nombran tomando en cuenta la acción y finalidad que persigue cada fase.

- I. Kuzushi. Alterar o romper el equilibrio del oponente.
- II. Tsukuri. Inicio de la proyección.
- III. Kake. Parte principal de la técnica (ataque).
- IV. Nage. Proyección de la técnica.

**El kuzushi** es la acción que rompe el equilibrio del centro de gravedad, creando así una situación inestable, una alteración del equilibrio o la causal de un estado de dinámica inestable. Para que uke (compañero de practica), pueda ser proyectado, se debe: primero, *alterarle* el equilibrio, después, *romperle* su equilibrio totalmente. Por medio de fuerzas de tracción, empujes, presión, alzamiento y algunos cambios de posición en los centros de giros se logra alcanzar la alteración y rompimiento del equilibrio.

Existen dos formas de kuzushi: directo (*sen*) o Indirecto o de reacción (*sen-no-sen*)

**El tsukuri**, es el movimiento con el cual tori (el que realiza la técnica), lleva a uke a una posición adecuada para la proyección, propicia un momento y llega al kake, es así como el oponente es despojado de su área de apoyo, para su posterior proyección. El tsukuri de uke, es el movimiento que está relacionado con una posición dinámica inestable o una alteración del equilibrio. Cuando termina el tsukuri, debe uke tener una postura inestable y ser despojado totalmente de su libertad de movimiento, por tanto, no podrá recobrarla más, hasta la última fase de la proyección.

**El kake**, es la fase principal de la técnica, cuando tori ataca y despega con cualquier parte de su cuerpo (pierna, cadera o brazo) o su cuerpo completo en caso de zutemi waza.



**El nage:** Es la fase final de las técnicas de proyección, donde después del kake el uke experimenta una fase de vuelo y cae según la valoración de la técnica en: waza ari e ippon.

Una mejor comprensión de las fases de la técnica se aprecia a partir de la representación gráfica que ofrece Copello, 2005 (ver figura 1) partiendo de la disposición estructural de la técnica en tres fases; desequilibrio, preparación y ataque (*tsukuri*, *kuzushi* y *kake*) (Jiménez, 1991).

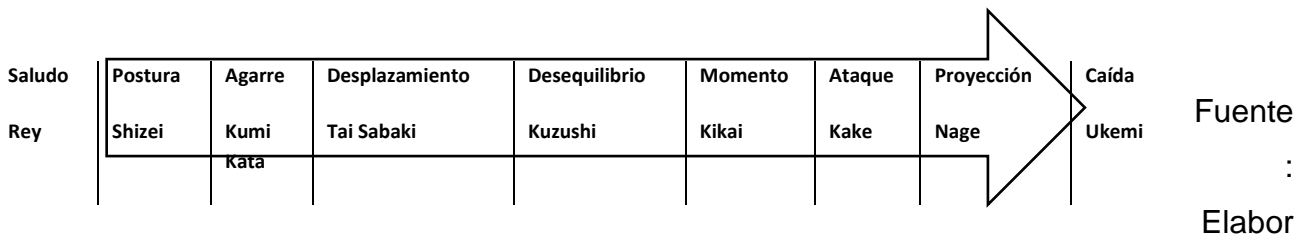


Figura 1. Fases de la técnica de Judo. Copello (2005)

El conocimiento de la estructura de la técnica constituye para los profesores deportivos el fundamento principal en la selección de los pasos metodológicos durante la enseñanza de los distintos elementos técnicos. En cambio, para los practicantes constituye el principal eslabón en la adquisición del carácter consciente del proceso, donde el conocimiento de las características generales de la actividad, en este caso la ejecución de la técnica deportiva, con toda su diversidad de formas, exige profundizar en su estructura y funciones.

Una mirada más profunda a las fases o partes que componen la estructuración de la técnica para su enseñanza-aprendizaje revela que su fragmentación conduce a los elementos básicos. Visto de esta manera, los elementos básicos se convierten en las unidades estructurales que componen la técnica del Judo los cuales se hacen visibles a partir de la fragmentación de la estructura de la técnica tal y como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Representación gráfica de los elementos básicos del Judo como secuencia en una acción técnica al tashi waza.



Elaboración propia (2019).

Los elementos básicos del Judo al tashi waza no son más que acciones motrices a las que se les ha concedido un valor didáctico y metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Judo. Tal y como puede apreciarse, la Escuela Cubana de Judo asume como concepción para el proceso de enseñanza-aprendizaje un diseño que descansa en gran medida en la selección de los elementos básicos que toma como base los referentes metodológicos de China y Mesa (1984).

El diseño metodológico que propone el Programa Integral de Preparación del Deportista Judo (2017), establece a las claras la relación que se constituye entre las partes de la estructura de la técnica y los elementos básicos. La situación de aprendizaje durante el tratamiento a las técnicas de Judo es determinante; en primer lugar, se debe enseñar la ejecución técnica con el uke sin desplazamientos, y posteriormente, con el uke en desplazamientos.

Tabla 1. Partes de la estructura de la técnica de Judo al tashi waza y su relación con los elementos básicos.

| Partes de la estructura de la técnica | Sin desplazamientos de uke | Con desplazamiento de uke |
|---------------------------------------|----------------------------|---------------------------|
|                                       | Parte preparatoria         | Postura (shizei)          |
| Agarre (kumi-kata)                    |                            | Agarre (kumi-kata)        |
| Desplazamiento (shintai)              |                            | Desplazamiento (shintai)  |
| Parte principal                       | Desequilibrio (kuzushi)    | Momento (kikai)           |
|                                       | Momento (kikai)            | Desequilibrio (kuzushi)   |

|             |                   |                   |
|-------------|-------------------|-------------------|
|             | Ataque (kake)     | Ataque (kake)     |
| Parte final | Proyección (nage) | Proyección (nage) |

Fuente: Mesa y Becali (2017)

Este diseño ofrece un orden para el tratamiento de los elementos básicos en correspondencia con la situación de aprendizaje: **uke en el lugar** (sin desplazamientos) y **uke en movimiento**. La particularidad del orden de los elementos básicos de cada situación de aprendizaje radica en la ubicación del momento (*kikai*), el cual, durante la enseñanza con el uke en el lugar, este actúa sobre el elemento básico ataque (*kake*). En cambio, cuando se enseña el elemento técnico con desplazamientos del uke, el momento (*kikai*) actúa sobre el desequilibrio (*kuzushi*).

La concepción de que los elementos básicos del Judo son el resultado de la fragmentación de la estructura de la técnica resulta contradictoria con el modelo didáctico analizado y que se emplea en la actualidad, pues a su vez, se niega que las acciones técnicas son el resultado de la interrelación de los elementos básicos.

A pesar de la situación expresada anteriormente, el análisis de la relación que se establece entre los elementos básicos y las partes de la estructura de la técnica tiende a ser reduccionista, en el sentido que a primera vista, parece ser que los elementos postura, agarre y desplazamiento se ejecutan solo a la parte principal de la técnica y no a lo largo de toda la acción.

Una interpretación sobre la base de la dialéctica materialista de la relación que se establece entre elementos básicos y la técnica del Judo, se obtiene a través del análisis de las categorías singular o particular y universal. Lo singular, lo particular, lo universal, lejos de estar aislados entre sí, son aspectos diferentes de un todo único. Sin lo singular no hay universal: éste sólo existe gracias a lo singular. Pero lo singular a su vez, no es sino un aspecto de lo general y es inconcebible al margen de éste. En el caso del Judo, los elementos básicos no existen más que en función de la técnica y a su vez, la técnica, no puede ejecutarse sin la presencia de ellos.

A partir de estas valoraciones han surgido alternativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje que muestran la creación de nuevas formas de gestionar y dirigir el proceso,

ya sea a través de juegos (Velázquez et al. 2006), (Carratalá, 2007), (Arenas, 2016) o mediante el empleo de actividades desarrolladoras (Hernández Solís, 2014).

### **Reflexiones teóricas sobre los elementos básicos del Judo al tashi waza en la iniciación deportiva**

Para una acertada comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje del contenido de los elementos básicos del Judo en la iniciación deportiva es necesario precisar lo que el autor entiende por elementos básicos del Judo al tashi waza para la iniciación deportiva, su delimitación para este contexto. Para ello, se realiza un análisis de distintos conceptos y delimitaciones a partir de los cuales se deriva el significado que se le atribuye al término elementos básicos del Judo al tashi waza, así como su delimitación para la iniciación deportiva.

Una de las problemáticas más sobresalientes en torno al tratamiento de los elementos básicos del Judo es la referida a la definición del término, así como a la identificación o delimitación de cuáles deben ser los elementos básicos del Judo.

Es un rasgo común en la bibliografía consultada percibir como los autores se limitan a nombrar y mencionar los elementos o fundamentos básicos del Judo, y reconocen el valor de estos para la enseñanza-aprendizaje de los judocas, no obstante, la definición del término no es apreciable con claridad.

Kudo (1986) plantea que los fundamentos básicos que componen la técnica de pie están dados por: posición (*shizeji*), agarre (*kumi kata*), desplazamientos (*tai sabaki*), desequilibrios (*kuzushi*), caídas (*ukemi*). Este autor en su obra no ofrece una definición de lo que él considera fundamentos básicos limita su estudio solo a nombrarlos.

Kolychkine (1990) no lega una conceptualización específica sobre el término, no obstante, se refirió a los mismos como: “algunas evoluciones específicas que se agrupan bajo el nombre de elementos básicos”, más adelante plantea que: “por sus características son fundamentales para el desarrollo del judoca y como tales merecen en el proceso formativo del atleta una particular atención y comprensión”

Dentro de las aportaciones que ofrece este autor a la enseñanza-aprendizaje del Judo, la cual nombró como *Judo la nueva didáctica*, está la referida a la definición de dos campos de acción; el técnico y el táctico.

Según su punto de vista los elementos básicos del Judo corresponden al campo técnico teniendo un reflejo en lo táctico.

Otros autores como, Jiménez (1991) y Copello (2005) aportan definiciones concretas que expresan la esencia de los elementos básicos del Judo.

Jiménez, en el Programa de Preparación del Deportista (1991) plantea que los elementos básicos del Judo “son los elementos necesarios para desarrollar la práctica o competencia en nuestra disciplina, implican de por sí un conocimiento técnico y práctico” (p. 105) esta definición evidencia a las claras la universalidad de los elementos básicos, teniendo en cuenta que los declara necesarios tanto para la práctica o la competencia. Se considera un aporte también la interpretación del dominio de los elementos básicos no solo desde su praxis sino también desde el punto de vista teórico.

Independientemente de ello consideremos que esta definición resulta genérica por ser aplicable tanto a la iniciación deportiva como al entrenamiento deportivo, etapas con características muy diferentes fundamentalmente es su esencia; la iniciación deportiva orientada hacia la enseñanza-aprendizaje del deporte, donde se crean las bases para el posterior desarrollo competitivo y el entrenamiento deportivo orientado hacia la especialización deportiva donde se exige del practicante un elevado dominio técnico-táctico que posibilite el aprovechamiento de los fundamentos técnicos en busca de elevados resultados.

Esta idea no pretende opacar el valor metodológico de los elementos básicos pues conocemos que aún durante el entrenamiento deportivo los elementos básicos constituyen la estructura de la acción técnica y por tanto el perfeccionamiento de estos conlleva al mejoramiento de la acción motora.

Copello (2005) considera que los elementos básicos son “aquellas habilidades más simples cuya relación expresa lo más esencial en el Judo y, constituye el soporte sobre el cual se ejecutan todas las acciones posibles de este deporte”. Todo esto a partir de su tesis (2001) donde aporta el concepto citado.

Este autor a su vez declara como elementos básicos del Judo las posturas (shizei), los desplazamientos (tai sabaki) y los agarres (kumi kata). En este sentido el autor señala tres niveles de profundidad que permiten sistematizar y proyectar el proceso pedagógico a lo

largo de la vida deportiva de los judocas. Los niveles de profundidad establecidos por Copello (2005) son:

Los elementos básicos como niveles de iniciación, que incluye el trabajo individual introductorio, el trabajo en parejas respecto a la postura, el desplazamiento y el agarre.

Los elementos básicos como sostén de la estructura de las acciones ofensivas y defensivas del judo (ataques combinados, contra ataques, acciones defensivas)

Los elementos básicos como índice de maestría,

Esta propuesta, en contradicción con las ideas de Kolychkin, asume como referente una interpretación táctica del Judo como deporte de combate, tomando en consideración el modo de aplicación de las acciones, el carácter de los movimientos, así como la comunicación con la pareja de estudio o el contrario.

A juicio de los autores uno de los aportes más relevantes de la conceptualización de Copello (2005) es el reconocer a los elementos básicos como habilidades, lo cual le imprime el carácter de contenido de la enseñanza.

**El Programa Integral de Preparación del Deportista de Judo (2017)** en relación a los elementos básicos declara:

Durante la enseñanza y el perfeccionamiento de las habilidades en el Judo ocupan un lugar importante los elementos básicos, los que tienen como particularidad fundamental que constituyen atributos esenciales en el aprendizaje y son de fácil asimilación al incorporarse a la enseñanza desde el primer contacto de los alumnos con este deporte. (Mesa y Becali, p. 93).

El tratamiento dado al concepto de elementos básicos en el documento rector vigente para el ciclo olímpico 2017–2020, evidencia una intencionalidad dirigida al dominio y conocimiento de estos pues explicita que *constituyen atributos esenciales en el aprendizaje*. Al respecto se considera inapropiado desde el punto de vista didáctico reconocer a los elementos básicos como “atributos del aprendizaje”, pues esta nomenclatura resulta de poca claridad a la hora de comprender el tratamiento metodológico que deben recibir los elementos básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, es opinión de los autores de esta investigación, que en la definición expuesta en el documento vigente se minimizan y subvaloran los elementos básicos como

acciones motrices al considerarlos “*de fácil asimilación*” máxime si se toma en consideración que al delimitarlos se hace referencia a los elementos momento (*kikai*), ataque (*kake*), preparación (*tsukuri*), proyección (*nage*), que, como ya se explicó anteriormente su aprendizaje y ejecución demandan cierto desarrollo de las habilidades coordinativas.

A la luz de estos análisis y tomando posicionamiento epistemológico en los aportes de Kolychkin (1990), Jiménez (1991) y Copello (2005) se puede comprender con claridad la necesidad de emitir una definición de elementos básicos del Judo al tashi Waza que se ajuste a las particularidades de la iniciación deportiva como proceso de enseñanza-aprendizaje y que cubra tanto las expectativas de los especialistas, como las exigencias de los objetivos del presente artículo.

Por lo cual los autores de este artículo definen que: **Los elementos básicos del Judo al tashi waza en la iniciación deportiva son** las acciones motrices que integran el sistema de conocimientos del Judo y devienen en habilidades motrices deportivas que, a sus estructuras secuenciales para la ejecución de la técnica. Su estudio posibilita transmitir los valores educativos del Judo, así como, corregir, evaluar y reorientar la ejecución técnica en las etapas del perfeccionamiento deportivo.

Una vez definido el término elementos básicos del Judo al tashi waza, se hace necesario abordar la delimitación de estos para la iniciación deportiva.

Al igual que la conceptualización del término elementos básicos la delimitación de estos también ha sido abordada por varios autores independientemente de sus puntos de vista. El Ilustre Kodokan (Kano, 1955) considerado un clásico de la literatura científica de esta disciplina deportiva dedica uno de sus capítulos a los *movimientos básicos*. Entre sus páginas se deja claramente plasmado cuales son los movimientos básicos del Judo en opinión de sus autores.

En ese entonces se consideraron como elementos básicos los siguientes: postura (*shizei*), agarre (*kumi kata*), desplazamientos (*shintai y tai sabaki*), desequilibrios (*kuzushi*), preparación y ataque (*tsukuri y kake*), caídas (*ukemi*).

Esta delimitación de elementos básicos ha servido de base para las concepciones de otros autores quienes comparten los mismos criterios acerca de los elementos básicos del Judo al tashi waza tal es el caso de Kazuzo, (1973).

Inokuma (1986). reconsideró las ideas anteriores e incorporó como elemento básico el saludo (*rey ho*), cuestión esta que sirve como plataforma para las concepciones marciales y educativas del Judo. La propuesta de elementos básicos de este autor no incluye el uso de la fuerza como parte de los fundamentos del Judo.

En Cuba, China (1984) con la presentación del Subsistema del deporte de alto rendimiento delimita los elementos básicos del Judo al *tashi waza*. En tanto plantea que los elementos básicos del judo al *tashi waza* son: postura (*shizei*), agarre (*kumi kata*), desplazamientos (*tai sabaki*), desequilibrios (*kuzushi*), momento (*kikai*), ataque (*kake*), proyección (*nage*) y caída (*ukemi*). En esta delimitación a diferencia de las anteriores, no se incluye el *tsukuri* y el *kake* y se incorpora el momento (*kikai*) el ataque (*kake*) y la proyección (*nage*).

Esta propuesta de elementos básicos del Judo al *tashi waza*, constituyó la guía para la conformación del modelo metodológico que actualmente se emplea en Cuba.

Kolychkin (1990), fundamentado en su "Nueva didáctica" delimita con un enfoque más sencillo los siguientes elementos básicos del Judo arriba: postura (*shizei*), agarre (*kumi kata*), desplazamiento (*tai sabaki*), desequilibrios (*kuzushi*) y caídas (*ukemi*). Esta delimitación, no ha sido muy difundida en nuestro país, pues no se ajusta al diseño metodológico que se emplea para la enseñanza-aprendizaje del Judo que asume la escuela cubana de Judo.

Con la edición del Programa de preparación del deportista (Jiménez, 1991) tomando como plataforma los aportes de China (1984) se establece para el Judo cubano los siguientes elementos básicos; Saludo (*rey ho*) postura (*shizei*), agarre (*kumi kata*), desplazamientos (*tai sabaki*), desequilibrios (*kuzushi*), momento (*kikai*), ataque (*kake*), proyección (*nage*) y caída (*ukemi*).

Por otra parte, Copello (2005), propone solo tres elementos básicos, postura (*shizei*), agarre (*kumi kata*) y desplazamientos (*tai sabaki*) alegando que los demás no cumplen la condición de ser básicos. No obstante, considera que el resto de los elementos deben ir incorporándose al aprendizaje en la medida que se va progresando en el dominio de los elementos básicos.

Leiva y Mesa (2007) en el Programa de Preparación del Deportista delimitan y expresan la esencia de cada elemento básico y sus variantes. Esta delimitación se ha mantenido



vigente hasta el más reciente Programa Integral de preparación del Deportista de Judo (Mesa y Becali, 2017).

- Saludo (*Rei*)
- Postura (*Shizei*)
- Agarres (*Kumi-kata*).
- Desequilibrio (*kuzushi*).
- Desplazamiento (*shintai*).
- Momento (*Kikai*).
- Ataque (*kake*)
- Proyección (*nage*).
- Caídas (*ukemi*).

La unanimidad de criterios en cuanto a delimitación y variantes de los elementos básicos es común, los autores coinciden al expresarse en relación a la esencia y variantes de cada elemento. Como norma general los autores nacionales que han participado en la elaboración de los documentos rectores de la enseñanza-aprendizaje del Judo, China (1984), Jiménez (1991), Leiva y Mesa (2007), Federación Cubana de Judo (2014), Mesa y Becali (2017) coinciden en que; postura (*shizei*), agarre (*kumi kata*), desplazamientos (*tai sabaki*), momento (*kake*), desequilibrio (*kuzushi*), caídas (*ukemi*) forman parte de los elementos básicos del Judo al tashi waza. El saludo (*rei ho*) se incorpora como elemento básico a partir de la propuesta de Jiménez (1991). De igual manera el elemento ataque (*kikai*) no fue considerado en la propuesta de Leiva y Mesa (2007).

Al analizar las ideas de Noa (2016) en torno a la concepción de la iniciación deportiva, donde se plantea que esta consiste en el *proceso de enseñanza-aprendizaje* de una especialidad deportiva y relacionarla con la definición del término elementos básicos del Judo se puede establecer a las claras la existencia de un paralelismo entre ellas. No obstante, al estudiar la delimitación de los elementos básicos del Judo al tashi waza que se propone en los documentos normativos surge una duda ¿*Son realmente todos estos elementos básicos del Judo al tashi waza factibles para la iniciación deportiva?*

Para esclarecer la anterior interrogante es preciso basarse en los estudios de Copello (2005) cuando muy acertadamente caracteriza a los elementos básicos a partir de tres ideas fundamentales; señalando lo siguiente:

**Son de estructura simple:** Las estructuras de los elementos básicos, en el sentido de que se trata de la forma más elemental en que puede descomponerse cualquier técnica. Los componentes correspondientes a una acción cualquiera pueden ser abstraídos del sistema y hasta ejecutarse aisladamente.

**Asequibles:** Por lo menos en sus formas elementales no resulta complicado ejecutar los elementos básicos y la exigencia para su aprendizaje es mínima. Cuando por primera vez comienza la enseñanza, los elementos básicos son el puente entre la ignorancia de todo lo relacionado con el judo y las acciones técnicas que son el punto de partida hacia formas más complejas.

**Universales dentro del judo:** La relación entre los elementos básicos es en todas las acciones fundamentos de la ejecución y punto de referencia para la corrección de errores, ellos son aplicados para dar lugar a los numerosos elementos técnicos que conforman el judo.

Tomando como referencia estos criterios podemos valorar si realmente los elementos básicos propuestos pueden ser asumidos durante la iniciación deportiva del Judo. En este sentido centraremos el análisis en los elementos siguientes, momento (*kikai*), ataque (*kake*) y proyección (*nage*), por considerar los más controversiales, tomando como punto de partida la definición que brinda Jiménez (1991).

Elementos básicos *Momento (kikai)* se define como; el intervalo de tiempo en el cual debe realizarse el ataque cuando el oponente se desplaza, para que la técnica aplicada logre la proyección del mismo, los momentos pueden ser: con el uke estático, cuando se desplaza o cuando inicia o termina el desplazamiento.

La enseñanza-aprendizaje de este elemento básico está sujeta a dos situaciones: estático y en movimiento (Mesa y Becali, 2017) donde:

En primer lugar, metodológicamente el *momento* cambia, altera el orden de la estructura de la técnica según la situación de aprendizaje.

En un segundo lugar, durante el movimiento el *momento* puede a su vez, manifestarse en tres ocasiones (cuando el uke se desplaza, cuando inicia el desplazamiento o cuando lo termina).

Por otra parte, el momento no puede, como dice Copello (2005) abstraerse del sistema para ejecutarse de manera aislada durante la enseñanza-aprendizaje, siendo este otro aspecto que limita su tratamiento durante la iniciación.

Es considerable en este análisis que este se sostiene en dos magnitudes físicas, tiempo y espacio, conceptos muy abstractos para ser tratados durante la práctica del Judo en la iniciación deportiva teniendo en cuenta las características de los practicantes.

Elemento básico *ataque (kake)* son las posiciones que ocupa el cuerpo de un practicante en relación con el del oponente para realizar los esfuerzos mayores para proyectarlo o para sostenerlo contra el tatami (tabla 2).

Tabla 2 Clasificación de los ataques y sus variantes

|            |            |                      |
|------------|------------|----------------------|
| De frente  | Internos   | Altos, Medios, Bajos |
|            | Externos   | Altos, Bajos         |
| De lado    | Derechos   | Altos, Medios, Bajos |
|            | Izquierdos | Altos. Bajos         |
| Por detrás | Derechos   | Altos, Bajos         |
|            | izquierdos | Altos, Bajos.        |

Fuente: Programa Integral del Deportista Judo (Mesa y Becali, 2017).

Al respecto de este elemento básico coincidimos con las ideas de Copello (2005) cuando plantea que el ataque es una acción que encierra a todos los elementos básicos en sí, pues el *ataque* es la estructura misma de la técnica. Quiere esto decir que al igual que el *momento* también resulta imposible aislar este elemento básico de la estructura de la técnica, aspecto que denota la complejidad del mismo para su inserción dentro de la iniciación deportiva.

Además, la diversidad de tipos de ataques se corresponde con el conjunto de técnicas del Judo y no todas las formas de ataque se pueden trabajar durante la iniciación deportiva el alto nivel de complejidad de ciertas acciones técnicas.

Proyección (*nage*): Son las formas de arrojar al oponente contra el tatami con ímpetu y fuerza, las proyecciones se clasifican de acuerdo a la mayor utilización de los grupos musculares del atacante para arrojar a su oponente. Estas pueden ser: de piernas, de caderas, de brazo, de sacrificio directamente por encima de la cabeza, de sacrificio al lado.

Las proyecciones en el Judo son observables a partir de la conducta que se le impone al uke como resultado del uso de las fuerzas de tracción y empuje a que es sometido y que, con el empleo de alguna parte de nuestro cuerpo es lanzado sobre el tatami. Para la realización de una proyección se exige un alto grado de coordinación motriz inter e intramuscular en estrecha relación con el desarrollo del sistema nervioso central. Aspecto este que no se logra desarrollar hasta tanto no exista un adecuado desarrollo de las habilidades coordinativas.

Tomando en cuenta los aspectos tratados anteriormente se considera que; momento (*kikai*), ataque (*kake*) y proyección (*nage*) no deben considerarse como elemento básico del Judo al tashi waza a tratar en la iniciación deportiva.

Retomando los aportes de Noa (2016) en cuanto a la conceptualización del término iniciación deportiva, quien lo considera como proceso de enseñanza aprendizaje donde se estimulan valores propios de una especialidad deportiva se asume la incorporación de un nuevo elemento básico del Judo para la iniciación deportiva, el cinturón (*obi*).

El cinturón en Judo independientemente de su función principal práctica que es mantener cerrada la chaqueta encierra un alto valor educativo y son estos últimos fundamentalmente los criterios que se tienen presente para considerarlo un elemento básico del Judo para la iniciación deportiva.

Los colores en el cinturón aparecen como parte de la estrategia del profesor Mikinosuke Kawaishi en su intención de extender la práctica del Judo en el mundo occidental. Esta idea trajo como resultado que se agruparan con cierta intención didáctica, metodológica y educativa los elementos técnicos del Judo en correspondencia con los colores del cinturón.

La intencionalidad didáctica se enmarca en la posibilidad de organizar la materia de aprendizaje por grados Kyu, siempre en orden descendente comenzando por el 6<sup>to</sup> kyu, cinturón blanco y terminando con el 1<sup>er</sup> kyu cinturón marrón. Desde el punto de vista metodológico el empleo de los colores y grado kyu favorece la organización de la enseñanza-aprendizaje de las acciones técnicas del Judo.

Se organizan las técnicas en orden de complejidad de las más sencillas para el cinturón blanco a las más complejas para el cinturón marrón. Desde una mirada educativa a cada color del cinturón o grado kyu se le ha asignado una cualidad o valor moral.

En Cuba son usados los siete colores que generalmente emplea el resto de los países del mundo y representan las cualidades que se van formando en los alumnos a través de la práctica de este deporte.

Al respecto el Leyva y Mesa (2007) relacionan la correspondencia que se establece entre el grado kyu, color del cinturón (obi) y cualidad que representa o simbolismo.

Tabla 3 Relación de los grados de Judo con su correspondiente color y simbolismo espiritual que lo identifica.

| <b>Grado Kyu</b> | <b>Color del Obi</b> | <b>Simbolismo</b>          |
|------------------|----------------------|----------------------------|
| 6° Kyu           | Blanco               | Ingenuidad-Pureza          |
| 5° Kyu           | Amarillo             | Descubrimiento             |
| 4° Kyu           | Naranja              | Ilusión-Amor               |
| 3° Kyu           | Verde                | Esperanza-Fe               |
| 2° Kyu           | Azul                 | Idealismo                  |
| 1° Kyu           | Marrón               | Iniciación al conocimiento |
| 1° Dan           | Negro                | Profesor – Maestro         |

Fuente: Programa de Preparación del Deportista de Judo, (Leiva y Mesa, 2007).

El programa de grados kyu, es un documento que forma parte del Programa integral de preparación del deportista, en él se orienta hacia el contenido a impartir a los practicantes, según el nivel alcanzado y a su vez constituye la guía metodológica de organización del contenido para la enseñanza-aprendizaje del Judo.

La incorporación del cinturón (*obi*) como elemento básico del Judo en la iniciación deportiva obedece a la concepción de entender la enseñanza-aprendizaje del judo como

un proceso de desarrollo integral, donde los sentimientos y cualidades que se le atribuyen a los colores del cinturón (*obi*) constituyen las células principales del proceso formativo a través del cumplimiento consciente de las normas del reglamento deportivo, el ideal aspirado referente al cambio de color en el cinturón, así como los motivos e intereses del practicante y el grupo clase como unidad social.

Concluido el análisis sobre los elementos básicos del judo al tashi waza contamos con los argumentos necesarios para delimitar a juicio de los autores cuáles elementos básicos del Judo al tashi waza deben ser abordados durante la enseñanza-aprendizaje en la iniciación deportiva.

- Cinturón (*obi*)
- Saludo (*rei*)
- Posturas (*shizei*)
- Agarres (*kumi kata*)
- Desplazamientos (*tai sabaki*)
- Desequilibrios (*kuzushi*)
- Caídas (*ukemi*)

## CONCLUSIONES

El estudio teórico de las diferentes conceptualizaciones que se analizaron en relación al término elementos básicos del Judo, revela el rol de estos en la formación inicial de los judocas. Asimismo, permitió realizar las precisiones necesarias para su contextualización en la iniciación deportiva destacando que los elementos básicos del Judo al tashi waza son acciones motrices que integran el sistema de conocimientos de Judo y devienen en habilidades motrices deportivas y a su vez constituyen estructuras secuenciales para la ejecución de la técnica. Su estudio posibilita transmitir los valores educativos del Judo (marcialidad, disciplina, responsabilidad, ayuda mutua) así como, corregir, evaluar y reorientar la ejecución técnica en las etapas del perfeccionamiento deportivo.

Tomando en consideración las aportaciones de Copello (2005), en cuanto a la estructura Asequibilidad y Universalidad de los elementos básicos del Judo, se delimitaron para la iniciación deportiva los siguientes elementos básicos al tashi waza: cinturón (*obi*), saludo

(rey), posturas (*shizei*), agarres (*kumi kata*), desplazamientos (*tai sabaki*), desequilibrios (*kuzushi*) y caídas (*ukemi*)

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Addine Fernández, F., Recarey Fernández, S., Fuxa Lavastida, M., & Fernández González, S. (2007). *Didáctica: Teoría y Práctica*. (2 ed.). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Arenas Bastera, M. B., & Canales Leonart, F. J. (2016). *El Judo a través de juegos en la Educación Física*. España: (Tesis de grado). Universidad de Rioja. España

Ávila Solís, M. Á. (2017). *Atención a la diversidad de rendimiento físico en escolares de seis a diez años*. (Tesis de doctorado inédita). La Habana, Cuba.

Carratalá Sánchez, E. (2007). Los juegos y deportes de lucha con agarre/judo. Una propuesta de enseñanza. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjb6sX30b\\_IhUJrVkJHTbgCOUQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2F3yryua3n3eu3i4gih2iopzph-wpengine.netdna-ssl.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F07%2Fpdf%2Fresearch5.pdf&usg=AOvVaw0TaKyaocrsQeXsIFC-BdL1](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjb6sX30b_IhUJrVkJHTbgCOUQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2F3yryua3n3eu3i4gih2iopzph-wpengine.netdna-ssl.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F07%2Fpdf%2Fresearch5.pdf&usg=AOvVaw0TaKyaocrsQeXsIFC-BdL1)

Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., & Llivina Lavigne, M. J. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Castellanos Simons, D., Mora Carnet, M., & Castellanos Simons, B. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Chinea, S. (1984). *Sub. Sistema del Alto Rendimiento*. La Habana, Cuba: Unidad de medios de propaganda del Instituto Nacional de Deporte y Recreación (INDER).

Copello Janjaque, M. (2005). *El arte de enseñar Judo*. Venezuela: Andrés Eloy Blanco.

Dorantes, J., & Campos, G. (s.f.). *El proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física. Una aproximación a la competencia situada*. Recuperado de [http://www.portalfitness.com/7797\\_el-proceso-ensenanza-aprendizaje-en-educacion-fisica.aspx](http://www.portalfitness.com/7797_el-proceso-ensenanza-aprendizaje-en-educacion-fisica.aspx)

Federación Cubana de Judo. (2014). *Programa de integral de preparación del judoca*. La Habana, Cuba: Deportes.

Fuentes González, H., et al. (1998). *Modelo holístico configuracional de la didáctica*. Santiago de Cuba: material impreso CEES "Manuel F Gran".

Ginoris Quesada, O., Addine Fernández, F., & Turcaz Millán, J. (2006). *Didáctica General*. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Hernández Solís, E. (2014). *Metodología para el aprendizaje del gesto técnico deportivo en el Judo*. (Tesis Doctoral inédita) Villa Clara, Cuba.

Inokuma, I., & Sato, N. (1986). *Best Judo*. Japón: Kodansha.

Instituto Central Ciencias Pedagógicas (ICCP). (1984). *Pedagogía*. La Habana, Cuba. Pueblo y Educación.

Jiménez Amaro, J. S. (1991). *La preparación del deportista*. La Habana, Cuba: Unidad de medios de propaganda del Instituto Nacional de Deporte y Recreación (INDER).

Kano, J. (1955). *Ilustred Judo Kodokan*. Tokio, Japón: Kodansha.

Kudo, K. (1986). *Judo en acción, técnicas de proyección*. (2. ed.) La Habana, Cuba: Ediciones deportivas.

Kolychkini Thonson, A. (1990). *Judo Arte y Ciencia*. La Habana: Científico Técnica.

Leiva Infante, R., & Peñalver Mesa, J. (2007). *Programa de preparación del deportista Judo*. La Habana, Cuba: Deporte.

López Rodríguez, A. (2006). *La educación física mas educación que física*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Mesa Peñalver, J., & Becali Garrido, A. E. (2017). *Programa Integral de Preparación del Deportista Judo*. La Habana, Cuba: Deportes.

Noa Cuadro, H. (2016). *El talento deportivo: Selección e iniciación al alto rendimiento*. La Habana, Cuba: Deportes.

Ruiz Aguilera, A. (2011). *Teoría y metodología de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Sto Domingo: Aplusele.

Silvestre Oramas, M., & Zilberstein Toruncha, J. (2000). *Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: CEIDE.

Velázquez Velázquez, R., García García, J., & del Valle Díaz, S. (2006). *Juegos para la mejora del aprendizaje de las técnicas de Judo*. Barcelona, España: Paidotribo.



[Escriba texto]

Fecha de presentación: 24/6/2019 Fecha de aceptación: 15/7/2019 Fecha de publicación: 15/11/2019

## SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES

### THEORETICAL SYSTEMATIZATION OF LEARNING STYLES IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

Jasiel Pavón-Leyva

Ingeniero en Ciencias Informáticas. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Asistente. Centro de Aplicaciones Tecnológicas para el Desarrollo Sostenible (CATEDES). Guantánamo, Cuba. E-mail: [jasiel@catedes.gtmo.inf.cu](mailto:jasiel@catedes.gtmo.inf.cu). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8680-5691>

#### ¿Cómo citar este artículo?

Pavón Leyva, J. (noviembre-febrero, 2019). Sistematización teórica de los estilos de aprendizaje en entornos virtuales. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 61-79. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/924>

#### RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar una sistematización de los fundamentos conceptuales de los estilos de aprendizaje en entornos virtuales. A partir del estudio realizado, se logró sistematizar las posiciones teóricas más importantes relacionadas con este tema y determinar las tendencias históricas de su desarrollo. Además, se conceptualiza el término *estilos de aprendizaje en entornos virtuales* y se analiza la influencia del diagnóstico de los estilos de aprendizaje en entornos virtuales en el uso de estrategias didácticas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante la investigación se utilizaron los métodos histórico-lógico, análisis-síntesis y crítica de fuentes, entre otros.

**Palabras clave:** Estilos de aprendizaje; entornos virtuales; estrategia didáctica

#### ABSTRACT

The aim of this article is to present a systematization of the conceptual foundations of learning styles in virtual environments. From the study carried out, it was possible to systematize the most important theoretical positions related to this topic and determine the historical trends of its development. In addition, the term *learning styles in virtual*

[Escriba texto]

*environments* are conceptualized and the influence of the diagnosis of learning styles in virtual environments is analyzed in the use of teaching strategies during the teaching-learning process. During the investigation the historical, logical, analysis, synthesis and criticism of sources methods were used, among others.

**Keywords:** Learning styles; virtual environments; didactic strategy

## INTRODUCCIÓN

Las nuevas tendencias en educación cada vez prestan mayor atención a los procesos de aprendizaje de los alumnos, como respuesta a la demanda social de formar personas con competencias para aprender eficazmente.

Las teorías de Estilos de Aprendizaje se han convertido en una alternativa para dar explicación, del porqué cuando un grupo de estudiantes que comparte el mismo ambiente de aprendizaje, cada miembro aprende de manera diferente. Honey, Alonso & Gallego (1997) plantean que existen suficientes investigaciones que muestran la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, es decir, que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus Estilos de aprendizaje.

En la nueva sociedad del conocimiento, la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, tales como el computador y la Internet, han generado nuevos enfoques educativos centrados en el aprendizaje del alumno, a través de entornos de aprendizaje virtual. Estos implican nuevas formas de enseñar y nuevas formas de aprender.

De acuerdo con Clares (2012), la introducción de los estilos de aprendizaje en el ámbito educativo, viene a confirmar la reciente preocupación por la forma de aprender del estudiante, y el intentar facilitar a éste su tarea mediante propuestas que se acerquen más a cómo perciben mejor los aprendizajes. Según el mencionado autor, se han aplicado los estilos de aprendizaje a muchos campos y temáticas, a saber al aprendizaje de las matemáticas; en la educación musical relacionada con la Inteligencia Emocional; en los idiomas; en Veterinaria, por poner algunos ejemplos.

La mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre estilos de aprendizaje se han realizado en entornos presenciales de enseñanza y no en entornos virtuales, mediados por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC); los resultados de estos estudios son divergentes manifestando, en unos casos, diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a los estilos de aprendizaje; o éstos con la carrera o el tipo de estudios, Alonso (1994). Sin embargo, en otras investigaciones los resultados indican que no existen diferencias significativas entre estas variables.

En la actualidad las instituciones de educación tienen el reto de lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez más adecuado a las características individuales de los estudiantes. Por ello, es preciso el análisis de los procedimientos y enfoques de los estilos utilizados por los estudiantes para aprender, y, por tanto, es necesario el estudio de los referentes teóricos de la caracterización de los estilos de aprendizaje.

## **DESARROLLO**

El marco tecnológico actual, posibilita y condiciona la aparición de nuevas modalidades formativas: el e-learning, el blended learning o la teleformación, en los que los espacios de comunicación sincrónicos y asincrónicos juegan un papel fundamental para el desarrollo de las tareas de aprendizaje. En cualquier caso es importante reconocer que hoy día ya es posible relativizar los condicionantes de tiempo y espacio en los procesos educativos. Esto requiere de las competencias mediales suficientes (Sevillano, 2017) para un óptimo desempeño de la función docente. Como educadores hemos de responder con nuevos medios y formas de enseñar acordes a nuestros tiempos, pues incluso, como escribe Cebrián:

... los profesores, piedra angular de cualquier sistema educativo, necesitan una permanente actualización de sus capacidades, y muchas veces se encuentran desbordados por la mejor habilidad o maña de sus propios alumnos en aquellas materias que ellos pretenden enseñarles. Esto es muy evidente en el terreno de la informática, pero también sucede en otras disciplinas... (1998, p. 55).

La formación tradicional, desarrollada en espacios presenciales sincrónicos, puede ser completada con los recursos disponibles gracias al uso de las TIC, en lo que se denominan Plataformas de aprendizaje virtuales o Learning Management Systems. Estas pueden ser definidas como una respuesta tecnológica que facilita el desarrollo del aprendizaje distribuido, a partir de información de muy diversa índole (contenidos elaborados por el profesor o por los alumnos, direcciones url, etc.), utilizando los recursos de comunicación propios de Internet (correo, foro, chat, videoconferencia), al tiempo que soporten el aprendizaje colaborativo, en cualquier lugar y en cualquier momento (Ballesteros, 2017). En este sentido:

La formación del estudiante no tiene así como único escenario la clase, sino todo el abanico de recursos y espacios curriculares sincrónicos y asincrónicos diseñados a cumplir con ese objetivo: biblioteca, programas informáticos, portales digitales, actividades diversas en el aula y en el entorno, etc. (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2015, p. 65).

Espacios creados para la reflexión y la colaboración “para traer aquellas cabezas a esfuerzos conjuntos, orientar los procesos, y producir resultados” (Shapiro, 1996, p. 15). Todo ello encaminado a posibilitar la capacidad de aprender a aprender en nuestros estudiantes. Pero esta reflexión ha de darse en ambientes especialmente creados para ello. Espacios para la interacción que posibiliten al estudiante ser más activo y creativo. En definitiva, “...las redes están generando nuevas posibilidades de comunicación interpersonal y de distribución de la información...” (Sevillano, 2009, p. 77).

Según Alba Pastor (2016) los nuevos entornos basados en las nuevas tecnologías pueden convertirse en una herramienta esencial para apoyar la docencia presencial, para lo cual sería importante centrarse en:

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el desarrollo de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza que pueden verse enriquecidas con los recursos multimedia, la posibilidad de los hipertextos y los hipervínculos, la elaboración de materiales más dinámicos y

las potencialidades de plataformas y entornos virtuales que permiten además poderosas herramientas de interacción y comunicación. (p. 24).

La interacción así entendida va más allá de la relación entre personas, al igual que plantea Moore (1989), el éxito de la formación a distancia está en fomentar tres tipos de interacción: alumnado-contenido, alumnado-formador, alumnado-alumnado.

Molina, Iglesias y Diego (2016) combinan el uso de las plataformas virtuales con la formación presencial en sus clases, lo cual es una muestra de la versatilidad de los recursos TIC. En esta experiencia emplean una plataforma virtual en la formación de personas adultas. De este modo, han implementado un proyecto de innovación en la asignatura Sistemas de Información y Documentación sobre Educación, para el desarrollo de competencias específicas tales como la de “Gestión de la Información” entre el alumnado universitario. Al mismo tiempo, estas autoras consideran que la experiencia de haber usado la plataforma virtual como un recurso más en la formación de sus alumnos y alumnas ha servido: “...tanto para que cada una de nosotras reflexione sobre su actuación particular como para ajustar mejor el conjunto de contenidos y actividades abordados entre todas, al desarrollar una planificación conjunta de la materia...” (p. 165).

En buena medida las posibilidades que abre y que permite mantener el uso de las TIC en la educación, como escribe Barro (2015), son coincidentes con las demandas asociadas con el Espacio Europeo de Educación Superior: 1) flexibilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje; 2) mayor personalización del sistema educativo; 3) mayor interacción entre profesores y alumnos; 4) equilibrar el trabajo personal con el trabajo cooperativo; 5) cambiar de roles: del modelo docéntrico al discéntrico.

Entre las investigaciones previas relacionadas con estilos de aprendizaje en entornos virtuales, se destacan (Iglesias González & Otros, 2016, pág. 5), quienes desarrollaron un estudio denominado “E-Learning Personalizado en función de Estilos de Aprendizaje y Utilizando Estándares Educativos Emergentes”; cuyo propósito fue diseñar un curso personalizado distribuido vía web, que utilizando el modelo de objetos educativos, tecnologías relacionadas con la web semántica y haciendo uso de la especificación “IMS Learning Design”, permitiera

adaptar los contenidos de manera dinámica en función del perfil de adquisición del conocimiento que más se adaptara a cada alumno; utilizando para ello, la catalogación de los estilos de aprendizaje postulada por Felder-Silverman. Sus hallazgos condujeron a precisar la posibilidad de realizar la adaptación de contenidos didácticos online a los estilos de aprendizaje, empleando los estándares Learning Design dinámico e IMS Learning Design, así como la herramienta Reload Editor, a los efectos de mejorar los métodos de aprendizaje empleados hasta ahora en elearning.

En esta misma línea investigativa, se insertó (Paredes Barragán, 2018), quien desarrolló un estudio denominado “Una Propuesta de Incorporación de los Estilos de Aprendizaje a los Modelos de Usuario en Sistemas de Enseñanza Adaptativos”, cuyo propósito fue la incorporación de los estilos de aprendizaje al modelo de usuario en un sistema hipermedia adaptativo, en consonancia con el modelo de Felder-Silverman.

La investigación hecha por Melaré (2017) “Estilos de aprendizaje en el espacio virtual” en el que utiliza el Cuestionario CHAEA ha propuesto un instrumento enfocado en los usos de los espacios virtuales, en la que define 4 clasificaciones:

Estilo del uso participativo en el espacio virtual (uso A): considera la participación como elemento central, para ello es necesario que el individuo conozca muy bien el espacio de trabajo. Este estilo necesita metodologías y materiales que prioricen el contacto con un grupo online, implica buscar situaciones online, realizar trabajo en grupo y foros de discusión.

Estilo de búsqueda e investigación en el espacio virtual (uso B): tiene como elemento central la realización de investigación en línea y la búsqueda de información de todo tipo y formato. El usuario aprende mediante la búsqueda, selección y organización del contenido. Los materiales de aprendizaje deben estar enfocados en las construcciones y síntesis que abarquen la investigación de un contenido.

Estilo de estructuración y planeamiento en el espacio virtual (uso C): tiene como elemento central para el aprendizaje, la necesidad de desarrollar actividades que

valoren contenidos y tareas de planeación. Esas actividades deben ser coherentes con teorías y fundamentos sobre lo que se está desarrollando.

Estilo concreto y de producción en el espacio virtual (uso D): considera como elemento central para el aprendizaje la elaboración de material online y la rapidez en la creación de ese proceso. La rapidez es uno de los ejes centrales de este estilo de uso, utilizar el espacio virtual como un espacio de acción y producción. En el estudio del desarrollo histórico de los estilos de aprendizaje y de los entornos virtuales se identificaron los tres criterios de clasificación más actuales: el procesamiento de la información, la organización y funcionamiento cerebral y el enfoque personológico. De ellos se considera al enfoque personológico como criterio para la elaboración de la concepción teórico-metodológica que se propone con el fin de caracterizar los estilos de aprendizaje en entornos virtuales de los estudiantes de la especialidad Zootecnia-Veterinaria.

En el análisis de los más significativos modelos de clasificación de estilos de aprendizaje, se evidencia que todos aportan elementos necesarios para el examen del problema, pero no se estudian las particularidades requeridas para aprender de manera integral desde un ambiente virtual, ni se reconoce que la actividad práctica virtual tiene sus particularidades desde los entornos. Por esta razón, a partir de la importancia que tiene el componente virtual y de la diferencia en la forma de aprender los contenidos conceptuales y procedimentales desde un entorno virtual, se considera necesario el estudio de un nuevo componente o dimensión para la caracterización de los estilos de aprendizaje: la **actividad práctica virtual**.

### **La actividad práctica Virtual**

La categoría “actividad” desde la filosofía es un concepto que caracteriza la función del sujeto en el proceso de interacción con el objeto, es estimulada por la necesidad, se orienta hacia el objeto que da satisfacción a la necesidad y se lleva a cabo por medio de un sistema de acciones. La actividad del hombre posee un carácter social y está determinada por las condiciones sociales de la vida. La actividad teórica surge y se desarrolla influida por los objetivos de la actividad práctica (Rosental & Ludin, 2015).

Vigotsky (1987) consideró a la actividad de la persona como impulsora del proceso de desarrollo humano para él, el proceso de formación de las funciones psíquicas superiores se proporcionará mediante la actividad práctica e instrumental, pero en la interacción social. Define al instrumento como medio de la actividad externa del hombre y al signo como medio de la actividad interna. Explica la relación real entre actividad externa e interna afirmando que al cambiar el hombre la naturaleza, cambia su propia naturaleza.

De ahí que la actividad interna se ocasiona a partir de la actividad práctica externa y mantienen una relación bilateral. La actividad humana posee una estructura general, tiene sus inicios en un motivo que la provoca y está compuesta por acciones, que surgen por la subordinación del proceso de la actividad a objetivos conscientes. Las acciones ocurren a través de operaciones que son modos de realización de la acción que se originan por las condiciones en que la actividad se desarrolla (Leontiev, 1981).

Constantemente el hombre realiza disímiles actividades: laborales, docentes, recreativas, deportivas, investigativas y el éxito en ellas obedece en gran parte a la forma en que esas actividades son asimiladas por los sujetos. Precisamente los hábitos y las habilidades son las formas de asimilación de la actividad.

Es necesario insistir que el proceso de formación de hábitos y habilidades ocurre de manera diferente entre las personas. Se ha demostrado que la rapidez en el aprendizaje de determinados procedimientos manifiesta variación de un estudiante a otro: algunos necesitan un tiempo prolongado de entrenamiento; mientras otros, un período menor. En ello influyen la motivación y sus formas personales de efectuar los procedimientos. (González, Castellanos, Córdova, Rebollar, Martínez, Fernández & otros, 2001).

Esas formas personales que manifiestan los sujetos al ejecutar los procedimientos de determinadas técnicas en la práctica, son necesarias tenerlas presente en la enseñanza. Esta se debe proyectar de forma que asegure las condiciones para que el estudiante pueda desplegar esos procedimientos y así desarrollar sus hábitos y habilidades. El diseño adecuado de la tarea o problema a solucionar, su



estructuración diferenciada para cada caso particular, el tiempo adecuado o dosificación para su realización, entre otras, son condiciones a tener en cuenta para este fin. Pero, ¿cómo el profesor es capaz de diferenciar virtualmente lo adecuado en las condiciones antes expuestas? Esto se logra a partir de la caracterización de las particularidades que manifiestan los sujetos en el aprendizaje a través del ambiente virtual y de los procedimientos durante su actividad práctica Virtual.

Por tanto a partir de la estructura de la actividad, de las particularidades individuales en la formación de los hábitos y habilidades, y del uso de la virtualización como medio de la actividad práctica se define el término actividad práctica Virtual para el proceso de formación de profesionales en un entorno virtual.

### **Actividad práctica Virtual:**

Conjunto de acciones que debe realizar el alumno en la formación para alcanzar el objetivo desde su ambiente virtual, a partir de la ejecución de operaciones a través de las herramientas de comunicación de los entornos virtuales, que permiten la transformación del objeto (Pavón Leyva, 2019, p. 32).

### **Conceptualización del término estilos de aprendizaje en entornos virtuales**

Al tomar en cuenta todas las apreciaciones expuestas en los párrafos precedentes, acerca de todo cuanto subyace en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, puede definirse el mismo como sigue: el entorno virtual es un espacio de trabajo abierto disponible todo el tiempo; en el que la colaboración entre los alumnos es más viable y conveniente que en las clases presenciales; son posibles modelos de aprendizaje experiencial donde el alumno participa controlando el proceso; se pueden simular muchas experiencias que permiten a los estudiantes interactuar y experimentar con diversos fenómenos y situaciones (Berge, Collins, & Dougherty, 2016).

Por otra parte, (Mestre Gómez, Fonseca Pérez, & Valdés Tamayo, 2007, p. 8), afirman que un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje puede definirse como un

“conjunto de facilidades informáticas y telemáticas para la comunicación y el intercambio de información en el que se desarrollan procesos de enseñanza–aprendizaje”.

Desde una perspectiva constructivista se pueden ver estos atributos de los entornos virtuales como herramientas para que los alumnos construyan conocimiento en forma colaborativa y logren una mejor comprensión de los conceptos (Cebrián, 2018).

Conceptualmente puede decirse que un Entorno Virtual de Aprendizaje es el conjunto de medios de interacción sincrónica y asincrónica que, con base en un programa curricular, lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de un sistema de administración de aprendizaje.

Los orígenes del término “estilos de aprendizaje”, se remontan a la primera mitad del siglo pasado con los estudios sobre los estilos cognitivos, concepto que se desarrolla a partir de investigaciones realizadas por diversos autores entre los que se destacó Cebrián (1998) partiendo de su modelo de clasificación, define a los estilos como: "diferencias generalizadas en la orientación hacia el aprendizaje, basadas en el grado relativo de énfasis puesto por los estudiantes sobre los cuatro pasos del proceso de aprendizaje" (p. 56).

Alonso, Gallego & Honey citados por Navas (2004) asumen la definición de Keefe y reconocen que: "los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo perciben los estudiantes, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje " (p. 48).

Según las características de los conceptos anteriores se observa una diversidad de modos de aprender de los estudiantes en los que intervienen indistintamente elementos fisiológicos, sociológicos, emocionales, físicos, psicológicos-cognitivos y pedagógicos.

Con una visión más integral Aguilera (2007) define el término estilos de aprendizaje desde un enfoque personológico como:

La forma específica en que como resultado del desarrollo de la personalidad se manifiesta la combinación de componentes afectivos, cognitivos y

metacognitivos durante el proceso de interiorización de la experiencia histórico social; el que tiene un carácter gradual, consciente y relativamente estable para aprender a sentir, pensar y actuar. (p. 41).

Con una visión más actual Campos (2015) define el término estilos de aprendizaje como la forma específica en que, como resultado del desarrollo de la personalidad se manifiesta la combinación de elementos afectivos, cognitivos, metacognitivos y la actividad práctica instrumental durante el proceso de interiorización de la experiencia histórico social; el que tiene un carácter gradual, consciente y relativamente estable para aprender a sentir, pensar y actuar.

Añadiendo el componente actividad práctica virtual, aspecto que interviene en la formación de los estilos de aprendizaje en entornos virtuales, dada la diferencia en la forma de aprender los contenidos conceptuales y procedimentales, desde un ambiente virtual.

Se coincide con la definición expuesta con anterioridad, en tanto, tiene en cuenta los elementos cognitivos, metacognitivos y afectivos, aspectos considerados valiosos para esta investigación. No obstante, a juicio del autor se propone añadir el componente **actividad práctica virtual** porque se considera uno de los aspectos que intervienen en la formación de los estilos de aprendizaje desde los entornos virtuales dada la diferencia en la forma de aprender los contenidos conceptuales y procedimentales.

Así se propone definir el término "estilos de aprendizaje en entornos virtuales" como la forma específica en que como resultado del desarrollo de la personalidad se manifiesta la combinación de elementos **afectivos, cognitivos, metacognitivos y la actividad práctica virtual** durante el proceso de interiorización de la experiencia histórico social; el que tiene un carácter gradual, consciente y relativamente estable para aprender a sentir, pensar y actuar desde un ambiente virtual.

### **Influencia de los estilos de aprendizaje en entornos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Al analizar los reportes de las investigaciones sobre este tema se aprecia una discrepancia entre las posiciones teóricas de los investigadores; no obstante, la mayoría de ellos tienen un punto común que permite agrupar las bases teóricas de los estilos de aprendizaje en entornos virtuales en dos posiciones: los que asumen bases próximas a los estilos cognitivos y sus fundamentaciones son de carácter psicológico y los que entienden los estilos más afines al proceso de aprendizaje y sus cimientos están en la Pedagogía.

En opinión del autor del presente trabajo, tanto la Psicología como la Pedagogía brindan referentes teóricos a los estilos de aprendizaje en entornos virtuales.

Sobre el aprendizaje escolar existen muchas definiciones, pero a partir del análisis histórico realizado y de los presupuestos del enfoque histórico-cultural asumido, se reconoce el criterio de Ortiz & Mariño (2003) que plantean que se pueden establecer las siguientes características:

- Es un proceso porque atraviesa por diferentes etapas o fases en el transcurso del tiempo. No ocurre inmediatamente, sino mediante una serie o gradación secuencial de los contenidos de la enseñanza y presupone un desarrollo cuantitativo-cualitativo en una dinámica peculiar.
- Ocurre en el plano interno de la persona, de ahí su carácter subjetivo, pero con una exteriorización conductual oportuna y sistemática, acorde con el carácter intencional del sujeto, aunque no sin contradicciones y en un contexto social determinado.
- Se estructura y se construye dentro del sujeto cognoscente con la participación activa de él en la organización y procesamiento de la información recibida.
- Es dirigido por el profesor como parte del proceso pedagógico.
- Posee carácter activo porque implica la participación consciente, voluntaria del escolar, y de su actividad individual.
- Incluye a la personalidad en su integridad (holístico), en la unidad de lo cognitivo, afectivo y conductual.
- Es un mecanismo esencial para el desarrollo psíquico del hombre.

- Se produce en la comunicación del profesor con el alumno, del profesor con el grupo y entre los estudiantes, así como del alumno consigo mismo, por lo que es un proceso interactivo.
- No existen mecanismos universales ni óptimos de aprendizaje, pues están determinados por el contexto en que transcurre, por el contenido que se aprende y por los estilos de aprendizaje de cada alumno, debido a ello el maestro debe utilizar diferentes estilos de enseñar.
- Exige de la metacognición, o sea, que el discente conozca, reflexione, valore y regule su propio aprendizaje, así como sus peculiaridades.
- Es influido por los conocimientos y experiencias anteriores del alumno y por su estilo de aprender, o sea por su aprendizaje intuitivo.

A partir de estas características, se reafirma la unidad del aprendizaje con la enseñanza y el papel activo del sujeto como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, de modo que en las instituciones escolares dicho proceso al ser organizado y dirigido como parte del proceso pedagógico, adquiere la denominación de **proceso de enseñanza-aprendizaje**.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como propósito favorecer la formación integral de la personalidad del educando, constituyendo una vía principal para la obtención de conocimientos, valores, procedimientos y estrategias de aprendizaje.

En este proceso el estudiante debe apropiarse de leyes, conceptos y habilidades de las diferentes asignaturas montadas en ambientes virtuales que forman parte del currículo de su especialidad y al mismo tiempo, al interactuar con el profesor y los demás estudiantes, se van dotando de procedimientos, estrategias de aprendizaje y de modos de actuación que en su conjunto van desarrollando sus estilos de aprendizaje.

A diferencia de lo anterior, un proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales con énfasis en lo instructivo y con protagonismo deliberado del docente, no conduce a formar en los estudiantes estilos de aprendizajes desarrolladores.

Desde esta perspectiva es elemental retomar el análisis del valor que tiene el diagnóstico psicopedagógico integral de los estudiantes como vía para la atención individualizada. En relación con ello, existen muchas definiciones, no obstante en esta investigación se concuerda con los que exponen que el diagnóstico pedagógico

integral es un proceso que se caracteriza por ser dinámico e inacabado, que requiere de reactualización estable y científicamente fundamentada (Abreu, 1990).

Imbert citado por Aguilera (2007), refiriéndose al diagnóstico psicopedagógico integral propone tres niveles en los que señala la importancia del mismo desde un plano general hasta llegar a las particularidades de cada individuo. Estos son:

- **Macronivel:** conocimiento relacionado con el funcionamiento interno, la relación con el entorno y las posibles vías que les permiten un mejor desempeño en la sociedad. Es un diagnóstico de relaciones intergrupales en el contexto institucional.
- **Mesonivel:** relacionado con el funcionamiento de los grupos sociales dentro de una determinada organización. Es un diagnóstico de relaciones intragrupal que brinda conocimientos del funcionamiento interno del grupo.
- **Micronivel:** referido al diagnóstico en el plano individual, al diagnóstico en el contexto de la personalidad. Debe brindar un conocimiento de la personalidad del sujeto o de alguna de sus partes integrantes.

El diagnóstico en los tres niveles planteados por el autor antes citado es significativo para la caracterización integral de una institución, una especialidad, un año, un grupo y cada uno de los estudiantes que integran un grupo. No obstante, en el micronivel la caracterización debe ser más profunda y detallada para lograr la atención individual de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se considera que en ésta debe incluirse los estilos de aprendizaje en entornos virtuales que los estudiantes utilizan para aprender.

En el análisis de la influencia de los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza- aprendizaje, se ha estado usando el término estrategia para referirse a las actividades y tácticas que utiliza el estudiante durante el proceso de aprendizaje y que forman parte de sus estilos de aprendizaje, o las que realiza el docente durante el proceso de enseñanza.

Al analizar etimológicamente la palabra estrategia -según el Diccionario de la Real Academia Española (Real Academia Española, 2001), 22.ª edición en línea- se encuentra que procede del latín *strategia* y significa arte de dirigir las operaciones militares, arte para dirigir un asunto y conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima. En la literatura científica se pueden encontrar heterogéneos términos

asociados y se tiende a la utilización de diferentes palabras (política, táctica, técnica, práctica, experiencia, procedimiento), para hacer referencia a las estrategias, lo que trae como resultado dificultades en la interpretación.

Se concuerda con el juicio de Addine (1999) que plantea que: "un conjunto de tácticas interrelacionadas conforma una estrategia" y que "una táctica es un procedimiento específico que se aplica y tributa a todo el proceso, a la estrategia en general" (p. 12). El término estrategia es empleado en diversos campos, entre los que se encuentran las Ciencias Pedagógicas y Psicológicas. En este contexto, las estrategias se han vinculado a procesos de memoria, de comprensión de textos y de aprendizaje. A su vez se ha indagado sobre estrategias de enseñanza, pedagógicas, metodológicas, didácticas, educativas, curriculares entre otras.

Actualmente los términos estrategias pedagógicas y didácticas han adquirido mayor auge dentro de las ciencias psicopedagógicas en el mundo iberoamericano, sin embargo el criterio del autor de este trabajo es que los dos términos no son equivalentes, pues el proceso pedagógico es más general que el proceso de enseñanza-aprendizaje; el primero va más allá de lo docente, aunque en ambos debe manifestarse la unidad de lo instructivo y lo educativo.

Después de analizar diferentes definiciones de estrategia pedagógica, Ortiz & Mariño (2003) la definen como:

Un proceso de dirección educacional integrado por un conjunto o secuencia de acciones y actividades planificadas, organizadas, ejecutadas y controladas por el profesor, para perfeccionar la formación de la personalidad de los futuros profesionales, de acuerdo con objetivos formativos previamente delimitados. (p. 25).

Con este concepto se coincide en este trabajo.

Sobre las estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la literatura científica se encuentran los términos: estrategias metodológicas, estrategias de enseñanza, estrategias cognitivas, estrategias de aprendizaje y estrategias didácticas, que aunque tienen diferente denominación y acepciones todas tienen el mismo objetivo que es el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hoy en la educación media superior se le concede gran importancia a la aplicación adecuada de las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero al valorar los términos antes mencionados, se considera que las estrategias metodológicas y didácticas se presuponen, ya que lo metodológico es también didáctico. Por otra parte, las estrategias de enseñanzas no se pueden ver independientes de las de aprendizaje pues las acciones del docente para enseñar influyen en las de los estudiantes para aprender. Asimismo, utilizar el término estrategias cognitivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta limitado, pues éstas se refieren al contenido solamente como categoría didáctica.

Teniendo en cuenta lo antes planteado, se asume el criterio de Ortiz & Mariño (2003) de adscribirse al término **estrategias didácticas** para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que admite enfocar el cómo se enseña y cómo aprende el alumno, ya que son las dos partes que integran este proceso. En tal sentido las estrategias didácticas no se limitan a los métodos y formas con los que se enseña, sino también a los procedimientos y técnicas que tienen los estudiantes para aprender, lo que resulta una concepción más consecuente con las tendencias actuales.

## CONCLUSIONES

Existen muchas definiciones sobre los estilos de aprendizaje y de entornos virtuales, pero muy limitada de estilos de aprendizaje en entornos virtuales; de acuerdo al marco conceptual asumido por los autores consultados la mayoría coincide en que se basan en rasgos o características biológicas, emocionales, sociológicas, psicológicas y fisiológicas que permiten de una manera distintiva, comprender, procesar, almacenar, recordar e interpretar la información.

En el presente trabajo se han identificado los criterios fundamentales que se utilizan al clasificar los estilos de aprendizaje: el procesamiento de la información, la organización y funcionamiento cerebral, y el enfoque personológico. Desde el enfoque personológico, se propone incluir la actividad práctica virtuales, como un nuevo factor a considerar para el estudio de los estilos de aprendizaje en entornos virtuales en la educación superior.



Pavón Leyva, J. Sistematización teórica de los estilos de aprendizaje en entornos virtuales.

Los estilos de aprendizaje en entornos virtuales poseen bases teóricas tanto psicológicas como pedagógicas, y su caracterización tiene influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que se deba incluir en el diagnóstico psicopedagógico integral.

Los estilos de aprendizaje en entornos virtuales no son estáticos ni únicos en el sujeto, por lo que se pueden perfeccionar con el uso eficaz de estrategias didácticas que tomen en cuenta las diferencias individuales y permitan elevar la calidad del proceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, E. (1990). *Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Addine, F. (1999). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).

Alba Pastor, C. (2016). *Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del Crédito Europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación*. Proyecto EA 2004-0042. España: Ministerio de Educación y Ciencia

Alonso, C. (1994). *Enseñanza asistida por ordenador y estilos de aprendizaje*. Universidad Nacional a distancia. Madrid. España.

Aguilera, E. (2007). *Concepción teórica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera de Educación Especial*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.

Ballesteros, M. A. (2017). *Plataformas tecnológicas para la teleformación*. Barcelona, España.

Barro, S. (2015). *Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación Superior. Ponencia presentada al IV Congreso de Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Docencia Presencial y e-learning*. Universidad Cardenal Herrera-CEU, Valencia, España.

Berge, Z., Collins, M., & Dougherty, K. (2016). *Design guidelines for web-based courses*. Texas, EE UU: Idea Group Publishing.

Campos, V. (2015). *Concepción teórica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la carrera de agronomía*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.

Cebrián, J. L. (1998). *La red*. Madrid: Taurus, p 55.

Cebrián, M. (2018). *Curso semipresencial: Entornos de virtuales de aprendizaje para la innovación universitaria: Plan de Formación del Profesorado Universitario*. Universidad de Extremadura. Madrid, España.

Clares López, J. (2012). *Evaluación de un curso blearning de formación continua en Comunicación y Relación Comercial, con apoyo de Métodos Activos presenciales, y conocimiento en Estilos de aprendizaje, Inteligencia emocional, etc.* España, Sevilla.

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2015). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

González, V., Castellanos, D., Córdova, M., Rebollar, M., Martínez, M., Fernández, A. M. et al. (2001). *Psicología para educadores*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Honey, P. Alonso, C. & Gallego, D. (1997). *Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje*. Ediciones mensajero (4ª Edición). Bilbao: España.

Iglesias González, R., & Otros. (2016). *E-Learning Personalizado en función de Estilos de Aprendizaje y Utilizando Estándares Educativos Emergentes*. Trabajo de curso. España, Madrid.

Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Mestre Gómez, U., Fonseca Pérez, J. J., & Valdés Tamayo, P. R. (2007). *Entornos virtuales de enseñanza*. Las Tunas, Cuba: Universitaria.

Melaré, D. (2017). *Estilos de Aprendizaje y medios didácticos en contextos virtuales*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, Madrid, España.

Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*. 3(2), 1-6.

Molina, S., Iglesias, M. T. y Diego, C. (2016). Desarrollo de la competencia "Gestión de la Información" en estudiantes de Pedagogía utilizando una plataforma virtual. *Aula Abierta*, 87, 147-170.

Navas, C. (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos. Secretaría de Educación Pública. México.

Ortiz, E. & Mariño, M. A. (2003). *Problemas contemporáneos de la didáctica de la educación superior*. ISBN 959-16-0304-5. Libro Electrónico. Holguín, Cuba.

Paredes Barragán, P.(2018). *Una Propuesta de Incorporación de los Estilos de Aprendizaje a los Modelos de Usuario en Sistemas de Enseñanza Adaptativos*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Pavón Leyva, J. (2019). *Concepción teórico-metodológica de los estilos de aprendizaje en entornos virtuales para especialidad Zootecnia–Veterinaria*. Guantánamo, Cuba.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <https://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-anteriores-1726-2001/diccionario-de-la-lengua-espanola-2001>

Pavón Leyva, J. Sistematización teórica de los estilos de aprendizaje en entornos virtuales.

Rosental, M. M. & Ludin, P. F. (2015). Diccionario filosófico.

Traducido del ruso. Ediciones Pueblos Unidos  
Colonia y Tacuarembó, Montevideo, Uruguay.

Sevillano, M. L. (2017). Nuevas tecnologías, nuevos medios y didáctica buscan convergencias formativas. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Bordón, Teruel, España

Sevillano, M. L. (2009). Posibilidades formativas mediante nuevos escenarios virtuales. *Educatio Siglo XXI*, 27(2).

Shapiro, J. (1996). *Collaborative computing: Multimedia across the network*. Londres, Reino Unido: Academic Press. p 15.

Vigotsky, S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Ediciones Científico-Técnica.

## EL APRENDIZAJE FONOPROSÓDICO DEL FRANCÉS CON LOS SOPORTES DIGITALES EN LA CARRERA LENGUAS EXTRANJERAS

### THE PHONO-PROSODIC LEARNING OF FRENCH WITH DIGITAL SUPPORTS IN THE RACE FOREIGN LANGUAGES

Luis Eyén Reina-García<sup>1</sup>, Frédéric-Torterat<sup>2</sup>, Ismery de los Ángeles Saavedra-Borroto<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Profesor Auxiliar de la Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Máster en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: [lreina@uniss.edu.cu](mailto:lreina@uniss.edu.cu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0462-2934>, Laboratorio Interdisciplinario de Investigaciones en Didáctica, Educación y Formación. Facultad de Educación. Universidad de Montpellier, Francia, Doctor en Ciencias del Lenguaje. Habilitado para dirigir investigaciones. Correo electrónico: [frederic.torterat@umontpellier.fr](mailto:frederic.torterat@umontpellier.fr) . ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0783-0288> <sup>3</sup>Profesor Asistente de la Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Máster en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: [isaavedra@uniss.edu.cu](mailto:isaavedra@uniss.edu.cu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9939-5>

#### ¿Cómo citar este artículo?

Reina García L. E., Torterat, F. & De los Ángeles Saavedra Borroto, I. (noviembre-febrero, 2019). El aprendizaje fonoprosódico del francés con los soportes digitales en la carrera lenguas extranjeras. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 80-96. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/869>

#### RESUMEN

El tratamiento de la dimensión fonética del lenguaje ha estado marginado en las clases de francés como lengua extranjera (FLE). Factores como la desestimación de la pronunciación cuando se enseña la lengua en su medio, la complejidad del contenido que le compete y la desorientación metodológica de los profesores para trabajarla condicionan esta realidad. Por tanto, es necesario partir de la revisión del concepto dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras (LE) como fenómeno en sí y como contenido que debe enseñarse y corregirse. Se asume que la pronunciación es una habilidad que ha de enseñarse y desarrollarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE para que el estudiante, como parte de su competencia comunicativa, alcance una competencia fónica. La temática que se presenta responde

a una de las tareas del proyecto institucional: "El perfeccionamiento de la teoría pedagógica en función de la solución problemas educativos priorizados en la provincia de Sancti Spíritus: Alternativas para su solución" y propone como objetivo reflexionar sobre la base de las diversas teorías precedentes, acerca de la enseñanza de la pronunciación, en las clases de francés como lengua extranjera, a partir del uso de los soportes digitales existentes.

**Palabras clave:** enseñanza; lenguas extranjeras; lengua francesa; pronunciación; soportes digitales

## ABSTRACT

The treatment of the phonetic dimension of language has been marginalized in French as a Foreign Language (FLE) classes. Factors such as the rejection of pronunciation when the language is taught in its environment, the complexity of its content and the methodological disorientation of teachers to work with it condition this reality. It is therefore necessary to start from the revision of the concept within the didactics of foreign languages (LE) as a phenomenon in itself and as content to be taught and corrected. It is assumed that pronunciation is a skill that has to be taught and developed in the teaching-learning process of LE so that the student, as part of his communicative competence, reaches a phonic competence. The theme that is presented responds to one of the tasks of the institutional project: "The improvement of pedagogical theory according to the solution of educational problems prioritized in the province of Sancti Spíritus: Alternatives for their solution".

**Key words:** teaching; foreign languages; pronunciation; digital supports

## INTRODUCCIÓN

La comunicación es esencialmente oral. Sobre el mismo tema, pero referido a la enseñanza de la lengua extranjera (LE), muchos autores reconocen la primacía del lenguaje oral que se ha basado en la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y medio de comunicación verbal por excelencia. Por tanto, la prioridad se le da, al establecimiento de mecanismos de comprensión y producción oral. La escritura,

salvo en cursos de especialización en el idioma, tiene un carácter instrumental o auxiliar, más que un fin en sí misma.

Cuando se estudia una LE en su medio lingüístico y los profesores la tienen como lengua materna (LM), sucede con frecuencia que el profesor descuida la atención a la pronunciación y la ve como una habilidad que adquirirá el estudiante en su inmersión en el contexto. Otros elementos que favorecen esta situación, son la complejidad del contenido que le compete y la desorientación metodológica de los profesores para trabajarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Courtillon (2003). La metodología conductista que ha regido su tratamiento resulta incongruente con los nuevos enfoques metodológicos.

En tal sentido, es importante señalar que si la pronunciación no se enseña conscientemente en la etapa inicial ni se trabaja en la corrección de errores y malos hábitos (de pronunciación) en niveles posteriores el error se fosiliza y difícilmente puede ser eliminado. Lo peor es su incidencia negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Ante esta situación, es necesario partir de la revisión del concepto pronunciación dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras como fenómeno en sí y como contenido que debe enseñarse y corregirse. De esta forma, se favorece la actuación didáctica del profesor en el aula.

En el caso de la enseñanza de la pronunciación del francés, a partir de los aportes de Billière (2008), es importante partir de los presupuestos teóricos y metodológicos que existen acerca de la fonética correctiva, articulatoria y todo el tratamiento a los rasgos segmentales (realizaciones fónicas) y suprasegmentales (ritmo, entonación, acentuación) de la lengua francesa, para un público hispanohablante como el que se aborda en este artículo.

Tomando en consideración los elementos anteriores, resulta imprescindible en los momentos actuales, la utilización de los recursos tecnológicos y soportes digitales puestos a disposición de estudiantes y profesores. Esto constituye un material importante en el aula de LE, como ente catalizador para la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación del francés como lengua extranjera (Mangenot, 2003).

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar, sobre la base de las diversas teorías precedentes, acerca de la enseñanza de la pronunciación en las clases de francés como lengua extranjera a partir del uso de los soportes digitales existentes. Es además, el resultado de una tesis de doctorado que se realiza por el autor principal acerca de los aprendizajes de los rasgos fonopro-sódicos del francés como lengua extranjera en la Universidad "José Martí Pérez" de Sancti Spíritus, Cuba.

## **DESARROLLO**

### **La enseñanza de la pronunciación en las clases de francés como lengua extranjera (FLE)**

Haciendo un análisis de las publicaciones de referencia sobre la didáctica del FLE de los últimos quince años y de las principales editoriales de mayor distribución en Francia y en América Latina, se pudo constatar que le dedican poco espacio a la enseñanza de la fonética y/o de la pronunciación o ni siquiera se refieren a ella (Vigner, 2001; Porcher, 2005; Bertocchini & Costanzo, 2008). En cuanto a Courtillon (2003), se refiere muy brevemente a la existencia de ejercicios que ayudan a oír las diferencias entre los fonemas cuya percepción influencia la comprensión oral, pero ya advierte que son paliativos y que no pueden sustituir la práctica constante de escuchar.

Cuq y Gruca, (2002; 2005; 2008) en su manual sobre la didáctica del francés como lengua extranjera o segunda y de reconocida referencia para la formación de los profesores de FLE, se refieren a la fonética en su capítulo sobre metodología de la expresión oral y afirman que la corrección de la pronunciación ha sido una preocupación constante en la enseñanza de los idiomas, pero, como otros autores, entre ellos Guimbretière (2000), Germain, & Martin (2002) y Billières, (2008) advierten a los futuros docentes que la enseñanza de la fonética suele resultar aburrida para los alumnos e ingrata para los profesores, aunque no se puede obviar, pues condiciona en primerísimo lugar la comprensión y la expresión orales.

Para facilitar la tarea de los profesores, se observa que todos los métodos actuales de francés dedican un espacio a la pronunciación y que los materiales complementarios se esfuerzan en proponer ejercicios de corrección fonética prácticos y amenos, focalizados

sobre la forma e inspirados de las diferentes teorías de la fonética correctiva. Cuq y Gruca, (2002; 2005) explican a los futuros docentes que existen cuatro grandes estrategias tradicionales de corrección que, de un modo u otro, se van perpetuando en los manuales de francés desde hace varias décadas: los métodos de articulación, de oposiciones fonológicas, el verbo-tonal y finalmente de enfoque prosódico.

El método articulatorio se base en el conocimiento profundizado del aparato de fonación y parte del principio de que, hay que conocer las características de un sonido y su punto exacto de articulación para poder pronunciarlo correctamente. Para aplicar esta estrategia que consiste en explicar los problemas y los mecanismos articulatorios, se utilizan esquemas de la cavidad de la boca, la nariz y la faringe para describir cómo redondear más o menos los labios, dónde colocar la lengua, abrir o cerrar la mandíbula, activar o no las cuerdas vocales. Esta información ha de permitir al alumno adecuar su articulación para producir correctamente un sonido determinado. Se trata de una apropiación teórica del sistema fonológico de la lengua estudiada que orienta su aprendizaje hacia un trabajo “físico” de la voz y una práctica consciente de la producción de los sonidos.

Por su parte, Billières, (2008) tampoco está conforme con los principios del método articulatorio según los cuales un aprendiz de lengua sólo puede repetir los sonidos si sabe cómo articular pero reconoce que todavía está muy utilizado para enseñar pronunciación. Advierte que los profesores de FLE han de conocer sus carencias, entre las que se pueden citar las siguientes: focalizado en la articulación, deja de lado la modalidad auditiva de la lengua que es preponderante; propone descripciones fijadas de los sonidos, cuando la palabra es ante todo movimiento, y los órganos articulatorios se mueven en sintonía con el cuerpo entero; tiende a crear en el alumno un reflejo articulatorio único cuando los sonidos del habla se influyen entre sí dentro de las sílabas y se escapan de las descripciones canónicas que propone el método articulatorio. Este mismo autor confiere gran importancia a la prosodia que es crucial para el habla y los ejercicios generalmente basados en listas de palabras son descontextualizados, fundamentalmente la utilización del método verbo-tonal (MVT) de corrección fonética basado en el principio de que una mejor percepción entrena una mejor producción.



Lo que es cierto es que con el empleo adecuado del MVT, el docente podrá recurrir a varios procedimientos para tratar un mismo y solo error, con la utilización de los gestos co-verbales y dando prioridad al ritmo y a la entonación.

En cuanto a Alliaume, (2005) la concientización de los puntos de articulación ha demostrado ser poco eficiente ya que la acción de los órganos vocales cuando se habla es tan inconsciente como los procesos respiratorios.

El método de las oposiciones fonológicas consiste en la oposición de fonemas y acarrea un aprendizaje mediante pares mínimos y ejercicios de discriminación esencialmente de tipo binario. Abry, autora de varios manuales sobre corrección fonética, explica en su último manual sobre fonética (Abry & Veldeman-Abry, 2007) que este método relaciona la fonología por una parte con la morfología, y por otra parte, con el vocabulario, insistiendo en los fonemas utilizados como marcadores morfológicos y de léxico. Los alumnos han de adquirirlos para comprender y luego producir una estructura o un lexema.

Para Cuq y Gruca, (2002; 2005), el enfoque prosódico o enfoque rítmico derivado de la teoría verbo-tonal constituye un cuarto método de corrección fonética que se aposentó durante la segunda generación de la metodología SGAV. Prioriza el aprendizaje del ritmo y de los esquemas melódicos para la percepción y la producción. Este planteamiento defiende que la adquisición de las estructuras prosódicas facilita la de los elementos fonéticos y contribuye a dar un sentido general de la interpretación. Abre una nueva vía ya que asocia la entonación con actitudes y con expresiones faciales o gestuales, y conduce a nuevas orientaciones didácticas inspiradas de las prácticas teatrales que fusionan los planos fónicos, prosódicos y gestuales, y sobre todo el sistema fono-gestual. El gesto, a semejanza de la entonación, entrega un mensaje verbal. Gesto y palabra van íntimamente ligados, favorece la interpretación pero también pueden ayudar a la expresión.

La "*gestuelle du corps*" está identificada como una estrategia de corrección de la pronunciación por Abry y Vedelman (2007, p. 97) y explican:

Lorsque l'apprenant a du mal à assimiler ou à produire des sons nouveaux pour lui, ceux qui n'appartiennent pas à son système phonologique (en articulier les

voyelles nasales), on peut faire intervenir la gestuelle, impliquer tout le corps dans l'effort de prononciation<sup>1</sup>.

Para Bartoli, (2005) es evidente que enseñar fonética no es lo mismo que enseñar pronunciación y que los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de una lengua extranjera sino saber pronunciarla.

Cantero, (2003) aclara que la fonética es el estudio de la forma material del habla, es decir de los sonidos que intervienen en la comunicación humana. La fonética acústica estudia cómo son los sonidos, la fonética articulatoria consiste en el estudio de cómo se producen y la fonética perceptiva, se centra en cómo se perciben los sonidos durante los procesos comunicativos. En cambio, la pronunciación es la producción y la percepción del habla. Según Cantero, la enseñanza de la pronunciación es pues la aplicación inmediata de la fonética, pero advierte que hemos de dejar de confundirla con la corrección fonética.

Cuq y Gruca, (2005), afirman que pronunciar es ser capaz a la vez de entender y producir los sonidos, el ritmo y la entonación de la lengua y consideran esencial ligar íntimamente en la enseñanza y el aprendizaje del sistema fonológico y prosódico, la audición o percepción con la articulación. Existe un estrecho vínculo entre ambas: un fonema o un elemento prosódico no puede ser producido si no está percibido, pero al mismo tiempo, el gesto articulatorio es necesario para percibir, el hecho de producir o de articular (o de intentar articular) un sonido, ayuda también a su percepción. Cuq y Gruca, (2005) concluye que la pronunciación ha de tener un papel importante en el tratamiento didáctico de la oralidad considerada como un acto verbal que se realiza dentro de una relación interactiva entre al menos dos personas.

Llisterri, (2007) sitúa la enseñanza de la fonética fuera del ámbito común de la enseñanza de una lengua extranjera, por ejemplo, en un nivel muy avanzado o en unos estudios de filología. En cambio, incluye la enseñanza de la pronunciación dentro de las actividades de aula.

---

<sup>1</sup> Cuando el alumno tiene dificultad para asimilar o producir sonidos que son nuevos para él/ella, aquellos que no pertenecen a su sistema fonológico (especialmente las vocales nasales), se pueden utilizar gestos, todo el cuerpo puede estar involucrado en el esfuerzo de pronunciación.

Por su parte, Iruela, (2007, p. 56) argumenta que: “la pronunciación se encuentra en todas las actividades comunicativas de la lengua: expresión oral, comprensión auditiva, interacción oral y lengua escrita”.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (ahora MCERL), para permitir los procesos comunicativos de la expresión oral, el alumno ha de saber “*articular el enunciado (destrezas fonéticas)*” (Conseil de l’Europe, 2002). En efecto, la pronunciación es el soporte de transmisión de la información oral, de forma que puede facilitar o dificultar al interlocutor el reconocimiento de las palabras. Por tanto, para Iruela (2007, p. 56), la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga la inteligibilidad al texto oral del que forma parte.” Seguidamente, recuerda que para escuchar, el alumno necesita “percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas) (Conseil de l’Europe, 2002), por lo que la pronunciación interviene decisivamente en la comprensión auditiva ya que es el soporte a través del cual se percibe la lengua oral.

Así pues, la didáctica de la pronunciación según Cantero (2005), es el enfoque metodológico que integra la pronunciación en los parámetros del enfoque comunicativo. Propone un tratamiento global de la lengua oral. Se centra en la expresión y la comprensión global en su conjunto, y no en la producción o la discriminación de sonido. Su principal objetivo ya no es la “pronunciación correcta” sino la adquisición de la competencia fónica de la lengua meta.

### **La formación de profesores de lenguas extranjeras. El francés como segunda lengua**

La formación de educadores ha sido tarea permanente de la sociedad cubana desde sus orígenes. Las diferentes maneras de realizar esa formación ha estado condicionada, por una parte, por los tres grandes períodos históricos por los que ha transitado: colonia, república neocolonial y sociedad socialista; y en otro sentido, por los resultados del desarrollo científico de las diferentes Ciencias de la Educación. La experiencia de estos años, sobre todo desde las últimas transformaciones, unida a las necesidades y demandas que ha planteado la sociedad en las nuevas condiciones históricas, conduce a

un nuevo perfeccionamiento del proceso de formación inicial y posgraduada de los educadores

La superación, como alternativa dentro de la preparación de los docentes, antes del triunfo de la Revolución cubana no constituía una política estatal, la misma se reducía al auto didactismo de los propios maestros y a los esfuerzos aislados de algunas instituciones, donde se destaca la labor realizada por la Universidad de La Habana en el desarrollo de cursos, conferencias y seminarios.

A raíz del triunfo de la Revolución en 1959 el Sistema Nacional de Educación sufrió cambios en su estructura y en su esencia que llevó a la nación a sentar las bases para un salto cualitativamente superior en la formación de los estudiantes en todos los niveles de educación. En lo que respecta a la enseñanza de las lenguas extranjeras se comienza la preparación masiva de profesores de Idioma Ruso en el Instituto “Máximo Gorki” y a partir de 1964 se extiende a la de profesores de Inglés, incluyendo también a los Pedagógicos “Enrique José Varona”, “Frank País” y “Félix Varela” respectivamente. Se crea, además en 1977 el Instituto Superior Pedagógico “Pablo Lafargue” para la preparación de los profesores para las enseñanzas media y media superior del país.

En el año 1960 se crea el Instituto de Superación Educacional (ISE), más tarde Instituto de Perfeccionamiento Educacional (IPE), el que entre sus funciones tenía asignado el “realizar cursos, cursillos, seminarios y actividades de índole similar, destinadas a la superación y perfeccionamiento del personal docente, técnico y administrativo en ejercicio” (Ministerio de Educación, 1960, p. 3).

De esta manera se comenzó a desarrollar en Cuba un sistema de actividades de superación, con carácter masivo y continuado encargado de la formación permanente del docente, el que fue ganando en organización y científicidad en la medida que estos profesores fueron elevando el nivel de preparación e idoneidad para asumir las crecientes demandas de la sociedad cubana a la escuela.

Las continuas demandas de profesionales altamente calificados impuestas por el desarrollo científico-técnico de esta época hicieron que surgiera la necesidad del

perfeccionamiento de los planes y programas de estudio. De esta manera surge en 1977 el denominado Plan A que enfatizaba el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, así como el dominio teórico práctico de la lengua. Sin embargo la salida profesional de esas no tuvo una adecuada implementación en la práctica docente.

En 1982 se implanta el Plan B en el cual se favoreció el desarrollo del contenido pedagógico, aunque no al nivel requerido, ya que se incorpora la práctica pedagógica a partir del perfeccionamiento del ciclo psicopedagógico. Este nuevo plan no pudo resolver las insuficiencias señaladas al plan anterior y fue modificado con adecuaciones de tránsito denominadas Plan B adecuado, en el cual se incluyó un programa de Práctica Pedagógica de 60 horas.

A partir de 1992 se implementa el Plan de estudios C que produjo una transformación radical en la dirección del proceso de formación del profesor de lengua inglesa acentuándose en el mismo la atención al desarrollo de la competencia pedagógica y comunicativa. Se rediseñó el currículo con los tres componentes principales. Se incorporó el enfoque comunicativo como fundamento lingüístico-metodológico y se propició el desarrollo de las habilidades profesionales. A partir del año 1999 este plan también fue sometido a varias modificaciones, introduciéndose ajustes en el mismo prácticamente en todos los cursos.

Los ajustes realizados a partir del Curso 2000- 2001 han estado motivados por la necesidad de incrementar la permanencia de los practicantes en la escuela lo que ha incidido de manera negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa del profesional de lenguas extranjeras al no poderse aplicar el principio de la sistematicidad, necesario para un correcto dominio de una lengua extranjera. La inclusión a partir del curso 2001 de la lengua francesa abre nuevas perspectivas en la formación de los profesores de lenguas extranjeras para los niveles básico y preuniversitario, estrategia aún no validada adecuadamente, lo que exige un docente de esta especialidad bien preparado en cuanto a la aplicación de métodos y procedimientos actuales.

A partir del curso 2010-211 se comienza el Plan de Estudios D que asume los presupuestos anteriores como logros de la formación universitaria y como consecuencia

de los cambios y la necesidad de renovación para lograr mayor calidad. Persigue una mayor integralidad y racionalidad en el diseño curricular de la carrera con énfasis en la formación investigativo-laboral de los estudiantes y una mayor participación de las universidades en la gestión de calidad en la formación de su profesional a partir de las necesidades territoriales e intereses, a partir de la integración armónica y coherente de los tres tipos de currículo: Base, propio y optativo/electivo. Asimismo se fomenta la introducción de métodos de enseñanza y aprendizaje más activos e interactivos a favor del auto-aprendizaje para lo cual el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) es esencial; se pondera la evaluación formativa con un carácter más cualitativo e integrador, para que se convierta en algo consustancial a la ejecución del proceso.

En la implementación del Plan D quedan insatisfacciones con relación al nivel de esencialidad y la repetición de contenidos en las disciplinas de formación general, así como en la vinculación de estas con la especialidad.

Sin embargo, se comienza a aplicar el Plan de estudio E a partir del curso escolar 2016-2017 que llega como resultado del desarrollo socioeconómico y cultural actual y perspectiva, pues demanda el dominio de al menos una lengua extranjera como una necesidad para el desenvolvimiento social y profesional de las personas, de ahí que se le considere una habilidad para la vida.

Por otra parte, los planes de estudios de todas las carreras universitarias han establecido la demostración del dominio un idioma extranjero en el nivel de usuario independiente como requisito de graduación, para lo cual se requiere docentes universitarios de esta especialidad bien preparados para impartir los diferentes cursos que se ofrezcan en los centros de idiomas de cada universidad.

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, el sistema de superación debe desarrollar en los docentes, un alto sentido de la responsabilidad individual y social, lograr que encuentre en el proceso de formación posgraduada, y en su propio trabajo cotidiano, 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.

### **Los soportes digitales y la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos en las clases de FLE**

La enseñanza siempre ha aprovechado, en la medida de lo posible, los recursos técnicos que le ha ofrecido cada época. Durante siglos, la evolución tecnológica ha sido relativamente lenta y no necesitaba competencias técnicas muy elaboradas, pero la aceleración de estas últimas décadas, ha obligado a los profesores a adquirir nuevos *savoir-faire* muy alejados de su formación inicial y de su disciplina por lo que a veces se pueden sentir desorientados (Cuq y Gruca, 2002; 2005).

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas constituye en este momento uno de los grandes temas en los debates educativos. Brouté, (2009) opina que desde el punto de vista didáctico, estas tecnologías modernas no sólo consisten en un cambio de soporte, sino que representan para los profesores un reto para la renovación de sus prácticas docentes.

Para Demaizière, (2005) se trata simplemente de enriquecer nuestras prácticas, y desde la experiencia previamente adquirida, de “girar” nuestra competencia pedagógica hacia nuevos soportes, dispositivos y situaciones de aprendizaje. En el contexto del estudio que nos ocupa, nos hemos “girado” una vez más hacia las “nuevas tecnologías” ya que siempre han constituido un auxiliar muypreciado para integrar en las aulas de idiomas la presencia de la lengua oral.

Todos estos materiales tienen en común el principio fundador del “hipertexto”, que permite con un simple clic acceder a datos complementarios: una imagen, un documento de texto, una grabación audio o vídeo, una página web, etc.

El empleo de las TIC no implica necesariamente la innovación didáctica. Se han de planificar actividades, según Adel, (2006) que no sólo se adapten a las necesidades de

los alumnos sino que potencien también nuevas estrategias de aprendizaje para evitar el estancamiento metodológico. El siglo XXI reúne todos los elementos para potenciar el aprendizaje de la lengua oral sobre todo en el aspecto tecnológico.

Messaoudi, (2010) sostiene que los profesores de idiomas han de desarrollar sus propios recursos digitales para que se adapten mejor a sus propios contextos. Tras un periodo de alfabetización digital durante el cual los profesores han ido integrando el uso de herramientas T.I.C., han llegado ahora al eslabón de la creación multimedia propia, Vera (2010). En este sentido, Hirschsprung, (2005) opina que los docentes están jugando un papel esencial en el porvenir del uso educativo de las TIC ya que han pasado de ser usuarios de los materiales existentes a ser inventores y creadores de nuevos recursos. Esta misma autora considera que hoy en día, tenemos a nuestra disposición una paleta de instrumentos, descargables gratuitamente desde Internet, que nos permiten expresar todo nuestro potencial creativo con la elaboración de actividades que suplan las lagunas de los materiales pedagógicos existentes. Las nuevas tecnologías ofrecen a los docentes la oportunidad de desarrollar nuevos *savoir-faire*.

Guichon & Penso (2002) abogan también por una apropiación de las herramientas multimedia por parte de los docentes pero advierten que la tecnología sólo es un medio. Para pasar de la utilización a la creación de un recurso, el profesor necesita un marco didáctico que se pueda conjugar con la acción.

En cuanto a pronunciación, existen en red varios sitios especializados en la corrección fonética que ofrecen en libre acceso ejercicios muy variados y cuidadosamente elaborados. Para realizar actividades ya didactizadas de comprensión oral, los principales referentes son:

1. El portal de Radio France Internationale ([http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil\\_apprendre.asp](http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp));
2. TV5 Monde ([http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil\\_apprendre.php](http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php)) que proponen además fichas pedagógicas con diferentes niveles de dificultad para ayudar a los profesores a explotar estos



materiales y están dirigidos también a los alumnos que deseen trabajar de modo autónomo.

3. Las diferentes editoriales ([www.hachette.fr](http://www.hachette.fr) y [www.cleinternationale.fr](http://www.cleinternationale.fr))
4. El portal Le point du FLE (<http://www.lepointdufle.net>)
5. El portal Franc-Parler), web de l'Organisation Internationale de la Francophonie, ubicado en : <http://www.francparler.info/accueil/>

Los sitios anteriores proponen ejercicios complementarios muy parecidos a los que aparecen en los libros de texto. No están destinados particularmente a los estudiantes, sino también a los profesores, pues facilitan la búsqueda de materiales para las clases, ofrecen un amplio abanico de fichas pedagógicas que tratan aspectos relacionados con la fonética y la didáctica en general.

Asimismo constituyen una oportunidad para estudiantes y docentes en cuanto a su accesibilidad, adaptabilidad y calidad de sus catálogos y pistas de utilización en las clases donde se traben los contenidos de corrección fonética, pronunciación, acentuación y entonación, con estudiantes que estudian el francés como segunda lengua.

Es importante destacar que en la práctica hemos encontrado algunas limitaciones que presentan, en su conjunto, estos sitios, entre las cuales podemos citar las siguientes:

- Faltan actividades específicamente para el trabajo con los rasgos prosódicos.
- Las actividades están propuestas fuera de un contexto de comunicación. No parten de un documento auténtico.
- No existe una plataforma que recoja de manera general todos los aspectos de la pronunciación (segmentales: discriminación, pronunciación y articulación y suprasegmentales: acentuación, ritmo y entonación)

## CONCLUSIONES

El profesor de LE debe reconocer la importancia de la lengua oral como medio de expresión y comunicación y de la pronunciación como su soporte; esa es la premisa fundamental para que se preocupe por incluirla (a la segunda) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE se realice en su medio lingüístico, no exime al profesor de la responsabilidad de

desarrollar la competencia fónica del estudiante. Para esto, debe concebir la pronunciación como una habilidad que ha de enseñarse y desarrollarse en ese proceso.

Los adelantos científicos y técnicos, la aparición del Internet, la web participativa e interactiva y de los soportes digitales en general, demandan cada vez más la necesidad de transformar la enseñanza de las LE en la actualidad, lo que constituye una vía idónea para hacer de la clase un espacio propicio en cuanto a la apropiación, por parte de los alumnos, de nuevos métodos y herramientas en aras de mejorar su aprendizaje. Las TIC constituyen recursos que el profesor de LE no debe obviar y ponerlos en función del diagnóstico de sus estudiantes y emplearlas como soporte complementario en las clases.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abry, D. & Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique: Audition, prononciation, correction*. Paris, Francia: CLE International.

Adell, J. (2006). *Riesgos y posibilidades de las TIC's en educación*. Conferencia XXI Semana Monográfica sobre educación en la Fundación Santillana de Madrid, 20-24 de noviembre 2006 Recuperado de [http://webquest.xtec.cat/articles/adell\\_bernabe/2006/riesgosyposibilidades.pdf](http://webquest.xtec.cat/articles/adell_bernabe/2006/riesgosyposibilidades.pdf)

Alliaume, J. (2005). *Parole(s) de cerveau. Neuro-pédagogie de la parole*. Québec : Fondation littéraire Fleur de Lys.

Bartoli, M. (2005). *La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras PHONICA*.-27. Recuperado de [http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf)

Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE Paris* : CLE International Vigner, G. (2001): *Enseigner le français comme langues seconde*. Paris: Clé-International, p.67

Billières, M. (2008). *Où en est la méthodologie du français langue étrangère*. Eventos n° IV,(55-66). Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Brouté, A. (2009). *La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre*. Synergie Espagne n° 2 (2) 213-221. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/28297220\\_La\\_modernisation\\_de\\_l'enseignement-apprentissage\\_des\\_compétences\\_de\\_production\\_orale\\_en\\_FLE\\_ne\\_peut\\_plus\\_attendre](https://www.researchgate.net/publication/28297220_La_modernisation_de_l'enseignement-apprentissage_des_compétences_de_production_orale_en_FLE_ne_peut_plus_attendre)

Cantero, F. J. (2003). *Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cantero, F. J. (2005). *Comunicació i veu*, en ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 32. (Monografía: Veu i locució). Editorial Graó

Conseil de l'Europe (2002). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Francia: Didier. Recuperado de <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Courtilon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris, Francia: Hachette-Français langue étrangère.

Cuq, J. P. & Gruca, I. (2002, 2005, 2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Francia, PUG (Presses Universitaires de Grenoble)

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J. P. (2005). *Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC*. *ALSIC*, 8 (1), 45-64. Recuperado de <http://alsic.revues.org/index326.html?file=1>

Germain, A. & Martin, P. (2002). *Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde*. *ALSIC*, 3(1), 61 – 76.

Guichon, N & Penso, A. (2002). *Vers une appropriation des outils multimédias*. *Les Cahiers de l'APLIUT XXI* (3) Recuperado de <https://journals.openedition.org/apliut/4316>

Guimbretière, E. (2000). *L'enseignement de la phonétique : état des lieux entre tradition et modernité*. *Mélanges (Crapel)* 25, 153-168. Récupéré sur: [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11\\_quimbretiere.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11_quimbretiere.pdf)

Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris, Francia: CLE International.

Iruela Guerrero, A. (2007). *¿Qué es la pronunciación?* *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471099>

Llisterri, J. (2007). La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador. En *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas* (pp. 91-120). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri\\_06\\_Pronunciacion\\_Tecnologias.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_06_Pronunciacion_Tecnologias.pdf)

Mangenot, F. (Juin, 2003). *Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance*. *ALSIC*, 6(1), 109 – 125, <https://journals.openedition.org/alsic/2167>

Messaoudi, F. (2010). Introduire l'innovation comme système d'amélioration de l'enseignement du FLE. En Guillén, C. (Coord.). *Francés: investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III. Barcelona, España: Graó.

Ministerio de Educación, (1960). *Sobre la creación y funciones de los Institutos de Superación Educativa: Resolución Ministerial 10349 de 1960*. La Habana, Cuba : Autor.

Porcher, L. (2005). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Francia: Hachette – Éducation.

Vera, C. (2010). *Les matériels didactiques pour la classe de français langue étrangère*. En Guillén, C. (Coord.) *Didáctica del francés*. Vol. II. (pp. 93-106). Barcelona, España: Graó.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris, Francia: CLE International.

## LA HISTORIA LOCAL: LOS MAPAS Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL HISTORY: MAPS AND HISTORY LEARNING

Dunia Fernández-Pérez <sup>1</sup>, Rafael R. Sánchez-López<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Licenciada en Educación Primaria y Máster en Ciencia de la Educación. Metodóloga Integral de Primaria. Sancti-Spíritus. Profesor Asistente a tiempo parcial de la Centro Universitario Municipal (CUM), La Sierpe de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (Uniss) Email: dfernandez@ls.ss.rimed.cu. ORCID: 0000-0002-3659-7801. <sup>2</sup>Licenciado en Geografía y Máster en Didáctica de la Geografía. Profesor Auxiliar de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez (Uniss) Email: rsanchez@uniss.edu.cu. ORCID: 0000-0001-5065-5441.

### ¿Cómo citar este artículo?

Fernández Pérez, D. y Sánchez López, R. (noviembre-febrero, 2019). La historia local: los mapas y el aprendizaje de la historia. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 97-119. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1005>

### RESUMEN

El artículo tiene como objetivo socializar sistema de actividades sustentado en habilidades cartográficas para el aprendizaje de hechos y lugares históricos locales por los escolares de 5. Grado, desde la asignatura de Historia de Cuba, a partir de las necesidades objetivas descubiertas en los estudiantes. En su concepción se optó por una investigación de corte cualitativo, se combinaron diversos métodos; el enfoque dialéctico-materialista como método general, análisis documental, observación participante y matemáticos, los que permitieron constatar que no se aprovechan las potencialidades que ofrecen los alumnos de estas edades, en cuyo modelo actual se apoya la investigación. La bibliografía utilizada garantizó obtener los elementos necesarios para elaborar las actividades que despertaran en los estudiantes habilidades cartográficas para el aprendizaje de hechos y lugares históricos locales.

**Palabras clave:** aprendizaje de la historia; habilidades cartográficas; historia local; mapas

## ABSTRACT

The objective of this article is to propose a system of activities for 5<sup>th</sup> grade students of the Cuban elementary school to contribute to the development of their cartographic skills for the learning of local and historical facts and places as part of the subject of History of Cuba. The research was carried out based on the objective needs discovered in the sampled 5<sup>th</sup> grade students. The research followed a qualitative approach and several methods were combined. As an illustration, the dialectical-materialist approach was used as a general method and the documentary analysis, the participant observation and the mathematical method were used as well. Those methods allowed to verify that the potential offered by students at this age is not well exploited. In fact, this research is based on the current state of this potential. The consulted bibliography offered the necessary elements to design the activities for students to develop their cartographic skills for the learning of local and historical facts and places.

**Key words:** Activities; cartographic skills; local history; maps

## INTRODUCCIÓN

**E**n los primeros años de la Revolución los esfuerzos principales de la enseñanza de la Historia se dirigieron a la formación emergente y la superación de los docentes de la especialidad. Se actualizaron planes y programas de estudios teniendo en cuenta los aportes de destacados estudiosos de esta materia.

A partir del curso 1989-1990, como parte del perfeccionamiento, se desarrollaron transformaciones y ajustes a los programas de la disciplina. Se aplicó un nuevo diseño curricular donde la asignatura Historia de Cuba retomó su espacio e independencia en todos los niveles de enseñanza y se indicaron en sus objetivos y temáticas la atención a la historia local. La estrategia de esta asignatura para la dirección del proceso enseñanza–aprendizaje es, ante todo, una estrategia de educación patriótica, ant imperialista e internacionalista, una estrategia de educación político e ideológico, de formación de valores.

Martínez Vignón y Gibo Silva, señalan:

La historia local, como parte de la Historia de Cuba, posee riqueza en objetos de estudio y variedad de temas que brindan las fuentes existentes en los archivos locales y en la memoria individual y colectiva, contribuye al establecimiento de una identidad local, al ofrecer información acerca de las raíces, tradiciones, costumbres, creencias, modos de vida, mitos, hechos notables y característicos del contexto más cercano al

estudiante, que marcan sentido y responsabilidad histórica con el desarrollo cultural. (2018, p. 4).

Rosales y Urriola citado en *Castro-Solís, Almuiñas Rivero y Borroto Leal* plantean que:

Mediante el desarrollo local, las capacidades emprendedoras locales pueden ser activadas y dinamizadas para valorizar los recursos productivos tradicionales (agricultura, artesanado, pequeña y mediana industria) y no tradicionales (energías renovables, protección del medio ambiente, cuidado y/o valorización del patrimonio y cultura, turismo generando nuevas actividades productivas y empleos. (2012, p.13).

La localidad vincula con los materiales cartográficos y otras fuentes del conocimiento histórico elevan las potencialidades para el desarrollo de la comprensión de los alumnos. Entre las prioridades de trabajo está, propiciar que los escolares estén en condiciones de demostrar conocimiento de la historia local en las diferentes unidades de los programas de Historia de Cuba que trabajen con los museos, monumentos, las tarjetas, los testimonios de combatientes y participantes en hechos, localizaciones en mapas, así como con otras fuentes del conocimiento histórico de la localidad.

El trabajo con los mapas en la clase de Historia de Cuba es fundamental, porque constituyen una fuente insustituible de conocimiento sobre el mundo, ofrece la posibilidad para visualizar la imagen de un territorio a través de una representación cartográfica; lo que constituye fundamentos didácticos esenciales. El uso de los mapas en esta ciencia la hace más objetiva y práctica, ayuda a reproducir la representación del territorio estudiado con sus rasgos, tiene presente una función gnoseológica y comunicativa. El dominio de su contenido permite el conocimiento de los objetos, fenómenos y procesos en su relación con el medio que los rodea.

En la Historia de Cuba un objetivo que se debe lograr es la localización en los mapas de hechos y lugares históricos nacionales y locales, es prioridad desarrollar habilidades cartográficas en los escolares, fundamentalmente desde el segundo ciclo de la escuela primaria actual.

Reyes Goberna 2010, señala que:

Son numerosos los trabajos que brindan estrategias para la estimulación intelectual, tanto en el campo internacional como en el país. Se destaca los aportes de Galperin, 1983, Zankov, 1975, Davidov, 1989. En Cuba resalta los trabajos de investigación desarrollados por López, 1989, López, M., 2002, (Rico, 1998), Labarrere, 1989; Silvestre, 1994; Zilberstein, 1997, entre otros, del Instituto Central de Ciencias

Pedagógicas. En la provincia, los autores Cubillas Quintanas, 2006; Rivero Pulido, 2009 y Rodríguez Castillo, 2009.

No obstante, ninguno aborda el tema del desarrollo de habilidades cartográficas para la ubicación espacial de hechos y lugares históricos locales en escolares de 5. Grado desde la asignatura de Historia de Cuba.

Se ha podido constatar mediante el análisis del banco de problemas y la aplicación de instrumentos la existencia de insuficiencias en el desarrollo de habilidades cartográficas para la ubicación espacial de hechos y lugares históricos locales por escolares de 5. Grado de la escuela primaria Antonio Maceo, porque no presentan conocimiento de estos hechos, no utilizan los procedimientos cartográficos correctos para la ubicación espacial, por desconocimiento y/o por falta de materiales en alguna medida, no todos los escolares reconocen el mapa del territorio municipal, ni saben realizar una lectura correcta de mapas, lo que impide lograr la motivación por la historia local.

Los resultados anteriores derivan el objetivo del trabajo: proponer un sistema de actividades sustentado en habilidades cartográficas para el aprendizaje de hechos y lugares históricos locales por los escolares de 5. Grado de la escuela primaria “Antonio Maceo Grajales”, desde la asignatura de Historia de Cuba.

## **MARCO TEÓRICO**

Fernández Pérez y Sánchez López, expresan:

La Historia Local, en su generalidad, comprende personalidades, lugares y objetos que reflejan las vivencias de los antepasados y sus valores sobreviven en las nuevas generaciones gracias a la transmisión de los conocimientos que la escuela les aporta desde los estudios locales en los diferentes programas. (2016, p. 4).

El punto de partida en la asignatura es el dominio profundo del contenido y desde él, ir entonces al encuentro orgánico con el potencial educativo que encierra dicho contenido y con los métodos para dirigir el aprendizaje y la educación. Precisiones para el sistema de clases:

- Pluralidad de métodos utilizados con sentido de la medida y adecuados a cada circunstancia pedagógica.
- La exposición oral del profesor, tiene absoluta legitimidad en la enseñanza de la historia para contribuir, a la utilización de la influencia emocional, al desarrollo del pensamiento lógico a la evaluación de la motivación de los escolares.



- La tarea es parte esencial de la clase y le corresponde una estratégica misión pedagógica en el desarrollo de las habilidades para el trabajo independiente y la formación de correctos hábitos de estudio.

La clase debe ser, forja cotidiana de la cultura del diálogo para intercambiar con los escolares y favorecer el intercambio entre estos, a partir de la propia exposición del maestro, es el marco idóneo para que los escolares hablen, pregunten, discutan, como resultado de lo que escuchan, han leído o indagado. Roa, citado por González Bello (2001, pp. 21-22), expresó que:

- He tratado de infundirle a mi clase el rumor de la colmena. No me he ceñido nunca al puro relato de los temas. Ni a la mera recepción por parte del alumno de mis explicaciones. Eso sería, evidentemente, lo más cómodo. Desde mi curso inaugural he establecido como método de trabajo la interpretación dinámica de las ideas y de los problemas y el paraloquios como forma de expresión, de mi efectiva y cordial convivencia con los escolares (...) El dialogo socrático es la clase perfecta. Alumno y profesor se enriquecen mutuamente. La riqueza de fuentes para aprender la historia con que cuenta la escuela hoy es muy amplia.
- La historia no se enseña a partir de un solo método, ni hay una fuente más importante que otra. Es el maestro el que debe determinar las mejores vías para enseñar la historia de acuerdo con las peculiaridades del grupo en que educa y los recursos con que cuenta a su disposición. Pero es esencial los medios cartográficos para la ubicación espacial de los hechos y lugares históricos.

Los hechos, como parte indisoluble de la historia, se dan en un espacio socialmente confluído, en un escenario natural, transformado o inventado por el hombre. No hay hombres ni pueblos que no estén inscritos en el espacio, incluso en nuestro caso particular hemos luchado por gobernar nuestro territorio por casi cinco siglos.

Es tarea del maestro enseñar a descubrir el “engranaje” interno que existe bajo la diversidad de hechos que se estudian; enseñar a reflexionar sobre el pasado para contribuir a asumir el presente con voluntad transformadora.

En la docencia hay que cuidar los extremos, pues si se hiperbolizara la búsqueda de causas, tendencias, fuerzas motrices y otras indagaciones necesarias en el plano lógico-conceptual y se soslayara el costado fenoménico de la historia, estaría en presencia de una enseñanza caracterizada por el esquematismo sociopolítico.

El polo opuesto de esta tendencia es aquel que, por la atención desmedida a la descripción de hechos, anécdotas, memorización de fechas y personajes aislados, no logra enseñar a descubrir el porqué del acontecer histórico y su movimiento.

Se ha dicho y con razón, que una importante misión científica de la enseñanza de la historia es propiciar que los escolares descubran el aspecto interno de los procesos.

Desde la concepción histórico-cultural, referente psicológico y pedagógico del trabajo, es prudente comenzar el estudio del espacio por los más cercanos, por ejemplo, la casa, e ir integrando la escuela, la comunidad, la localidad, el país, el continente y el mundo. Así los escolares primarios valoran los aportes de otros pueblos a la cultura cubana y adquieren conciencia de que la patria, como expresó Guerra “(...) es una fracción de la humanidad” (1944, p. 3).

Todo hecho histórico se ubica en espacio y en tiempo, pero no queda claro la necesaria mirada integral el mismo transcurre en un escenario donde el hombre despliega tanto su actividad material como espiritual, interactuando con una variedad de objetos que devienen portadores de códigos distintivos de las épocas históricas y se asumen metodológicamente en la educación histórica del escolar primario como recursos didácticos temporales.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Con la intención de obtener datos reales, que permitan conocer a profundidad cómo se comporta el estudio de la Historia de Cuba con empleo de mapas en el presente trabajo, se aplicó una investigación de corte cualitativo, desde el trabajo científico metodológico, con el empleo del método de investigación acción colaborativa, Los datos fueron recaudados en una población de estudio conformada por 20 escolares de 5. A, de la escuela primaria “Antonio Maceo Grajales” en el municipio La Sierpe, en la provincia de Sancti Spíritus la que posee tradición en los estudios de la localidad y ha tenido resultados.

Por ello se hace necesario trabajar, desde las Ciencias Pedagógicas, la búsqueda de vías que permitan una incidencia coherente, en función de los mapas y el aprendizaje de la Historia de Cuba y el vínculo con la Historia Local, de las diversas influencias educativas que recibe este alumno durante su formación básica y que sea extensiva, al mismo tiempo, para la cultura general integral y como experiencia significativa en la educación de las nuevas generaciones.

Las fuentes históricas del conocimiento posibilitan que el maestro enseñe con mayor calidad la Historia, sin embargo, los croquis y los mapas (locales, nacionales y del mundo), combinados con láminas, diapositivas, filmes u otros medios visuales y audiovisuales facilitan la ubicación espacial y hasta apreciar el cambio de fronteras, relaciones espaciales entre lugares que son escenarios de los hechos y el sentido de las distancias y peculiaridades naturales del terreno donde ocurren las acciones; elementos imprescindibles para que los escolares primarios entiendan las peculiaridades de los hechos y el accionar de las masas populares y las personalidades.

### **Resolver problemáticas a partir de relaciones entre la localización y el hecho histórico, ejemplo de proceder:**

- Localizar el lugar del asalto a los cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes el 26 de Julio de 1953. ¿Por qué sería necesario atacar también a Bayamo?
- ¿De dónde parten los jóvenes de la Generación del Centenario para atacar estos cuarteles? Sin embargo, la fortaleza militar más importante de Cuba es Columbia. ¿Dónde se encuentra la misma? ¿Por qué si la mayoría procedía de Occidente y tenían allí la fortaleza militar mayor de Cuba escogen estos cuarteles en Oriente?  
Remitir al mapa mural para demostrarlo.

El maestro debe tener en cuenta a partir de esta propuesta que el mapa no es solo ubicar espacialmente los hechos, procesos y fenómenos históricos; hay que pensar en las diferentes variantes, niveles de complejidad en que pueda presentársele al alumno.

### **Relación del espacio geográfico con las actuaciones de los hombres: los mapas y el aprendizaje de la historia**

En el aprendizaje de la historia, el mapa resulta una de las fuentes de versatilidad, lo que permite utilizar; es un recurso inseparable del docente y del alumno; desde épocas remotas, ha formado parte de culturas que han animado en las formaciones histórico-sociales de la humanidad, Herodoto la menciona en los nueve libros de la Historia y con los viajes de descubrimiento geográfico el desarrollo de la cartografía comenzó a coronar niveles superiores hasta la época contemporánea, por lo que es un valioso medio de enseñanza en la Didáctica de la Historia.

La cartografía en la historia se utiliza para obtener una imagen espacial de los hechos históricos analizados o bien como introducción para comenzar el tratamiento de un tema; sin embargo, las potencialidades didácticas de esta fuente son amplias; siempre que la clase proporcione a los alumnos la posibilidad de aprender a leer y trabajar la simbología.

Su importancia trasciende hasta el punto de ser considerado como una fuente de uso cotidiano en la docencia de esta asignatura, pues resulta imposible estudiar la historia fuera del tiempo y del espacio.

La cartografía es trascendental para comunicar las más diversas situaciones históricas, garantizar que los aprendices estén en mejores condiciones para concretar la ubicación espacial de un hecho o realidad histórica. Por ejemplo, (Trocha de Júcaro a Morón en la Guerra de Independencia, Pacto de Pedrero, entre otros).

El tratamiento didáctico de este tema exige que el docente sea cuidadoso en la organización del trabajo con mapas dentro o fuera de la clase, llamando la atención del alumno acerca de algunos elementos que no deben descuidarse: título de mapa, espacio geográfico que representa, colores usados, símbolos y uno de los más importantes, la leyenda, descifrando su significado. Al hablar de mapas históricos, se debe tener presente, que para lograr comprender el contenido, hay que apoyarse en información anexa en otras fuentes del conocimiento, como: documentos, láminas, gráficos y textos por citar algunas, estas le ayudan a comprender y descifrar los misterios que se esconden en los trazados de las fuentes cartográficas.

Es tarea del maestro enseñar a descubrir el “engranaje” interno que existe bajo la diversidad de hechos que se estudian; enseñar a reflexionar sobre el pasado para contribuir a asumir el presente con voluntad transformadora.

Si la enseñanza de la Historia no educa en el razonamiento, en el ejercicio del pensar, no rebasará el papel de crónica descriptiva, estará muy limitada para cumplir a plenitud su función de orientación ciudadana. Por lo tanto, una de las misiones de la asignatura es enseñar a los escolares a explicarse lo acontecido. Historia pensada es, ante todo, saber explicarse, saber formularse el porqué de las cosas y seguir encontrando y formulándose nuevas interrogantes.

Saben muy bien los maestros, cuántas preguntas inteligentes y originales hacen los niños. La experiencia pedagógica enseña que jamás debe subestimarse la capacidad de estos. Al impartir la asignatura, hay que cuidar los extremos, si se exagerara la búsqueda de causas, directrices, fuerzas motrices y otras investigaciones necesarias en el plano lógico-conceptual y se obviara el costado fenoménico de la historia, estamos en presencia de una enseñanza caracterizada por el esquematismo sociopolítico.

El polo opuesto de esta tendencia es aquel que, por la atención desmedida a la descripción de hechos, anécdotas, memorización de fechas y personajes aislados, no

logra enseñar a los escolares a descubrir el porqué del acontecer histórico y su movimiento.

### **El trabajo con los mapas para el desarrollo de habilidades cartográficas**

Los mapas constituyen un medio de enseñanza importante en el estudio, permiten la representación total o parcial de la tierra y la localización de los hechos y accidentes geográficos. Estos deben guardar ciertas condiciones científicas y estéticas. La primera condición que debe tener un mapa es su precisión, es representar exactamente el hecho a que se refiere, resaltándolo sobre todos los otros, es el que debe ocupar el primer plano de su construcción, ajustándose a la verdad científica.

El tamaño del mapa, el de la letra que emplea y el colorido, han de tener en cuenta los siguientes aspectos: el mapa mural debe ser lo suficientemente grande para que pueda observarse por todos los escolares.

El tamaño de las letras es una condición en la que hay que poner atención, por el esfuerzo visual que puede ocasionar a los escolares la lectura del mapa.

El colorido es una condición primordial en la confección de los mapas, utilizar matices que no hagan contrastes bruscos que produzcan mal efecto.

Utilizar mapas en los que el lenguaje empleado, sea el que hable el alumno.

### **Lectura en el mapa**

La capacidad para leer un mapa, es la posibilidad de determinar las características de un territorio, de accidentes y hechos geográficos, basándose en él mismo.

El aprendizaje de la lectura del mapa está constituido por dos etapas sucesivas: la **primera** es cuando los escolares aprenden a describir un territorio apoyándose en los símbolos convencionales, inscripciones; la **segunda** es cuando los escolares aprenden a interpretar el mapa y revelar las relaciones recíprocas y dependencias, poniendo de manifiesto lo que no se muestra directamente él.

En los mapas se emplean numerosos símbolos convencionales para representar los hechos que deben ser destacados.

Para una comprensión correcta de la lectura de los mapas es necesario familiarizarlo previamente con los propios hechos.

La habilidad de la lectura del mapa se adquiere gradualmente, durante todo el curso junto con el estudio de los contenidos geográficos y hechos históricos.

La lectura del mapa pasa por varias etapas en el curso de Geografía e Historia.

**Primera etapa:** Los escolares aprenden fundamentalmente la lectura elemental de los signos convencionales en un mapa físico.

**Segunda etapa:** La lectura del mapa se va haciendo más compleja. Los escolares tratan de describir los hechos geográficos e históricos apoyándose en los signos convencionales que aparecen en él.

**Tercera etapa:** A los escolares se les enseña a leer el mapa, por medio de asociaciones, sin que aparezcan datos en dichos mapas.

### **“Trabajo con los mapas de los libros de textos y de los atlas”**

Al exponer los contenidos, el maestro organiza el trabajo de los escolares con los mapas, utilizándolos como fuente de conocimientos.

Para que aprendan a leer los mapas es necesario saber analizar estos. A través del proceso de la clase, realizando preguntas que los lleven al análisis y a la revelación del contenidos del material mostrado en él. Al mismo tiempo que los escolares responden a estas preguntas, aprenden a leer los mapas especiales.

La lectura de los mapas incluye también la confrontación de estos entre sí (lectura compleja). Este procedimiento permite descubrir las relaciones recíprocas de diferentes hechos y establecer las regularidades más simples de la naturaleza.

El trabajo con el mapa cumple tres funciones docentes muy importantes.

- Ilustra la distribución de los objetos y fenómenos geográficos e históricos.
- Constituye una fuente de información.
- Permite relacionar y concretar los conocimientos acerca de los objetos y fenómenos geográficos e históricos.

Al ilustrar la distribución especial de los objetos y fenómenos geográficos es necesario realizar una lectura del mismo, de igual forma que se puede leer cualquier texto, leer es una compleja actividad mental, un proceso psico- lingüístico que le permite al lector reconstruir un mensaje, leer no es solamente reconocer las palabras y aceptar las ideas representadas, es además reflexionar sobre sus significados.

El mapa es un texto de gran complejidad estructural que trasmite su información a través de un sistema especial de signos, empleando para ello de forma primordial la forma y el color para desarrollar el proceso significativo. La lectura del mapa es una habilidad psico- motora y lingüística, extremadamente compleja y el desarrollo de esta habilidad permite procesar la información. Este procedimiento está integrado por un sistema de acciones y operaciones con diferentes posibilidades de comprensión y asimilación por parte de los

escolares. La tarea del profesor está determinada en guiar a los escolares para posibilitar el tránsito por los diferentes niveles de lectura del mapa; los que se relacionan a continuación:

### **I Nivel: Traducción**

Este nivel también se conoce como literal, de reproducción o de traducción de significados, en el mismo los escolares traducen, repiten lo que observan en el mapa, e identifican símbolos de acuerdo a la forma y el color.

El profesor debe ofrecer toda la información necesaria para la actividad del estudiante, precisando el tipo de observación, orientando trabajo de identificación de los componentes del mapa y de localización.

### **II Nivel: Interpretación**

Este se desarrolla a partir de las habilidades adquiridas en el I Nivel y en el mismo se inicia el establecimiento de relaciones de dependencias causales. El estudiante deberá exponer la comprensión de las relaciones representadas y resolver lo planteado.

### **III Nivel: Extrapolación**

También se le conoce como nivel de aplicaciones o de generalización, por supuesto es el más complejo de todos y se logra a partir de un dominio pleno de los niveles anteriores. Se establecen generalizaciones de los hechos, se relevan tendencias, se elaboran o se reescriben hipótesis, se valora el desarrollo del fenómeno o proceso a partir de lo representado en los mapas.

Estos niveles no actúan de forma independiente sino de forma simultánea, constituyen un solo proceso. La lectura del mapa es una habilidad que utilizan los escolares en el aprendizaje de la Geografía y de la Historia y resulta un medio fundamental para la enseñanza de ambas asignaturas.

El canal de observación esencial de una persona es el visual, el mapa ofrece la posibilidad para visualizar la imagen de todo un territorio, convertir los conocimientos sobre objetos y fenómenos geográficos y esto es de gran significación didáctica. En el uso de los mapas, el estudio de esta ciencia se hace más objetivo y más práctico. Sustituye el estudio directo de países y otros territorios de la superficie de la tierra, ayuda a reproducir la imagen del territorio estudiado con sus rasgos y características fundamentales.

Es necesario tener presente la función gnoseológica y comunicativa que debe tener todo mapa en el proceso docente de la Geografía y la Historia. El mapa es un modelo significativo de la realidad geográfica por lo que el dominio de su contenido permite el

conocimiento de los objetos, fenómenos y procesos geográficos a nivel planetario, regional y local. Es por esto que se plantea que el mapa es el lenguaje del geógrafo.

En el uso del mapa los escolares utilizan y desarrollan el pensamiento lógico, establecen las relaciones entre los fenómenos, ponen de manifiesto las relaciones causa-efecto, aplican los conceptos particulares subordinados a los generales y llegan a la generalización, ayudan a la comprensión de muchos temas que son abstractos y difíciles.

### **Procedimiento para desarrollar la habilidad de localizar**

Se escribe el nombre del hecho u objeto a localizar en el pizarrón por el profesor.

Se pronuncia por el profesor el nombre del hecho u objeto a localizar.

Se localiza en el mapa mural por el profesor el hecho u objeto.

Se remite a localizar en el atlas el hecho u objeto, utilizando el índice toponímico.

Se remite al estudiante a ubicarlo en el cuaderno de trabajo al hecho u objeto.

Se remite a los estudiantes a localizar en el mapa mural el hecho u objeto.

Establecer la relación con otros hechos, objetos y fenómenos circundantes.

Este proceder constituye un algoritmo de trabajo que si se sistematiza contribuye a desarrollar la habilidad de la localización espacial de los hechos y objetos históricos y al aprendizaje de la historia local.

### **RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

Las actividades sirven de base a esta aspiración. Ellas van desde la simple ubicación y/o localización, identificación, hasta otros más complejos como lo es la relación entre los hechos históricos y las características geográficas e históricas locales.

### **Fundamentación teórica de las actividades para el desarrollo de habilidades cartográficas en la localización de hechos y lugares históricos locales en los escolares de 5. Grado**

El sistema se utilizó para designar una de las características de la organización de los fenómenos de la realidad educativa, para abordar el estudio de los objetos y fenómenos educativos, para designar una teoría sobre la organización de los objetos de la realidad pedagógica y para designar un tipo particular de los resultados de la investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior se realizó una búsqueda de información referida al término sistema.

Marcelo Arnol y Osorio citado por Reyes Goberna, (2010) lo definen como: "Conjunto de elementos que guardan estrecha relación entre sí, que mantienen al sistema directa o



indirectamente unido de forma más o menos estable y cuyo comportamiento global persigue normalmente un objetivo” (1999, p. 42 ).

Tal como afirma Ausubel: “la discusión es el método más eficaz y realmente el único factible de promover el desenvolvimiento intelectual con respecto a los aspectos menos bien establecidos y más controvertidos de la materia de estudio” (1978, p. 65).

Los autores de esta investigación asumen el criterio de sistema de Arnol y Osorio, citado por Reyes Goberna, (2010) porque las características de su definición se ajustan a la propuesta.

Se considera como un sistema la propuesta porque es un conjunto de elementos que se distinguen por cierto ordenamiento. Cada elemento del sistema puede ser asumido a su vez como totalidad. La idea de sistema supera a la idea de suma de las partes que lo componen, es una cualidad nueva, está formada por componentes que se ordenan, se pueden modificar y funcionan como un todo. Debe poseer capacidad para incluir los cambios

El sistema permite la relación directa entre el investigador y lo que se investiga, obtener resultados a corto y mediano plazo de forma más factible que una estrategia o una metodología.

Por todo lo antes expuesto y porque el sistema tiene como propósito fundamental la proyección del proceso de transformación del objeto de estudio desde un estado real hasta un estado deseado y que además sirve para concebir, planificar y dirigir la realización de las actividades propuestas, de forma planificada, consciente e intencionada y está dirigido a la solución del problema planteado.

Leontiev, define la actividad como: “proceso de interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del propio sujeto” (1987, p. 41).

La concepción de la actividad es un aspecto medular en la teoría histórico- cultural, desarrollada por Leontiev en la que se deja claro que es en la actividad, donde se forman y desarrollan los procesos psíquicos y las cualidades de la personalidad. La actividad está conformada por dos componentes: los intencionales y los procesales. Los primeros le dan intención, dirección, orientación y finalidad a los segundos, que constituyen la manifestación y expresión del propio proceso de la actividad.

El término actividad no es exclusivo de la psicología, como tampoco lo es el de personalidad. Por ello se impone la caracterización de la actividad de la personalidad desde el punto de vista psicológico.

Se le llama actividad a aquellos procesos, mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma. La actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones.

En forma de actividad ocurre la interrelación sujeto-objeto, gracias a la cual se origina el reflejo psíquico que media esta interrelación. De este modo, la actividad es un proceso en que ocurren transiciones entre los polos sujeto- objeto en función de las necesidades del primero.

Las actividades docentes, constituyen procesos subordinados a objetivos o fines conscientes, por lo tanto la actividad existe necesariamente, a través de actividades teóricas.

Los componentes estructurales de la actividad son: su objeto, su objetivo, su motivo, sus operaciones, su proceso y el sujeto que la realiza.

El motivo expresa el fundamento de la actividad, el objetivo indica para qué se lleva a cabo, el objeto es el contenido de la actividad, las operaciones se refieren al cómo se realiza y el proceso a la secuencia de las operaciones, que el sujeto lleva a cabo.

Los componentes funcionales de la actividad son la parte orientadora, la parte de ejecución y la parte de control, las que se encuentran interrelacionadas íntimamente.

La parte orientadora de la actividad está relacionada con la utilización por el sujeto del conjunto de condiciones concretas necesarias para el exitoso cumplimiento de la actividad dada.

La parte de ejecución de la actividad: consiste en la realización del sistema de operaciones, es decir, a través de la parte de ejecución, se puso en práctica todo el sistema de orientaciones recibidas. Es la parte de trabajo, donde se producen las transformaciones en el objeto de la actividad, ya sea material (tomar notas,) o psíquico (identificar la pertenencia de un objeto a un concepto dado, planificar las influencias educativas, seleccionar métodos de investigación).

La parte de control: está encaminada a comprobar si la ejecución de la actividad, se va cumpliendo de acuerdo con la imagen formada y si el producto se corresponde con el modelo propuesto o el resultado esperado. El control permite hacer las correcciones necesarias, tanto en la parte orientadora como en la ejecución de la actividad.

Atendiendo a lo anterior el sistema de actividades que se proponen en este artículo contribuyen a:

- Elevar el desarrollo de habilidades cartográficas en la localización de hechos y lugares históricos locales en los escolares de 5. Grado teniendo en cuenta:
- Conocimiento de hechos históricos locales.
- Realización de lecturas correctas de mapas.
- Localización de lugares y hechos históricos locales.
- Reconocimiento del mapa del territorio municipal.
- Interés por el conocimiento de hechos históricos locales.
- Sentimientos de amor hacia hechos y personalidades históricas locales
- Logran formar modos de actuación y sentimientos de identidad y apego a sus raíces históricas locales.
- Las actividades están en plena correspondencia con los contenidos que se imparten en la asignatura Historia de Cuba de 5. Grado.
- La propuesta se considera novedosa porque tras realizar una adecuada selección de los principales hechos y personalidades del entorno local, se contribuyó al conocimiento de la historia local en los escolares desarrollando habilidades cartográficas en los mismos.
- Están concebidas para ser desarrolladas en el proceso de docente-educativo, utilizando variadas formas de organización del mismo.
- Se realizan de forma práctica, lo que permitirá a los escolares apropiarse del sistema de conocimientos planteados.
- Fueron planificadas teniendo en cuenta las unidades del programa donde el contenido propicie el tratamiento de la Historia Local.

### **Actividad 1**

#### **Unidad # 1. Cuba y su historia más antigua**

**Título:** Presencia de los aborígenes en La Sierpe.

**Objetivo:** Localizar en el mapa de La Sierpe, teniendo en cuenta la simbología, los grupos de asentamientos aborígenes, recolectores– cazadores- pescadores y los grupos de aborígenes agricultores-ceramistas.

#### **Acciones**

#### **Motivación**

Al estudiar los grupos de aborígenes que existieron en nuestro país, aprendieron que estos se asentaban próximos a ríos, lagunas y arroyos.

En nuestra localidad se asentaron algunos de esos grupos de aborígenes.

A continuación te presentamos un mapa de la localidad:

a) Analiza la simbología y teniendo en cuenta las mismas, localiza los asentamientos de aborígenes siguientes:

- Recolectores – cazadores – pescadores.

- Agricultores – ceramistas.

b) Realiza un dibujo sobre algunos instrumentos de trabajo que utilizaban algunos de estos grupos.

c) ¿Con qué hechos y objetos se relacionan en el medio circundante?



**Fuente:** Pérez Jiménez, R. (2007). Arqueología aborígen del Sitio Toma de Agua.

### Simbología



Recolectores – Cazadores - Pescadores



Agricultores - Ceramistas.

### Control:

Se realizará a través de preguntas propiciando que los mismos lleguen a conclusiones.

- ¿Qué conoces acerca de los asentamientos aborígenes en Cuba y en nuestra localidad?
- ¿Cuál es la simbología para localizar estos asentamientos en el mapa?
- Localice lugares de nuestro municipio donde ocurrieron estos asentamientos y relacione con otros que se destacan.

### Conclusiones

Se reflexionará con los escolares acerca de los asentamientos aborígenes recolectores – cazadores – pescadores y Agricultores – ceramistas en la localidad, la importancia de

conocer acerca de ellos y la localización en el mapa de los mismos teniendo en cuenta la simbología y su relación con otros objetos o hechos de la localidad.

## Actividad 2

### Unidad: 2 Llegada de los españoles a Cuba. Ocupación del territorio

**Título:** Posible presencia de Cristóbal Colón en las costas de nuestra localidad en su segundo viaje a Cuba.

**Objetivo:** Localizar en el mapa de La Sierpe la desembocadura del río Jatibonico del Sur, donde algunos historiadores dan su hipótesis que Colón dio una misa en ese lugar.

### Acciones

#### Motivación

Algunos historiadores de la provincia tienen la hipótesis de que Colón en su segundo viaje a la Isla realizó una misa en la desembocadura del río Jatibonico del Sur. ¿Les gustaría conocer el lugar donde se supone que ocurrió este hecho?

Se les pedirá a los escolares de acuerdo a los conocimientos adquiridos en clases anteriores, localizar en el mapa de la localidad la desembocadura del río Jatibonico del Sur, para esto debe analizar la simbología.



**Fuente:** Pérez Jiménez, R. (2007). Arqueología aborigen del Sitio Toma de Agua.

### Simbología



Río Jatibonico del Sur

### Control:

Se realizará a través de las siguientes preguntas, propiciando la evaluación de las mismas y llegar a conclusiones.

- ¿Qué conoces acerca de Cristóbal Colón?
- ¿Cuál es la simbología para localizar los ríos?
- ¿En qué lugares de nuestro municipio se supone que ocurrió este hecho?

### Conclusiones

Se reflexionará con los escolares acerca de quién fue Cristóbal Colón, las misas realizadas en su segundo viaje a Cuba, su expresión al ver el litoral costero de ese lugar y la importancia de localizar en el mapa este supuesto hecho.

### Actividad 3

**Unidad 4.** Situación de Cuba desde principios del siglo XIX hasta 1867.

**Título:** El desarrollo de la producción azucarera y su relación con la esclavitud negra.

**Objetivo:** Localizar en el mapa de La Sierpe los ingenios azucareros donde la mano de obra eran los esclavos negros.

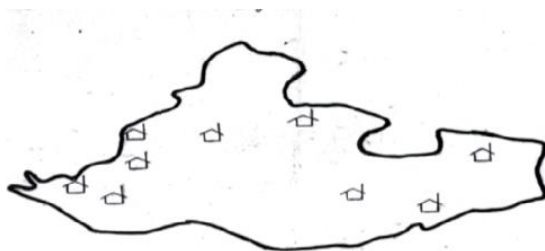
### Acciones

#### Motivación

En nuestra localidad los esclavos negros sufrieron maltratos y atropellos por parte de los hacendados ricos debido a la producción azucarera.

Observa el mapa de la localidad y teniendo en cuenta su simbología, localiza los distintos lugares donde la esclavitud negra sufrió por consecuencia de la producción azucarera.

#### ***Ingenios existentes en el Partido de El Jíbaro: siglo XIX***



**Fuente:** Pérez Jiménez, R. (2007). Arqueología aborigen del Sitio Toma de Agua.

Localiza:

- |                   |                   |
|-------------------|-------------------|
| a) San Fernando.  | e) Santa Rosa.    |
| b) Mapos.         | f) Luis Palmero.  |
| c) La Candelaria. | h) Flor del Valle |
| d) San Carlos.    | i) La Crisis.     |

### Control:

Se realizará a través de las siguientes preguntas propiciando la evaluación de las mismas y llegar a conclusiones.

- ¿Qué conoces acerca del desarrollo de la producción azucarera en la localidad?
- ¿Cuál es la simbología para localizar los ingenios existentes en la localidad?
- ¿En qué lugares de nuestro municipio existieron ingenios azucareros?

### Conclusiones

Se reflexionará con los escolares que debido a la producción azucarera en el territorio, existieron ingenios azucareros cuya mano de obra eran los esclavos negros y la importancia de localizar en el mapa alguno de estos ingenios.

### Actividad 4

**Unidad 7.** El reinicio de la lucha por la independencia. La Guerra del 95(1895-1898)

**Título:** Levantamiento y hechos ocurridos en la Guerra del 95.

**Objetivos:** Localizar levantamiento y hechos ocurridos en la Guerra del 95 en la localidad teniendo en cuenta la simbología.

### Acciones

#### Motivación

Al reiniciarse la guerra por la independencia en nuestra localidad algunas personalidades históricas como el Coronel Justo Sánchez y Peralta y José Miguel Gómez se levantaron en armas junto a otros hombres y tomaron algunos poblados del territorio:

En el siguiente mapa de la localidad: ***Principales hechos de la guerra de independencia de 1895-1898, en La Sierpe***



**Fuente:** Pérez Jiménez, R. (2007). Arqueología Aborigen del Sitio Toma de Agua.

### Simbología

a) Localiza teniendo en cuenta la simbología a:

- Lugar donde se levanta el Coronel Justo Sánchez y Peralta.
- Poblado tomado el 19 de junio por José Miguel Gómez.

### Bibliografía

Libro de Historia de 5. Grado.

Datos biográficos existentes en el museo de la localidad.

### Control:

Se realizará a través de preguntas propiciando la evaluación de las mismas y llegar a conclusiones.

- ¿Qué conoces acerca de los levantamientos ocurridos en la Guerra del 95 en tu localidad y las personalidades históricas que intervinieron en ellas?
- ¿Cuál es la simbología para localizar los poblados importantes donde ocurrieron estos hechos?
- ¿Qué lugares de nuestro municipio se pueden localizar en el mapa?

### **Conclusiones**

Se reflexionará con los escolares acerca de la Guerra del 95, y la transcendencia de la presencia del coronel Justo Sánchez y José Miguel Gómez en el poblado del Jibaro y la importancia de localizar en el mapa estos hechos y lugares históricos.

### **Desarrollo y evaluación de la aplicación de las actividades**

Las actividades propuestas para transformar la realidad del objeto de estudio, comprobando los resultados iniciales y finales con la muestra seleccionada, en este sentido se determinaron las fases siguientes:

- Fase de diagnóstico: permitió profundizar sobre el tema a partir de la aplicación y revisión de diferentes instrumentos a los estudiantes de 5. Grado, con el objetivo de comprobar las carencias y las potencialidades que presentan respecto al conocimiento de la Historia Local. La prueba de aprendizaje constató el desarrollo de habilidades cartográficas en los escolares de 5. Grado para localizar lugares y hechos históricos locales, los resultados permiten la siguiente interpretación cualitativa de los instrumentos aplicados como parte del diagnóstico: alertan que los escolares no poseen habilidades cartográficas de la historia local porque no presentan conocimiento de hechos históricos locales, no realizan lecturas correctas de mapas, ni localizan en alguna medida lugares y hechos históricos locales, no todos los escolares reconocen el mapa del territorio municipal, ni saben realizar una lectura correcta de mapas y no demuestran interés por el conocimiento de hechos históricos locales.
- Fase formativa: se aplicó la propuesta de las actividades de los estudiantes de 5. Grado con el objetivo de la adquisición de conocimientos sobre la Historia Local.
- Se observó un progresivo desarrollo en las habilidades cartográficas y en el aprendizaje de la Historia Local por los alumnos de 5. Grado de la escuela Antonio Maceo de La Sierpe.



- Fase de control: se utilizó para constatar la efectividad del trabajo aplicándose nuevamente una serie de instrumentos a los estudiantes para comprobar la efectividad de dichas actividades y si estas lograron contribuir al desarrollo de las habilidades cartográficas y el conocimiento de la Historia Local y modificar por tanto el nivel alcanzado por los alumnos.

A los efectos de esta investigación se considera como el grado de automatización de las acciones básicas que permiten a los escolares de 5. Grado localizar hechos y lugares históricos locales.

Los indicadores determinados:

1. Conocimiento de hechos históricos locales,
2. Realización de lecturas correctas de mapas,
3. Localización de lugares y hechos históricos locales,
4. Reconocimiento del mapa del territorio municipal,
5. Interés por el conocimiento de hechos históricos locales y
6. Sentimientos de amor hacia hechos y personalidades históricas locales.

Los resultados de los escolares evaluados en el (*post - test*) son positivos en todos los indicadores al comparar con el estado inicial.

El primer indicador el 90 % de evaluados de bien y solo el 10 % de regular acerca de los hechos históricos locales.

El 80% llegó a realizar lecturas correctas de mapas de la provincia y el municipio.

El tercer indicador en el diagnóstico inicial (*pre-test*), la localización de lugares y hechos históricos locales solo 5 escolares logran hacerlo bien para un 25 %, 7 regular para un 35 % y 8 mal para 40 %, en el (*post-test*), el 95 % de los escolares se evaluó de bien y el 5% de regular.

En relación al nivel de conocimientos logrado en el reconocimiento del mapa del territorio municipal el 100% de los escolares logró estar evaluado de bien al igual que en el resto de los indicadores, lo que evidencia la efectividad del sistema de actividades propuestas.

En los escolares evaluados de regular, aunque las transformaciones que se produjeron no permitieron que se evaluaran de bien, debe reconocerse que el avance fue significativo.

Se aprecian transformaciones positivas en los seis indicadores analizados, con énfasis en el aspecto cognitivo y afectivo.

1. Elevan sus conocimientos relacionados con los hechos y lugares históricos de la localidad, realizan lecturas en mapas al alcanzar un dominio de la simbología para localizar en el mapa, reconocen el mapa del territorio municipal, aumentó el interés en los escolares por el conocimiento de la historia local y se desarrolló en ellos

sentimientos de amor hacia las personalidades, demostrado en sus modos de actuación.

2. En todos los indicadores se constataron transformaciones de tendencia positiva, en lo relacionado con el desarrollo de habilidades cartográficas de la historia local, demostrado en los conocimientos adquiridos.
3. Participación activa y responsable en diferentes actividades relacionadas con la historia de la localidad como visitas a museos, tarjetas y monumentos.
4. Motivación por las clases de Historia de Cuba.

## CONCLUSIONES

- La fundamentación teórica permitió aseverar que la Historia de Cuba posibilita el estudio de la Historia Local y al mismo tiempo desarrollar habilidades para localizar lugares y hechos por los escolares, argumentando la importancia del trabajo con los mapas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura en el 5. Grado.
- El diagnóstico evidencia que los escolares de 5. Grado no poseen habilidades para localizar lugares y hechos de la historia local, porque no presentan conocimientos de los mismos, les faltan habilidades para el trabajo con mapas, para localizar, lugares y hechos históricos locales, no todos los escolares reconocen el mapa del territorio municipal, ni saben realizar una lectura correcta de mapas y no demuestran interés por el conocimiento de hechos históricos locales.
- El sistema de actividades diseñado está caracterizados por formar modos de actuación y sentimientos de identidad y apego a las raíces históricas locales en los escolares, están en plena correspondencia con los contenidos que se imparten en la asignatura Historia de Cuba de 5. Grado, y permiten el desarrollo de habilidades para el trabajo con los mapas.
- El pre experimento pedagógico demostró que los sistemas de actividades puestas en práctica contribuyeron al conocimiento de la historia local y al desarrollo de habilidades cartográficas, para localizar lugares y hechos de la misma por los escolares, desde la asignatura Historia de Cuba de 5. Grado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. (1978). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Castro-Solís M. J., Almuiñas Rivero J. L., Borroto Leal, O. E. (2019). *La vinculación con la sociedad, el desarrollo local y los rediseños curriculares de la une sum*. *Pedagogía y*

*Sociedad* 22(54), 1-16 Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/792>

Cubillas Quintana, F. (2006). *El trabajo metodológico diferenciado desde el colectivo de ciclo: Retos y desafíos*. Evento Provincial “Pedagogía 2007”. Sancti Spíritus, Cuba.

Fernández Pérez, D. y Sánchez López, R. R. (julio-octubre, 2016). Actividades de Historia Local y su vínculo con la Historia de Cuba. *Pedagogía y Sociedad*. 19 (46), 4. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/467>

Galperin, P. (1983). Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales. En *Temas de psicología* (pp. 32-34). La Habana, Cuba: Orbe.

Guerra, R. (1944). *La Defensa Nacional y la Escuela: Conferencia dictada a maestros en Guanajay, Pinar del Río, el 29 de noviembre de 1913*. La Habana, Cuba.

González Bello, V. et al. (2001). *Psicología para educadores*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Leontiev, A. (1981). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

López López, M. (2002). *Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Martínez Vignón, C. E. y Gibo Silva, A. (marzo–junio, 2018). Metodología para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local. *Pedagogía y Sociedad*, 21(51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/676>

Pérez Jiménez, R. (2007). *Arqueología aborigen del Sitio Toma de Agua*. Sancti Spíritus, Cuba: Ediciones Luminaria.

Reyes Goberna, J. (2010). *Sistema de actividades que contribuyan al desarrollo de habilidades para localizar hechos y lugares históricos locales en escolares de 5. Grado desde la asignatura de Historia de Cuba*. (Tesis de maestría inédita). La Sierpe, Sancti Spíritus, Cuba.

Zilberstein, J. (2000). Aprendizaje, enseñanza y desarrollo. En *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE.

[Escriba texto]

Fecha de presentación: 5/8/2019 Fecha de aceptación: 18/9/2019 Fecha de publicación: 15/11/2019

## LA FORMACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE LENGUAJE: UN ESTUDIO DE CASOS

### TRAINING ON MASS MEDIA WITHIN THE SCHOOL SUBJECT OF LANGUAGE: A CASE STUDIE

Jenny Herrera-Salinas

Profesora de Castellano y Comunicación, Licenciada en Educación, MSc. en Lingüística Aplicada. MSc. en Comunicación. Académica en la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. Email: [jenherre@unap.cl](mailto:jenherre@unap.cl). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8833-0287>

#### ¿Cómo citar este artículo?

Herrera Salinas, J. (noviembre-febrero, 2019). La formación en medios de comunicación en la asignatura de lenguaje: un estudio de casos. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 120-142. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/964>

#### RESUMEN

La presente investigación pretende diagnosticar la enseñanza de los medios de comunicación en un contexto escolar y universitario. Este estudio describe y analiza las percepciones de los distintos actores respecto a su formación en el área de los medios y las repercusiones que esto tiene en el desarrollo del pensamiento crítico en niños y jóvenes. Para ello, se realizaron seis entrevistas a autoridades educacionales y cuatro focus group a profesores y estudiantes de pedagogía, lo que abarcó un total de 42 personas ligadas al ámbito educativo en la ciudad de Iquique, I región, Chile. Los resultados indican que existe un marcado déficit en la tardía incorporación de los medios de comunicación en el aula, reflejado por el bajo tratamiento en las bases curriculares gubernamentales, como así también en los planes de estudio de las carreras universitarias de Pedagogía en Lenguaje. Además, predomina una visión instrumentalista y superficial de los medios, puesto que la forma de enseñarlos recae exclusivamente en lo estructural. Lo anterior permite ver la urgencia de mejorar las metodologías con que aprenden los estudiantes de secundaria y universitarios (futuros docentes), en pro de una pedagogía mediática que asegure una calidad de los aprendizajes para llegar al cambio formativo.

[Escriba texto]

**Palabras clave:** currículo escolar; formación docente; pedagogía mediática; pensamiento crítico.

## **ABSTRACT**

The present research pretends diagnosing the teaching of media within a school and university context. This study describes and analyzes the perceptions of the different actors regarding their training in the media area and the repercussions that this has on the development of critical thinking in children and young people. To this end, six interviews were conducted with educational authorities and four focus groups were carried out with teachers and students of teaching training programmes, covering a total of 42 people linked to the educational field in the city of Iquique, I region, Chile. The results indicate that there is a marked deficit in the late incorporation of media in the classroom, reflected in its low presence in the government curricular bases, as well as in the curricula of the Spanish Teaching Training programmes in universities. In addition, there is a predominant instrumentalist and superficial view of the media, since the ways of teaching them stays exclusively on the structural. The foregoing allows us to glimpse the urgency in improving the methodologies with which secondary and university students (future teachers) learn, in favor of a media pedagogy that ensures quality learning to reach the educational change.

**Keywords:** critical thinking; media pedagogy; school curriculum; teaching training.

## **INTRODUCCIÓN**

Los medios de comunicación masivos (cine, radio, televisión, revistas, periódicos) se han transformado, más que nunca, debido al auge de Internet, en el principal canal de difusión, en diferentes plataformas, de una serie de eventos, información, opiniones y entretenimiento. En este sentido, resulta primordial establecer aproximaciones de análisis que acerquen a la realidad de los medios de comunicación en las salas de clases chilenas, por tanto, se vuelve fundamental entender los métodos que se usan para enseñar los medios en un contexto escolar y la manera en que estos se incorporan en la formación universitaria de los futuros profesores del área de lenguaje.

Aguaded (2007) afirma que los comunicadores y educadores han vivido ignorándose mutuamente cuando la sociedad más necesita a estos dos sectores en unión para generar una ciudadanía activa y democrática, que tenga capacidad de decisión ante la gran cantidad de mensajes mediáticos y audiovisuales que se reciben día a

día. Claramente esto puede lograrse con medios de comunicación mucho más vinculados al área de la educación. Es decir, mientras se tenga una audiencia más formada, activa, crítica, inteligente; los medios serán de mejor calidad, responsables y formativos, o sea, realmente llegarán a ser un aporte a la cultura.

Por su parte, Beltrán (2005) apunta en cambio a concebir los medios de comunicación como la herramienta para un proceso de interacción social democrático que se basa en el acceso libre, igualitario y de participación, asegurando con ello el avance tecnológico y el bienestar material de una nación, unido a la búsqueda de justicia, la libertad para todos y el cambio social. Este ideal se contrapone con la noción de Guardiola (2002) con la que critica a los medios de hoy, pues se han transformado en meros transmisores de información, acabando con la función tradicional que poseían. Según el autor, la inmediatez y necesidad de lo instantáneo han horadado la comprensión del contenido por parte del espectador, quien es utilizado ahora sólo como un criterio de medida de las audiencias.

En este marco contextual, la presente investigación pretende explorar la percepción que tienen autoridades educativas, profesores y estudiantes de pedagogía básica y media, de la ciudad de Iquique, Primera Región, sobre la enseñanza de los medios de comunicación en el aula. Importa conocer de primera fuente las impresiones que causan en ellos las políticas estatales en el área de lenguaje, más aún en una región con bajos puntajes en pruebas estandarizadas en esta línea. Por ejemplo, en la última evaluación Sistema de Medición de la Calidad en la Educación (SIMCE) del año 2017, el 53,3 % de los escolares de segundo medio de Tarapacá obtuvieron un nivel de logro insuficiente con respecto a los estándares de aprendizaje para comprensión lectora en ese curso. O bien, se puede destacar que en octavo básico el puntaje promedio de la región fue de 240 puntos de un total medible de 300 puntos. Panorama similar aparece en la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente del año 2017 y en la Evaluación Docente del año 2016.

Este estudio de casos desarrollado puntualmente en la ciudad de Iquique se vuelve pertinente, ya que no existen hasta el momento otras investigaciones que describan y analicen la realidad educativa de los medios de comunicación en la Región de Tarapacá. Iquique y Alto Hospicio han experimentado una alta densidad poblacional en los últimos

diez años, producto del interés económico por el auge de la minería del cobre, lo que ha repercutido de igual manera en la llegada de una gran cantidad de población inmigrante, tanto fronteriza (Perú, Bolivia) como transfronteriza (Colombia, Venezuela). Según el último Censo poblacional del año 2017, el 14% de la población de la región es inmigrante y un 25% del total de la región se siente perteneciente a un pueblo originario (mayoritariamente de etnia aymara). Por lo mismo, se ha generado paulatinamente la necesidad de una mayor cobertura educacional en ambas ciudades. Sin embargo, la región de Tarapacá cuenta solamente con dos universidades que dictan la carrera de Pedagogía Básica (Universidad Arturo Prat, Universidad Santo Tomás) y una universidad que dicta la carrera de Lengua Castellana para Media (Universidad Arturo Prat). Por este motivo, se elige a la universidad pública y estatal Arturo Prat, a diferencia de la privada, como el principal referente de la muestra del estudio, puesto que su misión institucional apunta a la mejora en la calidad y equidad de la educación de la región, mediante la movilidad social, el vínculo con los pueblos originarios, la integración transfronteriza y la interculturalidad.

### **Marco teórico**

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013), la educación en medios forma parte del derecho fundamental de todo ciudadano y contribuye a establecer y mantener la democracia. Permite a las personas comprender los medios de comunicación y su forma de funcionamiento, facilitando su uso para comunicarse con otras personas. También incorpora temas de discusión interna en comisiones acerca de los medios de comunicación y su dimensión ética en una sociedad de la información. Lo mismo realiza la Organización de Estados Americanos (2014) mediante su organismo Comisión Interamericana de Telecomunicaciones (CITEL), creado en 1994, quienes buscan acuerdos en normativas que rijan para los países miembros de la organización, entre aquellos se cuenta: definir el acceso y uso de las Tecnologías de información y comunicación (TIC); clarificar el rol de las tecnologías en la educación, la salud, el empleo, etc.; la infraestructura de banda ancha y la inclusión digital, entre las más importantes. Es a través de asambleas y reuniones donde emergen declaraciones de principios que deben implementar todos los

países miembros en relación con las telecomunicaciones, vistas como instrumentos eficientes que faciliten el amplio acceso para todos a la información y educación.

En Chile todavía existe una carencia de investigaciones en torno a la formación docente en el área de medios de comunicación, a diferencia de países europeos, donde este tipo de estudios es más habitual. Por ejemplo, Andrada (2015) realizó un meta-análisis de 28 artículos académicos publicados en América Latina en los últimos diez años. Destaca que la dimensión predominante es la de considerar a los medios masivos como una forma de acercarse al mundo de la tecnología (TICS). Lo cual supone concebir teóricamente esta área de forma instrumentalista, sin un soporte valórico o epistemológico detrás. A lo anterior se suma que, desde la perspectiva curricular, en el caso de Pedagogía Básica en el país chileno, las mallas de estudio en las universidades que dictan la carrera, poseen un 8,2% de cursos relacionados al área del lenguaje, y en ellos, sólo un 13% aborda temáticas sobre medios de comunicación (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada, 2011). De esta manera, se observa el déficit que existe en el país en la formación hacia una pedagogía de medios, necesaria para potenciar una mirada crítica y reflexiva hacia el uso que hacen los jóvenes de los medios de comunicación.

Lo que sí se ha estudiado en Chile desde la llegada de internet al aula, tiene relación con los procesos de alfabetización mediática y el consumo en pantalla que hacen los niños y jóvenes. Sin embargo, desde la visión pedagógica no se ha profundizado en la labor de los medios de comunicación como un elemento que cruza todas las materias escolares, un eslabón importante de reflexión y crítica de la realidad social y cultural mediante los contenidos que estos medios muestran a diario. Por ello, resulta relevante investigar tanto la visión de los docentes acerca de su propia formación en medios de comunicación como de aquello a lo que se ven enfrentados continuamente en el aula al momento de enseñar los medios masivos de la mano de la tecnología y las redes sociales.

Es así que desde el año 2000, aparece en España, principalmente, la noción de pedagogía de medios o mediática, como una disciplina novedosa que ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre del uso transversal que se hace de los medios de comunicación y la tecnología, con una mirada crítica sobre uso y creación (González-Samé, Romero-Rodríguez y Aguaded, 2017).

En Finlandia, el año 2007, nace el concepto de educación mediática (media literacy



education), donde se concibe la idea de enseñar y aprender sobre los medios de comunicación, desarrollando capacidades críticas y creativas en los alumnos desde los siete a los dieciséis años aproximadamente (Montero, 2017). Este concepto de educación para los medios o “media studies”, corresponde a la recepción crítica de los tradicionales medios de comunicación, pero reestructurado hoy a una idea más integradora. Es el estudio, enseñanza y aprendizaje de los medios de comunicación, desde el punto de vista de la teoría y la práctica pedagógica, con un fin didáctico (Bevort, 2007). La educación en medios se caracteriza por el uso de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por la competencia que se tiene en los propios medios. Por ello, se distinguen dos posibilidades de investigación: la didáctica de los medios o el uso competente de los mismos por parte de los estudiantes o el profesor (Tulodziecki y Grafe, 2007).

Desde la Pedagogía Mediática, concepto alrededor del cual gira este proyecto, los medios de comunicación juegan un papel vital en la enseñanza, no sólo en las actividades generadas en el aula, sino en la formación de futuros docentes.

Gutiérrez y Torrego (2018), por ejemplo, proponen construir un modelo de trabajo en el aula escolar y universitaria, que permita a profesores de ambos niveles conformar un continuo de estudio en relación a los medios de comunicación y su aporte al desarrollo de un pensamiento crítico en lo social. Para ello, se entregan ciertas directrices o pasos que fundamentan este trabajo conjunto: 1) formación básica en medios (alfabetización), 2) entender el potencial educativo de los medios, 3) comprender el potencial didáctico de las TIC, como parte de una competencia digital, 4) aplicar la educación mediática mediante una didáctica TIC, tomando en cuenta a los medios como objeto de estudio y 5) perfilar fuertemente la educación mediática en la universidad, más específicamente en la formación inicial docente.

Al pasar de un modelo de medios sociales de comunicación que considera a los usuarios como sujetos pasivos e indefensos a otro actual, en el que los sujetos son activos e interpretativos de la información, Graviz (2009) presenta a la pedagogía mediática como un cambio disciplinario, donde se propende a un pensamiento crítico y a caracterizar los medios como herramientas culturales, pedagógicas y didácticas. Para la autora, la pedagogía mediática debiera ser parte del currículo en la formación de maestros, así

como del sistema educativo en general. También caracteriza a esta corriente en dos polos: como ciencia y como práctica; en la primera se trabaja como el significado de los medios de comunicación para el desarrollo de los individuos, y en la segunda, se define como el campo de estudio que incluye tanto la praxis como el conocimiento pedagógico que permita elaborar y reflexionar a través de los medios.

En esta línea de trabajo, Tiede y Grafe (2016), compararon las competencias pedagógicas mediáticas que poseían los profesores en formación en Alemania y Estados Unidos. Mediante un exhaustivo y complejo cuestionario aplicado en papel y online a casi un total de 3000 estudiantes de pedagogía, obtuvieron resultados interesantes: los estudiantes estadounidenses mostraron mejores puntajes para los ítems de competencias en videojuegos y foros, pero en el área de conocimientos tecnológicos, los estudiantes alemanes consiguieron mejores indicadores que los estudiantes estadounidenses. En definitiva, concluyeron que los estudiantes alemanes tenían mayores competencias en la didáctica de los medios que los estudiantes estadounidenses, sin embargo, en el estudio se mostró que un 17% de las instituciones educativas alemanas ofrecía estudios de máster con el foco en la pedagogía mediática. Aunque sea en Estados Unidos donde un 52% de las instituciones imparten estudios avanzados en este aspecto formativo del profesorado no se refleja en estos resultados. A pesar de lo anterior, ambos países carecen de las herramientas vinculantes obligatorias a nivel nacional, ya que la pedagogía mediática se incluye como cursos optativos, certificaciones o estudios de postgrado. Este estudio es uno de los pocos en que efectivamente se trata de medir los conocimientos que manejan los docentes en formación en países desarrollados donde la pedagogía de medios es parte de los currículos universitarios.

En el caso de la enseñanza de los medios desde el currículo escolar chileno, las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (2015), que abarcan desde séptimo básico a segundo año medio, incorporan un total de 228 horas pedagógicas anuales para la asignatura de “Lengua y Literatura”. En estas Bases, entre séptimo y octavo básico y luego primero y segundo medio (enseñanza secundaria) no se aprecian mayores diferencias en los contenidos que se deben enseñar: en los cuatro cursos el encabezado se inicia con “Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación”, tales como noticias, reportajes y cartas al director. El cambio aparece en los tipos de texto que se

trabajan como la publicidad o redes sociales, en el caso de básica, en cambio, en primero y segundo medio le llaman propaganda o crónicas. Para los cursos de secundaria, en tercer medio se pide producir textos multimediales y en cuarto medio deben analizar una entrevista o reportaje escrito y evaluar programas de radio y televisivos de conversación, tanto formal como informal. Por lo que la variable principal tiene relación con las exigencias cognitivas en el análisis y el nivel de complejidad de los textos mediáticos trabajados.

Según los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios propuestos por el Ministerio de Educación en el año 2011, los profesores de enseñanza básica y media de Chile deben cumplir con un mínimo de competencias al enseñar las materias del currículo escolar. En el caso de los profesores de Pedagogía Básica, se formulan 12 estándares, agrupados en cuatro ejes principales: Lectura, Escritura, Comunicación oral y Gramática. A continuación, se detalla cada uno de los estándares en versión resumida:

Figura 1. Tabla con descripción de estándares disciplinarios para profesores de básica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

|            |   |
|------------|---|
| Estándar 1 | Conoce los procesos de la lectura inicial y está preparado para enseñarla.  |
| Estándar 2 | Sabe cómo hacer progresar la comprensión lectora de sus alumnos y alumnas para que sean lectores frecuentes y reflexivos. |
| Estándar 3 | Sabe cómo potenciar la comprensión y el gusto por la lectura de textos literarios.  |
| Estándar 4 | Comprende la importancia y sabe cómo promover la comprensión de textos multimodales.                                      |
| Estándar 5 | Comprende los procesos de la producción escrita y es capaz de iniciar en la escritura a los alumnos y alumnas.            |
| Estándar 6 | Sabe cómo estimular la producción escrita y oral de calidad.  |
| Estándar 7 | Sabe cómo iniciar a los alumnos en la producción  |

|             |   |
|-------------|---|
|             | de textos multimodales.   |
| Estándar 8  | Sabe cómo enseñar a sus alumnos y alumnas para que sean escritores frecuentes.  |
| Estándar 9  | Sabe acerca de la comprensión oral y es capaz de desarrollarla en sus alumnos y alumnas.                                      |
| Estándar 10 | Sabe cómo potenciar la producción oral de sus alumnos y alumnas.  |
| Estándar 11 | Conoce y está preparado para enseñar la gramática oracional y desarrollar el léxico y la ortografía de sus alumnos y alumnas. |
| Estándar 12 | Conoce y es capaz de enseñar la gramática textual y propiciar la reflexión sobre la lengua.                                   |

Fuente:  
Ministerio

de

Educación de Chile (2011)

Fuente: Elaboración propia

De la totalidad, el estándar 4 (“comprende la importancia y sabe cómo promover la comprensión de textos multimodales”) y estándar 7 (“sabe cómo iniciar a los alumnos en la producción de textos multimodales”) son los criterios más cercanos a una enseñanza crítica de los Medios de Comunicación, que es el foco de este estudio. El Ministerio de Educación llama “texto multimodal” a un tipo de texto que combina uno o más elementos de significación, además del escrito como lo visual, auditivo, gestual o espacial. En este sentido, los medios de comunicación, como contenido o metodología no están presentes en las directrices para profesores de pedagogía básica. Como se observa, no necesariamente lo multimodal funciona como un acercamiento a medios masivos de comunicación, ya que podría tratarse de un CD-ROOM interactivo, un audiolibro o una aplicación de celular determinada a cierto fin didáctico (Gladic & Cautín-Epifani, 2016). Por lo anterior, en el documento estatal se pide valorar la importancia de lo multimodal en la sociedad actual, pero no se explicita que este criterio obedece a los medios de comunicación. Lo que mayoritariamente se menciona es el uso de internet como un medio masivo de información que los alumnos deben conocer, manejar y criticar a través de los textos “multiformatos” que construyen y comprenden.

En el caso de secundaria, los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media propuestos por el Ministerio de Educación (2012), señalan que los profesores de Lenguaje y Comunicación del país deben cumplir con un mínimo de 9 estándares, agrupados en tres ejes principales: Lectura, Escritura y Comunicación oral. Un cuarto punto es lo que aparece con el nombre de “Conocimientos Fundamentales de la Disciplina”, en el cual se pretende establecer un dominio básico del área de Literatura y del área Lingüística para la enseñanza de los otros ejes anteriores. Al parecer, correspondería a una dimensión transversal desde la perspectiva disciplinar del docente. De la totalidad, el estándar 3 y estándar 6 se refieren a la comprensión y producción de textos multimodales respectivamente, los que al igual que en pedagogía básica tienen un carácter instrumental y no abordan específicamente los medios de comunicación con un sentido crítico.

A continuación, se detalla cada uno de los estándares de educación media (secundaria) en versión resumida:

Figura 2. Tabla con descripción de estándares orientadores para profesores de educación media en la asignatura de Lenguaje y Comunicación

|            |   |
|------------|---|
| Estándar 1 | Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos de complejidad creciente y el gusto y valor de la lectura.         |
| Estándar 2 | Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas.                            |
| Estándar 3 | Promueve el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público.     |
| Estándar 4 | Es capaz de enseñar el proceso de escritura de textos de diversos géneros, con ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos. |
| Estándar 5 | Sabe potenciar la creatividad y expresividad de los alumnos y alumnas y conducirlos en el proceso de                                    |

|            |  |
|------------|--|
|            | composición de textos de intención literaria.  |
| Estándar 6 | Sabe conducir el proceso de diseño, producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas.           |
| Estándar 7 | Sabe enseñar a los alumnos y alumnas a ser hablantes y oyentes capaces de desenvolverse competentemente en diversas situaciones comunicativas. |
| Estándar 8 | Domina conocimientos fundamentales de Literatura necesarios para potenciar la lectura y la producción-creación de textos literarios.           |
| Estándar 9 | Domina conocimientos fundamentales de Lingüística necesarios para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.                      |

Fuente:

Ministerio de Educación de Chile (2012)

Fuente: Elaboración propia

## **METODOLOGÍA**

Se optó por una metodología de carácter cualitativa, puesto que se desea, por un lado, tratar un tema específico en profundidad y, por otro, generar un diagnóstico sobre la base de los propios relatos de los sujetos elegidos para la muestra (profesores en ejercicio, estudiantes de pedagogía y autoridades educativas). Mediante instrumentos de recolección de datos propios de las ciencias sociales, preferentemente de la línea de la etnografía de la comunicación, se eligió la entrevista y el focus group; dos técnicas que permitieron acercarse de mejor manera a las opiniones y críticas que poseen los profesores y estudiantes de pedagogía del área de lenguaje, en relación a su propia formación en medios de comunicación y los métodos que actualmente se usan para enseñar los medios de comunicación masivos en el aula.

En este estudio se contempló acceder a los datos mediante un muestreo no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), ya que el investigador decidió los componentes

y criterios a tener en cuenta para la selección de la muestra. Se trata de un muestreo intencionado (o llamado sesgado) porque existe un conocimiento previo de la población que se toma en cuenta, permitiendo al que investiga establecer, a su juicio, los elementos más representativos del fenómeno estudiado.

El total de sujetos de la muestra alcanzó a 42 personas. Se realizaron 4 focus group y 6 entrevistas. Estos participantes de la investigación fueron seleccionados de manera voluntaria de acuerdo a ciertas características que debían cumplir.

En el caso de las preguntas utilizadas, tanto en las entrevistas como en los focus group apuntaban, en síntesis, a reflexionar en tres áreas temáticas:

I concepto de medios de comunicación y su enseñanza

II nivel de formación en medios de comunicación

III La enseñanza de los medios de comunicación en el currículo de enseñanza básica y enseñanza media (secundaria) en Chile

Algunas de las preguntas o afirmaciones usadas en ambas actividades fueron, a modo de ejemplo, las siguientes:

| ENTREVISTAS   | FOCUS GROUP  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Le parece que Chile está preparado para afrontar la incorporación de la pedagogía mediática al interior de sus aulas?</li> <li>- ¿De qué manera se incluye en los planes de formación de profesores la enseñanza sobre los medios? ¿En qué asignaturas?</li> <li>- ¿Qué concepto maneja de medios de comunicación?</li> <li>- ¿Le parece que hay diferencias entre enseñar con medios a enseñar sobre medios? ¿Cuáles?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiaridad con el concepto de pedagogía mediática. Abordaje, nivel de conocimiento, reconocimiento, limitaciones, conciencia nivel de formación.</li> <li>- De acuerdo a las asignaturas en la universidad, cuáles son las formas que aprendieron para trabajar los medios de comunicación en el aula.</li> <li>- Desde los planes ministeriales, qué les parece el abordaje que se hace de los medios de comunicación en su fomento del pensamiento crítico de los niños y jóvenes.</li> </ul> |

Figura 3. Tabla con ejemplos de algunas preguntas elaboradas para las entrevistas y focus group aplicados

Fuente: Elaboración propia

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

La interpretación de los resultados se divide en tres subsecciones, que, a juicio de la investigadora, recogen los tres temas nucleares en que se centró el debate: a) aproximación al concepto de pedagogía de medios, b) el nivel de formación en medios de comunicación y c) la manera en que se enseñan los medios de comunicación actualmente en el aula, de acuerdo a las directrices del Ministerio de Educación.

Sobre el concepto de pedagogía mediática que manejan los participantes:

Existe un desconocimiento generalizado sobre el concepto de pedagogía de medios y de lo que significa una enseñanza más crítica de los medios de comunicación en el aula. Esto se evidenció tanto en los docentes de básica y media, como en los estudiantes de pedagogía, en un ambiente universitario. Por tal motivo, durante los focus group, al hablar y revisar artículos de investigación sobre el concepto de “pedagogía mediática” aplicado en otros países/continentes, a todos los participantes les pareció una propuesta de enseñanza muy interesante de abordar, puesto que era la primera vez que escuchaban el término. De forma unánime, los participantes opinaron que su implementación debe ser transversal a todas las asignaturas del currículo escolar para que pueda desarrollar cabalmente el pensamiento crítico de los alumnos, no sólo en Lenguaje, sino sobre todo, por ejemplo, en las clases de Historia (incluido el eje temático de Formación Ciudadana). Para que su ejecución funcione apropiadamente debe contar con ciertos requisitos básicos:

- capacitación teórica a los profesores secundarios y universitarios
- mejorar la infraestructura “tecnológico-digital” en los establecimientos educacionales
- recoger información contingente a través de medios de comunicación locales
- frenar la resistencia al cambio de los profesores mediante estrategias de apoyo a la labor docente en el aula
- los grupos de gestión escolar deben tomar conciencia de la importancia que tiene la pedagogía de medios en la enseñanza de todas las materias



Si las condiciones anteriores comienzan a manifestarse en el interior de las escuelas y universidades, se podrá concretar el cambio ideológico que se espera, pero que como sabemos, este debe venir primero desde las políticas públicas que maneja el Ministerio de Educación chileno. Por lo tanto, su incorporación a los planes y programas de los cursos podría ser muy tardía.

A lo anteriormente explicado, se suma la escasa alfabetización digital de padres y docentes, lo que conlleva una mediación deficiente entre estudiante y aprendizaje en medios de comunicación multiplataforma. Si los niños y jóvenes no saben enfrentarse a los medios en casa, ni en la escuela, los medios de comunicación con un fin didáctico, entonces difícilmente podrá internalizar un pensamiento crítico y divergente frente al contenido mediático que consumen diariamente. Esto es crucial en la pedagogía mediática, ya que, como señalan García Duarte (2000) y Graviz (2009), por citar los autores más relevantes, el cambio debe ser social y cultural, no sistémico simplemente, pues tanto la familia como el contexto escolar deben entregar las herramientas críticas que permitan a las estudiantes ser sujetos libres pensadores, activos y participantes de la realidad social.

En última instancia, mencionar que es crucial, en voz de los colaboradores, que este nuevo enfoque sea “amigable” para profesores y discentes, puesto que debe derribarse la premisa de que “todo lo bueno se copia” sin adaptarse a las diferencias propias de cada comunidad. En el caso de la ciudad de Iquique es importante que se tomen en consideración aspectos pedagógicos relacionados con la inclusión social, la interculturalidad y la diversidad lingüística.

El cambio social que predica la pedagogía de medios será posible en la medida que la población aprenda a usar los medios críticamente, pero con un acervo cultural de base en la educación cívica, la que cada vez está siendo más cuestionada. Este uso superficial de los medios de comunicación podría deberse a la ausencia de un objetivo comunicativo claro del por qué se consumen, más aún en la adolescencia, donde se necesita una guía permanente por parte de los adultos cercanos.

Nivel de formación en medios de comunicación:

Los entrevistados admitieron que el nivel de formación en medios de comunicación es insuficiente para dar cobertura integral a los conocimientos que se necesita manejar

actualmente en el aula. Esta situación podría deberse a varias razones, importantes de acotar a continuación:

1. Los planes y programas ministeriales de enseñanza básica, incorporan tardíamente los medios de comunicación como contenido a trabajar. Los profesores y estudiantes de enseñanza básica hicieron notar que Quinto básico es el primer curso en que se incorpora concretamente a los medios de comunicación en el aula, mediante actividades de lectura y escritura de noticias; identificar información relevante y presentación de ideas propias<sup>2</sup>. Después, en los cursos siguientes se refuerza la lectura y producción escrita hasta octavo básico. En este último se trabaja específicamente con textos periodísticos y de radio/televisión<sup>3</sup>.
2. En la escuela no se enseña la diversidad de medios de comunicación existentes; únicamente se centra en tres de ellos: periódicos, radio y televisión. Esta reducción de posibilidades de trabajo pedagógico podría generar un déficit en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, pues el limitar estos tres medios principalmente a la lectura y escritura de textos, en enseñanza básica, puede traer como consecuencia que en los cuatro cursos siguientes de enseñanza media, sea tarde para pretender configurar lo crítico en vías de un cambio social. De acuerdo con la mayoría de los participantes, las actividades más utilizadas en la sala de clases se resumen en: escribir noticias, participar en radioteatros, programas de televisión y radio simulados y en pocos casos, hacer un documental o cortometraje.
3. Las pruebas estandarizadas chilenas, al evaluar contenidos determinados y no habilidades, dificulta que se tome conciencia de la necesidad imperiosa de enseñar medios de comunicación en la escuela. Como consecuencia de que ambas evaluaciones no incluyan en su temario preguntas sobre análisis crítico de los medios, el sistema escolar privilegia la preparación de los alumnos en otras

---

<sup>2</sup> Ver OA 06 Eje Lectura: Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión.

<sup>3</sup> Ver OA 09 Eje Lectura: Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas y discursos.

materias propias del currículo, no tomando en cuenta la temática de medios de comunicación en un sentido completo y amplio.

4. La formación universitaria de los futuros docentes de pedagogía básica y media no cuenta con mecanismos curriculares que den cuenta de los cambios en el perfil de profesor que el contexto escolar necesita en la sociedad de la información. En este aspecto, los grupos de informantes insisten en señalar que las mallas de estudio de pedagogía básica y media en el área de lenguaje, están obsoletas en contenidos y competencias mediáticas a desarrollar. Se centran, más bien, en proporcionar conceptos teóricos de los medios por sobre lo didáctico, sin las actualizaciones que se necesitan en un mundo digitalizado y multiplataformas.

Justamente, se reconoce en los focus group, que, si las nuevas generaciones de docentes se comprometen con su propio aprendizaje, capacitarse en conocimientos y alfabetizarse digitalmente, se pueden lograr cambios importantes en el aula, pero debe ser sostenido en el tiempo, monitoreado e implementado desde las políticas públicas ministeriales para que lleguen efectivamente a las universidades que están formando a los futuros educadores.

#### **Enseñanza de los medios de comunicación desde el currículo:**

El tercer núcleo temático recoge las ideas más destacadas en torno al abordaje que se hace en la actualidad de los medios de comunicación, según el currículum escolar propuesto por el Ministerio de Educación chileno. Por ello, al hacer revisión de los planes y programas de primero a octavo básico y luego de primero a cuarto medio, ambos grupos de participantes critican especialmente la poca cantidad de objetivos de aprendizaje destinados al área de medios de comunicación en todos los cursos. Como se expuso en el punto anterior, en quinto básico aparece un objetivo de lectura y escritura de noticias de periódicos, lo cual conforma un tratamiento de los medios de comunicación tardía, superficial y centrada en lo teórico-estructural.

De esta manera, la idea más recurrente por docentes y estudiantes de pedagogía, es que se desarrolla poco la oralidad en el aula. Consecuentemente, la expresión oral y opinión personal de los alumnos se retarda por la supremacía de contenidos relacionados con la habilidad de lectura y escritura en los cuatro primeros años de escolaridad. Ellos piensan que esta situación causa un despliegue deficiente de análisis crítico de los medios a

temprana edad. Por lo tanto, se vuelve fundamental una articulación coherente de contenidos, que no se observa a simple vista. Por ejemplo, comprender, producir y analizar textos durante la enseñanza básica, no tributa adecuadamente en la enseñanza media cuando se les pide opinar, criticar e interpretar textos escritos o medios de comunicación audiovisuales.

También se menciona que la acción de investigar está presente en pocas ocasiones y sólo con el fin de recopilar información sobre un tema, no como un real aporte al conocimiento del estudiante, en el sentido de “re-criticar” lo encontrado, para obtener un juicio de valor más concluyente. Por citar el caso que en sexto básico aparece por primera vez el objetivo de aprendizaje destinado a un análisis de mensajes publicitarios<sup>4</sup>.

Asimismo, los entrevistados se cuestionan el significado de acciones pedagógicas como “Analizar” y “Evaluar”, las cuales representan el mayor número de objetivos de aprendizaje en enseñanza básica y media. Les parecen demasiado ambiguas y con una redacción muy general. En pocos casos aparece una explicación o adjetivo que especifique su sentido, para que sea claro a quien lo interpreta que es el profesor de aula. Por esta razón, probablemente, se produzca un sinnúmero de posibilidades de trabajo con los alumnos, las que dependerán del tipo de análisis o evaluación que el docente interprete a su juicio como adecuado, es decir, se está aplicando un criterio netamente subjetivo a la hora de poner en práctica los lineamientos curriculares de cada curso. Por supuesto que esta situación tiene consecuencias negativas en este tema de interés como son los medios de comunicación, ya que no será lo mismo analizar la intención del emisor de una noticia en un plano de identificarla, versus a analizar críticamente esa intención.

Para cerrar, cuando se les solicitó a los informantes que eligieran uno de los aspectos conversados durante el focus group que les hubiera parecido interesante de llevar a la sala de clases, se generó un momento de reflexión vital puesto que se dieron cuenta, por un lado, de las falencias que tiene la enseñanza de los medios y, por otro lado, cómo ellos mismos pueden ser agentes importantes de cambio en las metodologías de enseñanza que usan en el área de lenguaje.

---

<sup>4</sup> Ver OA 25 Eje Comprensión Oral: Evaluar críticamente mensajes publicitarios. En línea:

[http://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-49427.html#tabs\\_2](http://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-49427.html#tabs_2)

Sin embargo, producto quizá de estas mismas deficiencias en su formación y la débil incorporación de los medios en el currículo escolar, aparecen propuestas de clases que se parecen a la realidad que critican negativamente. Es decir, se vuelven a replicar estas falencias en otras actividades que desarrollen el pensamiento crítico a través de los medios de comunicación, proceso del cual ellos no son conscientes en el momento que las explican. Las ideas que más se repitieron tiene relación con:

- incorporación de tecnología como apoyo al aprendizaje
- comparar distintos formatos de lectura de medios de comunicación
- buscar temas de interés para los jóvenes
- acercarse a las Redes Sociales
- validar fuentes de información

Estas propuestas no necesariamente brindan la oportunidad de poner en juego el pensamiento crítico y de transformación social que se espera de una pedagogía mediática. Más bien, se vuelve a utilizar los medios de comunicación como herramienta para otro contenido o sumar a los medios otros elementos utilitarios como son las TICS. En este escenario, es fundamental hacer patente en la comunidad formativa, la necesidad de un cambio profundo en las metodologías educativas que se llevan a cabo en el presente, por lo que instancias de autorreflexión de la práctica docente, como la que se realizó en esta investigación, pueden ser un aporte en la enseñanza de los medios de comunicación en la Región de Tarapacá.

Por añadidura, esta oportunidad de los docentes y estudiantes de pedagogía de reflexionar sobre la propia labor o potencial labor de profesor de lenguaje y comunicación, situándose en la ciudad de Iquique, debiera implicar un cambio que repercuta positivamente en los aprendizajes en el área de los medios de comunicación. Ambos grupos consultados tienen pleno conocimiento del trabajo que viene a futuro en la región para mejorar los índices de comprensión y análisis crítico, no solamente de lo que leen o escriben los niños y jóvenes, sobretodo de lo ven y escuchan. Nuevamente, cobra sentido la preocupación de generar por parte de la academia y los organismos gubernamentales de Tarapacá, instancias de participación y reflexión conjunta entre profesores, directivos y autoridades educacionales de modo permanente y continuo en el tiempo.

## CONCLUSIONES

Los principales hallazgos de esta investigación tienen un matiz altamente reflexivo, pues han implicado una instancia positiva de revisión del ejercicio docente por parte de los participantes y de forma específica, observa la manera en que se enseña en la actualidad los medios de comunicación. En concordancia con lo anterior, se revela la necesidad de establecer cambios teóricos y metodológicos en las bases curriculares de educación básica y media en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Una primera conclusión tiene relación con el logro del objetivo general de este estudio, estableciendo la confirmación de las dos hipótesis que guiaron esta investigación:

1. Los profesores en ejercicio de educación básica y media del área de lenguaje y comunicación autoperciben una deficiente formación en medios de comunicación.
2. Los estudiantes de pedagogía básica y media del área de lenguaje y comunicación aprecian que su formación en medios de comunicación apunta únicamente al desarrollo de TICS en el aula.

Consecuentemente, es posible decir que ambas hipótesis se cumplen, ya que los resultados de los focus group aplicados, demostraron que ambos grupos de la muestra aprecian que su formación teórica y metodológica es insuficiente para dar cuenta de una enseñanza cabal de los medios en el aula. Y, en el caso de los estudiantes de pedagogía, efectivamente la mayoría de ellos señaló que los medios de comunicación tienden a confundirse con el término pedagogía mediática pues lo equiparan a un uso instrumentalista de las TICS.

De forma generalizada, es posible afirmar que existe un déficit en la cantidad de Resultados de Aprendizaje dedicados al desarrollo de los medios de comunicación en la escuela, lo cual se evidencia aún más en la supremacía de actividades en aula relativas a la lectura y escritura de textos, en desmedro de la expresión oral y planteamiento de opiniones válidas frente a los mensajes que provienen desde los medios masivos de comunicación. Ante esta situación cabría preguntarse por los lineamientos que rigen la decisión desde el Estado para considerar unos contenidos por sobre otros. Resulta paradójico, entonces, que los Estándares Nacionales para Egresados de carreras de

Pedagogía Básica<sup>5</sup> y Pedagogía Media<sup>6</sup> desde el año 2012, incorporen al menos cinco competencias relacionadas con los medios de comunicación en los estándares de lectura de textos y comprensión escrita de textos multimodales, pero al parecer no se toman mayormente en cuenta en el ejercicio docente. Estos lineamientos ministeriales corresponden a lo que todo profesor debe saber y poder hacer para ser considerado competente en su disciplina, siendo efectivos en su quehacer pedagógico.

Si bien estos estándares apuntan a la comprensión y producción específica de textos multimodales-como aquellos tipos de discursos que cuentan con una serie de recursos semióticos en paralelo (sonido, imagen, texto)- de igual manera se considera en la formación de futuros docentes, por ejemplo: el rol de los medios en la construcción de la realidad social; comprender el impacto de los mensajes que entregan los medios y ser capaces de realizar una lectura crítica mediante lo multimodal, es decir, el egresado de pedagogía debe reconocer el potencial de los medios de comunicación para la interpretación y construcción de textos multimodales por parte de sus alumnos (películas, documentales, publicidad, videos, noticias, etc.). Por lo pronto, si bien la enseñanza crítica de los medios es una exigencia presente en los docentes noveles, ésta no es consecuente con los aprendizajes esperados en el aula ni con los planes de formación universitarios. En definitiva, aparece una brecha importante de sortear por parte del Estado, establecimientos educacionales, universidades, profesores y padres.

Un aspecto a destacar es la necesidad permanente que existe en los docentes de tener instancias de reflexión y autoevaluación de sus prácticas pedagógicas, como quedó demostrado en los cuatro focus group de básica y media, en donde agradecieron el tiempo dedicado a la actividad de conversación grupal. Por lo anterior, este tipo de investigaciones potencia positivamente la capacidad de crítica en los educadores, siendo el primer paso para tomar conciencia de los cambios que demanda el sistema educativo chileno.

---

<sup>5</sup> Ver archivo completo en: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/librobasicaokdos.pdf>

<sup>6</sup> Ver archivo completo en Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas: [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares\\_Media.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Media.pdf)

Los profesores de Lenguaje y Comunicación de esta zona nortina se enfrentan día a día a una realidad de aula adversa, producto de lo multicultural y de una población infantil inmigrante que se ubica en el estrato socioeconómico más pobre de la región. En consecuencia, como se plasmó en apartados anteriores, se podría establecer, en alguna medida, que los bajos resultados de pruebas estandarizadas aplicadas a escolares y docentes de esta región extrema son el reflejo, por un lado, de un contexto social y cultural heterogéneo en su conformación y, por otro, la desprotección gubernamental, producto de la centralización del conocimiento.

En cuanto a las proyecciones de esta investigación, cabe señalar la posibilidad de implementar una metodología cuantitativa a nivel nacional, a través de encuestas online sobre el tema para cubrir a una mayor cantidad de sujetos, o bien, realizar entrevistas y focus group a estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio, tomando en cuenta la realidad de otras regiones del país, tanto de la macrozona norte como del centro o sur.

Igualmente resultaría útil realizar una comparación del marco teórico y de los resultados de este estudio con datos de otros países latinoamericanos, tratando de buscar similitudes o diferencias en la forma en que se aborda la enseñanza de los medios de comunicación. Finalmente, otro aporte sería contrastar las percepciones que tienen los docentes y futuros docentes con la mirada gubernamental, en otras palabras, acceder a entrevistas con autoridades nacionales del Ministerio de Educación, como también de organismos externos dedicados a la investigación en educación en Chile (Educación 2020, EducarChile, Unicef, CIAE de la Universidad de Chile, EnseñaChile), entre las más destacadas).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded, J. (2007). *Entrevista publicada en el sitio Educaweb*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2007/02/12/comunicadores-educadores-han-vivido-espaldas-ignorandose-mutuamente-cuando-hoy-nuestra-2198/>

Andrada, P. (2015). Estado de la cuestión de la formación docente en educación en medios. *Comunicación y Medios*, 32, 83-98. Recuperado de <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/36700>

Beltrán, L. (2005). *La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: Un recuento de medio siglo*. III Congreso Panamericano de la Comunicación. Buenos Aires, Argentina.



12-16 Julio. Recuperado de [http://www.infoamerica.org/teoria\\_textos/lrb\\_com\\_desarrollo.pdf](http://www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf)

Bevort, E. (2007). La educación en medios en Francia: difícil consolidación, perspectivas futuras. *Comunicar*, 28, 43-48. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=28&articulo=28-2007-06>

García Duarte, N. (2000). *Educación mediática: El potencial pedagógico*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional

Gladic, J. & Cautín-Epifani, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y lingüística*, 34, 357-380. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n34/art17.pdf>

Graviz, A. (2009). Pedagogía mediática-aprendizaje e interculturalidad. *Revista de Educación*, 1 (1), 97-110. Recuperado de [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/viewFile/8/52](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/8/52)

González-Samé, H., Romero-Rodríguez, L., & Aguaded, I. (2017). La investigación en comunicación en Latinoamérica: Una aproximación histórica (1950-2016). *Historia y Comunicación Social*, 22 (2), 427-445. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/57853/52093>

Guardiola, P. (2002). Función de los medios de comunicación en la sociedad global. En J. Ballesta, (Coord.). *Medios de comunicación para una sociedad global*. Murcia, España: Universidad de Murcia.

Gutiérrez, A. & Torrego, A. (2018). Educación Mediática y su Didáctica: Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y Medios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91, 15-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441409>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México D.F.: McGraw-Hill.

Ministerio de Educación, Chile. (2015). *Bases Curriculares*. Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-37136\\_bases.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-37136_bases.pdf)

Ministerio de Educación, Chile. (2012). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogías en Enseñanza Media*. Recuperado de

<http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/libromediafinal.pdf>

Ministerio de Educación, Chile. (2011). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía Básica*. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes\\_pedagogia/estud\\_pedagogia/estandares\\_Fid/estandar\\_basica.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes_pedagogia/estud_pedagogia/estandares_Fid/estandar_basica.pdf)

Montero, A. (2017). *Educación mediática: ¿qué hace Finlandia?* Recuperado de <http://www.aikaeducacion.com/tendencias/educacion-mediatica-finlandia/>

Organización de Estados Americanos. (2014). *Declaración de Santo Domingo, República Dominicana. Sexta reunión ordinaria de la Asamblea de la Comisión Interamericana de Telecomunicaciones (CITEL)*. Recuperado de [https://www.citel.oas.org/en/SiteAssets/Assembly/Declarations/DECLARACION%20DE%20SANTO%20DOMINGO\\_e.pdf](https://www.citel.oas.org/en/SiteAssets/Assembly/Declarations/DECLARACION%20DE%20SANTO%20DOMINGO_e.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251?posInSet=1&queryId=a594e717-ca03-40f7-8c62-5d93e7d9b165>

Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación. *Pensamiento Educativo*, 48 (1), 28-42. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/446>

Tiede, J. & Grafe, S. (2016). Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EE.UU. *Comunicar*, XXIV (49), 19-28. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=49-2016-02>

Tulodziecki, G. & Grafe, S. (2007). Educación en medios de comunicación en Alemania: desarrollo y situación actual. *Comunicar*, XV (28), 61-68. Recuperado de [https://www.academia.edu/18448283/Educaci%C3%B3n\\_en\\_medios\\_de\\_comunicaci%C3%B3n\\_en\\_Alemania\\_desarrollo\\_y\\_situaci%C3%B3n\\_actual?auto=download](https://www.academia.edu/18448283/Educaci%C3%B3n_en_medios_de_comunicaci%C3%B3n_en_Alemania_desarrollo_y_situaci%C3%B3n_actual?auto=download)

## ESTRATEGIA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL QUE CONTRIBUYA AL DOMINIO DEL CONTENIDO DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA

### A PROFESSIONAL UPGRADING STRATEGY WHICH CONTRIBUTES TO MASTER THE CONTENT OF STRATEGIC MANAGEMENT

Asneyda Dayamí Madrigal-Castro<sup>1</sup>; Asneydi Daimi Madrigal-Castro <sup>2</sup>; Lázaro Suárez-Meana<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>Licenciada en Cultura Física, Máster en Dirección. Profesora Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. Cuba. Email: asneyda@uniss.edu.cu ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7828-0258> <sup>2</sup> Licenciada en Cultura Física, Dr. C. en Ciencias de la Cultura Física. Profesora Titular. Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. Cuba Email: asneydi@uniss.edu.cu ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9025-7077> <sup>3</sup>Licenciado en Cultura Física, Master en Educación Avanzada. Profesor Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez. Cuba. Email: lmeana@uniss.edu.cu ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8897-6926>

#### ¿Cómo citar este artículo?

Madrigal Castro A., D., Rodríguez Ravelo M., E., Suárez Meana, L. (noviembre-febrero, 2019). Estrategia de superación profesional que contribuya al dominio del contenido de dirección estratégica. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 143-161. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/830>

#### RESUMEN

Para aplicar la planificación y practicar la dirección estratégica a plenitud, se requiere de voluntad política para mejorar el desempeño administrativo, pues sus herramientas metodológicas no constituyen de por sí algo que resuelve todos los problemas. La propuesta es una estrategia de superación profesional, que contribuya, precisamente al dominio del contenido de dirección estratégica de los directivos de la Dirección Provincial de la Vivienda en Sancti Spíritus. Durante la investigación se aplicaron métodos y técnicas como el histórico – lógico, el analítico-sintético, el análisis de documentos, la encuesta, la observación participante, la tormenta de ideas y la triangulación. Se identificaron las principales carencias en el desconocimiento, la operatividad y el nivel de despliegue necesario de la organización, por lo que se diseñó una estrategia de superación que integra acciones teóricas y prácticas bajo un enfoque participativo, atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las formas organizativas de la superación, el criterio de expertos evidenció su pertinencia y factibilidad a partir de la consideración de muy

adecuado sobre los fundamentos en los que se sustenta, la lógica de las etapas y acciones que la conforman.

**Palabras clave:** dirección estratégica; estrategia de superación; superación profesional.

## **ABSTRACT**

The improvement of the administrative performance is required in order to apply a strategic planning and to guarantee a high-quality strategic management, since its methodological tools do not offer a solution to every problem. The proposal is a professional upgrading strategy which contributes to the knowing of the content of the strategic management by the directors of the Provincial Direction of Housing in Sancti Spíritus. Several methods and techniques were applied for the research process, such as the historical - logical, analytical - synthetic, the analysis of documents, surveys, participant observation, brainstorming and triangulation. The lack of knowledge, the operability and the level of strategic deployment needed for the organization were identified as the main deficiencies. Accordingly, an upgrading strategy was designed to subsume the theoretical and practical actions under a participatory approach, in relation to the level of increasing complexity of the organizational upgrading forms. The assessment criteria of experts concerning the level of adequacy of the research foundations and the logic of the included stages and actions showed the pertinence and feasibility of the research.

**Key words:** professional upgrading; strategic management; upgrading strategy

## **INTRODUCCIÓN**

La superación profesional de los directivos tiene una importancia estratégica para la mayoría de los países en el mundo. El perfeccionamiento de su gestión directora se realiza mediante la preparación en diferentes componentes; los que se establecen teniendo en cuenta el modelo básico de superación del personal y el sistema de cada país. En los países latinoamericanos la preparación de los directivos se orienta, en mayor medida, hacia el perfeccionamiento de la gestión.

En Cuba se realizan grandes esfuerzos para preparar a los dirigentes en varias esferas, que van desde la política ideológica, la económica, la defensa y en dirección: “el desarrollo [...] debe ser de un modo sistemático en escuelas especiales dedicadas a ello.”

(Guevara, 1966, p. 11) En este sentido la superación ha jugado un importante papel para transmitir los conocimientos y desarrollar las habilidades que necesita el personal de dirección para ejercer sus funciones.

Según Añorga (1995), la superación profesional está dirigida a graduados universitarios, con el propósito de perfeccionar el desempeño profesional y contribuir a la calidad del trabajo. Se organiza sistemáticamente, por las universidades y algunas entidades autorizadas para su ejecución, o cooperadamente entre ambas. Certifica conocimientos, y en ocasiones, se ejecuta por recomendaciones de los empleadores para ocupar puestos laborales. Utiliza diversas formas, pero solo certifica cursos, entrenamientos y diplomados.

Milián (2014) refiere que la superación profesional puede ser concebida como el conjunto de procesos formativos o de enseñanza aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para un mejor desempeño en sus funciones laborales, así como para su desarrollo cultural general.

La superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, Sánchez (2017), el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicos, así como el enriquecimiento de su acervo cultural, (Ministerio de Educación Superior, MES, 2018). La misma en su concepción de proceso de formación permanente dirigida al mejoramiento profesional y humano, debe responder a las transformaciones que se requieren en la conducta, los conocimientos generales y específicos, las habilidades básicas y especializadas, hábitos, actitudes, valores, las responsabilidades, funciones laborales y cualidades profesionales de maestros y profesores.

La elevación de la calificación de los directivos debe ser un proceso continuo, porque las exigencias que plantea la sociedad socialista, en cuanto a su nivel profesional, son igualmente ininterrumpidas. Tiene como objetivo elevar su nivel de preparación para que puedan cumplir de forma adecuada las funciones inherentes a sus cargos, así como profundizar en aspectos generales que servirán de base para su trabajo futuro.

El trabajo de los directivos está sujeto a las condiciones reales de conocimiento y preparación que poseen los que se desempeñan como tal, para ello se deben realizar

acciones que dirijan y organicen la superación de estos; más allá de las preestablecidas que son orientadas y controladas desde el nivel central, a partir del diagnóstico de las necesidades de formación de cada uno de los mismos.

Sin embargo, aunque se siguen estas direcciones de trabajo, se aprecian insuficiencias en su quehacer cotidiano, lo que ocasiona incorrecciones en la estrategia de dirección, inadecuados estilos y formas de dirección, es decir, dificultades en la planificación, organización, ejecución y control que conspiran con la satisfacción del personal involucrado en este actuar y por ende con la calidad de los servicios de forma general.

Constituye un hecho concreto de que ya no es posible dirigir las entidades con una visión a corto plazo, o lo que es lo mismo, con miopía estratégica, se necesita capacidad para prever el futuro, ya sea para adaptarse y responder a él, o bien para contribuir a provocarlo, que es lo más aconsejable bajo determinadas circunstancias y condiciones.

El sector empresarial cubano necesita ser dirigido con una nueva y revolucionaria mentalidad, que lo guíe en esta ardua batalla para enfrentarse a un entorno cada vez más turbulento y complejo.

La dirección estratégica como actitud está llamada a desempeñar ese rol, convirtiéndose de hecho en un proceso gerencial que conlleva al cambio en las formas de pensar y actuar. Resulta innegable, por tanto, que para lograr la recuperación de la empresa cubana actual, en el contexto nacional, sobre bases sólidas que permitan eficiencia, eficacia y competitividad sostenidas y para una reinserción exitosa en el ambiente externo, se requiere, entre otros aspectos, de una proyección y dirección estratégicas de las mismas, que potencie su creatividad, flexibilidad, dinamismo, rapidez y agresividad con una visión de futuro clara, previamente definida y compartida por todos sus miembros. Para David (2013), la dirección estratégica como el arte y la ciencia de formular, implementar y evaluar las decisiones multidisciplinarias que permiten que una empresa alcance sus objetivos.

González (2017) refiere que la dirección estratégica como la formulación, implementación y evaluación de las acciones directivas que permiten aumentar la eficiencia de la empresa. Para este autor, la cuestión clave consiste en saber cómo posicionar y dirigir la empresa de manera que genere, aumente y proteja los servicios que se prestan. De todo lo anterior se deduce que para alcanzar resultados eficientes en su gestión y para ser

competitivas, las organizaciones deben contar con su estrategia elaborada y proyectada, al menos para tres o cinco años.

Para que las organizaciones sean sostenibles es necesario que tengan un plan o proyecto de desarrollo aceptado por los actores internos, usuarios, clientes y socios, con políticas, objetivos, estrategias y prioridades bien claras. Pero sólo tenerlo, no será ventaja para las organizaciones incapaces de ejecutarlo; lo cual sólo es posible si existe capacidad técnica, conceptual, metodológica, organizacional, gerencial y estructural, ganada a través de la planificación, la participación, el compromiso y de la superación de los involucrados

En tal sentido investigaciones tales como: la preparación de los directores municipales de educación en el contenido económico (Fernández, 2013); La planeación estratégica y su impacto en la dirección docente (Sánchez, Medina y otros, 2016); La dirección estratégica de la empresa: teoría y aplicaciones (Martín, López, y Sáez 2016); La planeación estratégica en el Sistema de Salud cubano (Sánchez, 2017) coinciden en que la dirección estratégica adopta una combinación de fundamentos filosóficos y del comportamiento localizados al nivel de los conocimientos, las actitudes personales y profesionales con implicaciones para la cultura de la organización, la apreciación del entorno, la acción centrada en los clientes, usuarios, beneficiarios y competidores; el compromiso con una visión prospectiva y el desarrollo de la organización y la movilización del talento humano de la organización.

Con los antecedentes de este estudio y el conocimiento de que a pesar que la Dirección Provincial de la Vivienda de Sancti Spíritus viene trabajando en la implementación de la dirección estratégica, como vía para el perfeccionamiento de su actividad de dirección, aún existen carencias desde el punto de vista teórico, como son: no todos los directivos de la institución entienden los beneficios ni muestran la preparación necesaria para implementar la dirección estratégica, existe insuficiente preparación en dirección estratégica de los directivos lo cual incide en los resultados de su trabajo.

Para dar respuesta a la problemática anterior se plantea como objetivo proponer una estrategia de superación profesional que contribuya al dominio del contenido de dirección estratégica de los directivos de la Dirección Provincial de la Vivienda en Sancti Spíritus.

## MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

La superación profesional, ha sido objeto de estudio y reflexión crítica por varios autores: Castro (2001), Morales (1994), Añorga (1995), Díaz y Hernández (1996), García (2001), García y Addine (2001), Cueto (2006), Batista (2007), Valle (2007), Mendoza (2011), Bernaza (2013), Milián (2014), Ministerio de Educación Superior (MES) (2018), entre otros.

Morales (1994) define a la superación profesional desde la formación permanente, este destaca la combinación de múltiples factores importantes, con énfasis en los del contexto. Tiene en cuenta además otros escenarios y dimensiones que intervienen en la superación profesional, se plantea la necesidad de implicar procesos de aprendizaje diversos, desde el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico disponible y valioso.

Añorga (1995) define la superación profesional como conjunto de procesos de enseñanza- aprendizaje que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y las habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales.

Esta proporciona la superación continua de los profesionales de los diferentes sectores y ramas de la producción, los servicios, la investigación científica y la docencia, en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica, el arte y las necesidades económico-sociales del país, con el objetivo de contribuir a elevar la productividad y la calidad del trabajo de los egresados de la educación superior (Añorga, 1995).

Un aporte teórico interesante para la comprensión de los alcances de la superación profesional es brindado por Mendoza (2011), quien luego de analizar diferentes definiciones sobre la misma encuentra como aspectos recurrentes que: a)-la superación sea entendida como proceso continuo a lo largo de la vida; b)-es educación perenne que debe permitir al profesional formar parte de la dinámica de cambio; c)-debe producirse mediante acciones ubicadas en un marco temporal predefinido y con carácter proyectivo; d)-se orienta a enfrentar problemas planteados por el adelanto científico-tecnológico y los imperativos socioeconómicos y políticos del desarrollo de un contexto histórico concreto;



e-debe asegurar el mejoramiento profesional y humano para la apropiación de los contenidos como forma de conocer, saber hacer, saber ser, saber convivir y saber desaprender, lo que se traduce en la elevación de la cultura general.

García (2013) la refiere como el proceso de formación que posibilita a egresados de los centros de enseñanza superior temática de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas que se requieren para que ese profesional tenga un mejor desempeño en sus funciones laborales, así como para su desarrollo cultural en general.

La superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios (Sánchez, 2017).

La calidad del proceso de planificación estratégica depende de la calidad de la información, de los métodos e instrumentos analíticos utilizados, grado de aceptación de los distintos actores y el factor humano como factor principal del proceso.

Drucker (1981) se refiere a que la planificación estratégica es un medio para evaluar el riesgo.

De acuerdo con Almuiñas y Galarza (2013), la planificación estratégica es el proceso mediante el cual una organización define su filosofía y visión del futuro y las estrategias para alcanzarlas, a partir del análisis de sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Supone la participación activa de todos los actores organizacionales, la obtención permanente de información sobre los factores claves de éxito, su revisión y ajustes periódicos, para que se convierta en un estilo de gestión que haga de la organización un ente proactivo.

Uribe (2014) plantea que la planeación estratégica es mucho más que un simple proceso de previsión, pues exige establecer objetivos y estrategias claras para desarrollarlas durante periodos específicos, con el fin de alcanzar la situación futura planeada. Por tanto, se deben desarrollar dentro del contexto de esa situación y deben ser realistas para alcanzar los objetivos establecidos.

A la vez, López y Martín (2016) afirma que el propósito de la planeación estratégica es posibilitar un desarrollo coherente de las organizaciones, que permita coordinar las acciones de las diferentes subunidades mediante criterios unificados que resuelvan conflictos de interés y que provean suficiente claridad a todos los estamentos de la empresa sobre los objetivos que persiguen y los métodos escogidos por ellos. Lo cual es

primordial ya que unifica la relación existente entre los objetivos que persiguen las diferentes áreas de la organización y los de las directivas de la empresa.

Por su parte Chiavenato y Saperó (2017) aseveran que la planificación estratégica es el proceso de desarrollo e implementación de planes para alcanzar propósitos u objetivos.

Para aplicar la planeación estratégica y practicar la dirección estratégica a plenitud se requiere de voluntad política para mejorar el desempeño administrativo, pues sus herramientas metodológicas no constituyen de por sí algo que resuelve todos los problemas.

Al respecto, Johnson, Scholes y Whittington (2006), agregan que si bien la dirección estratégica se orienta a la toma de decisiones con una visión a largo plazo, estas a su vez generan una serie de acciones de ejecución inmediata, lo que implica que exista una integración entre el horizonte a corto y largo plazo.

Castro (2001) la concibe como un proceso continuo que apoya los objetivos y metas a largo plazo trazados dentro de las empresas, dándole origen a la participación activa tanto de los directores como de los demás empleados con un énfasis en la ejecución de los planes estratégicos.

David (2013) define a la dirección estratégica como el arte y la ciencia de formular, implementar y evaluar las decisiones multidisciplinarias que permiten que una empresa alcance sus objetivos.

Los autores coinciden con González (2017) que refiere la dirección estratégica como la formulación, implementación y evaluación de las acciones directivas que permiten aumentar el valor de la empresa o maximizar la diferencia entre su valor de mercado y el capital aportado por los propietarios. Para este autor, la cuestión clave consiste en saber cómo posicionar y dirigir la empresa de manera que genere, aumente y proteja los servicios que se prestan.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

La metodología empleada asume, como criterio fundamental, la concepción marxista leninista con un enfoque materialista dialéctico a partir de una concepción sistémica de la investigación, dando lugar a una propuesta flexible como alternativa de solución,

susceptible a comprobación científica; se emplearon los siguientes métodos y técnicas de la investigación científica.

El histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el sistémico-estructural, el análisis de documentos, la encuesta, la observación participante, la tormenta de ideas y la triangulación; los que posibilitaron la recopilación de datos en las diferentes etapas de trabajo tanto como en la etapa facto-perceptual como en el diagnóstico estructurado. Para la evaluación de la estrategia de superación se empleó el método de Criterio de Expertos. Para este estudio se declara como unidad de análisis a los dirigentes que conforman la estructura directiva en la Dirección Provincial de la Vivienda en Sancti Spíritus, conformados por un total de 12, los que representaron la población en estudio y que de forma intencionada fueron utilizados para esta investigación, en la etapa del 2016-2017.

### **RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

Se analizó el plan de capacitación de la Dirección Provincial de la Vivienda para indagar si está previsto en el mismo alguna acción de superación sobre dirección estratégica para los directivos y se pudo apreciar que no se han tenido en cuenta en el plan para este año 2018 a pesar de que esta temática ha sido demandada por dichos directivos por la implicación directa que deben tener en la planificación y ejecución de su estrategia de dirección.

Se revisó la estrategia de dirección que es un documento que posee la entidad que plantea la misión, la visión, el diagnóstico estratégico, es decir, las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas. Posee los objetivos de trabajos e indicadores, así como la caracterización de la entidad, definiendo la cantidad de trabajadores o fuerza técnica y la estructura de la misma. Que teniendo en cuenta los diferentes criterios de los estudiosos del tema sobre los elementos que deben estar presentes en la confección de una estrategia de dirección, la analizada carece de aspectos esenciales como los valores compartidos, las áreas de resultados claves, los posibles escenarios, los grupos implicados, así como la retroalimentación y el control de la misma.

Otro de los puntos analizados en la estrategia es la calidad con que están elaborados los aspectos que la componen, como por ejemplo la misión está aceptablemente redactada,

ya que refieren claramente el qué hace la entidad pero existe ambigüedad en el para qué lo hace.

El 84.4 % de los directivos investigados conoce el objeto social de la institución, lo cual es un resultado positivo ya que demuestra que saben la razón de ser de la entidad, lo que les permite estar enfocado y dirigir sus esfuerzos hacia el cumplimiento de la misión.

Al indagar con los encuestados si consideran la estrategia de dirección una herramienta práctica para el trabajo de dirección el 84.4 % respondió que siempre la han considerado, pero lo anterior se contradice al solicitarle que mencionaran los elementos que deben estar presente en la estrategia solamente el 36.8 % refirieron aspectos como la misión, la visión, las fortalezas y debilidades y el 63.2 % no aportaron ningún elemento, lo que significan que a pesar de considerar la estrategia de dirección como una herramienta fundamental para el correcto trabajo de dirección la mayoría desconoce de ella y al mismo tiempo demuestra que realmente no la utilizan para dirigir.

El 79% considera que el grado de formalización de la estrategia deriva de algunas ideas y líneas generales y que es fruto de un proceso formal. Esto es un punto importante a tratar ya que los encuestados son los responsables de la planificación estratégica institucional.

Otro de los aspectos analizados fue lo referente a que si habían recibido algún tipo de superación sobre dirección estratégica y resultó que el 57.8 % plantearon que no, lo cual implica que los directivos tengan que dirigir utilizando la estrategia sin tener conocimientos sólidos del tema, además limita la implementación de la misma en correspondencia con cada área de resultado clave y sus objetivos estratégicos. Por otra parte, el 42.2 % refirieron que si habían recibido algún tipo de superación fundamentalmente en talleres con 26.3 % y el 21 % que recibió un curso, lo cual es insuficiente, si se tiene en cuenta que la dirección estratégica es un tema de gran importancia en la actualidad por la política establecida como parte de la Actualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Social.

De ahí la necesidad de establecer alguna forma de superación sobre dirección estratégica para los directivos de la Dirección Provincial de la Vivienda y así dotarlos de las herramientas necesarias pues el 100 % de los investigados afirmaron que les gustaría recibir superación sobre el tema.

En lo que a la operatividad de la estrategia se refiere, destaca lo siguiente: El nivel de despliegue estratégico en el proceso de formulación y planificación estratégica se hace a nivel de las direcciones. Falta formalidad en la operatividad de este proceso; pero cabe señalar que reconocen esta formalidad en el interior de las direcciones. Es necesario que la dirección o el consejo de dirección hagan saber las funciones y responsabilidades del personal ya que se manifiesta la duplicidad de ciertas funciones, por lo que también se recomienda establecer una habilidad de comunicación y difusión eficaz de doble vía que garantice la transmisión de la estrategia, así como de los elementos alineados a la misma. Respecto al seguimiento y operación estratégica se señala que hay una dinámica de seguimiento de la implantación de la definida, pero falta trabajar en el consenso y planificación para el seguimiento y evaluación antes de que el proceso inicie y reforzar la comparación del progreso de la entidad con el seguimiento del proyecto anual, así como los sistemas de indicadores diseñados para el seguimiento de éste.

La triangulación de los datos permitió definir los siguientes aspectos:

- Es tarea de un número reducido de personas.
- No existe una cultura de planificación institucional.
- La actividad de dirección es marcadamente operativa y por lo general, dedica poco tiempo a proyectar a mediano y largo plazos.
- El entorno no es analizado con profundidad y no siempre se evalúan las consecuencias, riesgos y efectos indeseados de los planes.
- La relación entre la dirección estratégica y los planes de trabajo no siempre es la debida, cuando ambos son sistemas de planificación.
- El control se ejecuta, muchas veces, únicamente mediante reuniones, como seguimiento operativo de lo que se hizo.
- Dificultad para movilizar la inteligencia y la creatividad del personal.

La estrategia que se propone se ha diseñado teniendo como base teórica la concepción que de este tipo de resultado científico, han tenido los autores De Armas Lorences y Perdomo, 2003, del Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pedagógica "Félix Varela" de Villa Clara.

La estrategia establece la dirección inteligente, y desde una perspectiva amplia y global, de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un

determinado segmento de la actividad humana. Se entienden como problemas las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanan de un proyecto social y/o educativo dado. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas) (De Armas, Lorences y Perdomo, 2003).

La estrategia de superación profesional presenta las siguientes características:

**Objetiva:** porque en las diferentes etapas se conciben acciones que parten del resultado real del diagnóstico de la preparación de los directivos para establecer las relaciones interdisciplinarias desde su contexto de actuación.

**Interdisciplinaria:** las acciones posibilitan que los directivos manifiesten un dominio integral y lo reflejen al desempeñarse en el contexto de actuación.

**Formativa:** porque tiene como premisa esencial que las acciones que se proponen en cada etapa precisan el qué hacer, cómo hacerlo, para qué hacerlo, y cómo controlarlo, posibilita una autonomía, una ejercitación, ayuda mutua entre los directivos, desarrolla sentimientos de pertenencia al grupo y se establecen relaciones adecuadas entre los componentes del proceso.

**Flexible:** Dada por la susceptibilidad a los cambios y la capacidad de rediseño y argumentación en correspondencia con los resultados del diagnóstico, las metas y las necesidades que planteen los directivos; esto se logra a partir de que la metodología define un diseño construido a partir de la relación con el grupo de directivos implicados en la superación.

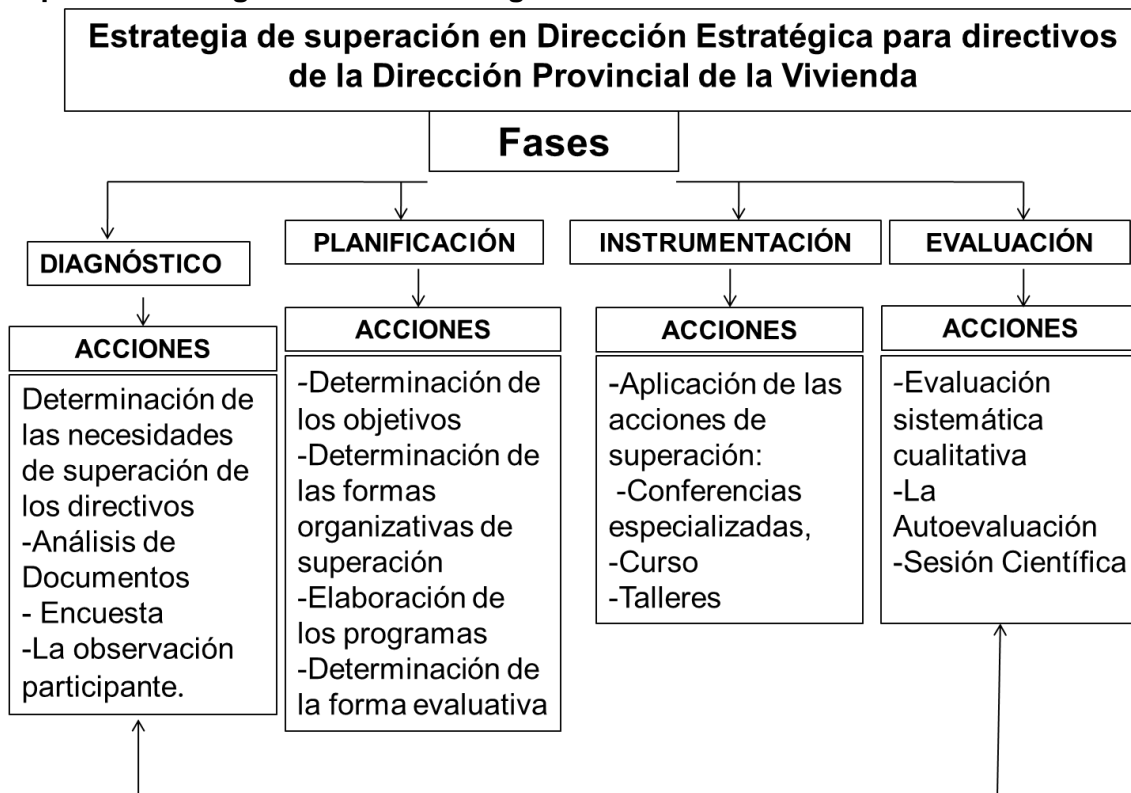
**Aplicable y contextualizada:** Dada por la posibilidad de aplicación, así como de adaptarla a las condiciones concretas de la entidad, siempre que se parta de la determinación de las necesidades de superación en el mismo y de la participación de los implicados en el diseño de las acciones a emprender.

Carácter implicativo y experiencial: La estrategia promueve la participación sistemática de los directivos, involucrándolos y propiciando que vivencien lo aprendido y lo compartan, favoreciendo el aprendizaje colaborativo.

Nivel de actualización: La estrategia materializa las actuales concepciones pedagógicas sobre la superación profesional de los directivos.

La estrategia consta de cuatro fases fundamentales: diagnóstico, planificación, instrumentación y evaluación. En cada una de ellas se establece una lógica interna que facilita su carácter sistémico.

**Representación gráfica de la estrategia:**



**Figura 1: Estrategia de superación en Dirección Estratégica**  
**Fuente: Elaboración propia (2019)**

La propuesta se estructura de forma que evidencie los recursos que demanda el logro de los objetivos propuestos, además de exponerse las orientaciones necesarias para la

instrumentación de las actividades y se refieren las condiciones para su aplicación en la práctica.

Para dar respuesta a los objetivos de la estrategia propuesta, en la presente investigación, se seleccionaron de forma grupal y atendiendo a las necesidades manifestadas por los participantes como formas de superación docente universitaria: la conferencia especializada, curso y talleres.

### **Conferencias especializadas**

Título: Conferencias especializadas en torno la dirección estratégica

Total de horas: 16 horas.

Fundamentación

La planificación de las conferencias especializadas se concibe a partir de las carencias identificadas en la superación de los directivos durante la etapa de diagnóstico, referidas a las concepciones teóricas sobre la dirección estratégica, comenzando por las generalidades del mismo para familiarizar a los participantes al respecto y posteriormente se centra en la reflexión metacognitiva como herramienta para el logro del perfeccionamiento de la dirección del aprendizaje.

En las mismas se trabajan las definiciones de términos relacionados con las temáticas seleccionadas, se vinculan los aspectos teóricos con la práctica, se asumen posiciones sobre concepciones teóricas expuestas y se ofrecen aproximaciones sobre cómo abordar la reflexión metacognitiva en la práctica.

Para su desarrollo se utilizan procedimientos productivos para lograr el desarrollo del pensamiento, la reflexión, la participación, el diálogo y la activación del conocimiento.

La Instrumentación de las acciones de superación de la estrategia se concibe a través de las formas organizativas propuestas en la etapa de planeación, con una duración aproximada de 2 y 4 horas y una frecuencia semanal, de forma general. Para su puesta en práctica se concilia con el colectivo docente el espacio de tiempo de que dispone el departamento docente para la superación profesional.

La evaluación se asume como proceso y como resultado, con el propósito de evaluar de forma integrada los conocimientos, las habilidades y las actitudes lo cual favorece el progreso de la conciencia del cambio, la transformación y el desarrollo de los directivos.



La evaluación constituye la última etapa de la estrategia y se orienta en función de valorar la efectividad de las acciones implementadas en relación con la preparación en dirección estratégica de los directivos de la Dirección Provincial de la Vivienda. Esta ha de permitir determinar los aspectos positivos y negativos, retroalimentar y rediseñar las formas de organización de la superación profesional y la estrategia en general.

Combina elementos de la evaluación sistemática cualitativa con la autoevaluación de los propios sujetos. Su carácter emergente no la sitúa en un momento del estudio, sino que lo atraviesa de forma horizontal.

La evaluación se desarrolla mediante un análisis cualitativo de las actividades y especialmente a partir de la observación y autoevaluación de los propios actores de la superación.

Los criterios recogidos entre los expertos referentes a la fundamentación de la estrategia definen que: es coherente y muestran suficiencia, se trata el tema de dirección estratégica como un proceso integral. Se define la competencia teórica y la solidez del enfoque de superación continua en un tema de actualidad bajo los Lineamientos del VII Congreso del PCC.

Sobre los componentes estructurales y funcionales de la estrategia se planteó como positivo concebir una organización de actividades teóricas y práctica para estructurar la superación, lo cual potencia el aprendizaje y le da una mayor solidez.

La lógica de fases evidenció una secuencia que se consideró apropiada y clara, con acciones definidas que permiten cumplir los objetivos planteados. La representación gráfica abarcó los componentes y estos a su vez dibujaron mentalmente la realidad estudiada.

Se elogió la sencillez y claridad en la secuencia, aspecto positivo a destacar. Los expertos reconocieron que se evidenció correspondencia entre el funcionamiento y la estructura representada en cada una de las fases. Se destaca la claridad de explicaciones metodológicas que contribuyen a “su potencial generalización a otros contextos”.

Sobre la factibilidad de aplicación se coincidió en que es de fácil comprensión y se ajusta a las necesidades y políticas actuales.

En cuanto a la pertinencia de la estrategia existe consenso en que responde a demandas claramente identificadas en el contexto, los criterios recogidos fueron amplios y esclarecedores.

La propuesta, posee total coherencia con la política del país y con la misión asumida por la institución. Desde el punto de vista de los expertos, la estrategia se articula de manera armónica con el contexto estudiado.

Fue identificado como un concepto de relevancia por los expertos la novedad de la investigación. Los argumentos recibidos coincidieron en el aspecto referente a que en la concepción metodológica de la estrategia se aporta una visión integral y abarcadora de las subjetividades que se generan en el proceso de superación.

## **CONCLUSIONES**

La determinación de las concepciones teóricas que sustentan la superación profesional permite distinguir una amplia variedad de conceptos y visiones. Sin embargo, existe coincidencia en considerarlo un proceso de formación permanente dirigida al perfeccionamiento profesional y humano, cuyo núcleo conceptual de base permite asumir al diagnóstico como un proceso que se realiza con el objetivo de conocer la situación o realidad educativa, a partir de cuyos resultados se elabora un sistema de ayudas.

Los directivos de la Dirección Provincial de la Vivienda en Sancti Spíritus poseen deficiente dominio del contenido de dirección estratégica lo que incide en la calidad de la elaboración de la estrategia de dirección, en la operatividad, en el nivel de despliegue estratégico, así como en el seguimiento de la implantación de la misma en dicha entidad. Además, se identificaron como carencias una insuficiente concepción del proceso de superación relacionado con los contenidos de dirección estratégica.

La estrategia de superación diseñada integra acciones teóricas y prácticas bajo un enfoque participativo que contribuye al dominio del contenido de dirección estratégica para los directivos de la Dirección Provincial de la Vivienda en Sancti Spíritus y se ha diseñado atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las formas organizativas de la superación que la integran.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almuiñas, J. y Galarza, J. (2013). *La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior: Modelo teórico y metodología para su implementación*. En *La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Añorga, J. (1995). *Los sistemas de superación*: Conferencia Magistral. Congreso de Biotecnología. La Habana, Cuba: Consejo de Estado.

Batista, T. (2007). *La gestión pedagógica en el año académico desde un modelo integrador del currículo y la labor educativa*. *Revista institucional de la Universidad Tecnológica del Choco D.L.C.* 26, 99-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2544446>

Bernaza, G. et al. (2013). *El proceso pedagógico de postgrado: fundamentos, retos y aplicaciones*. En congreso internacional pedagogía 2013, La Habana, Cuba.

Castro, O. (2001). *La investigación y la superación postgraduada en los centros de formación de maestros y profesores*. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Chiavenato, I. y Saperó, A. (2017). *Planeación estratégica*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.

Cueto, R. (2006). *Modelo para la superación de los Profesores Generales Integrales (PGI) de Secundaria Básica en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.

David, F. (2013). *Conceptos de administración estratégica*. México: Pearson Educación

De Armas, N. Lorences, J., Perdomo, J. M. (2003). *Caracterización de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. (Curso 85). Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana, Cuba.

Díaz Barriga, F., Hernández, G. (1996). *Estrategias para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista, p 115.

Drucker, P. (1981). *La gerencia, tarea, responsabilidades y prácticas* 4. Ed. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

Fernández, Z. (2013). *La preparación de los directores municipales de educación en el contenido económico*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas, Sancti Spíritus, Cuba.

García Batista, G., Addine, F. (2001). *Formación Permanente de profesores: Retos del siglo XXI*. (Curso 18). Congreso Internacional Pedagogía 2001, La Habana.

García Marcial, A. (2013). *Concepción desarrolladora del proceso de superación profesional del docente*. En Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo.

García Martí, E., y Aranda Ogáyar, M. (2001). *Una reflexión sobre el proceso de dirección estratégica en la sociedad cooperativa: apuntes para la propuesta de un modelo*. Cayapa. Revista Venezolana de Economía Social. N° 31 Enero - Junio 2001.

González Orbe, Y. (2017). *Análisis estratégico de la empresa Proleit*. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Guevara, E. (1966). *El cuadro, columna vertebral de la Revolución*. t. 1. En *El Che en la Revolución cubana*. La Habana, Cuba: Ministerio del Azúcar.

Johnson, G., Scholes, K., Whittington, R., López, Y. M., Mazagatos, V. B. (2006). *Dirección estratégica* (Vol. 5). Prentice Hall. España.

López, J., Martín, L. (2016). *Fundamentos de dirección estratégica de la empresa*. Civitas. Editorial Aranzadi, SA. Impresión: Rodona Industria Gráfica, SL Polígono Agustinos, calle A, nave D-1131013 Pamplon

Martín, L., López, J., y Sáez, P. (2016): *La dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones*, Thomson Reuters-Civitas, Cizur Menor, 5ª edición, p. 42-43.

Mendoza, C. (2011). *Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la filial universitaria municipal*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Villa Clara, Cuba.

Ministerio de Educación Superior. (2018). *Normas y procedimientos para la gestión del posgrado*. La Habana, Cuba: Autor.

Milián, P., Vázquez, L., et al. (2014). La superación profesional de los profesores de Medicina para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*. 12 (1), 13-24.

Morales, V. (1994). *Sobre los sistemas nacionales dominantes de postgrado: tendencias y perspectivas*. En *La Educación Avanzada, ¿Mito o Realidad?*, Universidad Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre, Bolivia.

Sánchez, E., Medina, M., et al. (2016). *La planeación estratégica y su impacto en la dirección docente*. *MediSan*, 20 (3), 306-312. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192016000300005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192016000300005)

Sánchez, I. (2017). *La planeación estratégica en el Sistema de Salud cubano*. *MediSan*, 21(5), 635-641. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192017000500019](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192017000500019)

Uribe, R. P. (2014). *La planeación estratégica en las pymes colombianas: un aporte para empresas contratistas de la FAC*. *Ciencia y poder aéreo*, 9 (1), 55-65.

Valle, A. (2007). *Algunos modelos de la investigación pedagógica*. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

## **METODOLOGIA PARA CRIAÇÃO DE BIBLIOTECAS EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS DE LUANDA COMO MEIO DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL**

## **METODOLOGÍA DE CREACIÓN DE BIBLIOTECAS EN LOS ESTABLECIMIENTOS PRISIONALES DE LUANDA COMO MEDIO DE REINTEGRACIÓN SOCIAL**

## **LIBRARY CREATION METHODOLOGY IN LUANDA PRISONAL ESTABLISHMENTS AS A MEANS FOR SOCIAL REINTEGRATION**

Julieta Alice Muquendengue-Valentim <sup>1</sup>, Kenialiss Solenzal-Hernández<sup>2</sup>, Arelys Guerrero-Cabrera<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Licenciada en Ciencias de la Información del Instituto de Ciencias de Comunicación de Luanda-Angola. Coordinadora da biblioteca do Instituto superior de Relações Internacionais ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6574-8931>. Correo electrónico: [jvalentim533@gmail.com](mailto:jvalentim533@gmail.com) <sup>2</sup> Licenciada en Español-Literatura. Máster en Nuevas Tecnologías para la Educación. Profesora Asistente. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), Sancti Spíritus, Cuba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0648-5905>. Correo electrónico: [ksolenzal@uniss.edu.cu](mailto:ksolenzal@uniss.edu.cu) <sup>3</sup> Lic en Ciencias de la Educ. Especialidad Lengua Inglesa. Profesor asistente del centro de idiomas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” . Máster en Dirección. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4794-2658> Correo electrónico: [arelysg@uniss.edu.cu](mailto:arelysg@uniss.edu.cu)

### **¿Cómo citar este artículo?**

Muquendengue Valentim, J. A., Solenzal Hernández, K. Guerrero Cabrera, A. (noviembre-febrero, 2019). Metodología para criação de bibliotecas em estabelecimentos prisionais de Luanda como meio de reintegração social. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 162-182. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/911>

### **RESUMO**

Este artigo apresenta algumas reflexões teóricas que sustentam a importância das bibliotecas para o desenvolvimento de indivíduos em sua vida cultural e intelectual, bem como a sua contribuição para o reintegração social dos presos em prisões em Angola. Avançou-se como problemática, como resolver as ausências de bibliotecas nos estabelecimentos prisionais de Angola para o qual é apresentado como objectivo é de desenhar uma metodologia para criação de bibliotecas em prisões. Trata-se de um estudo misto do tipo qualitativo e quantitativo, com métodos exploratório e descritivo, e pesquisa de campo. Realizada a partir da aplicação de questionário e através da técnica de observação participativa. Conclui traçando considerações acerca da

ausência de bibliotecas em estabelecimentos prisionais e traçando um desenho metodológico para criação de uma biblioteca na Cadeia Central de Luanda, realça a importância social que reside na possibilidade que o conhecimento produzido através desta pesquisa seja disponibilizado aos cidadãos em geral, e poderá servir de base para futuras pesquisas, contribuindo para o bem da ciência.

**Palavras-chave:** bibliotecas; metodologia; prisões; reintegração social

## RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones teóricas que respaldan la importancia de las bibliotecas para el desarrollo de las personas en su vida cultural e intelectual, así como su contribución a la reinserción social de los reclusos en las cárceles de Angola. Se ha planteado como problema, cómo resolver la ausencia de bibliotecas en las cárceles de Angola, para lo cual se presenta como objetivo diseñar una metodología para crear bibliotecas en las cárceles. Este es un estudio mixto de tipo cualitativo y cuantitativo, con métodos exploratorios, descriptivos, y de campo. Realizado mediante la aplicación del cuestionario y mediante la técnica de observación participativa. Concluye planteando consideraciones sobre la ausencia de bibliotecas en las cárceles y describiendo un diseño metodológico para la creación de una biblioteca en la Cárcel Central de Luanda. Subraya la importancia social de la posibilidad de que el conocimiento producido a través de esta investigación se ponga a disposición de los ciudadanos en general, y podría servir como base para futuras investigaciones, contribuyendo al bien de la ciencia.

**Palabras clave:** bibliotecas; metodología; prisiones; reintegración social

## ABSTRACT

Libraries are of great significance in a persons' life because they can contribute to the formation of his/her cultural and intellectual life. Concerning libraries in jail, in Angola this still represents a prejudice due to the judgmental attitude people assume in respect to any issue involving a prison. The objective of this article is to design a methodology for the creation of libraries in prisons. The study was developed using a mixed qualitative and quantitative approach with methods such as the exploratory, descriptive and fieldwork. Furthermore, for the research a survey was conducted and the participant observation technique was implemented. Some concepts about libraries, their significance, libraries in

prisons and the prisoners' conditions were discussed in the research. Hence, the problematic situation of the research was how to solve the lack of libraries in penitentiaries in Angola. The research concludes with some insights about the lack of libraries in penitentiary establishments in Angola and with a methodological design to create a library in Luanda Central Jail. The social significance of this work lies in the possibility of expanding its results to the general audience and setting the foundations for future research in the field, contributing to the advancement of science.

**Keywords:** libraries; methodology; prisons; social reintegration

## INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios na construção e implementação de Bibliotecas nas Unidades de Penintenciarias consiste na alocação de meios de trabalho e espaços condicentes para a sua efectivação. Ademais a esta realidade está a falta de políticas adequadas, no âmbito da ressocialização académica dos presos, pois, quando se trata de presos, a sociedade ainda vira o rosto e se torna indiferente ou apática diante do contexto prisão.

Os jovens que entram numa penitenciária trazem consigo experiências anteriores de vida e, cada um dia deles têm a esperança, de que retornarão, tarde ou cedo à vivencia social normal. Estes, enquanto presos precisam receber informações para adicionar aos seus conhecimentos e produzir algo que garantam que eles não fiquem ociosas e que tenham um propósito dentro e fora da prisão.

A biblioteca tem um papel importante para melhorar a vida dos reclusos, mudar seu modo de pensar e agir, contribuir para mudança de comportamento e forma de pensar. Esta ideia aproxima-se a uma formação contínua, mas dentro de um estabelecimento, que não é formalmente a escola – Prisão. A formação é importante para todos, e principalmente para os reclusos, em vista de não terem a liberdade de buscar o conhecimento, ali a biblioteca seria um meio de alfabetizar, e também envolver competência informacional. O acesso à informática seria uma forma de articular a sua vivencia. A existência de uma biblioteca vai incentivá-los a estudar, buscar, e facilitar o acesso à informação.

Os países como Canadá, Holanda, Tailândia, Estados Unidos, Espanha, Noruega Grã-Bretanha, França, Brasil, e Portugal muito têm estudado este contexto de reafirmação dos



reclusos para uma nova vida social, e estes procuram dar respostas aos problemas conexos a esta realidade.

Assim, vários autores esforçaram-se para produzir ideias em torno da temática a que propõe-se apresentar: Rangel, H.(2007), Lira Cabral, M. R (2010), Colares, L.B e Lindemann, C. R. (2015), Da Silva Alexandre, N. (2016), Amabile C, Catia L, Daniella C. P, Joel N. S.(2016).

Duas razões motivaram-se a abordar esta temática, primeiro pelo facto de nunca ter sido ideia de tese no círculo da academia angolana, e em segundo, por uma questão mais pessoal, a necessidade em ver as unidades prisionais equipadas de bibliotecas a fim de ajudar na reabilitação mental e física dos reclusos.

A importância desta pesquisa é de mostrar o benefício e a contribuição social da biblioteca, contribuir para ressocialização dos presos. É também uma oportunidade de demonstrar aos futuros bibliotecários a necessidade de implantação de bibliotecas prisionais como uma necessidade social e de subsistência humana, pois além de incentivar a leitura ajudar a descobrir outras nuances sobre cultura, religião, ciência e economia.

A biblioteca prisional é um estabelecimento que possui uma estreita relação social com as bibliotecas públicas, pelo facto de ser constituído por pessoas que fazem parte de uma comunidade transversal na esfera de partilha de informações. Para a nossa realidade, angolana, pouco se sabe em torno do assunto, e quase não existem informações ligadas às bibliotecas prisionais.

Neste contexto as prisões não foram deixadas de fora, elas ocuparam um espaço no processo de desenvolvimento social das comunidades, pois são inúmeras as transformações operadas com o objetivo de conseguir a reincorporação desses cidadãos, os reclusos ao processo de reeducação a fim de os permitir desenvolver um trabalho decente e se sentirem úteis para a sociedade. E para o feito deste desiderato urge a necessidade de implantar de forma responsável e conjunta um sistema de bibliotecas nestas prisões. Como prioridade social e cultural dentro do direito humano.

Em Angola há falta de bibliotecas prisionais. Este facto foi verificado no âmbito de várias visitas, e entrevistas feitas aos funcionários da Cadeia Central de Luanda e neste percurso de abordagem científica achou-se o seguinte problema: Como resolver a falta de bibliotecas nos estabelecimentos penitenciários em Angola?

Este trabalho tem como objetivo: Elaborar uma metodologia para criação de uma biblioteca na Cadeia Central de Luanda-Angola (CCL).

## **ASPECTOS TEORICOS E CONCEITUAIS DO PROCESSO DE REEDUCAÇÃO EM BIBLIOTECAS NOS ESTABELECIMENTOS PENITENCIÁRIOS, E AS CADEIAS DE ANGOLA**

Hoje em dia quando se pensa no que seja uma biblioteca, nem se percebe que associam ao tradicional sentido da palavra *bibliotheké*, do grego *biblio*, que quer dizer livro, mais *théke* (onde se guarda). Assim, ainda conservasse a idéia de que biblioteca é aquele lugar onde se guardam livros, e tal definição aparece em quase todos os dicionários. Ela expressa uma noção única, fixa: a de local de estudo, leitura e consulta, como um templo inacessível.

O ideal é que o espaço da biblioteca seja acessível a todos e proporcione um ambiente criativo e integrador. Seu objetivo é o de conquistar o leitor para uma nova vivência. A leitura, por sua vez, também vista como uma obrigação cansativa, precisa dar vez à imaginação e à criatividade. Revendo estes dois pontos-chaves – a noção de biblioteca e o sentido de leitura pode se começar uma experiência extraordinária com os livros.

Eliciane Dutra aponta Medeiros, que informa também como sendo uma das mais antigas instituições do mundo, modificou-se ao longo de milénios, sem, no entanto deixar de ser a guardiã da memória produzida pela humanidade (Medeiros 2006, apud Eliciane Dutra 2015)

É também, e simultaneamente um desígnio intelectual, um projecto, um conceito imaterial que dá sentido e profundidade às práticas de leitura, de escrita e de interpretação. Enfim, é uma colecção de livros, o efeito resultante de sua justaposição e interacção. (Eliciane Dutra, 2015).

A biblioteca como disseminadora da informação passa a ser, ou pelo menos deveria ser, uma parte importante na vida cotidiana de qualquer ser humano. É nela que está guardada toda a história da humanidade, histórias que ainda não se conhece um aprendizado enorme e, porque não dizer, um mistério escondido em cada página, esperando para ser desvendado.

A instituição biblioteca se consolida como uma organização em constantes transformações, desenvolvendo-se em conformidade com as tendências, costumes, desejos, anseios e

necessidades das diferentes sociedades. As sociedades, por sua vez, se desenvolvem a partir de diversificados períodos históricos, condicionando reflexos que configuram a formulação de novos métodos e técnicas biblioteconômicos, com vistas a gerir a informação produzida socialmente.

As bibliotecas têm-se afirmado nas vertentes educativa, instrutiva, cultural, erudita, popular ou, inclusivamente, ideológica, informativa, formativa, lúdica e patrimonial. Dependendo das épocas, do desenvolvimento sociocultural e técnico, a biblioteca tem tido todas essas dimensões e facetas. Por conseguinte, as bibliotecas não são, nem tão pouco podem ser pensadas como equipamentos isolados do contexto social e político.

A biblioteca representa um elo entre a necessidade de informação dos membros da comunidade e o recurso informacional que nela se encontra organizado, e à disposição dos usuários. Além disso, essa unidade deve constituir-se em um ambiente realmente público de convivência agradável, onde as pessoas possam se encontrar para conversar, trocar ideias, discutir problemas, auto-instruir-se e participar de acções e eventos culturais e de entretenimento.

Além da prestação de serviços informacionais, culturais e de entretenimento, as bibliotecas viabilizam o acesso à leitura e a formação de leitores. Desse modo, ela deve ser um espaço privilegiado do desenvolvimento das práticas leitoras, e através do encontro do leitor com o livro forma-se o leitor crítico e contribui-se para o florescimento da cidadania.

A biblioteca, desde seus primórdios até os dias actuais, constitui-se em uma instituição educativa por excelência. Todavia, não deve oferecer seus serviços apenas ao público real e potencial, bem como voltar-se unicamente à educação formal – entendida como sendo a pesquisa escolar. (Araújo, 1985 apud Sousa de Andrade, 2016)

A Biblioteca Nacional de Angola, localizada na capital de Luanda, é a biblioteca nacional da República de Angola. Foi fundada em 1969 e é desde então responsável pelo sistema do depósito legal em Angola, entre outras funções como a de biblioteca pública. A Biblioteca Nacional de Angola foi fundada por decreto n.º 49 448, de 27 de Dezembro de 1969 (Boletim Oficial n.º 301, I Série), instalada provisoriamente nas salas do rés-do-chão do edifício dos Serviços de Educação do Ultramar. A Biblioteca Nacional de Angola é membro da IFLA desde 1977 e é biblioteca depositária da UNESCO desde 1985. A Biblioteca Nacional tem parcerias com países da Comunidade de Língua Portuguesa (CPLP), para a

troca de material de leitura. A instituição tem um acordo com a sua congénere portuguesa para a microfilmagem e digitalização dos jornais angolanos, um processo que se encontra concluído em cerca de 80 por cento.

A Biblioteca Nacional de Angola, não possui um modelo exacto para a criação de bibliotecas em prisões, esse tipo de biblioteca segue as mesmas diretrizes das outras, por se tratar de uma biblioteca pública apesar de estar em um espaço prisional. Dizer ainda que, a Biblioteca Nacional, como coordenadora da rede de bibliotecas pública, tem em carteiras planas de inserção das bibliotecas pública nas prisões.

Assim as bibliotecas em penitenciárias podem actuar como local de oportunidades para os reclusos, em sua recuperação e transformação para a vida social, pois o que determinar o tipo de biblioteca é a comunidade em que a mesma está inserida, assuntos que de seguida retrair-se-a. As primeiras bibliotecas prisionais surgiram como trabalho de leitura nas prisões americanas por volta dos anos 1870, neste momento a educação passou a ser vista como uma técnica de reabilitação do preso (Jonh, 2004, Silva Neto, Leite, 2011, apud Nádia Alexandre 2016).

O papel das bibliotecas prisionais visava a recuperação do tempo perdido dos presos além de mostrá-los que são úteis perante a sociedade. Cabe a biblioteca o papel de ressocialização e recuperação do preso. A biblioteca prisional se assemelha a biblioteca pública, porque ambas criam um micro sociedade. A sua diferença está no tipo de usuário, pois a biblioteca prisional lida com vários tipos de delinquentes de diferentes níveis de periculosidade (Alexandre, N., 2016).

As bibliotecas em penitenciárias podem actuar como local de oportunidades para os presos, em sua recuperação e transformação para a vida social. Podem proporcionar aos presos um momento de descontração e uma espécie de “refúgio”, além de contribuir com acesso à informação, educação e melhoria de vida. Porém, nem todas as prisões possuem um espaço de leitura ou outros serviços de bibliotecas para os reclusos.

A biblioteca dentro do espaço prisional, e conseqüentemente a leitura, além de minimizar o tempo ocioso dos presos, contribuem para aguçar sua criatividade, percepção de mundo e prepará-los para o retorno à sociedade.

No meio prisional a biblioteca torna-se um ponto de apoio para o conhecimento, para sua reeducação assim como uma forma de lazer, ajudando os presos a se sentirem úteis e

mais próximos da sociedade, anulando a sensação de confinamento. Ela proporciona a ocupação da mente dos indivíduos por meio de actividades prazerosas, como o hábito da leitura que provoca o aprendizado e conseqüentemente o enriquecimento cultural e social.

As bibliotecas de estabelecimento prisionais têm um papel essencial na organização da educação permanente na prisão, não apenas como serviço de distribuição de livros e de conselhos, mas tornando-se locais de cultura e de apoio à formação. (Alexandre, N., 2016) garante que estas bibliotecas podem desempenhar funções pedagógicas, bem como informar à população carcerária sobre saúde, trabalho, além de prepará-los para o regresso e o acolhimento dos familiares em especial as crianças, nos dias de visita.

As bibliotecas instaladas em estabelecimentos prisionais exercem uma função social de grande importância no processo de ressocialização do preso, contribuindo para a efectividade de políticas de educação, reabilitação e utilização construtiva do tempo.

Acredito que a biblioteca nos estabelecimentos prisionais, torna-se uma ferramenta indispensável para ajudar na reeducação do preso, pois cada preso que chega à prisão traz consigo experiências anteriores de vida e, um dia, ele retornará a sociedade.

Segundo autora, as bibliotecas prisionais ainda são poucos explorados pela comunidade científica angolana. Na sociedade angolana não é muito comum falar de prisões como centro de reabilitação e, muito menos da implementação de uma biblioteca dentro da mesma. Em Angola poucos são os estabelecimentos prisionais equipados com bibliotecas, e muitas delas já não funcionam devido à falta de acervos, e bibliotecários.

As dificuldades financeiras têm criado alguns empecilhos na concretização dos projectos em carteira da Direcção dos Serviços prisionais no que concerne a criação de bibliotecas em prisões. Espera-se que a situação financeira no país melhore nos próximos tempos, para que os projectos sejam melhor apoiados.

Muitas são as dificuldades encontradas para criação e o devido funcionamento das bibliotecas prisionais em Angola, por causa de muitos factores que levam a não existência destas bibliotecas nas prisões. Razão pela qual se propõe uma metodologia para criação de bibliotecas em estabelecimentos prisionais em Angola.

### **Metodología empleada**

Para esta investigação se utilizaram os métodos de nível teóricos e empíricos.

Os métodos de nível teórico utilizados nesta pesquisa:

- a) Método Histórico-lógico: Esta focado no estudo da antiguidade, procurar saber o desenvolvimento do fenómeno que se pretende estudar. Procura saber se existem relatos antigos de outros autores com o mesmo tema.
- b) Método indutivo- dedutivo: O método dedutivo procura confirmar a hipótese, formulada durante o problema. Método indutivo é um processo mental que, para chegar ao conhecimento ou demonstração da verdade, parte de factos particulares, comprovados, e tira uma conclusão genérica.
- c) Método Análise-sínteses: serviu para avaliar e seleccionar fontes informacionais de autores referentes ao tema em estudo.
- d) Método de Análise documental\_ análise que se faz aos documentos oficiais. Como por exemplos: Regulamentos da prisão, Estatutos, Leis, e outros documentos existentes, para dar origem a uma nova informação.

Os métodos de nível empírico utilizados nesta pesquisa:

- a) Observação participante: se procurou saber, da quantidade de acervos disponíveis para a biblioteca, quantidade de presos que frequentam as aulas, números de trabalhadores que lidam diretamente com os presos, forma de organização dos acervos na leitura de leitura, funcionamento da secção de reeducação.
- b) Questionário para os funcionários e os presos. Escolheu-se esta técnica com o fito de atingir um elevado número de presos que justificasse a número da amostra selecionado para a pesquisa.
- c) Método estatístico; foi usado por este permitir a medição numérica em busca de quantidades; dos dados colhidos como resultado através dos instrumentos de colheita como as tabelas e gráficos.

A população prisional (presos) varia a cada minuto que passa dado seu movimento de entrada, saída e transferências de outros presos, logo, decide-se trabalhar apenas com os registos da população prisional referente ao mês de Setembro de 2017. A tabela abaixo apresenta a distribuição da população escolhida.

**Tabela nº 1**, distribuição geral da população

### População da Comarca Central de Luanda

|   |                     |  |                     |
|---|---------------------|--|---------------------|
| <b>Funcionários distribuídos por secções</b>                | <b>Total</b><br>211 | <b>Presos (Referente ao mês de setembro)</b> | <b>Total</b><br>263 |
| <b>Total da População da Comarca Central de Luanda: 474</b> |                     |  |                     |

**Fonte: Elaboração própria (2018)**

Desta população de **474** subtraiu-se uma amostragem probabilística estratificada num total de **85** como amostra.

A CCL é composta de mais de 62% dos seus integrantes com idade entre 18 e 29 anos e os demais 38% de 30 anos acima. Quanto à formação académica dos presos, 10% nunca foram à escola, 38% possuem o ensino médio incompleto, 11% possuem o ensino médio, 13% possuem o ensino fundamental incompleto, 28% possuem o fundamental.

Sobre o interesse de leitura 91% demonstraram interesse e a forma de leitura mais indicada foi o livro 54% e 46% preferem outros. Ficou evidente o interesse dos presos pela possível presença da biblioteca na CCL, eles ressaltam o facto de que a mesma poderá servir como um ponto de apoio para o aprendizado e servir de lazer, pois segundo os mesmos possibilita-os a ver o mundo de outra forma facto que os ajuda a quebrar a sensação de confinamento.

A partir da utilização dos métodos utilizados na recolha de dados para realização desta monografia, conseguiu-se desenhar a metodologia para criação de uma biblioteca na Comarca Central de Luanda.

**Resultados y Discusión**

Os estabelecimentos penais têm diferentes ambientes e finalidades específicas, portanto é preciso compreender suas especificidades para que se possa assimilar o contexto de biblioteca prisional, uma vez que a obrigatoriedade dessa está centrada apenas no que tange a delimitação de penitenciária, ainda que se compreenda que os livros podem e devem ser contemplados por todo e qualquer indivíduo e em qualquer local. É de recordar que o modelo para a implementação de uma biblioteca na CCL é o da IFLA (2001). Esta metodologia servira como uma declaração geral de principios sobre o direito fundamental dos presos a ler, aprender e aceder à informação. Esta metodologia para criação de bibliotecas em estabelecimentos prisional é aplicáveis a todos os estabelecimentos

prisionais, centros de detenção, hospitais -prisões ou outros tipos de instituições dirigidas por autoridades prisionais.

Isto é feito em três etapas explicando em cada um deles as acções a ter em conta para a sua implementação. *As etapas são as seguintes:*

I. **Planeamento**

II. **Execução**

III. **Avaliação**

**Objectivo Geral:** Propor um conjunto de acções encaminhadas na criação de uma biblioteca na Cadeia Central de Luanda para o alcance de uma melhor reeducação e inclusão social dos presos.

**Etapa 1. Planeamento**

Acções a realizar:

1. **Caracterizar a Cadeia Central de Luanda**

A caracterização da Cadeia já analisados está orientado para a determinação de problemas e insuficiências existente na organização. Por isso, procede-se a determinar os fatores internos (pontos fortes e debilidades) e externos (oportunidades e ameaças) que estão no ambiente e afectam o trabalho da instituição. Na análise dos fatores é determinado um conjunto de vantagens que são utilizadas no desenho de algumas acções a serem realizadas.

**Pontos Fortes:** Localização estratégica da Cadeia.

**Oportunidades:** Integração com outros órgãos públicos para possibilitar tanto a aquisição dos acervos/materias, quanto o empréstimo entre bibliotecas.

**Debilidades:** Criação e organização de toda documentação relativa a biblioteca, para que sejam disponibilizados para todos interessados.

**Ameaças:** Estrutura do edificio apresenta sinais de deteriorização.

2. **Diagnosticar o estado que tem na Cadeia Central de Luanda**

O diagnóstico está orientado essencialmente para a determinação dos recursos com o que eles têm, suas necessidades, potencialidades e limitações, de maneira que permita aos directivos aprofundar os elementos que impedem ou favorecem sua desenvoltura alargando as ideias de desenvolvimento e emancipação aos demais funcionários.

A Cadeia Central de Luanda anteriormente existia uma sala de leitura, mas nos dias de hoje não funciona devido a materias e acervos bibliográficos para constituir uma biblioteca



prisional, esta sala de leitura, precisara de mudanças profundas para no futuro próximo tornar-se em uma biblioteca.

## **Etapa 2. Execução**

Nesta fase as acções são propostas para executar toda a projecção de criação de uma biblioteca. Para isso as seguintes acções serão realizadas:

### **1. Características da localização e espaço para a biblioteca**

A relevante função pedagógica da biblioteca prisional deve estar refletida nas instalações, móveis e equipamentos. É de vital importância incorporar a função e o uso da biblioteca prisional no planejamento de novos prédios e nas reformas daqueles já existentes.

Outros espaços devem também ser previstos, no momento de se planejar uma nova biblioteca:

- Espaços de estudo e pesquisa destinados ao atendimento de informação e referência, aos catálogos, às estações online, às mesas para estudo e pesquisa, aos materiais de referência e às coleções básicas.
- Espaço informal para leitura de livros e periódicos que estimulem a competência em informação, a aprendizagem ao longo da vida e a leitura recreativa.
- Local para atividades de treinamento/capacitação, com assentos para pequenos e grandes grupos e até para aulas formais de classes inteiras, quadro para o professor com tecnologia adequada ao uso didático e espaço para projeção.
- Área administrativa para o balcão de atendimento, salas de trabalho, processamento técnico, armazenamento de equipamentos audiovisuais e materiais de almoxarifado e suprimentos.

### **2. Determinar os móveis e equipamentos**

O projecto de instalações da biblioteca prisional vai contribuir para melhor reeducar os presos. Uma biblioteca prisional apropriadamente equipada deve ter as seguintes características: •Segurança, •Boa iluminação, •Ser planejada para acomodar mobiliário resistente, durável e funcional, de acordo com os requisitos específicos de espaço, actividades e usuários da biblioteca, atender aos requisitos especiais dos presos da maneira menos restritiva possível.

### **3. Identificar os acervos segundo a política ou plano de gestão da colecção baseado na composição demográfica da população reclusa**

Identificar os diferentes tipos de materiais bibliográficos disponíveis para biblioteca: livros e outros materiais que façam parte do acervo da biblioteca, estimando as quantidades disponíveis.

Os acervos podem ser adquiridos por forma de doação ou por realizações de actividades culturais com intuito de arrecadar os livros.

O plano deve referir a:

- Composição étnica e cultural, grupos de idades, níveis de leitura, formação educacional e idiomas da população reclusa.
- A necessidade de materiais que ajudem aos reclusos a prepararem-se para sua reintegração social.
- A necessidade de materiais de consulta e de outros tipos que sirvam de apoio aos programas que oferece a instituição.

Os critérios de seleção devem incluir, mas não ser limitado:

- Adequação do tema e estilo para o público a quem é dirigida.
- Relação dos interesses e necessidade dos reclusos.
- Atenção às críticas e ao público.
- Relevância artística, social, científica ou cultural,
- Objectividade
- Formato apropriado para sua utilização na biblioteca.
- Custos.

A colecção da biblioteca deve incluir os seguintes tipos de materiais:

- Obras de consulta geral.
- Ficção, incluindo géneros como novela rosa, mistério, polícia, fantasia e horror.
- Biografias
- Livros de autoajuda, habilidades sociais, e relações pessoais.
- Materiais legais
- Poesia
- Quadrinhos e fotonovelas.

- Materiais de autoestudo e de leitura fácil
- Grandes livros impressos
- Audiolivros
- Materiais auditivos e visuais, software multimédia e de computadora.
- Informação social
- Materiais de leitura, escritura e matemáticas.
- Quebra-cabeça, jogos
- Revistas de interés geral e específicos

A quantidade de coleção varia de acordo a quantidade de recursos, nível de custódia, tempo promédio de detecção, programas de emprego e educação disponiveis, quantidade de visitas na biblioteca por semana e alcance dos programas e actividades oferecido na mesma.

A quantidade estabelecida deve ser:

- Livros: Uma coleção de 2000 títulos o dez títulos por preso.
- Revistas: 20 títulos como mínimo
- Journal: Local, nacional e estrangeira.
- Materiais auditivos e visuais, software, multimédia e de computadora.

#### **4. Selecionar e capacitar funcionários para desempenhar o trabalho na biblioteca**

- bibliotecário prisional é o profissional qualificado da equipe, responsável pelo planejamento e gerenciamento da biblioteca. É apoiado por pessoal que deve estar adequado ao trabalho. Trabalha em conjunto com todos os membros da instituição prisional e, ainda, pode estabelecer contatos com outras bibliotecas.
- pessoal bibliotecario deve ser profissional com boa preparação e habilidades necessarias adquirido através de estudos universitarios em Ciências da Informação, bibliotecaria ou outra carreira relacionada. Por ser uma Cadeia com mais de 474 presos a biblioteca só precisara de dois bibliotecários profissional a tempo completo. Os bibliotecários prisionais devem estar profissionalmente treinados e capacitados, apresentando conhecimento adicional em teoria da educação e metodologia do ensino.

Para que os funcionários da cadeia consigam exercer um bom papel de bibliotecário é necessário criar condições para prepara-los, e é necessário fazer cumprir algumas acções:

- Criar parcerias com a Biblioteca Nacional para dar formação aos funcionários da Cadeia, para terem uma noção básica de técnicas bibliotecárias.
- Criar planos de formação contínua para os funcionários.
- Devem brindar-se oportunidades aos funcionários para participar em conferências, seminários, assim como em programas de capacitação profissional como bibliotecário.

#### **5. Definir as habilidades da equipe da biblioteca prisional**

A biblioteca prisional é um serviço dirigido a todos os membros da instituição prisional: desde os presos, professores e reeducadores, administradores, profissionais de aconselhamento até os pais. As qualidades e habilidades fundamentais esperadas do pessoal da biblioteca prisional podem ser assim definidas:

- Habilidades de comunicação de forma positiva e aberta com os presos e o entendimento das necessidades.
- Conhecimento de metodologia de ensino e da educação, habilidades no uso da informação e materiais que compõem o acervo da biblioteca.
- Conhecimento e aptidão no campo da tecnologia da informação.

#### **6. Definir as tarefas a desenvolver pelo bibliotecário prisional**

O bibliotecário prisional deve encarregar-se das seguintes tarefas:

- Analisar os recursos e as necessidades de informação da comunidade prisional
- Formular e implementar políticas para o desenvolvimento de serviços
- Desenvolver políticas de aquisição e sistemas para os recursos da biblioteca
- Catalogar e classificar materiais da biblioteca

#### **7. Determinar os serviços e os programas na biblioteca**

Os serviços de usuários devem incluir:

- Serviço de referência e de informação.
- Serviço da asesoria para os leitores.
- Orientação bibliotecaria frequente e instrução periódica sobre o uso da biblioteca.
- Empréstimo interbibliotecário

- Disponibilidade de materiais especiais para usuários com deficiências.
- Cooperação e compartilhamento de recursos com outras bibliotecas.
- Serviços limitados de internet.

A biblioteca deve organizar e apoiar várias atividades e programas que promovem a leitura, a alfabetização e a cultura. Portanto, os programas e as actividades devem ser projectados em estreita cooperação com:

- O Diretor da instituição prisional,
- Chefes de departamentos,
- Chefe dos professores e reeducadores,
- Equipe de apoio

Propostas de programas e atividades a realizar:

- Leituras pelo leitor

Cada preso terá um dia para fazer leitura de um livro, em voz alta para outros presos.

- Clube de leitores

Este clube funcionara como um estímulo para o gosto pela leitura, os presos teram um dia por semana para analisar, resumir e debater uma obra.

- Concursos literários

Realizações de actividades recreativas entre os presos e familiares.

- Talheres de criação literaria

Incentivar e motivar à frequência a biblioteca para ajudar na criação literaria.

- Talheres e exposições de arte

Estimular o hábito pela leitura, demonstrando suas vantagens por meio de atividades culturais regulares como: Concursos literários, recitais de poesia, palestras, projecção de filmes, teatro, músicas, e danças.

- Aulas de alfabetização

Cooperar com programas de alfabetização da cadeia, para que seja implementado como um programa da biblioteca, para ajudar os presos que nunca frequentaram a uma escola, e ajudar os outros a melhorar as suas aptidões de escrita e leitura.

- Leitura na cela.

Para incentivar o gosto pela leitura, os presos podem levar os livros para ler dentro das celas, e teram direito de estar com os livros durante 4 horas por dia.

- Actividades de Alfabetização informacionais: Habilidades de busca e uso da informação e motivação para uso da biblioteca em projectos formais e informais de aprendizagem.

Além de promover actividades na biblioteca o pessoal bibliotecario pode preparar: Bibliografías temáticas, listadas de novas aquisições, exposições de livros e artes.

#### **8. Disponibilizar as tecnologias de informação que se precisa**

A biblioteca prisional desempenha uma importante função como porta de acesso à atual sociedade baseada na informação e no conhecimento. Por essa razão, deve prover o acesso a todos os equipamentos eletrônicos, computacionais e audiovisuais necessários. A biblioteca deve empregar a tecnologia da informação mais real, desde que não compromete a segurança da prisão.

Os funcionários da biblioteca devem ter acesso a Internet e ao correio eletrônico, uma resposta de resposta a pedidos de informações, buscar catálogos de bibliotecas na rede, comunicar com os colegas da profissão e fornecedores, tomar cursos de aprendizagem a distância e participar em empréimos interbibliotecarios.

O bibliotecário deve estar envolvido no processo de avaliação em conjunto com os professores, por duas razões: Uma delas é ser informado sobre como a biblioteca tem contribuído para o atendimento das necessidades do usuário. A outra razão é ser capaz de actuar como parceiro ativo da aprendizagem dos presos, podendo contribuir para ummelhor processo de aprendizagem e reeducação dos presos.

#### **9. Apresentar alternativas de orçamento**

Será analizado o orçamento dos gastos atribuído ao projeto de conformação da biblioteca na CCL em que diferentes alternativas serão incluídas dependendo da disponibilidade de recursos pelo Ministério do Interior, e que isso pode ser analisado a partir da comparação com os gastos reais da organização com os benefícios qualitativos que isso pode gerar em vários períodos segundo sejam analisados, para os quais as seguintes tarefas devem ser cumpridas:

- Propor que seja incumbido ao Ministério das Finanças todos os gastos referente a implementação da biblioteca prisional na CCL.
- Desenhar juntamente com a direcção da CCL um plano orçamental para que seja apresentado ao ministério das finanças.

- Procurar ajuda das organizações internacionais não governamentais, vocacionadas a acção social, para uma parceria com a biblioteca prisional da CCL.
- Propor e estabelecer, que os visitantes da CCL paguem algum valor monetário em cada visita realizada, para que este valor sirva para os gastos correntes da biblioteca. (materiais gastáveis e não só).
- Que sejam realizadas actividades solidárias para angariar acervos/matérias bibliográficos para biblioteca prisional da CCL.
- Sugerir parceria com as empresas telefonicas Unitel e Movicel, para enviar mensagem de texto para todos utilizadoresdestas redes telefonicas, quando haver actividades solidárias na biblioteca da CCL, para uma melhor divulgação desta mesma actividade.

### **Etapa 3. Avaliação**

Para realizar esta última etapa da metodologia, serão realizadas as seguintes acções:

#### **1. Diagnosticar o cumprimento das funções da biblioteca no processo de reeducação da população penal**

Este diagnóstico será realizado qualitativamente a partir da determinação do cumprimento das funções da biblioteca em função do processo de reeducação da população penal nas categorias: Muito Favorável, Favorável, Médio Favorável, Baixo Favorável e Desfavorável.

#### **2. Determinar acções de natureza administrativa, de superação para melhorar o trabalho da biblioteca em função da reeducação da população penal**

No processo de avaliação, como resultado da análise realizada, devem ser tomadas medidas para melhorar suas acções com base na reeducação da população penal. Se os padrões foram alcançados ou excedidos as expectativas que foram tidas como avaliação serve para determinar os critérios de veracidade e juízo de valor necessários para a tomada de decisão, é possível conceber as acções de ajuste chamadas para garantir a obtenção dos resultados desejados.

De acordo com a lógica da pesquisa na apresentação das acções que compõem o corpo da metodologia, a sequência lógica para sua organização foi enfatizada em etapas, a fim de facilitar a compreensão e favorecer possíveis tentativas de aplicação; No entanto, não se perde de vista que sob as condições contextualizadas, cada acção implica a definição

de seus participantes, tempo de execução e responsável a fim de evitar confusões e digressões que prejudicam a obtenção dos resultados desejados.

Para dar uma valoração objetiva a proposta: **Metodologia para criação de bibliotecas em estabelecimentos prisionais como meio de reintegração social: Cadeia Central de Luanda** se recorreu a Consulta de Especialistas para obtenção de resultados parciais.

Com tal propósito se escolheu quatro (4) especialistas, de reconhecida experiência.

Para isso se utilizou uma escala de respostas com siglas onde: **MA-** significa Muito apropriado, **BA-** significa Bastante apropriado, **A-**significa Apropriado, **PA-**significa Pouco Apropriado, **NA-**significa Não apropriado, em todos os aspectos a avaliar.

Depois de processados os dados da consulta dos especialistas, indica o seguinte:

- A categoria Muito apropriado recebeu um total em percentagem de **15%** de (100%)
- A categoria Bastante apropriado recebeu um total em percentagem de **85%** de (100%)
- A categoria Apropriada recebeu um total em percentagem de **90%** de (100%), categoria que cobre em cem por cento (**100%**) das respostas solicitadas, a outra categoria Nada apropriado não recebeu nenhum tipo de resposta, e significa que esta proposta de metodologia é positivamente aceita.
- A categoria Pouco apropriada recebeu um total em percentagem de **10%** de (100%)

## CONCLUSÕES

Ao fazer um estudo e análise da teoria sobre o tema em questão conclui-se que a biblioteca prisional é parte integrante do processo reeducativo dos presos, pois se insere num sistema bibliotecário de nível penitenciário, tido como um instrumento capaz de combater o isolamento do preso com o mundo exterior, é imprescindível que ela seja implementada de uma forma adequada e eficaz, a fim de gerar mudanças não só no preso, mas também nos elementos envolvidos com o sistema, e é através do bibliotecário com seu lado social que a biblioteca prisional alcançará a sua real missão.

No diagnóstico realizado constatou-se que a Cadeia Central de Luanda, necessita de uma biblioteca, para facilitar e agilizar o processo de reeducação dos presos. O uso da biblioteca na educação tem benefícios que podem ser observados em pesquisas científicas e trabalhos académicos na mesma ajudara na mudança de comportamento dos presos, e ajuda-los-a para um melhor retorno a sociedade. Observa-se que os presos se preocupam



com a sua formação académica, e da mesma forma, com seu retorno a sociedade, com um novo comportamento fora do mundo dos crimes.

Conclui-se que com a metodologia aqui apresentada, facilitará a sua implementação – A biblioteca na Cadeia Central de Luanda e em outras, para contribuir de forma eficaz no processo de reeducação dos presos.

Mediante a avaliação dos especialistas, a metodologia apresenta grandes indicadores de viabilidade de relevância, pertinência e todos os outros aspectos, significa que esta proposta de metodologia é positivamente aceite.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexandre, N.S. (2016). *Biblioteca Prisional e Biblioterapia Como Instrumentos de Ressocialização (Trabalho de conclusão do curso)*. Universidade de Brasília, Brasil.

Recuperado de:

<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/2729/1/ALEXANDRE%2C%20N%C3%A1dia.pdf>

Amabile C, C. L, Daniella C. P, Joel N. S.(2016). *Bibliotecas Prisionais Catarinenses E A Ausência Do Bibliotecário*. Brasil. Recuperado de:

<http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/86094>

Cabral, M.R.L. (2010). *Atuação Em Bibliotecas Prisionais: Percepção De Formandos Em Biblioteconomia Da Universidade Federal de Santa Catarina (Trabalho de Conclusão)*.

Colares, L.B e Lindemann, C.R. (2015). *Implementação Da Biblioteca No Cárcer: Desafios E Possibilidades*

Directrices IFLA/UNESCO. (2001). *Para El Desarrollo Del Servicio De Bibliotecas Públicas*.

Recuperado de: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/archive/the-public-library-service/pg01-s.pdf>

Dutra, E. (2015). *Condições De Funcionamento Das Bibliotecas Das Penitencárias Da Grande Florianópolis (Trabalho de Conclusão)*. Recuperado de:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133967>

Rangel, H. (2007). *Estratégias Sociais E Educação Prisional Na Europa: Visão De Conjunto E Reflexões*.

Muquendengue Valentim, J. A., Solenzal Hernández, K. Guerrero Cabrera, A. Metodologia para criação de...

Sousa de Andrade, J. (2016). Arquitetura De Bibliotecas Públicas: Representação social da biblioteca nacional, do real gabinete português de leitura e da biblioteca parque estadual. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11422/180>

## USING MULTIMEDIA FOR THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF HISTORY OF ENGLISH- SPEAKING COUNTRIES

### EL USO DE UNA MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE LOS PUEBLOS DE HABLA INGLESA

Juana Idania Pérez-Morales<sup>1</sup>; Arianna Hernández-Arregoitia<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Full Professor of the English Language Department at the Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. PhD in Pedagogical Sciences. Participates in the research projects: “Cuban and Latin-American identity and studies on Humanities in the central region of Cuba” (national scope) and in the Project “Learning Assessment for the development of English communicative language skills of students at the *Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas*” (institutional with national scope) [juanap@uclv.edu.cu](mailto:juanap@uclv.edu.cu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3121-9254>. <sup>2</sup>5th Year Student of the Degree Course: English Language with French as a second foreign language at the Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. [harregoitia@uclv.cu](mailto:harregoitia@uclv.cu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1675-2285>

#### ¿Cómo citar este artículo?

Pérez Morales, J. I. y Hernández Arregoitia, A. (noviembre-febrero, 2019). Using multimedia for the teaching and learning process of history of english- speaking countries. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 183-202. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/989>

#### ABSTRACT

Communicative competence in English entails the understanding of history of English-speaking countries as an intercultural component. In this research context, some shortages concerning the bibliography of this subject have been evidenced in the degree course English Language with French as a second foreign language at the *Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas*. The purpose of this research was to propose multimedia to enrich the existing bibliography of the History of English Speaking countries I. A qualitative methodology was used in the study including some methods from the theoretical, empirical and mathematical level. The context analysis confirmed some limitations concerning the quantity, quality and variety of the bibliographical resources, problems in respect to the students’ accessibility to the bibliography resulting in poor motivation for the contents of the subject. For this research, professors on History of English-Speaking Countries as well as

specialists from the ICTs were consulted. They both evaluated the didactic and technological design of the multimedia and agreed that it meets the necessary requirements as a valid proposal positively impacting on the teaching and learning process of the subject. The proposal included diverse multimedia resources of different historical periods and a set of activities for students' assessment.

**Keywords:** bibliographical resources; history of english-speaking countries; history of great britain; information and communication technologies; multimedia

## RESUMEN

La competencia comunicativa en inglés implica la comprensión de la historia de los países de habla inglesa como un componente intercultural. En este contexto de investigación, se han evidenciado algunas carencias en la bibliografía de la asignatura Historia de los países de habla inglesa en el curso académico Idioma del inglés con una segunda lengua extranjera: el francés en la *Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas*. El propósito de esta investigación fue proponer un Multimedia para enriquecer la bibliografía existente del tema mencionado anteriormente. El estudio utilizó una metodología cualitativa y se utilizaron métodos desde el nivel teórico, empírico y matemático. El análisis de contexto confirmó limitaciones en cuanto a la cantidad, calidad y variedad de los recursos bibliográficos, problemas con respecto a la accesibilidad de los estudiantes a la bibliografía, lo que trae como consecuencia una poca motivación por los contenidos de la materia. Para la investigación se consultaron especialistas en historia de los países de habla inglesa, así como de las TIC. Ambos evaluaron el diseño didáctico y tecnológico de la multimedia y acordaron que cumple con los requisitos necesarios como una propuesta válida que tiene un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia. La propuesta incluye diversos recursos multimedia de los diferentes periodos históricos y un conjunto de actividades para la evaluación de los estudiantes.

**Palabras clave:** recursos bibliográficos; historia de los países de habla inglesa; historia de gran bretaña; tecnologías de la información y la comunicación; multimedia

## I. INTRODUCTION

English has become increasingly dominant as a world language for communication in higher education. The simultaneous impact of globalization, the spread of English and technological development have transformed the learning and teaching methods of English as a lingua franca in an unprecedented way. (Warschauer, 2004). Consequently, being able to speak English has become crucial in the current professional world. That is why students, whose mother tongue is not English, often have to develop a high level of competence in this language to pursue their studies. This requirement is especially imperative for students majoring in English, who will have to perform as translators and interpreters in different contexts: tourism, business, commerce, international affairs, academic programs, and scientific communication, among others.

However, a good command of English also entails the understanding of history as a parameter of the culture of English speaking countries, in order to acquire a more complete overview of the Anglophone world. Kramersch said in her book *Language and Culture*: "...there is only one way of viewing culture: one that examines cultures from a historical aspect". (Kramersch, 2000)

On the other hand, the increasing development of information and communication technologies (ICTs) has led to the dominance of English as a lingua franca in many contexts. Terms such as e-learning, mobile learning, blended learning are now emerging in educational environments. This last modality of learning is conceived as "learning models that combine traditional classroom practice through ICTs in and out of classroom contexts with e-learning solutions". (Ibáñez, 2012). This means that students face both, different styles of instruction. Traditional face-to-face instruction works together with ICTs tools in order to foster the acquisition of knowledge through different ways." (Ibáñez, 2012)

Various are the advantages of including multimedia materials in the pedagogical scenarios that go from making the whole process more interesting for students to making it easier for teachers to keep their attention and improve their ability to retain information. ICTs can improve the quality of education and bring better outcomes by making information accessible to students, helping to gain knowledge and skill easily and making trainings more available for teachers. (Milea, 2013).

Therefore, higher education institutions should lead in drawing on the advantages and potential of the ICTs, ensuring quality and maintaining high standards for education

practices and outcomes in a spirit of openness, equity and international co-operation. In Cuba, universities actively interact with ITCs at a social and institutional level, which is expressed in a new vision regarding its use, availability and access in order to fulfill their mission. The *Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas* is also engaged in these goals. Professors and students use Moodle platform to facilitate the access to various sources of information for different courses.

However, in the context of the teaching and learning process of the subject History of English- Speaking Countries I, devoted to the study of British History, taught in the degree course English Language with French as a second foreign language, some difficulties in respect to the bibliography have been evidenced. The contents are mainly taken from *British History*, a book written by Harold Shultz and some other complementary materials in digital format. Yet, those materials are still not enough and accessible in a way that, both teachers and students can manage the information of the subject successfully. Thus, teachers and learners demand more bibliographical resources and interactive environments to meet students' needs and eventually enable life-long learning.

In the light of this problem, this paper seeks to find out:

-How can the bibliography of the subject History of English- Speaking Countries I of the degree course English Language with French as a second foreign language be improved?

The **overall aim** of this term paper is:

- ✓ To propose Multimedia including more and varied bibliographical materials, as well as a set of self-assessment tasks, to support the teaching and learning process of the subject History of English- Speaking Countries I in the degree course English Language with French as a second foreign language.

## **II. Theoretical Considerations about ICT's and their Implementation in the Teaching and Learning Process**

### **2.1. Defining Information and Communication Technologies**

According to Megha Gokhe (2012), ICT's is the technology that supports activities involving information. Such activities include gathering, processing, storing and presenting data. Increasingly these activities also involve collaboration and communication. (Gokhe, 2012).

ICT's are often associated only to computers; however, it actually involves a wider variety of technological means. The UNESCO referred to ICT's as: "... forms of technology that are used to transmit, process, store, create, display, share or exchange information by electronic means, which include radio, television, video, DVD, telephone, satellite systems, and computer and network hardware and software, as well as the equipment and services associated with these technologies, such as videoconferencing, e-mail and blogs." (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2007)

These definitions deal with two major assumptions underlie the role of ICT's:

"...the first assumption is that the proliferation of these technologies is causing rapid transformations in all areas of life; the second is that ICT's function to unify and standardize culture." (Robins, 1999)

According to the report given in United Nations Conference on Trade and Development (2003), ICT's offer generic advantages of efficiency gains, information-sharing, communication and faster knowledge accumulation, dissemination and application, in support for which they are used. (Biggs, 2003). This is reason ICT's have become, within a very short time, one of the basic building blocks of modern society.

ICT's are used, applied, and integrated in activities of working and learning on the basis of conceptual understanding and methods of informatics. (Robins, 1999)). They can reshape, reorganize and fundamentally restructure working methods, and ultimately the sectors in which they are assimilated. (Biggs, 2003)

In this sense, there is no doubt that ICT's are deemed an essential tool of the 21st Century, whose major aims entail the improvement of efficiency and a more sufficient access to knowledge.

## **2.2 Integrating ICT's into the teaching and learning process through Multimedia.**

### **Features and principles**

Multimedia is a digital, organized and comprehensive collection of information, which may include texts, images, audios, videos, graphics, and animations in a variety of application environments, with interactivity between the user and the software.

Each new development of each passing year is absorbed into next year's technology, making the multimedia experience, better, faster, and more interesting.

In the book *Multimedia Learning* (2001), Richard E. Mayer discusses twelve principles that shape the design and organization of multimedia presentations that facilitate the process of learning:

- Coherence: people learn better when extraneous words, pictures and sounds are excluded rather than included.
- Signaling: people learn better when cues that highlight the organization of the essential material are added.
- Redundancy: people learn better from graphics and narration than from graphics, narration and on-screen text.
- Spatial Contiguity: people learn better when corresponding words and pictures are presented near rather than far from each other on the page or screen.
- Temporal Contiguity: people learn better when corresponding words and pictures are presented simultaneously rather than successively.
- Segmenting: people learn better from a multimedia lesson is presented in user-paced segments rather than as a continuous unit.
- Pre-training: people learn better from a multimedia lesson when they know the names and characteristics of the main concepts.
- Modality: people better learn from graphics and narrations than from animation and on-screen text.
- Multimedia: people learn better from words and pictures than from words alone.
- Personalization: people learn better from multimedia lessons when words are in conversational style rather than formal style.
- Voice: people learn better when the narration in multimedia lessons is spoken in a friendly human voice rather than a machine voice.
- Image: people do not necessarily learn better from a multimedia lesson when the speaker's image is added to the screen. (Mayer, 2001).

On the other hand, there are some features that should be taken into consideration when designing a multimedia, among them Nemetz and Mactavish point out the fact that:

- It is **multi sensorial**: it uses a lot of the user's senses while making use of Multimedia, for example hearing, seeing and talking.
- It is **integrated**: all the different mediums are integrated through the digitization process.
- It is **flexible**: being digital, this media can easily be changed to fit different situations and audiences.
- It can be used for a wide variety of audiences, ranging from one person to a whole group.



- **Naturalness:** it has the potential to make more appropriate and efficient use of human perceptual and cognitive capabilities, by making the interaction more natural. (F. Nemetz, 1998).
- **Multiple media:** it combines types of information that traditionally have been considered different media. This is made possible on the computer through digitization. The computer stores all information, whatever its original form, as binary digital data so it is possible to combine media into multimedia. To be more specific, Multimedia works tend to bring together media that are incompatible in other means of distribution, especially synchronous and asynchronous types of information like audio (which is time-dependent) and text (which is not.)
- **Interactivity:** one of the properties of Multimedia is the interactivity or the programming that structures for the viewer's experience. Some level of interactivity is assumed in any computer-based work, but by this definition interactivity becomes a defining feature that helps weave the multiplicity into a whole. (Mactavish, 2004).

Finally, Bartlett and Strough state that, "...besides potential advantages to students, multimedia formats may offer benefits to instructors teaching multi-section courses because this type of format ensures uniformity in the lecture content across the sections". (Bartlett, 2003).

In fact, students who are given access to multimedia courseware, whether as individuals or in groups, can take control of their own learning, constructing knowledge at a pace and in a direction that suits their needs and interests.

### **2.3 The teaching and learning process of the subject History of English-Speaking Countries I**

This research work focus the attention on the contents of Great Britain's history and the fundamental role they play in universities all over the world and the possibility of learning them from a more attractive environment using ICTs for improving the bibliography of the subject History of English-Speaking Countries I.

British History has become a crucial part of the educational program in the UK, and in both English-speakers and non-speakers countries. According to the National Curriculum of this subject in England, the aim of the subject that is named History of Great Britain and the English Commonwealth is to ensure that all pupils:

- know and understand the history of these islands as a coherent, chronological narrative, from the earliest times to the present day: how people's lives have

shaped this nation and how Britain has influenced and been influenced by the wider world.

- know and understand significant aspects of the history of the wider world: the nature of ancient civilizations; the expansion and dissolution of empires; characteristic features of past non-European societies; achievements and follies of mankind.
- gain and deploy a historically grounded understanding of abstract terms such as 'empire', 'civilization', 'parliament' and 'peasantry'.
- understand historical concepts such as continuity and change, cause and consequence, similarity, difference and significance, and use them to make connections, draw contrasts, analyze trends, frame historically-valid questions and create their own structured accounts, including written narratives and analyses.
- gain historical perspective by placing their growing knowledge into different contexts, understanding the connections between local, regional, national and international history; between cultural, economic, military, political, religious and social history; and between short- and long-term timescales. (Department for education, 2013)

In the research context similar goals are established to ensure the knowledge of the contents. It is considered that with the implementation of Multimedia as a particular ICTs application in the teaching and learning of History of English-Speaking Countries I, the subject will become more attractive, learner-centered and personalized, fostering long lasting knowledge. The solution to the challenge of giving a quality education and motivate students on the study of history relies in an extensive and appropriate selection of didactic materials to be included there.

### **III. Methodology**

Considering the real situation related to the bibliography of the subject, and the participants of the research, the use of a qualitative methodology was deemed to be the most apt in the accomplishment of the research purposes. Some methods from empirical level were used among them observation, document analysis, surveys to students and interviews to professors as well as specialists' criteria for the evaluation of the proposal.

#### **3.1 Description of the sample and research methods used**

The research was carried in the context of the course English Language with French as a second foreign language at the *Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas*. This course is intended for students to deal with real communicative situations by means of interpreting and translation of texts, as well as the teaching and learning process of

English and French languages. The course is studied for six years and provides an extensive professional profile for students: as translators, interpreters and professors.

The subject History of English-Speaking Countries I was the context chosen for this study, and the participants' selection was carefully considered through an intentional and reasoned sampling criterion. The sample was composed by 17 students of fourth year, since they are currently involved in the aforesaid subject. Moreover, 5 professors also participated, which included the main professor of the subject, the department authorities and others who had taught the subject or had interdisciplinary relationships with History of English-Speaking Countries I. Hence, the total number of participants was 22. In this research work, two dimensions were identified:

- The systematization of the subject bibliography History of English-Speaking Countries I
- The selection of the contents to be included in the Multimedia for the subject History of English-Speaking Countries I

#### **IV. Results derived from the needs analysis of the research context**

The results are described following the information obtained from the different research methods using triangulation of sources and methods.

##### **4.1. Results derived from the information provided by the research methods**

###### **- Document Analysis**

During this research five documents were examined. The analysis included Curriculum "D", the Syllabus of History of English-Speaking Countries discipline, the Syllabus of the subject History of English-Speaking Countries I, the Scientific and Technological Information Curricular Strategy, and the Computer Curricular Strategy of the degree course English Language with French as a second foreign language for the year 2019.

The curriculum "D" consists of 11 disciplines, from which two are basic: English Language and French; two are considered profession-related disciplines: Translation-Interpreting and Didactics of Foreign Languages; three are of general education: Marxism-Leninism, Defense Preparation and Physical Education; and four are deemed basic-specific disciplines: National Culture, Linguistic Studies, Literature of English-Speaking Countries and History of English-Speaking Countries.

The general objective of this curriculum states that the graduates must be able to develop as competent translators and interpreters of English Language and French, as well as professors of both foreign languages in higher education, contributing to the professional and cultural development of their society.

The Syllabus of the discipline has been conceived to provide a social, historical and cultural characterization of English-Speaking countries. It lays the foundations for specialized subjects, which are crucial in the intercultural and socio-linguistic students' training. Therefore, it is essential to determine the implication of the subject History of English-Speaking Countries I (as part of the discipline) in graduates' educational training. On the other hand, the subject is deemed one of the basic subjects of the Discipline, and it is the ground of this research work. This subject is taught to fourth year students in the second semester. It includes the History of Great Britain and the British Commonwealth, which is delivered in 48 hours of both lectures and seminars.

According to the Syllabus, the main objectives of this subject are the development of students' capacity to consolidate their scientific view of the world, through a Marxist dialectic approach of the most relevant economic, political and cultural events in the British history. Students must be able to enrich their linguistic and socio-cultural competence on the Anglo-Saxon World, and understand the significance of Great Britain and the British Commonwealth from a historical point of view.

The methodological guidelines state that it is advisable for the professor to use videos, movies, books, recordings, pictures, maps and other visual and multimedia resources as a way of stimulating students' learning process. Some of these resources can be found in the digital folder of the subject in the Moodle platform.

The basic bibliography in the Syllabus is the book "British History" written by Harold Shultz, and the complementary bibliography includes "A People's History of England" by A.L Morton, "The Oxford Illustrated History of Britain" by Kenneth Morgan, "*La Revolución Inglesa de 1640*" by Christopher Hills and "A Short History of Britain" by D. Morgan.

After the analysis of the curriculum and syllabus of the subject the curricular strategies related with the research context were explored to find out about the feasibility of the multimedia proposal, students capabilities to deal with it.

In respect to the objectives of Scientific and Technological Information curricular Strategy students should be able to integrate knowledge, abilities and professional performance, as well as to participate in a more demanding methodological work; the use of ICTs and a proper training in computing skills is undoubtedly essential.

For fourth year students the specific objectives are: to develop research works; to process data and results obtained during the professional practice; to access information from reliable electronic sources, etc. This document also underscores the importance of consulting complementary bibliography and materials, in addition to publications and

information that are accessible when surfing on Internet or accessing to the Local Network.

Then again, the Computer Curricular Strategy is also crucial for university students master computing skills such as: the use of Microsoft Office, databases and text tabs, the plotting of graphs and Power Point presentations, the access to information through Internet or a Local Network. The Strategy also highlights the importance of using terminological tools and other auxiliary programs, materials, electronic sources of information and professional software related with the specialty.

In the case of History of English-Speaking Countries I, the document states that students have at their disposal a digital folder with some bibliography, videos, documents and pictures of the different historical periods in the Local Network. Most of the complementary materials and bibliography of this subject are in digital format, but yet they are still insufficient.

So, the proposal of the Multimedia is in a great extent contributing to both strategies goals and could be a feasible solution to improve the bibliography of the subject History of English-Speaking Countries I.

- Participant Observation

Some observation units were also outlined for the analysis of the feasibility of the proposal as the infrastructure of computer labs in the faculty for the students to run the multimedia as well as the availability of technological resources by the students: personal computers, tablets, Wi-Fi connection, and internet access.

The results from the observation showed that there are three computer labs for English Language students in the faculty, the first one for all the faculty is equipped with 26 computers. The other is the French lab that is mainly used for lessons with 8 computers, the third one is CAELTIC that used to be an access center, but now is used for lessons in undergraduate and postgraduate courses with 10 computers, but not all of them are in optimal conditions.

Due to the limitations in the lab schedule, students cannot access to the information at any time, besides there are few network cables for those students who have personal computers. Alternatively, the connection can be achieved through the WIFI. Currently in the faculty, there are five WIFI zones where students can access to the local network, as well as Internet without connecting in the labs.

It is important to highlight that there is a folder in the local network of the faculty for the bibliography of the subject History of English-Speaking Countries I, but, it has been

noticed that it does not contain textbooks mentioned in its syllabus. There is only one hard copy of the textbook "British History" by Harold Shultz, and students only have access to it during the lessons in the classroom. The bibliography in the local network folder contains two complementary books, and some complementary materials and PDF files related to specific contents. There are also some videos and pictures related to specific contents.

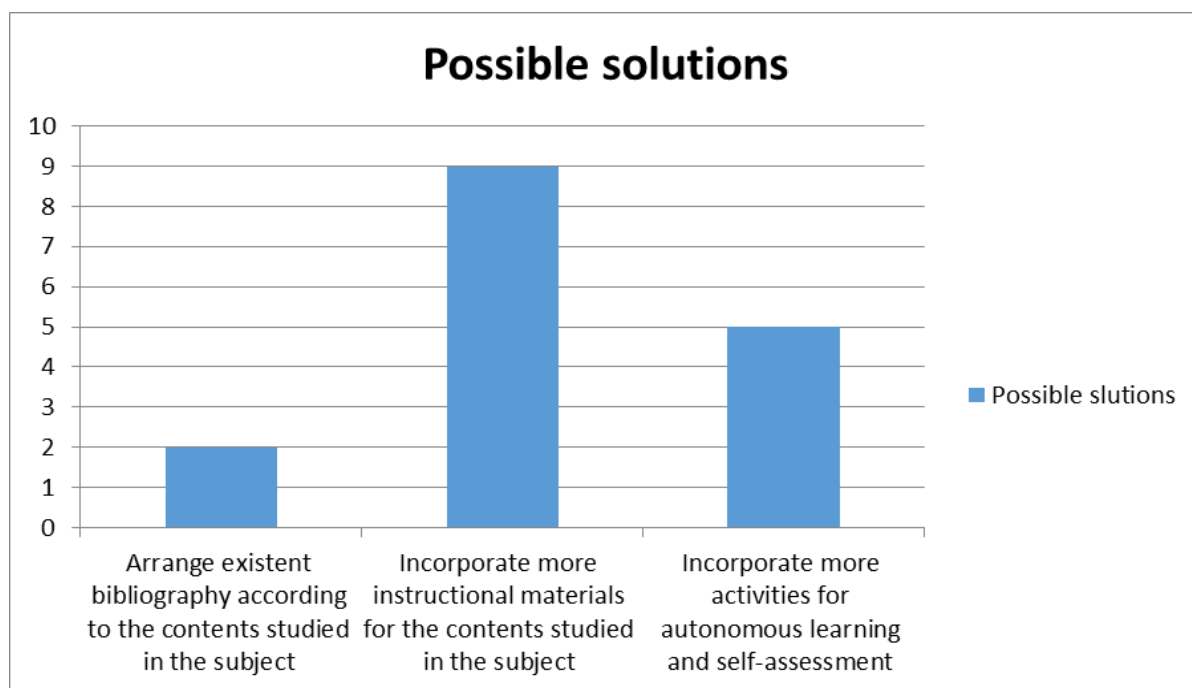
- Survey to the students

A survey was applied to 17 students in order to determine the situation regarding the bibliography of the subject History of English-Speaking Countries I.

The questionnaire used in the survey consisted of 4 questions. Most of them were (Yes or No responses or Sufficient and Insufficient) and multiple choice questions-delimited answers decided in advance, in order to facilitate the calculation in respect to the frequency analysis of the given information and demand less effort from the respondents. There were also included open-ended questions with the purpose to get a deep comprehension of the respondents' opinions and suggestions.

The results revealed that most of the students (13 students), who represented 76 % of the total recognized that there is complementary bibliography in the subject's folder, however, 3 students (24%) seemed to believe that the subject's folder included its basic bibliography. 82% of the respondents considered that the bibliography is not enough and only 18% confirmed that it is in fact sufficient for the development of the teaching and learning process.(graph. 1)

When asked about the possible solutions to this problem, most of the students (52%) agreed to include more instructional materials from different sources over other solutions like the inclusion of interactive activities for self-assessment and conscious learning for each content studied in the subject (29%). Some students commented on the fact that it might include videos and films fragments that recreate the historical background of each of the periods



Graph. 1. Solutions given by the students in respect to the bibliography limitations

- Interview to professors

A semi-structured interview was applied to the department authorities, the former professor of the subject History of English-Speaking Countries I, as well as to the current professor of both: the aforementioned subject and the interdisciplinary subject English Literature- closely related to the setting chosen for this study.

The purpose of this interview was to find the professor's insights with respect to the importance of History of English-Speaking Countries I in students' professional development. Professors were also asked to offer suggestions concerning the inclusion of instructional and auxiliary materials in the subject. The interviews were audio-recorded and transcribed for a detailed analysis of the information.

The following verbalizations illustrate professors' opinions on the significance of the subject and the limitations related to bibliography they considered that are affecting the teaching and learning **process of the subject**:

Table 1. English professors' opinions concerning the significance of the subject and the bibliography of the subject

|     | <b>Categories</b>  | <b>Verbalizations</b>   |
|-----|--|---|
| 1   | Importance of History of English-Speaking Countries I for students' professional development.    | <p><i>"The subject History of English-Speaking Countries I contributes to the enlargement of students' knowledge, which is vital for their further development in the different professional profiles of the academic course"</i></p> <p><i>"This subject allows students to acquire a more specialized vocabulary related directly to historical events, while enriching the socio-cultural competence of each pupil."</i></p> |
| 2   | Knowledge about the existing bibliography in the subject History of English-Speaking Countries I | <p><i>"The bibliography is only digital, the text books are out-of-date."</i></p> <p><i>"The number of textbooks in a printed version is quite limited in comparison to the number of students."</i></p>  |
| 2.1 | Suggestions for improvement  | <p><i>"It is essential to include recent studies, documentaries, and scholar findings."</i></p> <p><i>"A chronological arrangement through documentaries and maps could be a suitable way to systematize students' general comprehension of the subject."</i></p>   |



As it is shown in table 1, there is a growing need to deliver a wide variety of bibliography in different formats for the subject History of English-Speaking Countries I in order to meet the objectives of the subject and the students learning needs. Hence, the implementation of Multimedia is deemed to be crucial to improve the whole teaching and learning process. Even when didactic materials and information from Internet is widely used, the advantages of having a more controlled environment have proven to be more effective.

Summing up, all this analysis evidenced that there are also deficiencies concerning the access and quality of the existing bibliography of the subject. There is no textbook in digital version and only one in printed version, while the rest of existing materials is rather scarce. Both, students and professors agreed that the bibliography needs to be improved and complemented with some new instructional materials, and activities that reinforce students' learning and self-assessment.

Professors stated the importance of History of English-Speaking Countries I as an interdisciplinary subject, and in relation with some other disciplines such as the English Literature Discipline.

All in all, the information obtained from the research methods confirmed the limitations of the current bibliography in History of English-Speaking Countries I, resulting in the proposal of Multimedia for attaining the research overall aim.

In fact, Multimedia in History of English-Speaking Countries I as an integrator tool may facilitate students' access to a considerable amount of information and resources. As many authors state multimedia allows lecturers to integrate text, graphics, animation, and other media into one package to present comprehensive information for their students to achieve better course outcomes. (Berber M. Tolsman, 2000) (Bartlett, 2003). It permits the demonstration of complicated processes in a highly interactive, animated fashion and that instructional material can be interconnected with other related topics in a more natural and intuitive way. (Coorough, 2001)

#### **4.2. Building HistoMedia, the Multimedia for History of English-Speaking Countries I**

From the needs analysis presented above, it was decided to design the Multimedia in order to improve the bibliography of the subject History of English-Speaking Countries I, in an attempt to meet students' needs and enhance the teaching and learning process. Therefore, the **HistoMedia**, Multimedia for History of English-Speaking Countries I, was

elaborated considering the theoretical framework presented, in addition to the results of the needs analysis.

The Multimedia includes a basic bibliography for the contents planned in the syllabus of the subject, as well as complementary bibliography, materials (videos, pictures, maps), designed to enhance students' comprehension of the Anglophone world. The incorporation and organization of the materials followed the syllabus organization into units and some other well-structured books related to the subject in question, such as: *The Oxford Illustrated History of Britain*, by Kenneth O. Morgan. Thus, the integrated materials cover the most relevant events and personalities of the History of Britain from the Roman Britain period to England of the Twentieth Century. All the information and didactic materials included in the Multimedia were taken from reliable sources: An illustrated *History of Britain 2006*. *British Library Cataloguing in Publication Data*. *McDowall*, National Geographic in the case of some videos, United Nations Publications, British History Encyclopedia, and some others.

In respect to the layout, features such as color, structure, interactivity and search and retrieval were taken into account to create an attractive interface easy to navigate through. The Multimedia is portable so it can be accessed from any computer without being connected to the network.

For the design and the process of building the Multimedia, several software were taken into consideration such as: Picasa, Media Monkey, Inkscape and Creator. The chosen software in the design of the Multimedia was the last one since its integration of different types of media along with its dynamic processing of digitalized information and interactive interface make it highly suitable for the enhancement of the teaching. Also, for designing the HistoMedia, the principles described by A.M Eskicioglu and D. Kopec were used. Here, there is an explanation of how they were applied for the proposal:

- Ensure equitable and total access

The Multimedia was designed with a clear and broad view so it provides students and professors with the basic and complementary bibliography of the subject History of English-Speaking Countries I. Thus, the materials comprised in this program are available to all users with a viable and rapid access. Furthermore, the Multimedia homepage offers a search option, which allows the users to look for specific data instead of navigating throughout the whole software to find them.

- Facilitate the presentation, organization of data

Taking into account the bibliography shortages, the Syllabus structure of the subject and the users' needs and suggestions made in the needs, the contents were incorporated in the program in a way that access to the resources would be easy. Users can effortlessly find and have access to all the information, which is divided in ten historical periods (Roman Britain, The Anglo-Saxon Period, The Early Middle Ages, The Later Middle Ages, The Tudor Age, The Stuarts, The Eighteenth Century, Revolution and the Rule of Law, The Liberal Age and The Twentieth Century). Each period is comprised in a folder that contains a series of documents, pictures, videos, and maps of the most important events and personalities of the given historical moment.

- Alternation of data

According to experts, students retain 20% of what they see, 30% of what they hear, 50% of what they see and hear and 80% of what they see, hear and interact with. Due to these integrating principle of Multimedia- which claims that students learn best when alternating different types of information- the program includes maps, videos, text, and pictures so the users can manage the information successfully alternating different sources.

- Information search

Instructional materials are accessible from any webpage in the Multimedia. The software offers many options for searching through title, author or even through the keywords that appears in each document.

In respect to the main characteristics of Multimedia, previously described in the theoretical framework, the following were applied for the HistoMedia: (See fig. 1)

- Color

Since Green color creates a relaxed learning environment and provides a sense of well-being and tranquility, it was used as a background color. This color-considered the intellectual one- prompts enhance learning and improve comprehension, which it is essential in history study spaces. Contrast colors like black and white were used for readability since they are easier to read in papers and computer screens.

- Home Page

The home page of the Multimedia is the first web page displayed in the program. It has the name and a menu with the different historical periods included in the subject Syllabus, as well as maps, pictures and videos of all periods. These period sections display inner information, which include maps, videos, pictures, texts, web quest activities and links to web pages related to the period in question. Thus, the user would have two

options: going directly to the option maps, for example, and then access to the period or event of interest related to this media, or selecting one of the historical periods and choose the information he or she prefers in a particular form. This page also provides a section up to the right, where users may search for specific information, and a section for bibliography to consult and web links. (See fig. 1).



Fig. 1. Home Page of the HistoMedia

Currently, the HistoMedia proposal is in the stage of piloting implementation for further improvement of the contents before being given to the specialists for their evaluation and then proceed to the application in the degree course.

## V. CONCLUSIONS

1. Multimedia is a digital, organized and comprehensive collection of information represented in human-computer interactions that facilitate the teaching and learning process. They have been used in higher education as an ICTs tool due to its flexible nature, which allows the designer to adjust the media and use it for a wide variety of audiences.
2. From the needs analysis concerning the bibliography of the subject History of English-Speaking Countries I, the results showed that there are some limitations regarding the amount, variety and availability of the existing materials in the Local Network. Students and professors agreed that the collection should be improved and complemented with new materials in order to enhance students' comprehension of the Anglophone world. Multimedia was proved to be essential from an interdisciplinary approach with Literature of English speaking countries
3. The HistoMedia contents were selected using a comprehensive approach with the syllabus of the subject and the suggestions given by the students and professors. All the information and materials included in the Multimedia were taken from reliable sources. The multimedia was designed using the Creator Software and the principles and characteristics suggested in the theoretical framework.
4. Although the HistoMedia is about to be put into practice the professors of the subject considered the proposal as a valid contribution for the improvement of the teaching and learning process of the subject.

## REFERENCES

- Bartlett, R. a. (2003). *Multimedia versus traditional course instruction in introductory social psychology. Teaching of Psychology.*
- Biggs, P. (2003). Information and Communication. *United Nations Conference on Trade and Development* (p. 4). New York and Geneva: United Nations Publication.
- Department for education. (2013). *History programmes of study. National curriculum in England.*
- Eskicioglu A.M, K. D. (2015, January 16). The Ideal Multimedia-Enabled Classroom: Perspectives from Psychology, Education and Information Science. *The Ideal*

*Multimedia-Enabled Classroom: Perspectives from Psychology, Education and Information Science*. Bro, New York, USA: CUNY Brooklyn College.

F. Nemetz, J. (1998). *Developing Multimedia Principles from Design Features*. New York.

Gokhe, M. (2012). *Information and Communication Tecnology*. Houston.

Ibáñez, J. I. (2012). *Language and Culture of the English- Speaking Countries through ICT in and out of Classroom Contexts*. Valencia.

Kramsch, C. (2000). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Mactavish, G. a. (2004). Multimedia . In G. a. Rockwell, *Multimedia for the Companion to Humanities Computing*. London: Blackwell Press.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Hartford: Cambridge Press.

Milea, O. M.-S. (2013). *Telecommunications Services in the Knowledge Economy*. (Vol. XIX). Tibiscus: Timisoara.

Robins. (1999). *Times of Technoculture*. New York.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2007). *The UNESCO ICT in Education Programme*. Bangkok: UNESCO.

Warschauer. (2004). *Technological change and the future of CALL , New perspectives on CALL for second and foreign language classrooms*. Mahwah: In S. Fotos & C. Brown (Eds.).

## ACCIONES PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL VOCACIONAL PEDAGÓGICA DE LOS ESCOLARES DE SECUNDARIA BÁSICA

## ACTIONS FOR THE VOCATIONAL PEDAGOGICAL ORIENTATION OF THE STUDENTS OF JUNIOR HIGH SCHOOL

María de las Mercedes Polanco-Prado<sup>1</sup>; Reinaldo Cueto-Marín <sup>2</sup>; Miguel Blás Torres-García <sup>3</sup>

<sup>1</sup>Ms. C. Profesor Asistente. Jefe de la Disciplina Principal Integradora. Departamento Enseñanza Técnica Profesional. Uniss José Martí Pérez. Email: [mpolanco@uniss.edu.cu](mailto:mpolanco@uniss.edu.cu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9814-1271> <sup>2</sup>Licenciado en Educación, especialidad Veterinaria. Máster en Ciencias Pedagógicas. Dr. C. Pedagógicas. Profesor Titular. Investigador del Centro de Estudios Pedagógicos para la Educación General (CEPEG). Email: [rcueto@uniss.edu.cu](mailto:rcueto@uniss.edu.cu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3243-3076> <sup>3</sup> Ms. C. Profesor Asistente. Profesor Principal de Año. Departamento Enseñanza Técnica Profesional. Uniss “José Martí Pérez”. Email: [mtgarcia@uniss.edu.cu](mailto:mtgarcia@uniss.edu.cu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5634-676X>

### ¿Cómo citar este artículo?

Polanco Prado, M. de las M., Cueto Marín, R. & Torres García, M. B. (noviembre-febrero, 2019). Acciones para la orientación profesional vocacional pedagógica de los escolares de secundaria básica. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 203-227. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/936>

## RESUMEN

Los enfoques actuales acerca de la orientación profesional orientan a su identificación como problema socio-psicopedagógico. En su análisis deben considerarse la orientación y la función de la orientación en la personalidad como aspectos esenciales, deben ser vistas como sistema de influencias políticas, psicológicas, pedagógicas y sociales que tiene como objetivo pertrechar a los niños y jóvenes con los conocimientos, sentimientos, actitudes y valores necesarios para que, llegado el momento estos sean capaces de elegir una carrera pedagógica con plena convicción, de acuerdo con las exigencias y necesidades del país y sus intereses profesionales. En consecuencia el presente trabajo propone un conjunto de acciones educativas que contribuyan a una adecuada orientación profesional vocacional para incrementar la motivación de los escolares de Secundaria Básica hacia las carreras pedagógicas. Se partió de la realización de un estudio exploratorio en el que se emplearon como métodos la encuesta y la entrevista en profundidad. De igual forma se aplicaron técnicas proyectivas tales como “El naufragio” y “La composición”, que permitieron, por la vía cualitativa una valoración del nivel de la

orientación profesional vocacional pedagógica antes y después de la implementación de las acciones propuestas.

**Palabras clave:** carreras pedagógicas, motivación; orientación profesional pedagógica

### **ABSTRACT**

Current approaches to vocational guidance guide their identification as a socio-psychopedagogical problem. In their analysis, the orientation and function of orientation in personality should be considered as essential aspects. It must be seen as a system of political, psychological, pedagogical and social influences that aims to equip children and young people with the knowledge, feelings, attitudes and values necessary so that, once the time comes, they are able to choose a pedagogical career with full conviction in accordance with the demands and needs of the country and their professional interests. Consequently, this work proposes actions that contribute to an adequate professional vocational orientation to increase the motivation of the students of Basic Secondary towards pedagogical careers. Empirical, theoretical and mathematical methods were used that allowed the study and evaluation of the proposed actions.

**Keywords:** Vocational orientation; motivation; pedagogical careers.

### **INTRODUCCIÓN**

**E**n la actualidad, un empeño incuestionable del sistema educacional sigue siendo su constante progreso educativo. Ello se explicita con la suficiente claridad en la Política Educacional Cubana, y se fundamenta en la necesaria elevación del nivel científico y cultural de todos como una condición indispensable sobre la que descansa este objetivo permanente del modelo social que defendemos.

En la perspectiva educacional, renovada cada año por estar inmersos en una aguda lucha de ideas, ha quedado muy claro ya en los primeros días del año 2000, que se continuará la misión de la dirección científica de la formación integral de las nuevas generaciones con la participación de las organizaciones e instituciones de la sociedad (Ministerio de Educación, MINED, 2017).

En estas nobles aspiraciones la figura del maestro adquiere una significación relevante debido al carácter creador y orientador de sus funciones, que presuponen la formación de hombres capaces de comportarse a la altura de su tiempo.

Desde el primer congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC) realizado en el año 1975, la organización siempre ha tenido en cuenta como una prioridad del desarrollo



social lo relacionado con la formación y preparación de los maestros, lo que cobra mayor actualidad en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido Comunista de Cuba (117, 118, 121, 122 ) y en los objetivos 50 y 56 de la Primera Conferencia de la propia organización, relacionados con la educación, donde se señala la necesidad de continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente educativo y en la formación del personal docente para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos en los diferentes niveles de enseñanza (Partido Comunista de Cuba, PCC, 2016).

Debe señalarse que si bien es cierto que esta problemática ha recibido desde los primeros años de la Revolución atención priorizada y el perfeccionamiento continuo ha sido un elemento sustancial del sistema educativo cubano, la realidad es que, bajo la influencia de diferentes factores, la necesidad de docentes continua siendo un problema por resolver. En los últimos años esta ha oscilado entre 14 000 y 15 000 maestros cada año en el país. La provincia de Sancti Spíritus está en el grupo de provincias que más necesidades tiene. En los tres cursos escolares anteriores la necesidad ha estado entre los 800 y 1000 docentes; de los cuales, aproximadamente el 25 %, corresponden a la enseñanza Secundaria Básica, lo cual expresa la relevancia de este problema en dicha enseñanza (Cancio, 2018).

Lo anterior conlleva la búsqueda e implementación de alternativas en el sistema educativo para eliminar o minimizar dichas necesidades. Estas alternativas constituyen soluciones transitorias a esta problemática, pues a partir de la diversidad y heterogeneidad de los recursos humanos utilizados, no se logra la calidad requerida en el proceso pedagógico que tiene lugar en las instituciones educativas.

Ante esta realidad juega un rol importante el proceso de OPP, de manera que a partir de este se promueva el interés de los estudiantes hacia esta profesión con el fin de garantizar la cantera necesaria para la formación del personal docente, como solución definitiva a tal situación.

El Ministerio de Educación (MINED) siempre ha tenido presente la orientación profesional como uno de sus principales objetivos y para su cumplimiento ha emitido diferentes documentos que rigen esta actividad en las instituciones educativas. En estos documentos, entre otros aspectos, se establece la necesidad de la participación de diferentes organismos, organizaciones e instituciones como premisa esencial para el desarrollo exitoso de este proceso.

A pesar de las reflexiones realizadas anteriormente, los autores de este artículo consideran que existen varias insuficiencias para el desarrollo de la orientación profesional pedagógica (OPP) en la enseñanza Secundaria Básica, por lo que se asume como objetivo elaborar acciones que contribuyan a una adecuada orientación profesional vocacional de los escolares de Secundaria Básica hacia las carreras pedagógicas.

### **MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES**

Según Cancio (2018) se ha identificado la existencia de limitaciones referidas al proceso de Orientación Profesional Pedagógica (OPP), básicamente en la Secundaria Básica, que se expresan en problemáticas tales como: poco reconocimiento social con respecto a la labor que desempeña el maestro, dado fundamentalmente por la no correspondencia entre las exigencias de esta profesión y los incentivos que pudieran contribuir a dicho reconocimiento; insuficiente trabajo de la escuela como institución rectora en el proceso de OPP, poco aprovechamiento de las jornadas de puertas abiertas en los centros formadores de maestros en el territorio, poca implicación de la familia en el proceso de OPP y limitada participación en las actividades convocadas por la escuela para este fin, pobre participación de los factores sociales de la comunidad en la coordinación de acciones para el apoyo a la labor de la escuela y al enaltecimiento del trabajo del maestro

De lo anterior se infiere el significado de esta enseñanza como cantera para la formación del personal docente en el sistema educativo cubano; por ser este el primer momento en que los estudiantes se enfrentan a la elección profesional y las marcadas necesidades de profesores de esta enseñanza que existen en la provincia de Sancti Spíritus.

El análisis de la situación existente desde su reflejo en la literatura científico pedagógica evidencia que la OPP constituye una temática de gran actualidad, y que ha sido objeto de investigaciones en el ámbito internacional, en los que se aprecia que los estudios abordan la orientación profesional sin enfatizar o profundizar en un perfil profesional en específico Tintaya, (2016). Cancio (2018). Por otra parte en Cuba se destacan los trabajos de Domínguez, (2014), Cueto, et al. (2014, 2016); Hernández (2014); Santo (2014); Barrera (2016); Pino, (2016), Castilla (2017), Valido, Cueto y Piñera, (2017), que devienen referentes importantes para esta problemática en Cuba y permiten comprender el tratamiento del proceso de OPP desde diferentes

enfoques que no son excluyentes, y posibilitan el enriquecimiento del trabajo de orientación dirigido a la toma de decisiones por los estudiantes, para elegir una carrera de alta importancia social como es la pedagógica.

Dentro de esos estudios se considera necesario destacar la investigación realizada por González, K (2005) la cual constituye un valioso material de consulta para la capacitación de directivos educacionales en relación con la OPP. Desde el punto de vista teórico la autora en su tesis doctoral establece los fundamentos para la dirección de la OPP y realiza un redimensionamiento de su definición en consecuencia con la teoría del modo de actuación profesional pedagógico integral y contextualizado. Lo novedoso en este estudio está dado al asumir la OPP no solo como el proceso, sino también como el resultado en la modelación del profesional González, (2005).

Resultan también de interés los resultados derivados del proyecto de investigación “La orientación profesional vocacional para el ingreso a carreras pedagógicas con enfoque multifactorial”, el cual caracteriza la orientación profesional vocacional pedagógica desde la estructuración en las dimensiones sociopolítica, pedagógica y psicológica; en las que se sientan las bases para su análisis desde una óptica integradora. En este sentido los investigadores proponen una estrategia educativa con enfoque multifactorial con la participación de diferentes actores sociales que deben incidir en el proceso de orientación profesional hacia las carreras pedagógicas. Dicha estrategia considera el accionar de esos actores sociales desde sus propios marcos de actuación (Cueto, et al. 2014).

Por otra parte (Hernández, 2014), en su tesis doctoral enfatiza en el papel de dirección que debe desempeñar el jefe de grado en la enseñanza Secundaria Básica en relación con el trabajo de orientación profesional. El autor ofrece un programa integrado por cursos de superación, talleres y entrenamiento, para perfeccionar su preparación en esta dirección y establece exigencias pedagógicas que determinan el empleo del método científico como eje integrador del conjunto de acciones que conforman dicho programa de preparación.

Un estudio más reciente, propone una estrategia pedagógica que favorece la orientación profesional pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación: Instructor de Arte, en el marco de la cual se hace una caracterización de las tareas profesionales de orientación artística pedagógica (Castilla, 2017). Recientemente, Valido (2018), propone un enfoque artístico y Cancio (2018), aporta el

multifactorial, ambos desarrollan estrategias encaminadas al perfeccionamiento de la orientación profesional pedagógica.

El análisis realizado de las diferentes fuentes evidencia que los principales resultados científicos se relacionan con modelos, propuestas teórico-metodológicas, estrategias, metodologías y programas, dirigidos a potenciar el trabajo metodológico, la superación y preparación de docentes y directivos educacionales, para dirigir eficientemente el proceso de OPP.

### **METODOLOGÍA EMPLEADA**

Para el desarrollo de este trabajo se realiza un estudio exploratorio en el que se aplicó un muestreo probabilístico a una población de 286 estudiantes de 7. grado y 8. grado de la secundaria básica Ramón Leocadio Bonachea, teniendo en cuenta como criterio de intencionalidad, encontrarse en el estudio experimental para el perfeccionamiento de la educación en Cuba.

Se tomó una muestra de 25 estudiantes de 7, grado y 26 de 8, grado. Como procedimiento muestral se empleó la tabla de números aleatorios que garantiza la probabilidad que tuvieron todos de haber sido seleccionados. Finalmente se trabajó con un 18 % de la población, de ellos 17,4 % de 7. grado y 18,8 % de 8. grado.

Se incluyeron solo los alumnos de séptimo y octavo grados, pues los de noveno ya habían hecho la elección correspondiente al curso escolar 2018-2019 y a los investigadores les interesaba trabajar con la proyección para los dos próximos cursos escolares.

En el estudio se emplearon como métodos principales la encuesta y la composición a estudiantes, así como la entrevista en profundidad a profesores.

De igual forma se aplicó la técnica proyectiva titulada “El naufragio”; que se explica en el momento del análisis de los resultados.

Para el procesamiento estadístico de la información se emplearon tablas de frecuencia y de contingencia mediante el empleo del paquete estadístico SPSS, versión 21.

En el caso de las tablas de frecuencia cuando se trataba de calificaciones se usó la frecuencia relativa y la frecuencia absoluta, en las restantes se usó solamente la frecuencia relativa.

Para establecer la relación entre la selección de la profesión por parte de los alumnos con los criterios que ellos tenían de sus padres se empleó la frecuencia bivariada a partir del trabajo con la tabla de contingencia.

En el caso de las entrevistas a los profesores y las preguntas abiertas de la encuesta a estudiantes se analizó usando la metodología del procesamiento de la información cualitativa propuesta por Sampieri (2010). Finalmente se elabora un conjunto de actividades educativas que son implementadas desde el proceso educativo de la secundaria básica en perfeccionamiento y se realiza una valoración preliminar, obteniéndose resultados cualitativamente superiores al momento de la realización del estudio inicial.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se exponen los resultados de las encuestas.

Según el procesamiento mediante el paquete estadístico SPSS, todos los datos fueron válidos.

Tabla 1. Sexo

|           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|-----------|------------|------------|-------------------|
| Femenino  | 31         | 60,8       | 60,8              |
| Masculino | 20         | 39,2       | 39,2              |
| Total     | 51         | 100,0      | 100,0             |

Fuente: Elaboración propia (2019)

La mayor parte de la muestra es del sexo femenino, lo cual se corresponde con la fijación de este sexo en la población que se comporta a un 61 %.

Tabla 2. Orientación profesional.

| Área               | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido |
|--------------------|------------|------------|-------------------|
| Salud              | 24         | 47,05      | 47,05             |
| Industrial         | 2          | 3,9        | 3,9               |
| Nuevas Tecnologías | 1          | 2,0        | 2,0               |
| Construcción       | 1          | 2,0        | 2,0               |
| Pedagogía          | 4          | 7,8        | 7,8               |
| Veterinaria        | 2          | 3,9        | 3,9               |
| Militar            | 2          | 3,9        | 3,9               |
| Sin orientación    | 10         | 19,6       | 19,6              |
| Total              | 51         | 100        | 100               |

Fuente: Elaboración propia (2019)

En esta tabla se puede apreciar que solamente el 7,8 % de la muestra se orienta hacia alguna carrera pedagógica, mientras que casi la mitad de los encuestados se inclina hacia alguna especialidad de la salud. Por otra parte el resto de las áreas preferidas está por debajo de la frecuencia que arroja la pedagogía. En este caso es necesario precisar que a la hora de aplicar la encuesta siempre se les dijo a los estudiantes que se estaba indagando por la preferencia hacia carreras pedagógicas, lo que, desde el punto de vista subjetivo, pudiera haber influido en que se orientaran hacia ella una mayor cantidad de sujetos, lo cual no se comportó así.

Llama la atención que el 19,6 % deja el ítem en blanco, lo que indica ausencia de orientación profesional en sentido general.

Por otra parte, el resto de las áreas se comporta por debajo de la pedagógica.

Tabla No 3. Conocimiento sobre la profesión pedagógica

| Calificaciones | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| No sé          | 8          | 15,7       | 15,7              | 15,7                 |
| Nada           | 23         | 45,1       | 45,1              | 60,8                 |
| Poco           | 13         | 25,5       | 25,5              | 86,3                 |
| Algo           | 2          | 3,9        | 3,9               | 90,2                 |
| Bastante       | 3          | 5,9        | 5,9               | 96,1                 |
| Mucho          | 2          | 3,9        | 3,9               | 100,0                |
| Total          | 51         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Elaboración propia (2019)

Nótese que en sentido general la mayoría los sujetos encuestados dicen no saber nada acerca de la profesión pedagógica, lo que equivale a un 60,8 de acuerdo al porcentaje acumulado y a lo sumo el 90, 2 % dice saber algo, mientras que solamente dos estudiantes dicen saber mucho, lo cual se corresponde con dos de los cuatro que se orientan hacia las carreras pedagógicas.

Tabla No. 4 Requisitos para ser maestro

|       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Sí    | 46         | 90,2       | 90,2              | 90,2                 |
| No    | 5          | 9,8        | 9,8               | 100,0                |
| Total | 51         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Elaboración propia (2019)

De igual forma en este ítem los estudiantes encuestados en un 90,2 % reconocen no poseer los requisitos que exige la profesión pedagógica, mientras que cinco sujetos dicen que sí, lo que evidencia en alguna medida cierta desorientación profesional.

Tabla No. 4 Profesión de la madre

|                  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Maestra Primaria | 6          | 11,8       | 11,8              | 39,2                 |
| Prof. de Sec.    | 13         | 25,5       | 25,5              | 64,7                 |
| Total            | 19         | 38,00      | 38,00             | 100                  |

Fuente: Elaboración propia (2019)

En este caso se puede apreciar que el 38 % de las madres se desempeñan como profesionales de la Pedagogía, ya sea en la educación primaria o secundaria básica.

Tabla No. 5 Profesión del padre

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Maestro<br>Primario | 4          | 7,8        | 7,8               | 43,1                 |
| Profesor de<br>Pre  | 6          | 11,8       | 11,8              | 54,9                 |
| Total               | 10         | 19,6       | 19,6              | 100                  |

Fuente: Elaboración propia (2019)

Por su parte en esta tabla se aprecia que el 19,6 % de los padres son docentes

Tabla No. 6 Coincidencia de los padres y madres docentes

| Profesiones | Frecuencia de coincidencias | Porcentaje |
|-------------|-----------------------------|------------|
| Maestro/a   | 3                           | 5,9        |
| Profesor/a  | 2                           | 3,9        |
| Total       | 5                           | 100        |

Fuente: Elaboración propia (2019)

Al establecer la correlación entre la coincidencia de ambos progenitores como docentes, solo vemos que se produce en 5 casos.

Tabla No. 7. Tabla de contingencia entre la profesión del padre y de la madre con la elección de los hijos

|            |           | PROF PADRE |          |
|------------|-----------|------------|----------|
|            |           | Maestro    | Profesor |
| PROF MADRE | Maestra   | 2          | 0        |
|            | Profesora | 0          | 1        |

Fuente: Elaboración propia (2019)

En esta tabla se pone de manifiesto que solamente en tres parejas de padres, dos de docentes de primaria y una de preuniversitario han coincidido en que sus hijos se orientan hacia la profesión pedagógica. De lo que se infiere que los hijos de padres profesionales de la pedagogía, no se inclinan hacia esta carrera.



Tabla No 8. Criterios sobre el trabajo de orientación profesional en la escuela

| Calificaciones    | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| No sé             | 15         | 29,4       | 29,4              | 29,4                 |
| Muy Malo          | 2          | 3,9        | 3,9               | 33,3                 |
| Malo, Poco, Pobre | 21         | 41,2       | 41,2              | 74,5                 |
| Regular           | 4          | 7,8        | 7,8               | 82,4                 |
| Bueno             | 9          | 17,6       | 17,6              | 100,0                |
| Muy Bueno         | 0,0        | 0,0        | 0,0               | 0,0                  |
| Excelente         | 0,0        | 0,0        | 0,0               | 0,0                  |
| Total             | 51         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Elaboración propia (2019)

Finalmente se indagó sobre los criterios que tenían los estudiantes acerca del trabajo de orientación profesional pedagógica en la escuela y se ha obtenido que en sentido general, hasta el 75% según el porcentaje acumulado tienen criterios desfavorables, dentro de los que se encuentra el 29,4 % que considera que no sabe.

A continuación se expondrán los resultados de los ítems abiertos de la encuesta. El procesamiento de esta información se realizó mediante el empleo de la metodología cualitativa (Sampieri, 2010), de la que se determinaron como unidad de análisis **la importancia de la profesión para el alumno y la importancia social de la profesión pedagógica**. Dentro de la primera, es decir lo relativo al estudiante se incluyeron como categorías fundamentales: **el salario devengado, las características personales para ejercer la profesión y el conocimiento que tenían de la misma**.

La otra unidad de análisis, es decir la relaciona con la importancia social de la profesión pedagógica, manaron como categorías de análisis: **las necesidades del país, el prestigio de la profesión y las influencias recibidas en la orientación demostrada**.

En cuanto a la importancia de la profesión para el alumno, de acuerdo a los criterios emitidos, se pudo apreciar que el salario puntuó desfavorablemente, pues uno de ellos, dice que a pesar de ser bajo, está dentro de los más altos del país, dos consideran que es bajo y uno que si se eleva, él se estimularía más. En relación con

las características personales, se proyectan a que ellos realmente son personas que les gusta ayudar a los demás y que desde esta profesión van a tener la posibilidad de influir en la educación de los niños. Adolescentes y jóvenes, y que a ellos les gusta mucho el trabajo con estas edades.

En la tercera categoría se infiere que el conocimiento de las características de la profesión es bajo, pues solo hacen referencia a que el maestro debe prepararse bien y participar en todas las actividades de la escuela.

En relación con la importancia social de la profesión los cuatro coinciden en la necesidad que tiene el país de tener buenos maestros y que el principal estímulo que tiene el maestro es el hecho de ver a sus alumnos aprender y el apoyo de los padres. Por otra parte en cuanto a las influencias recibidas, estas se concentran básicamente en los maestros de primaria y uno dice haber recibido una buena influencia por parte de sus padres que ambos son docentes, que para él constituyen un ejemplo a imitar porque dedican mucho tiempo a la superación y al trabajo con sus alumnos sin descuidar la atención al hogar.

De igual forma a los estudiantes se les aplicó la técnica proyectiva titulada "El naufragio" que consistía en reunir a todos los alumnos en un aula amplia y luego de un caldeamiento favorable acerca de la necesidad de garantizar la continuidad de estudios en la esfera profesional de mayor utilidad para cada uno de ellos, de su familia y de la sociedad.

Se les dice que ellos van en un barco en el que están un médico, un ingeniero industrial, un veterinario, un informático, un constructor, un licenciado en turismo, un militar y trabajador por cuenta propia. Se le agrega que el barco se está hundiendo, pero que solo caben tres personas en la lancha salvavidas por lo que cada uno debe argumentar las razones por la que considera se debe salvar.

Luego se lleva a votación ante al grupo siguiendo dos criterios, uno teniendo en cuenta los argumentos que brindó cada uno de los personajes y el otro por la importancia que cada cual le ve a cada una de las profesiones incluidas en la técnica.

Los resultados del primer criterio fueron que se salvaban por orden de prioridad el trabajador por cuenta propia, el informático y el médico, mientras que en el segundo criterio, es decir la importancia que le ve el grupo a las diferentes profesiones, se salvaron el médico, el trabajador por cuenta propia y el informático.

Cuando se realizó el análisis de los resultados los criterios emitidos se pueden resumir de la siguiente manera:

- No hemos pensado seriamente en la necesidad de maestros para el país.
- Todos sabemos que un médico es muy importante para la sociedad, y muchos de nosotros quisiéramos tener la posibilidad de ejercer esta maravillosa profesión.
- La informática es muy importante, sobre todo los que ejercen el trabajo por cuenta propia.
- Una alumna se lamentó de la poca importancia que se le ve a la carrera pedagógica y que se debiera pensar en un mayor trabajo de orientación hacia esta carrera tan bonita.
- Varios alumnos reflexionaron sobre la importancia que tienen las carreras militares para la defensa del país.

En cuanto a la entrevista en profundidad realizada a un grupo de 15 profesores que se encontraban en una sesión de trabajo metodológico con el objetivo de comprobar la preparación y el compromiso de los profesores para realizar el trabajo de orientación profesional pedagógica.

Las respuestas evidenciaron pobre dominio de los documentos que norman el trabajo de orientación profesional e imprecisiones en la definición de orientación profesional pedagógica con énfasis en la necesidad de cubrir el plan de plazas desconociendo los aspectos esenciales de la orientación como relación de ayuda desde la propia clase y un trabajo que se integre en el proyecto educativo de la institución y del grupo. En sentido general evalúan el trabajo de regular y solamente reconocen como factor influyente a la familia, a la que consideran un factor obstaculizador del ingreso a carreras pedagógicas.

A la hora de argumentar la importancia de la orientación profesional para el futuro de la patria se aprecia poca elaboración personal y bajo vínculo afectivo viéndolo como algo extra al quehacer educativo, lo que constituye una carga por el bajo reconocimiento de la profesión pedagógica y la afectación de la imagen del maestro, el bajo poder adquisitivo y el excesivo estrés al que está sometido el profesional de la educación.

Al realizar la composición bajo el título "Quisiera ser" se pudo corroborar que sólo el 21% manifestó vínculo afectivo positivo. Esta técnica, como resultado de la actividad

tanto externa como interna de los sujetos proporcionó argumentos que por su interés se incluyen como elementos de caracterización. Por razones de ética no se divulga la identidad, sólo la clave para procesarlos. Ellos son expresión misma de criterios o conflictos que fueron atendidos por la propuesta concebida y que por su importancia se incluyen seguidamente.

Estudiante 1 “... desde mi niñez adoraba ser maestra, para educar, enseñar, e impartir mis ideas a otras generaciones...”

Estudiante 2 “... desde pequeña soñaba con ser maestra; siempre lo decía con orgullo porque me gustaría enseñar...”

El 28% de los procesados demostró saber muy poco sobre aspectos esenciales de la profesión pedagógica. Expresiones como las que siguen así lo prueban.

Estudiante 3 “... me gustaría ser maestro, pero en realidad no conozco mucho acerca del magisterio...”

Estudiante 4 “... quisiera la carrera de maestro, sobre todo de Biología, pero quisiera saber qué asignaturas tengo que cursar y las posibilidades reales de este maestro en particular para poder desempeñar otras funciones...”

El 42,2% no se encuentra identificado con la carrera en sí, sino atraído por la ciencia con la cual se relaciona la especialidad deseada. Como muestra de estas opiniones también se incluyen algunas. Ellas señalan cuánto queda por hacer en esta escuela en el que por supuesto todo debe estar muy bien con respecto a la orientación profesional que debió garantizar el nivel precedente y a la propia determinación del individuo.

Estudiante 5 “... en realidad me gustaría ser astronauta para viajar en una nave y contemplar de muy cerca el universo...”

Estudiante 6 “... Si la cosa es de gusto, me agradaría ser muchas cosas como veterinaria, abogada, doctora y hasta quién sabe si trabajadora por cuenta propia...”

Estudiante 7 “... pienso que el arte es mi vocación y me encantaría ser artista porque me gusta pintar, actuar, escribir...”

Estudiante 8 “... deseo conocer mucha historia; trabajar en un museo, descubrir cosas...”

Estas expresiones hicieron meditar profundamente acerca de la orientación profesional de estos educandos y obligó necesariamente al análisis de la preparación del claustro para la ejecución de tareas relacionadas con esta temática.

Como síntesis en este proceso pudo comprobarse que los estudiantes no poseen suficiente información acerca de la profesión, mostrando marcado interés por conocer aspectos de carácter externo. La mayoría no mostró un vínculo afectivo positivo. De igual modo su identificación con la profesión es muy baja, prevalece en este caso el gusto por la ciencia con la cual se relaciona en particular y no con el acto de enseñarla.

El resultado de estos instrumentos se convirtió en verdadero reto para el cambio que exige el perfeccionamiento constante, encaminado a mejorar la calidad del alumno. La valoración realizada permite expresar que existen regularidades específicas tales como:

**Aspectos positivos:**

- La juventud, calidad humana y revolucionaria de estudiantes y profesores.
- La voluntad de la dirección y el claustro para transformar el trabajo de orientación profesional vocacional hacia carreras pedagógicas.
- La inconformidad con los resultados alcanzados en cursos anteriores.
- El trabajo de los organismos del centro; su cohesión y compromiso moral.
- La flexibilidad del claustro para asumir los cambios que implica la adecuación curricular.

**Aspectos negativos:**

- Bajo nivel académico de los estudiantes comprometidos con carreras pedagógicas.
- Pobre orientación y motivación vocacional de la mayoría de estos.
- Ejecución formal del trabajo político ideológico, lo cual atenta contra el desarrollo de convicciones.
- Falta de conocimientos del Consejo de Dirección y el claustro acerca del enfoque motivacional.
- Conformación de la matrícula, la cual incluye estudiantes comprometidos y no comprometidos con el perfil pedagógico.
- Escasa preparación de los docentes sobre las bases pedagógicas y psicológicas que sustentan el trabajo de orientación profesional vocacional pedagógica del individuo.

**Factores externos que favorecen el trabajo para la orientación profesional vocacional pedagógica en la Secundaria Básica**

- Apoyo brindado por la Universidad de Sancti Spíritus José Martí
- Reconocimiento de las estructuras municipal y provincial acerca de la necesidad de introducir transformaciones en la dirección y ejecución del proceso pedagógico.
- Actitud y compromiso de los escolares de cuarto y quinto años de la Universidad Pedagógica para, desde el desarrollo de los componentes laboral e investigativo, contribuir al trabajo de orientación profesional vocacional pedagógica de los escolares.

### **Condiciones imprescindibles para el perfeccionamiento de la orientación profesional vocacional pedagógica**

- Elevar el nivel cultural y académico de los escolares.
- Preparar al claustro para asumir el trabajo de orientación profesional vocacional pedagógica. Como puede apreciarse, el estudio evidencia condiciones propicias para la introducción de acciones que permitan el desarrollo de una orientación profesional vocacional pedagógica mucho más efectiva, dejando de manera explícita la necesaria influencia de factores externos que pueden favorecer mucho en este empeño.

A partir de los resultados anteriores se procedió a la elaboración de la propuesta de acciones.

La propuesta incluye acciones por etapas que parten de la creación de una sólida base informativa imprescindible hacia un mayor acercamiento a la profesión y de esta a la ejecución de roles inherentes al trabajo docente. Aunque está dirigida esencialmente a los escolares, no excluye la actividad preparatoria básica del maestro, como garantía mínima para su puesta en práctica. Se asumió como presupuesto teórico que precisan el tratamiento de cada uno de los agentes activos.

El enfoque histórico cultural y de la actividad son los referentes teóricos asumidos en la propuesta de acciones para orientar vocacionalmente en la secundaria básica, porque este ofrece una concepción sistémica del proceso docente educativo, lo cual tiene muy en cuenta su carácter activo y mediatizado, por lo que hace posible el análisis integral de la actividad, reconoce el carácter científico de la enseñanza y la unidad entre la instrucción y la educación, reconoce además a la educación como la fuente del desarrollo del individuo, distinguiendo dos niveles del mismo: lo ya

aprendido y lo que sería capaz de aprender con la ayuda del entorno social y que deviene en lo expresado teóricamente como zona de desarrollo próximo.

González Maura (2011) señala que son cuatro etapas, pero vistas estas a lo largo del desarrollo humano, es decir, desde la niñez hasta el momento de la inserción en la vida laboral. Refiere entonces como tales:

- Formación vocacional general.
- Preparación para la selección vocacional.
- Formación y desarrollo de intereses y habilidades vocacionales.
- Consolidación de los intereses, conocimientos y habilidades vocacionales.

Según criterio seguido en este trabajo, el estudiante que ingresa al noveno grado puede ubicarse en la segunda de estas etapas, es decir, está en el momento de formar y desarrollar los intereses y habilidades vocacionales relacionadas con la carrera seleccionada. Ellos requieren de una atención especial, con enfoque personalizado, diferenciado y sugerente, teniendo muy en cuenta el ingreso de sujetos con diferentes niveles de orientación motivacional.

Por tal motivo, la orientación se expresa en la dirección del sistema de influencias educativas hacia la formación y desarrollo de intereses profesionales en los estudiantes, de manera que, el trabajo en la Secundaria Básica se dirige en dos sentidos:

Uno general, el cual implica pertrechar al sujeto de conocimiento de la profesión pedagógica, el logro de un vínculo afectivo con la misma, a partir de la calidad e integración de las actividades docentes, extradocentes científicas y vocacionales mediante la vinculación progresiva a la práctica escolar real.

Otro particular que posibilita, de acuerdo con los resultados de la caracterización motivacional o individual, ordenar el sistema de influencias según las necesidades reales del grupo.

En este sentido se consideran de mucha validez las actividades extradocentes donde el estudiante planea, se informe, debata problemas, exprese criterios, reflexione y decida ante situaciones polémicas. Ello sin lugar a dudas los conduce hacia el desarrollo de su autodeterminación y estabilidad vocacional.

El estudio del currículum es muy importante, en la planificación de cualquier intervención de esta naturaleza ya que este no es un simple plan, sino que es en sí

todas las acciones que realiza la institución para lograr el fin de la enseñanza y los objetivos generales de la educación.

De tal modo, se conciben las acciones como expresión del curriculum en acción, y se toma un grupo de séptimo y otro de octavo grado como la vía para el logro de los objetivos mediante el desarrollo de las acciones.

Presupone, además para su puesta en práctica, partir de los resultados del estudio exploratorio realizado.

La puesta en práctica de las acciones requiere de una caracterización que exprese con claridad sus particularidades, desde ellas puede accederse a los escolares a través de distintas formas de trabajo en grupo o por la ejecución de actividades programadas según la adecuación hecha. A continuación son descritas con el propósito de contribuir a su comprensión y generalización en otros centros de este tipo.

1) Para desarrollar por la vía del trabajo grupal:

### **Acción 1**

#### **Encuentros con la pedagogía viva**

Es el Intercambio con personas para las cuales su desempeño vocacional ha sido particularmente significativo.

**Objetivo:** Contribuir al logro de un vínculo afectivo con la profesión.

Se realizan en los centros donde participan profesores destacados del territorio.

### **Acción 2**

#### **Debates problematizadores**

Son discusiones organizadas sobre aspectos interesantes y polémicos relacionados con la profesión. Pueden tener como punto de partida la discusión de filmes, libros o series como por ejemplo: El club de los poetas muertos, Mentes peligrosas, De poeta y de loco, El brigadista u otros.

**Objetivo:** Contribuir a la solución de conflictos o problemas relacionados con la profesión.

Se realizan a partir de una programación por sesiones en las propias aulas pedagógicas, siguiendo para ello el enfoque problematizador de los temas, y con una carga afectiva importante.

### **Acción 3**

#### **Aulas pedagógicas**



No son espacios, sino un concepto de trabajo que permite agrupar en una estructura más o menos homogénea, aquellos estudiantes que manifiestan intereses comunes con respecto a su elección vocacional.

**Objetivo:** Estructurar coherentemente las influencias pedagógicas y crear una base informativa general.

Se organizan por grados, áreas del conocimiento o niveles de enseñanza. Participan en ellas todos los estudiantes, de acuerdo con el criterio seguido para su formación.

#### **Acción 4**

##### **Áreas especializadas**

Son espacios creados en la Secundaria Básica, a manera de gabinetes metodológicos, como resultado del vínculo de los escolares con la institución docente.

**Objetivo:** Crear un espacio donde los escolares puedan recibir un tratamiento especializado con respecto a la carrera elegida.

En ellas se puede interactuar con medios de enseñanza, juegos didácticos u otros materiales de utilidad. Se realizan en el área de la escuela y pueden crearse, entre otras las de: Educación Infantil, Ciencias Naturales y Exactas, Humanidades u otras que el centro considere oportunas.

#### **Acción 5**

##### **Talleres vivenciales**

Es la actividad grupal en la que a partir de un tema común, los escolares exponen sus vivencias vocacionales, como resultado del trabajo investigativo o de su vínculo con la práctica escolar. Por su forma, devienen en verdaderos eventos de iniciación científica bajo la denominación de "Mi paso por la escuela".

**Objetivo:** Profundizar el conocimiento acerca de la profesión, mediante el debate y la reflexión de las experiencias y las actividades prácticas ejecutadas.

Son muestras de cómo repercute la actividad práctica en el desarrollo de la motivación hacia la profesión.

Permiten intercambiar acerca de la significación personal que adquiere la carrera.

#### **Acción 6**

##### **Círculos de interés**

Son cursos organizados, de carácter opcional. Su contenido no forma parte de ningún sistema de las asignaturas del Plan de Estudio, pero apoyan al cumplimiento de los objetivos de estas y de los programas directores.

**Objetivo:** Crear una plataforma cultural de acercarlos a la profesión, al ponerlos en contacto con lo mejor del desarrollo cultural del hombre y el pensamiento pedagógico cubano.

### **Acción 7**

#### **Prácticas de monitores**

Son las prácticas mediante las cuales los escolares se vinculan a la realidad escolar. Se ejecutan durante el curso, en la cual los escolares imparten clases o partes de estas, bajo la tutoría de un docente.

**Objetivo:** Propiciar la orientación profesional vocacional pedagógica desde el propio escenario escolar.

Requieren de una cuidadosa preparación de los tutores y asesores de la Secundaria Básica. Poseen un carácter integrador, puesto que permite a los estudiantes poner a prueba los propios conocimientos y probar a la vez sus posibilidades y capacidades pedagógicas, desde una profunda convicción. Para su ejecución se siguen las indicaciones elaboradas a manera de programa.

### **Acción 8**

#### **Visita a la Casa Museo Serafín Sánchez**

Se organizan de forma grupal en la que a partir de un tema común, los escolares conozcan, la obra como maestro del insigne patriota espirituario y su significación.

**Objetivo:** Elevar los conocimientos relacionados con la obra del insigne maestro y patriota espirituario.

Pueden influir, a tenor de una inteligente ubicación, en el deslizamiento de los intereses hacia aquellas especialidades más deficitarias en el territorio.

#### **Organización de las acciones**

Las acciones antes descritas se organizan para su implementación en etapas, definidas estas a partir de la analogía establecida con otros procesos y la teoría acerca de las leyes y regularidades para la formación de cualidades, capacidades y aptitudes en el individuo. Desde esta perspectiva se adoptan tres:

- La creación de una base informativa general.
- El acercamiento a la profesión.
- El vínculo con la práctica.

#### **Primera etapa**

**Objetivo:** Familiarización con la profesión pedagógica.

Crear una base informativa general, así como continuar el desarrollo de cualidades y valores vocacionales

Inició desde el mes de septiembre en la 1ra etapa de 9. grado y se emplearán para ello un total de 18-20 horas destinadas al tiempo de las aulas pedagógicas. En este período juegan un papel esencial las aulas pedagógicas y los debates problematizadores.

Son de gran utilidad aquellos basados en filmes, series, libros o temas seleccionados del programa audiovisual. Se incorporan, además los encuentros con vocacionales destacados. Como temas se sugieren:

- La universidad pedagógica por dentro.
- Publicaciones de figuras como José Martí, José de la Luz y Caballero, Félix Varela y otros.
- Condiciones y cualidades de un maestro.
- Ejemplos valiosos del magisterio nacional y provincial.
- Características de las carreras que se estudian en la U.C.P.
- El Destacamento Pedagógico Universitario "Manuel Ascunce Domenech", su razón de ser hasta nuestros días.

### **Segunda etapa**

**Objetivo:** Aplicar acciones para motivarlo por la profesión pedagógica.

Lograr acercamiento a la profesión a partir de la consolidación de intereses, conocimientos y habilidades relacionadas con ella.

El intercambio con escolares de práctica docente, la rotación por las áreas especializadas, estas últimas, para realizar actividades prácticas resultan muy interesantes para los escolares. Este es el momento para la impartición de las clases prácticas de acercamiento a la profesión.

### **Tercera etapa**

**Objetivo:** Argumentar la importancia de la profesión pedagógica.

Potenciar el crecimiento espiritual y consolidar las aspiraciones vocacionales, a partir del vínculo con la práctica escolar.

Incluye el desarrollo de los círculos de interés de ampliación cultural, cuyo propósito es poner en contacto a los estudiantes con lo mejor de la cultura cubana y universal; todo ello está concebido sobre la base de un enfoque motivacional, destacando su

utilidad y necesidad para ser un buen profesor, y teniendo en cuenta la función de promotor cultural que tendrá que realizar en la escuela y la propia comunidad.

Para su mejor desarrollo se realizará en coordinación con la bibliotecaria escolar. Junto a ella se montan exposiciones que complementan la información docente. Aprenden, desde estas clases a cultivar su gusto estético, escuchar música, a conocer figuras relevantes de la cultura nacional, a apreciar una obra artística y cómo ello puede activar creadoramente el proceso de la clase.

Por sobre todas las cosas, aprende a amar la naturaleza y al hombre mismo por su capacidad creadora demostrada a lo largo de su existencia. Ello los pone en condiciones de lograr su formación humanística.

También es en este momento en que ejecuta el período de práctica vocacional. Para ello son debidamente orientados, según el programa concebido.

Esta etapa debe organizarse cuidadosamente, teniendo muy en cuenta que constituye una vía para elevar la motivación de los estudiantes, al ponerlos en contacto directo con la realidad escolar y frente a situaciones de mucha repercusión.

Sin lugar a dudas esto ayuda a la identificación con la carrera. Es conveniente que desde este vínculo, los optantes conozcan las características más generales del escolar cubano y cómo transcurre el proceso de desarrollo psicosocial, de manera tal que ello puede completar la concepción de lo que significa haber elegido esta tarea.

Las actividades y etapas hasta aquí descritas no limitan en lo absoluto la participación en otras, organizadas como parte de la estrategia territorial; entre ellas se destacan:

- La participación en el Día de las puertas y abiertas.
- Acto de constitución del Destacamento Pedagógico.
- Intercambio con escolares de la Pre- Reserva especial pedagógica.
- La participación en Jornadas Científicas.
- Concursos de monitores.
- Otras.

El respeto y seguimiento de las indicaciones dadas para cada etapa presupone el logro de los objetivos planteados y organiza coherentemente el proceso pedagógico con un enfoque vocacional. No obstante, es conveniente explicitar que, aunque para su explicación han sido fragmentadas, en la práctica unas y otras se complementan e

influyen como un todo en el individuo, acercándolo y conduciéndolo hacia el logro de sus aspiraciones vocacionales.

### *Valoración de la propuesta*

La observación sistemática al comportamiento de los escolares y la reaplicación de la composición bajo el título “Quisiera ser” permitieron realizar una valoración parcial de la evolución de la orientación hacia carreras pedagógica con unos 54,5% más identificados con esta carrera mientras que solo el 18 % se identificó solo con la ciencia con la cual se relaciona la especialidad deseada. En sentido general pudo comprobarse que con las acciones realizadas los estudiantes elevaron la información acerca de la profesión, mejorando discretamente el interés por conocer aspectos internos de la carrera pedagógica, así como un mayor vínculo afectivo, lo que posibilitó un mayor compromiso con el acto de enseñar.

### **CONCLUSIONES**

En sentido general en el estudio realizado afloran las siguientes regularidades:

- Bajo nivel de orientación hacia la profesión pedagógica.
- Pobre influencia de la familia sobre la orientación de sus hijos hacia las carreras pedagógicas.
- Tendencia en los profesores a enfocar el asunto desde el punto de vista político pensando más en el cumplimiento de indicadores que en la autodeterminación de los estudiantes.
- No aplicación de una estrategia que induzca a compatibilizar los intereses personales y las necesidades sociales en el contexto de las transformaciones educacionales.
- Afectación de la imagen de la profesión por parte de alumnos y profesores.
- Las vías que tradicionalmente son empleadas para la orientación profesional en el nivel medio resultan insuficientes en la Secundaria Básica. En tal sentido, las acciones, vías y formas que se proponen en el trabajo ilustran que es posible instrumentar acciones que insertadas en la formación del estudiante, posibilitan la orientación profesional pedagógica. Su puesta en práctica requiere del seguimiento de las etapas, definidas en el cuerpo del trabajo y que parten de una sólida base informativa, para contribuir a la motivación por la profesión y de esta al vínculo con la práctica.

- Las acciones de orientación profesional pedagógica en su constatación práctica permitieron que los resultados preliminares valorados demuestren su factibilidad, así como su efectividad, dado los cambios cualitativos que se experimentaron en la muestra de estudiantes de la Secundaria Básica sometidos a estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrera, I. (2016). *El proceso de orientación profesional pedagógica con enfoque grupal, dirigido al desarrollo de intereses profesionales pedagógicos*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Pinar del Río. Cuba.

Cancio, E. (2018). *La orientación profesional pedagógica con enfoque multifactorial en la secundaria básica*. (Tesis o de doctorado inédita). Universidad Central de Las Villas “Martha Abreu”. Santa Clara, Cuba.

Castilla, I. (2017). *La orientación profesional pedagógica en el proceso de formación inicial de los estudiantes de la licenciatura en Educación: Instructor de Arte*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba.

Cueto, R. et al. (2014). *La orientación profesional vocacional para el ingreso a carreras pedagógicas con enfoque multifactorial: Informe científico proyecto institucional*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán “Silverio Blanco Nuñez” Sancti Spíritus, Cuba. (Formato digital).

Cueto, R. (2016). Proyecto Institucional. La orientación profesional vocacional para el ingreso a carreras pedagógicas. *Pedagogía y Sociedad*, 17(40). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/190>

Domínguez, L. (2014). Proyectos futuros en jóvenes cubanos. En *Juventud y grupo en la educación superior: apuntes desde la Psicología* (pp. 99–115). La Habana, Cuba: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana.

González, V. (2011). Perspectivas teóricas de la orientación profesional: una visión crítica desde el Enfoque Histórico – Cultural del desarrollo Humano. En: *Orientación Educativa, Parte I* (pp. 101 – 122). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

González, K. (2005). *Estrategia de capacitación de los directivos de educación del municipio Venezuela para la dirección de la orientación profesional pedagógica*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”. Ciego de Ávila, Cuba

Hernández, I. (2014). *La preparación de los jefes de grado para la dirección de la orientación profesional pedagógica en la secundaria básica*. (Tesis de doctorado inédita) Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba.

Ministerio de Educación. (2017). *Objetivos, procesos sustantivos e indicadores de medida del Ministerio de Educación durante el curso escolar 2017-2018*. La Habana: Autor.

Partido Comunista de Cuba. (2016). *Actualización de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021 aprobados en el 7. Congreso del Partido*. La Habana: Autor.

Pino, J. (2016). *Concepción de la formación vocacional y la orientación profesional para el trabajo en el Ministerio de Educación de la República de Cuba*. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Sampieri, R. et al. (2010). *Metodología de la investigación científica*, V. Ed. (2009). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Santo, E. (2014). *La orientación profesional pedagógica en la educación Secundaria Básica*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógica "José de la Luz y Caballero". Holguín, Cuba.

Tintaya, P. (2016). Orientación profesional y satisfacción vocacional. *Revista de Psicología*, 16. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322016000100004&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322016000100004&script=sci_arttext&tlng=en)

Valido, T., Cueto, R. & Piñera Y. (2017) Hacia el enfoque artístico de la orientación profesional pedagógica. *Revista Mendive* 15(3). Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1156>

Valido, T. (2018). *La orientación profesional pedagógica con enfoque artístico desde el proceso de enseñanza–aprendizaje de la asignatura "El Lenguaje de las Artes plásticas*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad "José Martí Pérez". Sancti Spíritus, Cuba.

## A WEBSITE FOR DEVELOPING STUDENTS' ORAL SKILLS IN ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES

### UN SITIO WEB PARA DESARROLLAR HABILIDADES ORALES DE ESTUDIANTES EN INGLES CON FINES ACADÉMICOS

Maureen Rodríguez-Marrero<sup>1</sup>, Juana Idania Pérez-Morales<sup>2</sup>

<sup>1</sup> 5th Year Student of the Degree Course: English Language with French as a second foreign language at the Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Correo electrónico: [mrmarrero@uclv.cu](mailto:mrmarrero@uclv.cu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7917-617x> <sup>2</sup> Full Professor of the English Language Department at the Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. PhD in Pedagogical Sciences. Participates in the research projects: "Cuban and Latin-American identity and studies on Humanities in the central region of Cuba" (national scope) and in the Project "Learning Assessment for the development of English communicative language skills of students at the Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas" (institutional with national scope). Correo electrónico: [juanap@uclv.edu.cu](mailto:juanap@uclv.edu.cu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3121-9254>

#### ¿Cómo citar este artículo?

Rodríguez Marrero, M. y Pérez Morales, J. I. (noviembre-febrero, 2019). A website for developing students' oral skills in english for academic purposes. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 228-251. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/988>

#### ABSTRACT

In today's society professionals are expected to have solid oral skills to enter the labor market to communicate effectively. Mastering Academic English is probably one of the most reliable ways of attaining socioeconomic success in today's society. It provides professionals with employability and the opportunity to disseminate the scientific results all over the world by applying it in different fields of study. However, in the English Language course with a second foreign language: French at the Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, there are not enough didactic materials to develop those skills in the subject English Language II, devoted to the study of English for Academic Purposes, a liability evidenced by an extensive analysis of the syllabus of the subject and by the application of surveys to professors and students. In response to this problem, this paper proposes the creation of a website to systematize the contents dealt with in the subject, taking advantage of the ICTs' benefits to develop students' oral academic skills.



**Keywords:** didactic materials; English for Academic Purposes; listening for academic purposes; information and communication technologies; speaking for academic purposes; website

## RESUMEN

En la sociedad moderna los profesionales requieren tener sólidas habilidades orales para acceder al mercado laboral y establecer una comunicación efectiva. El dominio del Inglés con Fines Académicos es probablemente una de las formas más seguras de triunfar en el ámbito socioeconómico en la sociedad actual. Este ofrece a los profesionales tanto la empleabilidad como la oportunidad de diseminar los resultados científicos en todo el mundo mediante su aplicación a diferentes campos del conocimiento. Sin embargo, en la carrera Lengua Inglesa con segunda lengua extranjera: Francés en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, no existen suficientes materiales didácticos para desarrollar estas habilidades de la asignatura English Language II, dedicada al estudio de Inglés con Fines Académicos, que han sido evidenciadas a través de un análisis exhaustivo de los contenidos de la asignatura y de la aplicación de encuestas a alumnos y profesores. En respuesta a este problema, se propone la creación de un sitio web para sistematizar los contenidos que se tratan en la asignatura para aprovechar así las ventajas de las TICs en el desarrollo de las habilidades académicas de comunicación oral.

**Palabras clave:** materiales didácticos; inglés académico; audición con fines académicos; tecnologías de la información y las comunicaciones; expresión oral con fines académicos; sitio web.

## INTRODUCTION

**N**owadays, in the context of a globalized world, professionals are expected to have good oral skills to enter the labor market with the ability to communicate effectively. In that way, university must provide students with communication skills demanded by employers (Russ, 2009). Communication skills are required to communicate scientific results, give presentations at conferences, symposia or other meetings. In order to be effective communicators, innovators, critical thinkers and problem solvers, today's students "enhance their skills and capacities by improving their means of linking their skills and capacities to the world market" (Živković, 2014). Because of the necessity for those skills, students need

instructions and guidance in accessing information, preparing, organizing and participating in scientific events and meetings delivering oral presentations, discussions, seminars, debates, etc.

In this sense, technology provides a lot of opportunities for education which can be accessed by almost everyone around the globe. The educational field has completely been transformed, ever since the Internet and technology are included in the equation. According to (Tezci, 2011), *teachers should learn not only how to use technology to enhance traditional teaching or increase productivity, but also should learn from a student centered perspective how ICT can be integrated into classroom activities in order to promote student learning.*

Due to the growth in social networking websites, educators are looking for their potential in education, mindful of the fact that social networking sites may have the ability to endorse both collaboration and active learning. Social networking sites not only assist students but also offer great opportunities for communication between students and teachers.

Language learning is an area where open-access resources, online courses, virtual classrooms and social networks based on Information and Communication Technologies (ICTs) are being increasingly used to give learners access to information, promote interaction and communication, and enhance digital literacy skills.

In order to maximize the potential of ICTs in language teaching, it is crucial their use in a pedagogically sound way that corresponds to the individual needs of the learners. It is also important that the use of ICTs is introduced and supported in a sustainable way and in a range of pedagogical approaches that promote lifelong learning. *Nowadays, language classrooms are increasingly turning into blended learning which uses multiple teaching and guiding methods by combining face- to-face sessions with online activities and utilizing a mix of technology-based materials* (Swapna Kumar, 2017). So, the growing use of ICTs in blended language learning environments has changed the face of language teaching and learning in a beneficial way and will continue to do so along with future technological innovations.

Various are the advantages of including website materials in pedagogical scenarios that go from making the whole process more interesting for students to making it

easier for teachers to keep their attention, motivation and improve their ability to retain information. According to this author, the following advantages of websites can be cited:

- Websites provide language teachers with tools to enhance their teaching practices and let them improve their professional performance.
- They take into account different learning styles, different learners' needs and interests.
- They increase learners' motivation and thus enhance personal commitment and engagement.
- They improve independent learning
- They are a useful tool for developing blended learning in the classroom.

In Cuban Higher education, universities actively interact with ITCs at a social and institutional level, which is expressed in a new vision regarding its use, availability and access in order to fulfill their mission. The Universidad "Marta Abreu" de Las Villas is also engaged in these goals. It has a Moodle platform, which facilitates professors and students the access to sources of information for the different academic courses.

However, in the context of the teaching and learning process of the degree course English Language with French as a second foreign language at this university, some difficulties have been evidenced in the subject English Language II aimed at developing students' academic language skills at C1 level according to the Common European Framework.

It becomes difficult for students to master oral language skills and learn the contents (sometimes lectures, long talks), due to some lack of multimedia materials necessary to enhance motivation and attract students' attention to the academic contents of the subject. Listening materials such as lectures and dialogues in academic settings are presented to students mainly in audiotaped format; therefore, they should try very hard to understand the main ideas to take notes from the recordings played only once or twice. Thus, teachers and learners demand the use of audio-visual input, which can be achieved through the introduction of more multimedia resources and interactive environments, to meet students' needs in respect to the development of oral language skills and eventually enable motivation to study the subject for life-long learning.

It is evident that students also face some difficulties when making oral presentations of their academic reports, like the term paper and the internship practice report. They usually either memorize the contents or rely too much on their notes to present the results. Nevertheless, they should learn skills associated with identifying and pursuing employment opportunities, such as networking, resume-writing, making oral presentations, translating and interpreting, teaching foreign languages, interviewing, being interviewed etc. Students should know and should be prepared for the conditions they will experience upon employment. That is why, activities such as internship, research work, job-shadowing and job-based simulations can provide the necessary exposure that will best serve their long-term career interests.

In fact, effective communication is vital since the degree course alone will not give students sufficient experience in the oral communication, the foreign language curriculum should include plenty of in and out of classroom speaking opportunities, and they should be evaluated critically by the professors.

**Statement of the problem:**

Second year students taking the degree course English Language with French as a foreign language at the University "Marta Abreu" de Las Villas have difficulties with the oral language skills at C1 level in the subject English language II devoted to English for Academic purposes.

It is thought that the incorporation of a wide range of diverse didactic materials is one of the solutions, since students would be exposed to more practice of oral communication. Also, the creation of a website for English Language II offers a coherent and consistent framework for the organization of the selected materials according to the contents of the oral skills of the subject, its grammar and language as well as the necessary practice on each of the units. It would provide feasible access to the information, completeness and updated variety of reliable materials.

So, the **overall aim** of this paper was:

- ✓ To propose a website with more multimedia didactic materials to develop oral language skills in academic environments following a systematic approach with the syllabus' contents of the subject English Language II.

The website would provide students with a wide range of multimedia resources: documentaries, lectures, talks, movies, weather forecasts, presentations in scientific

events that complement the contents they usually receive in classes together with a set of communicative tasks for developing oral skills in academic settings.

The following **specific objectives** guided the study:

- ✓ To determine the theoretical and methodological foundations of the use of ICTs as a tool for the improvement of the teaching and learning process in higher education
- ✓ To diagnose the needs concerning the bibliography of the subject English Language II and also the availability of ICTs resources in the research context for both, professors and second year students of the degree course English Language with French as a second foreign language.
- ✓ To design the website with multimedia resources following a systematic approach with the syllabus' contents of the subject English Language II in order to develop oral language skills in academic environments.

## **Theoretical framework**

### **Defining Information and Communication Technologies**

One of the many challenges facing developing countries today is preparing their societies and governments for globalization and the information and communication revolution. Policy-makers, business executives, activists, academics, and ordinary citizens are increasingly concerned with the need to make their societies competitive in the emergent information economy.

Information and communication technologies (ICTs)—which include radio and television, as well as newer digital technologies such as computers and the Internet—have been publicized as potentially powerful enabling tools for educational change and reform. Since the increase in the usage of ICTs in the world today has been considered of profound importance, many definitions have been given to clarify the meaning of the term.

According to (Negoescu, 2009):

*ICTs stand for Information and Communication Technologies and comprise a set of technological tools and resources used to communicate and also to create, disseminate, store and manage information. In the classroom,*

*technologies can include all kinds of tools from computers and internet to broadcasting technologies and telephony.*

The United Nations Development Program cited in (Jayanthi, 2016) gives a broader and more complete definition of the term and it reaffirms that ICTs are more than computers and internet :

*ICT 's are basically information-handling tools- a varied set of goods, applications and services that are used to produce, store, process, distribute and exchange information. They include the 'old' ICT's of radio, television and telephone, and the 'new' ICTs of computers, satellite and wireless technology and the Internet. These different tools are now able to work together, and combine to form our 'networked world' a massive infrastructure of interconnected telephone services, standardized computing hardware, the internet, radio and television, which reaches into every corner of the globe.*

This definition is more updated and incorporates wireless technology and the possibility of a broader scope in its use.

## **ICTs and their role in education**

In recent years, there has been a groundswell of interest in how computers and the Internet can best be harnessed to improve the efficiency and effectiveness of education at all levels and in both formal and non-formal settings. However, the use of ICT's in the classroom includes older technologies such as the telephone, radio and television, which have a longer and richer history as instructional tools. For instance, the Open University of the United Kingdom (UKOU), established in 1969 as the first educational institution in the world wholly dedicated to open and distance learning, still relies heavily on print-based materials supplemented by radio, television and, in recent years, online programming; similarly, the Indira Gandhi National Open University in India combines the use of print, recorded audio and video, broadcast radio and television, and audioconferencing technologies.

But the experience of introducing different ICTs in the classroom and other educational settings all over the world over the past several decades suggests that the full realization of the potential of their educational benefits is not automatic. The effective integration of ICT's into the educational system is a complex, multifaceted process that

involves not just technology but also curriculum and pedagogy, institutional readiness, teacher competencies, among others.

For instance, the importance of ICTs as a long-life learning skill is highlighted in the Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project carried out in Europe by the OCDE, which defines computer literacy as a key competence for ensuring an overall successful life and a well-functioning society:

*Interactive use of technology requires an awareness of new ways in which individuals can use technologies in their daily lives. Information and communication technology has the potential to transform the way people work together (by reducing the importance of location), access information (by making vast amounts of information sources instantly available) and interact with others (by facilitating relationships and networks of people from around the world on a regular basis). To harness such potential, individuals will need to go beyond the basic technical skills needed to simply use the Internet, send e-mails and so on. The social and professional demands of the global economy and the information society have that requirement.*

(Definition and Selection of Key competences, 2002)

Indeed, when integrated correctly into the educational field, ICT's can have the potential for increasing access to and improving the relevance and quality of education. When used appropriately, they can be used to help expand access to education, strengthen the relevance of education to the increasingly digital workplace, and raise educational quality by, among others, helping make teaching and learning into an engaging, active process connected to real life.

More advantages of the ICT's are outlined by the World Bank 1998 report, cited in (Tinio, 2002):

*ICT's greatly facilitate the acquisition and absorption of knowledge, offering developing countries unprecedented opportunities to enhance educational systems, improve policy formulation and execution, and widen the range of opportunities for business ...*

*Consequently, the traditional view of the learning process is typically teacher-centered, with teachers doing most of the talking and intellectual work, while students are passive receptacles of the information provided, is not the most effective way to help students (Resta, 2002).*

New technologies challenge traditional conceptions of both teaching and learning and, by reconfiguring how teachers and learners gain access to knowledge, they have the potential to transform the teaching and learning process into a more fruitful environment. According to UNESCO, cited in Mikre (2011):

*ICTs provide an array of powerful tools that may help in transforming the present isolated, teacher-centered and text-bound classrooms into rich, student-focused, interactive knowledge environments. To meet these challenges, schools must embrace technology and appropriate the new ICT tools for learning. They must also move towards the goal of transforming the traditional paradigm of learning.*

This refers to ICTs as a tool for teaching and learning itself, the medium through which teachers and students can teach and learn. It appears in many different forms, such as drill and practice exercises, in simulations and educational networks. Therefore, ICTs are considered as fundamental information management tools at all levels of an educational system.

### The role of ICTs in the teaching and learning process of a foreign language

Language learning is a complex and challenging endeavor. For students to achieve the desired proficiency in a foreign language, educational institutions need to invest time, effort and huge resources in order to cater for different learning styles.

*To be effective, language-teaching institutions strive to provide intensive foreign language (FL) instruction to reduce the time period needed to learn the target language. This explains the keen interest in combining different methodologies with instructional technologies that promise to motivate learners and to respond effectively to their needs. In fact, generally, technology use in learning environments has presented itself as a necessity for continued lifelong learning with research suggesting that institutions that lag behind in integrating technology will be unable to meet the needs of knowledge based societies and as a result will not survive the change in paradigm of education. (Rahma Al Mahrooqi, 2014)*



The application of ICTs gives more opportunities for communication between peer learners: they can exchange information in real time, they can participate in blog discussions, work in teams on different projects, exchange emails, search for information, etc. By using the authentic material provided by the Internet, they will have a better insight into the culture of the country and people whose language they study.

Internet also offers a wide variety of reference materials like online dictionaries, encyclopedias and search mechanisms very helpful for developing students' individual work. They can find the missing information, the meaning of new words, synonyms, antonyms or can communicate with the rest of the group online, via e-mail or in any other ICT environment.

In short, the World Wide Web has become a tool for business, communication, learning, leisure, and a whole host of anticipated and unanticipated activities across a broad spectrum of the population. The use of the web, an inherently collaborative tool, has led to an enormous proliferation of data and information available to any sector, a medium of choice for the distribution and use of information by individuals, teams, organizations, and communities. Web sites specifically are the fundamental means by which that information is retrieved and distributed.

Since websites have been given a relevant importance, many definitions have been provided to elucidate their meaning.

According to Bryan R. Battina (2015) a website is *"a set of interconnected webpages, prepared and maintained as a collection of information."* Structurally, a website consists of content and software to assemble that content.

Ibrahim (2013) defines website in a similar way but focusing more on the structure: a web site is a collection of web pages on a particular subject that includes a beginning file called a home page.

Later, (Bakheet, 2016) provides a broader and more complete definition of the term:

*A 'website', also written as 'web site', or simply 'site', is a set of related web pages typically served from a single web domain. A website is hosted on at least one web server, accessible via a network such as the Internet or a private local area network through an Internet address known as a Uniform Resource Locator (URL).*

A web site can embed a variety of different types of resources such as:

- *style* — controlling the site's look-and-feel
- *scripts* — which add interactivity to the site
- *media* — images, sounds, and videos.

All web sites available on the web are reachable through a unique address.

### **Features and purposes of English for Academic purposes in Higher education**

English as a worldwide subject varies with respect to such factors as topic, purpose, and situation, as well as with respect to region, social class, and ethnicity. Varieties of English are characterized by distinctive linguistic characteristics and rule-governed systems of communication. Some varieties of English are more effective than others in specific situations and are more valued within particular communities. As an example, English for Academic Purposes is more useful in institutes of higher education than in informal environments.

The need for English for Academic Purposes (EAP) is an international activity of tremendous scope.

It is carried out in four main geographical domains, each of which exhibits particular characteristics and purposes. It is carried out, first, in the major English-speaking countries (the US, UK, Australia, Canada and New Zealand), where large numbers of overseas students whose first language is not English come to study. It is conducted, second, in the former colonial territories of Britain (and less importantly the United States) where English is a second language and is used as the medium of instruction at university level. It is conducted, third, in countries which have no historic links with English, but which need to access the research literature in that language (the countries of Western Europe, Japan, China, Latin America, Francophone Africa and others (*John Flowerdew, 2001*)).

As put by Rumberger & Scarcella (2000) cited in Scarcella (2003):

*This variety of English entails the multiple, complex features of English required for long-term success in schools, completion of higher education, and employment with opportunity for professional advancement and financial rewards. It involves the mastery of a writing*

*system and its particular academic conventions as well as proficiency in reading, speaking, and listening.*

Learning academic English is probably one of the most reliable ways of attaining socioeconomic success in today's society. Without knowledge of Academic English, individuals may be excluded from participation in educated society and prevented from transforming it. It differs from general English in a number of aspects. It is important to be able to distinguish a formal (academic) style from an informal style and to understand that what may be acceptable in spoken language may not be appropriate in writing a paper, thesis, project, formal letter.

*The primary purpose, of all English for Academic purposes' courses is the same. It is to equip nonnative speakers with the language and study skills needed so that they may successfully follow their field of academic study. Traditionally this has meant a syllabus defined primarily in terms of 'discourse functions' such as 'cause and effect', 'description', 'narrative', 'process' etc. and delivered through skills classes such as 'academic writing, speaking, listening and reading' (Jarvis, 2001).*

Stevens, cited in (John Flowerdew, 2001) proposed four absolute characteristics of English for Academic purposes:

- It is designed to meet specified needs of the learner
- It is related in content (i.e. in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities
- It is centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics etc., and analysis of this discourse

Furthermore, he suggested that EAP is based upon four claims:

- Being focused on the learner's need
- Being relevant to the learner
- Being successful in imparting learning
- Being more cost-effective than 'General English'

Another distinctive feature of EAP work is the increasing collaboration with subject specialists. The earliest account of systematic subject/language teacher collaboration in EAP is described by T. Johns and Dudley-Evans (1980) cited in (John Flowerdew, 2001). They claim that problems encountered by overseas students in the

UK are rarely concerned with 'knowledge of the language', or 'knowledge of the subject' alone, but that these two factors are "inextricably intertwined". Johns and Dudley-Evans believe that the EAP teacher needs to be able to grasp the conceptual structure of the subject his students are studying, if he is to understand fully how language is used to represent that structure. In short, there should be a collaboration of the teacher and the students with the specialists of the subject being taught, which can be developed by means of face to face lectures on the topic or by video recordings.

Therefore, EAP should be taught taking into consideration the issues described above, since it has well-defined and teachable features.

## **Methodology**

In order to develop this research work, several methods and instruments for collecting data were used. As it is mainly a qualitative research, for the results analysis, the method of content analysis was used in addition to the interpretation of the data.

In selecting the participants, an intentionally selected sampling procedure was employed.

- 12 students of English Language with a second foreign language: French, from 2<sup>nd</sup> year, since they are the ones currently taking the subject English for Academic purposes.
- Students from 4<sup>th</sup> year, since they take the subjects of translation and interpreting and know the importance of having mastered the academic vocabulary taught in the second year.
- Professors related to the subject (the professor of the subject in second year and the professors of translation and interpreting in 4<sup>th</sup> year).

In this section, a descriptive analysis is carried out for each of the theoretical, empirical and statistical methods.

**From the theoretical level**, the Historical-logical was used to study the different stages through which the ICTs have evolved and the different conceptions used in the educational context, specifically in respect to the design and use of web sites as one of its various tools for improving the teaching and learning process. The Analytical-synthetic method was applied to develop the whole process of research and to

synthesize the most important elements related with the object and field of the study. The Structural-systemic was used throughout the whole research process and in the design of the proposal from a logical and systematized view and the Inductive-deductive made possible the generalization about the topic at a global level and from particular elements.

**From the statistical level**, various methods were applied to analyze the frequency, and the percentages of the data obtained through the different empirical methods. Table analysis and graph representation was used in order to group data in different classes and to distribute the absolute frequencies and percentage to describe the results.

**From the empirical level**, document analysis was used to analyze the main documents in respect to educational policies concerning the research context with the purpose of finding out what is regulated in relation to the teaching and learning process of the subject English Language II in the degree course English Language with French as a second foreign language. The documents analyzed were the curriculum of the subject, the English Language Discipline syllabus, the syllabus of the subject English language II and the Computer Strategy.

Also the participant observation was applied to gain a closer insight into students' practices in respect to information management and the ICT in the subject English Language II. Surveys to the students and professors were applied: one to 12 students from second year, another to 17 students from fourth year, another to the professor of the subject and another to the professors of translation and interpreting in fourth year looking for interdisciplinary bonds. A total sample of 32 people participated. They were applied in order to get a deep understanding of the bibliography needs in the subject and how it may affect students' academic achievement.

## **Results and discussion**

### **Results of the document analysis**

In the curriculum of the course the main descriptors analyzed were the general objective for the academic course, exercise of the profession, fields and areas of action. The general objective states that the graduates must be able to solve problems related to the interpretation of texts in English or the second foreign language: French into Spanish and with the teaching and learning process of foreign languages in higher

education taking into account ethical, economic and environmental considerations. They have to be mediators in the communication between Spanish speakers and non-Spanish speakers, from English or the second foreign language to Spanish and vice versa and be able to teach English or the second language. Their professional performance will be mainly in areas of tourism, international events and foreign affairs, etc.

In the case of the Syllabus of English Language Discipline, this one is considered the backbone of this academic program. As general objectives, students should be able to use English language as a means of communication and working tool; to deal with written and oral texts in English language through different activities; to assess different life and cultural expressions of the English Speaking countries, based on the materialistic and dialectic approach, as well as to acquire study skills and self-preparation in the knowledge and system of the English language. English Language discipline integrates the contents and skills that students will need for succeeding in the rest of the disciplines of the course curriculum. Therefore, the analysis of its syllabus is important in order to determine the impact English Language II (as part of the discipline) has on future professionals.

English Language is the ground of this research work. This subject is taught in second year of the academic course throughout a whole year. It is delivered in 256 hours mainly of practical lessons and 48 hours of assessment divided into 35 weeks. According to the objectives of the syllabus, students should integrate a verbal and non-verbal communication in their linguistic, pragmatic and sociolinguistic components in order to be able to analyze and produce texts in the academic communication context. The assessment process includes the four language skills: Listening, Reading, Speaking and Writing. It is carried out in the form of systematic evaluation, partial and a final exam. The assessment criteria take into account creativity, language use, accuracy and spontaneity according to the proficiency level C1 aimed for this subject. This level is described by the CEFR, the International English Language Testing System (IELTS) and the Certificate in Advanced English (CAE).

Therefore, the bibliography used for the students to achieve a C1 level in this subject is taken from several sources including the ones mentioned before, adapted to the students' needs and subject conditions. The basic bibliography in the Syllabus is the

textbook "Focus on IELTS" by Sue O'Connell and "Vocabulary for IELTS" by Pauline Cullen. To sum up, the analysis of this document allowed to determine the place English Language II occupies in the discipline and in respect to other disciplines of the curriculum as a ground knowledge for interpreting, translation and teaching.

Together with the syllabi, the Computer Strategy of the degree course was also analyzed since the solution of the research problem was based on the ICTs. According to this strategy, it is crucial to master skills concerning the use of text processors, Microsoft Office, text tabs and email. The strategy is also aimed at elaborating and using databases and surfing the web (Local Network or Internet) looking for information.

This document highlights the importance of using professional software and tutorials related with the specialty as well as using information from servers and Remote Databases in the students' research component of the curriculum. In the case of English Language II, the document states that students have at their disposal a folder with the bibliography elaborated by professors in the Local Network. Students should show a high command of the word processors, including automatized elaboration of summaries and table of contents. In conclusion, a computer knowledge, specifically of ICTs in general, opens many doors to a wide range of resources and information.

The subject English language II has most of the bibliography in digital format, which means using a website as part of the computer strategy developed in this university, can be a positive, easy and good solution to organize and systematize its bibliography.

#### **Results of the participant observation:**

- There is a computer lab in the faculty for the English Language with a second foreign language: French and Philology courses equipped with 8 computers and there are some tables available for those students who have personal computers.
- There is another computer lab for the course of Journalism equipped with 10 computers that can be also accessed by the students of the English Language with a second foreign language: French.
- The connection can be achieved through the WIFI and network cable.
- Due to the limitations in the lab schedules, students cannot visit them at any time.
- There is a folder in the local university network for the bibliography of the subject English Language II, divided into semesters and units.

- The bibliography of the subject in the local network is still insufficient: contains a textbook and a complementary book. There are also Mp3 files and some videos, but not for all the units of the book used for teaching the subject.
- The main two books are in a printed version ("Focus on IELTS" by Sue O'Connell and "Vocabulary for IELTS" by Pauline Cullen) but students only have access to them during the lessons in the classroom. The printing is in black and white, which limits the interpretations of graphs and pictures.
- There is also a Digital Library but it is too big and it needs a place to be installed on and has not been implemented yet.

### Results of the Survey applied to second year students

The questionnaire used for the survey applied to second year students consisted of 6 questions. The first question was aimed at determining whether the students thought or not that the contents dealt with in EAP were important for their development as professionals of the English language. Most of the students who represented 83% approximately (10 students) of the total, recognized that the subject was essential for their development as future professionals; however, it caught the researcher's attention the case of two respondents (17%) who considered that it was not.

The second question focused on the characterization of the subject contents. The respondents were supposed to determine if they were easy, difficult or so difficult. As it can be seen in **table 1**, 7 of the respondents (58%) agreed that the contents were difficult, 3 agreed that they were so difficult (25%) and only 2 (17%) agreed that they were easy.

**Table 1.** Level of difficulty of the subject according to second year students' opinions

| Categories   | Number of students | %  |
|--------------|--------------------|----|
| asy          | 2                  | 2  |
| Difficult    | 7                  | 58 |
| So difficult | 3                  | 25 |

The third question was asked in order to know about the students' motivation towards the subject. 100% of the students considered that the level of motivation was low. The cause could be probably the lack of bibliography for the subject and the variety of

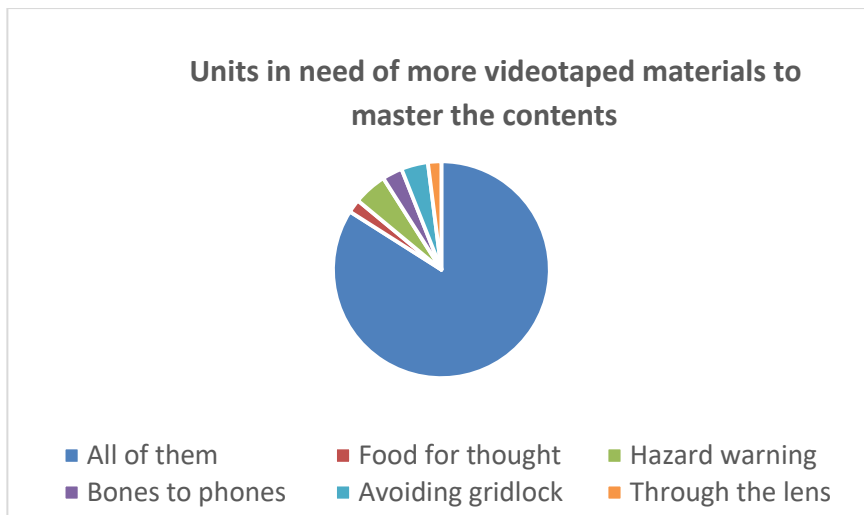


videotaped materials. Question number four had the purpose of identifying whether the bibliography available for the subject (not only in printed copies but also in the electronic folder) was sufficient or insufficient. 11 out of the 12 students surveyed considered that it was insufficient (92% approximately) and only 1 student considered that it was sufficient (8% approximately).

The possible solution for the lack of motivation of the students towards the subject evidenced in question number three and for the lack of bibliography available for the subject which was evidenced in question number four, could be epitomized through the results obtained in question number five. Specifically, question number five's aim was to determine if a bigger amount of videotaped materials could be a means of increasing students' motivation. In this question, the vast majority of students said it was.

Finally, in question number six, the units in need of more videotaped materials were determined. As a result, 7 students agreed that all units needed more bibliography, the rest selected 5 units as the ones that were in need of more bibliography, as it can be seen in the following graph, (*Food for thought, Hazard warning, Avoiding gridlock, Through the lens and Bones to phones*)

**Graph 1:** Units in need of more videotaped materials for developing oral skills



### Survey to fourth year students:

This survey was applied to 17 students from 4<sup>th</sup> year. The main objective was to determine if they considered that the subject EAP was important for their future development as interpreters and translators.

Questions number 1 and 2 coincided with the ones from the survey applied to the students of second year. In question number 1, most of the students who represented 94% approximately (16 students) of the total, recognized that the subject was important for their development as future professionals.

In question number 2 (See table 2), which was addressed to the characterization of the subject contents according to the level of difficulty, 12 of the respondents (71%) agreed that the contents were difficult, 3 agreed that they were so difficult (17%) and only 2 (12%) agreed that they were easy.

**Table 2:** Level of difficulty of the subject according to fourth year students' opinions

| Categories   | Number of students | %  |
|--------------|--------------------|----|
| Easy         | 2                  | 12 |
| Difficult    | 12                 | 71 |
| So difficult | 3                  | 17 |

Question number 3 was aimed at determining the usefulness of mastering the contents of EAP for the subjects of translation and interpreting, which are taught in fourth year. As it can be seen in Table 3, 13 of the 17 respondents agreed that it was useful (76,47%), 4 agreed that it was very useful (23,53%) while no student said it was not useful. They said that most of the texts to be translated and interpreted are related with academic topics dealt with in the subject such as environmental issues, sources of energy, developed and developing countries and all the vocabulary is related to Human Development index, poverty levels and some other economic and political issues.

**Table 3:** Importance of having previous knowledge of EAP to master the contents of translation and interpreting according to fourth year students' opinions

| Categories  | Number of students | %     |
|-------------|--------------------|-------|
| Not useful  | –                  | –     |
| Useful      | 13                 | 76,47 |
| Very useful | 4                  | 23,53 |

### Survey to the professors

In the case of the main professor of the subject, the survey contained four questions. In respect to the level of motivation of students towards the subject he stated that it was low. The professor said that an increase in videotaped materials would raise students' motivation and that the didactic materials available for developing oral skills was still insufficient in spite of all the efforts made by the professors. The professor considered that some units lack audio and videotaped materials and mentioned some which coincided with the ones previously provided by the students and others like Unit 7 *Retail therapy* (related with shopping habits) and Unit 11 *Use it or lose it* (related with sleep patterns and memory).

When the professors of translation and interpreting were surveyed they agreed that having mastered the academic vocabulary in second year was useful for the students to succeed at the contents of translation and interpreting in fourth year, in terms of background knowledge of different sociopolitical topics and academic vocabulary. However, they highlighted that their students' background knowledge was acceptable but not enough.

### Building the Website for developing students' oral skills in English for Academic Purposes

From the needs analysis presented above, it was decided to design the website in order to improve the bibliography of the subject English Language II, in an attempt to meet students' needs and enhance the teaching and learning process. Therefore, it was elaborated considering the theoretical framework presented, in addition to the results of the needs analysis.

The website will contribute to the development of oral language skills in academic settings providing students with a wide range of multimedia resources: documentaries, lectures, movies, weather forecasts, presentations in scientific events that will complement the contents they usually receive in classes for debates, discussions and interaction. It will also offer a coherent and consistent framework for the organization of the materials according to the contents of the subject, as well as the necessary practice on each of the units of the textbook. It will provide feasible access to the information, completeness and updated variety of reliable materials.

In respect to the layout, features such as color, structure, interactivity, search and retrieval were taken into account to create an attractive interface easy to navigate through. The homepage facilitates the access to the website, it is divided into two parts focusing on the theoretical part of the research by giving the students the possibility of finding out the meaning as well as the purpose and features of EAP in Higher education and the main menu with hyperlinks to its different sections.

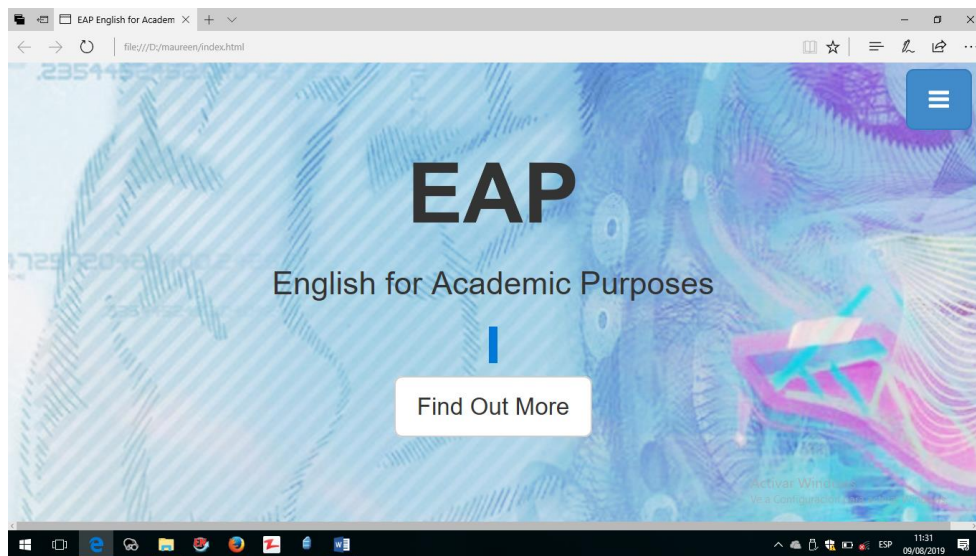


Fig 1. Homepage (first part related with the theoretical knowledge of EAP)

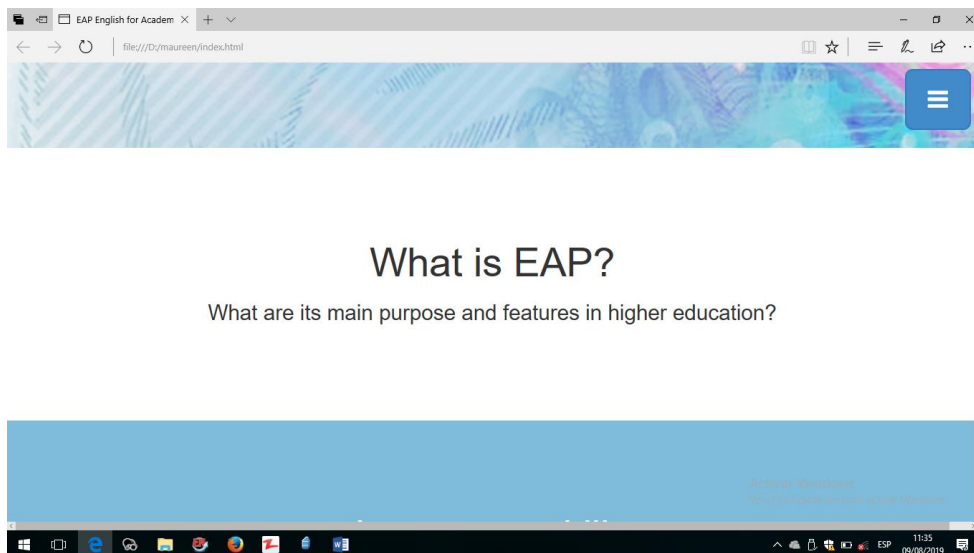


Fig 2. Homepage (hyperlink to the purpose and features of EAP)

The second part of the homepage shows the two skills chosen to be systematized with this website. The student can select any of them. The contents of each of these skills will be presented following the same order of the units of the book *Focus on IELTS*.

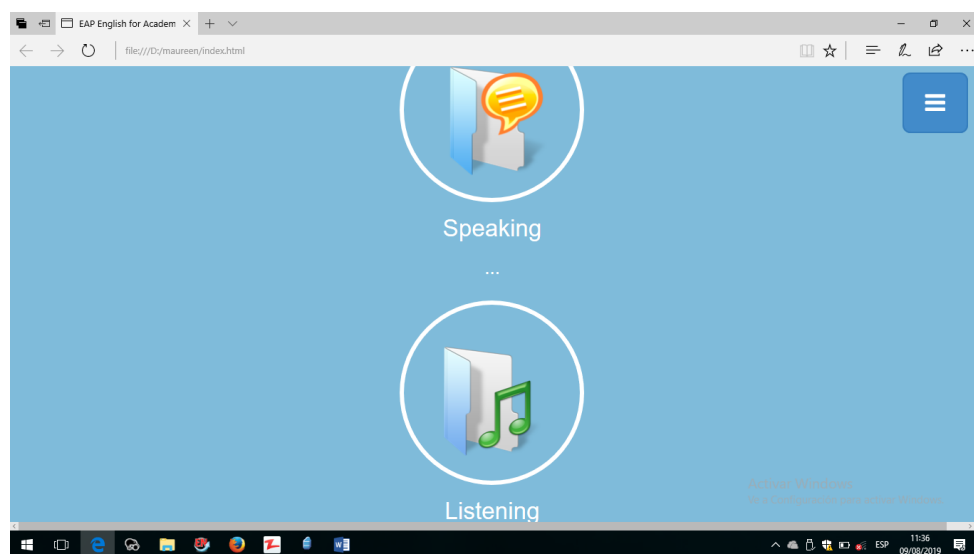


Fig 3. Folders with the audiotaped materials for listening and videotaped materials for speaking

The website not only contains multimedia resources, but they are accompanied by a set of communicative tasks selected and adapted from the books which are aimed at preparing students for the international standardized exams. The multimedia materials come from reliable sources such as National Geographic Discovery Channel, University of Cambridge's lectures, etc. The potential benefits of such tasks include

more class interaction and participation, increased interest in learning and improvement in communication in relevant and realistic academic contexts.

## CONCLUSIONS

- The development of internet applications and educational websites has brought many advantages in respect to the improvement of motivation and oral language skills in the EAP courses.
- The results obtained in the study showed that students and professors of the degree course perceived the need of having more didactic materials for developing oral skills for successful communication in the academic and future professional surrounding.
- Based on the needs analysis carried out in the research work, the proposal of the website for developing students' oral skills in English for Academic Purposes was designed including a wide range of multimedia resources and a set of communicative tasks for listening and speaking in academic settings. This way, the didactic materials of the subject were enlarged contributing to students' motivation and facilitating teachers' practices and students' learning.

## REFERENCES

- Bakheet, A. S. (2016). *The Impact of Using a Website on 10th graders' English Vocabulary, Retention and Reading skills*. (Master), The Islamic University of Gaza, Gaza.
- Bryan R. Battina, W. K. F., Trepanier MacGillis Battina P.A. ( 2015). State of Minnesota In Court Of Appeals A14-1121. Minneapolis, Minnesota.
- (2002). *Definition and Selection of Key competences*. Council of Europe.
- Flowerdew, J. (2001). *Research perspectives on English for Academic purposes*. Cambridge,UK: Cambridge University press M.
- Jarvis, H. (2001). Internet usage on English for academic purposes courses. 13(2). Retrieved from <http://usir.salford.ac.uk/1181/>
- Jayanthi, N. (2016). Use of ICT in English Language teaching and learning. *Journal of English language and literature*, 42-56.
- Mikre, F. (2011). The Role of Information Communication Technologies in Education
- Negoescu, A. (2009, May 6). *Teaching and learning foreign languages with ICT s*. Retrieved from [www.armyacademy.ro/buletin/bul\\_2016/Negoescu.pdf](http://www.armyacademy.ro/buletin/bul_2016/Negoescu.pdf)

- Rahma Al-Mahrooqi, S. T. (2014). *Using Technology in Foreign Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge Scholars.
- Resta, P. (2002). *Information and communication technologies in teacher education. A planning guide*. Cambridge University .
- Russ, T. (2009). The status of the business communication course at U.S. colleges and universities. *Business Communication* , 395-413.
- Scarcella, R. (2003). *Academic English: A Conceptual Framework*. Irvine: University of California.
- Swapna Kumar, M. T. (2017, september 25). *Benefits of ICTs in foreign language teaching and learning*. Retrieved from <http://www.learning.com>
- Tezci, E. (2011). Factors that influence preservice teachers' ICT usage in education. . *European Journal of Teacher Education*, 483-499.
- Tinio, V. (2002). *ICT in Education*. New York: United Nations Development Programme.
- Živković, S. (2014). The Importance Of Oral Presentations For University Students . *Mediterranean Journal of Social Sciences* , 468-475.

## PERFIL DE FUNCIONES PROFESIONALES DEL PROFESOR DEPORTIVO, UNA NECESIDAD PARA LA EVALUACIÓN DE SU DESEMPEÑO

### A PROFILE OF A SPORTS TEACHER'S PROFESSIONAL FUNCTIONS, A NECESSITY FOR THE EVALUATION OF HIS PERFORMANCE

Heriberto Rodríguez-Verdura<sup>1</sup>; Joel Ernesto de la Paz-Ávila<sup>2</sup>; Raúl Ramón Siles-Denis<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Licenciado en Educación, especialidad Educación Física. Máster en Ciencias de la Educación de Avanzada Profesor Auxiliar. Facultad de Cultura Física. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" UNISS. Cuba. Email: [heribe@uniss.edu.cu](mailto:heribe@uniss.edu.cu) ORCID ID: 0000-0002-7596-1549 <sup>2</sup>Licenciado en Cultura Física. Máster en Ciencias de la Educación. Dr. Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad de Sancti Spíritus. Facultad de Cultura Física. Email: [joelpa@uniss.edu.cu](mailto:joelpa@uniss.edu.cu) ORCID ID: 0000-0001-6748-3543 <sup>3</sup>Licenciado en Cultura Física. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Maestro Emergente en Informática, Especialista en Voleibol para el Deporte de Alto rendimiento. Profesor titular e investigador del Departamento de Calidad de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Email: [rsdenis@uniss.edu.cu](mailto:rsdenis@uniss.edu.cu), [raulsilesdenis@gmail.com](mailto:raulsilesdenis@gmail.com) ORCID ID: 0000-0001-9677-717X.

#### ¿Cómo citar este artículo?

Rodríguez Verdura, H. de la Paz Ávila, J. E. & Siles Denis R. R. (noviembre-febrero, 2019). Perfil de funciones profesionales del profesor deportivo, una necesidad para la evaluación de su desempeño. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 252-275. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/885>

## RESUMEN

El artículo que aquí se presenta, pretende reflexionar acerca del tratamiento que se le ha venido dando a la iniciación deportiva en Cuba y específicamente al profesor encargado de la misma, se abordan las limitaciones teóricas de este proceso pedagógico en el contexto universitario y la necesidad establecer un perfil de funciones profesionales y de acciones que sirvan de indicadores para guiar la actuación pedagógica y a su vez evaluar su desempeño profesional sobre bases más objetivas. Se declara como objetivo del artículo, proponer una aproximación al perfil de las funciones profesionales y acciones generalizadoras del desempeño del



profesor de la iniciación deportiva, como indicadores que determinen en los resultados de su evaluación anual.

**Palabras claves:** evaluación del desempeño; iniciación deportiva; profesor deportivo

## ABSTRACT

This article's purpose is to reflect on the treatment given to sports initiation in Cuba and specifically to the professor in charge of it. The theoretical limitations of this pedagogical process in the university context are addressed in this paper as well as the need to establish a profile of professional functions and actions which can be used as an indicator to guide pedagogical action and accordingly evaluate the teacher's professional performance in a more objective manner.

**Key words:** sports initiation; sports teacher; performance evaluation

## INTRODUCCIÓN

Entre los objetivos estratégicos del Instituto Nacional de Deportes Educación Física y Recreación (INDER) para el ciclo 2016-2020, está el fomento e impulso de la investigación social en el sistema deportivo, como vía para diagnosticar y caracterizar los aspectos sociológicos, psicológicos, pedagógicos, familiares y otros, que influyen en el desarrollo óptimo del deporte y sus atletas.

Un papel decisivo en este sentido le corresponde a la evaluación del desempeño profesional del docente que ejerce en el sector deportivo, la cual permite caracterizar el quehacer pedagógico del profesor en ejercicio y a la vez facilitarle las vías de autoperfeccionamiento que le permitan conocer sus posibilidades y necesidades, con vista a su desempeño.

En el análisis de la literatura científica consultada por el autor, relacionada con la evaluación del desempeño, en el plano internacional destacan los trabajos de (Duque y Stiggins, 1996; Cárdenas, 2015; Arias de Vega, 2015) mientras que nacionalmente sobresalen los aportes de (Valdés 2004; Remedios, 2005; Trujillo, 2007; Hernández Mayea, 2010), se pudo constatar que todos estos reportes de investigaciones van

encaminadas a mejorar distintos aspectos o indicadores del desempeño del sector empresarial o de docentes que ejercen en la educación general o universitaria.

En el marco de la presente investigación, resulta necesario realizar una aproximación al ámbito de la iniciación deportiva, por ser dicho proceso el contexto en el cual se desempeñan los profesores deportivos. La iniciación deportiva es un proceso que en varios países del mundo ha sido el centro de la atención del estudio de diversos autores, tales como Sánchez Bañuelos, 1986; Blázquez, 1986; Antón, 1989; Hernández Moreno, 2000; Romero Granados, 2001; González VÍllora, 2009) todos de procedencia europea. En los trabajos de los mencionados autores aparece como una regularidad la ratificación del carácter pedagógico de la iniciación deportiva, e incluso, han llegado a definir sus regularidades.

En tanto, en Cuba se destacan los trabajos de (Romero Frómata, 2003; Navarro, 2005; Castañeda, 2005; Noa, 2016 y Carreño, 2017). En ellos se aprecian limitantes en el tratamiento y las definiciones relacionadas con la iniciación deportiva, lo cual ha sido motivado, entre otras causas, porque dicho proceso carece de identidad, de estructura y del correspondiente reconocimiento institucional.

En Cuba, el término iniciación deportiva se ha venido utilizando desde la década del 1960, cuando fueron inauguradas las primeras escuelas deportivas internas, las que recibieron el nombre de Escuelas de Iniciación Deportiva Escolar (EIDE), denominación que nada tuvo que ver con su objetivo, el cual consistía en desarrollar el talento deportivo para insertarlo en el alto rendimiento. Por tanto, resultan insuficientes los referentes teóricos y metodológicos relacionados con las formas de concebir y proceder para desarrollar la evaluación del desempeño de los profesores de deportes que ejercen en la iniciación deportiva.

En el campo de las actividades deportivas no son suficientes los estudios relacionados con esta temática. Bravet et al. (2007) es el referente más cercano, con una propuesta de indicadores dirigida a la evaluación del desempeño de los entrenadores de alto rendimiento. Contrariamente, en el ámbito de la docencia deportiva en principiantes en Cuba, aún persisten limitaciones en las consideraciones que se tienen sobre dicho

proceso, a partir de reconocer que la iniciación deportiva es un proceso pedagógico que se expresa en las áreas deportivas especializadas y en el deporte para todos, que tienen planificadas las escuelas.

El estudio de los referentes asociados a esta temática permite apreciar un vacío en los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la evaluación del desempeño del profesor en la iniciación deportiva y se considera en este sentido la necesidad de una metodología llamada a eliminar las carencias teóricas y metodológicas manifestadas anteriormente, de modo que exprese **qué** y **cómo** evaluar el desempeño profesional de los profesores deportivos.

A partir de las constataciones de la etapa exploratoria del Proyecto La iniciación deportiva en Sancti Spíritus, “No solo medallas”, los autores de este artículo comprobaron que existe una contradicción evidente en el estado actual del proceso evaluativo del desempeño profesional del profesor en la iniciación deportiva, a partir de que no existe declarado en los documentos normativos el perfil de funciones profesionales de estos docentes, lo que manifiesta las carencias teóricas y las problemáticas prácticas señaladas, que lo distancian del estado deseado.

Lo anterior permite determinar, por tanto, que la metodología actuante para la evaluación de los profesionales que ejercen en la iniciación deportiva, está centrada en el trabajo que estos llevan a cabo en el área especializada en su deporte, donde predomina como criterio decisorio los resultados deportivos y se relega a un segundo plano las funciones profesionales que dichos profesores deben cumplir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De tal manera, quedan a la luz las limitaciones e insuficiencias que conducen al planteamiento del principal problema a resolver: ¿Cómo perfeccionar la evaluación del desempeño profesional del profesor de la iniciación deportiva?

En tal sentido el objetivo de este artículo está dirigido a proponer una aproximación al perfil de las funciones profesionales y acciones generalizadoras del desempeño del profesor de la iniciación deportiva, como indicadores que determinen en los resultados de su evaluación anual.

## **Marco teórico o referentes conceptuales**

### **Profesor de Deportes en la Iniciación o “Profesor deportivo”**

Uno de los aspectos que merece su tratamiento en este artículo y específicamente en este epígrafe es precisamente definir conceptualmente ¿cómo denominar al profesional que ejerce en la Iniciación deportiva? ¿Entrenador, entrenador deportivo, director técnico, profesor de deportes o técnico deportivo? ¿Quién es el entrenador deportivo y cuál es su responsabilidad ante el proceso pedagógico que dirige?

En el contexto internacional autores como Delgado (1994) y García (2015), son del criterio que el entrenador es figura clave en la iniciación deportiva, en la planificación de la enseñanza deportiva, en las interacciones durante el entrenamiento y con su actuación en los partidos, y en las decisiones evaluativas. Los referidos autores asumen que los entrenadores en la iniciación deportiva son aquellos técnicos deportivos más o menos jóvenes que tienen entre sus principales objetivos formar a sus alumnos, facilitarles el desarrollo motriz mediante entrenamientos y competiciones en las destrezas básicas de la especialidad deportiva que practican, y utilizar el deporte como un medio educativo importante. Y valoran que, por todo ello necesitan una correcta formación técnica y psicopedagógica.

En la Pequeña Enciclopedia Olímpica y de la Cultura Física (2008), se define que el entrenador es el pedagogo encargado de orientar y dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje en el entrenamiento deportivo; señala a su vez que no debe limitarse solo al campo instructivo, pues también es un educador.

Al hacer un análisis de la definición de entrenador o técnico deportivo en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2018), se plantea que es la persona que entrena y a su vez, entiende por entrenar como preparar, adiestrar, personas o animales, especialmente para la práctica de un deporte.

Para los autores de esta investigación estas consideraciones son un tanto limitadas si se tiene en cuenta una visión más general de este profesional, en la que se conciba como un agente que actúa dentro de un proceso pedagógico deportivo, cuyo único objetivo no es la mejora del rendimiento de sus jugadores, sino también la trasmisión de valores, como

importante componente del proceso social. También se hace una asociación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el deporte con el entrenamiento deportivo, siendo este último, un proceso concebido para el perfeccionamiento y no para la enseñanza.

Por ello, una visión actual del profesor de deporte que ejerce en la iniciación deportiva debe considerar un equilibrio entre formación pedagógica y científica, entre formación teórica y práctica y mantener una constante colaboración con un grupo de profesionales del área. El profesor deportivo debe ser un profesional competente, reflexivo y actualizado, capaz de plasmar en su programación anual, los objetivos, contenidos y la metodología a utilizar en el desarrollo de cada una de sus actividades docentes.

Por su parte, Tuero (2015) considera que ser un técnico deportivo de niños, puede ser una experiencia personal muy importante a la vez que enriquecedora. Las funciones que se atribuye al técnico son las idóneas para establecer una comunicación afectiva, ya que juegan un rol central y crítico en la iniciación deportiva, pero también pueden tener una influencia significativa en el desarrollo social y personal del deportista.

Autores nacionales como Cortegaza y otros (2003) señalan que el entrenador deportivo indudablemente no es solo un educador físico, además de velar constantemente por el mejoramiento de las normas deportivas de sus atletas, a ellos les corresponde incidir en el desarrollo integral de su personalidad.

El entrenador deportivo es el técnico, es el maestro, es el pedagogo que dirige todo el proceso de preparación y competencia de los deportistas, para lo cual estructura su actividad pedagógica de proyección o construcción, organizativa y comunicativa, además de ser el que toma las decisiones. Al respecto Hechevarría (2008) plantea que:

No es igual, por ejemplo, las funciones que un entrenador deportivo cumple con un equipo de nivel de base que, con uno de alto rendimiento, como no son iguales las funciones a cumplir por el profesor de Educación Física en el desarrollo de estos procesos en la escuela (específicamente en la clase) que las que cumple en el deporte participativo. (p. 81).

En la definición de este concepto, se utiliza el término de entrenador deportivo para referirse precisamente a la persona encargada de conducir el proceso de preparación de

un deportista, cuyo propósito es alcanzar un resultado en la competencia para la cual se viene preparando, o el encargado de conseguir en el atleta el más alto nivel de su rendimiento.

A su vez, se reconoce que hay diferencias en las funciones de un entrenador de alto rendimiento con el que ejerce en la base, por lo tanto, si son profesionales que no tienen las mismas funciones, ni persiguen los mismos objetivos con su desempeño, merecen ser diferenciados en su denominación para su identificación.

Considerando que en los últimos tiempos, a esta misma persona responsabilizada con la iniciación deportiva de los niños en edad escolar, se le viene denominando Profesor deportivo, para acercarse mucho más al término a la función educativa o pedagógica, que con mayor acento debe caracterizar su desempeño en el cumplimiento de los programas de enseñanza de cada una de las disciplinas deportivas, se hace necesario una mejor precisión y aproximación a dicho término ante un contexto más equilibrado y armónico entre lo educativo y lo deportivo.

Tomando como referentes las investigaciones de los autores de este trabajo, los criterios que se emiten en la publicación de un artículo, las ideas que defiende el Grupo de estudios de la Iniciación Deportiva Escolar en Sancti Spiritus (GEIDESS), a través del Proyecto “No solo Medallas” y la sistematización y aproximación teórica dada al término:

Se asume y determina que el Profesor de deportes, en lo adelante “Profesor deportivo”, según Rodríguez Verdura y otros, (2015)

Es el pedagogo que dirige todo el proceso educativo de formación del principiante por medio del conocimiento y la práctica de una actividad física reglada, con un perfil lúdico y recreativo, que contempla un posible futuro rendimiento a medio y largo plazo, asegurando una correcta orientación educativa del deporte y una adecuada formación de quienes participan en su iniciación. (p. 8)

El análisis realizado constituye base teórica para plantear en esta investigación una aproximación al término *desempeño profesional del profesor deportivo*, la cual a partir de los sujetos que se implican y de las funciones de este educador, se considera como: el

modo de actuación de los profesores de deporte, materializado en el cumplimiento de sus funciones profesionales y acciones que lo caracterizan, en estrecha relación con sus responsabilidades y competencias laborales, así como en las relaciones interpersonales inherentes a su práctica pedagógica en la iniciación deportiva.

Por tanto, este profesor se debe encargar de conducir los procesos de instrucción y de educación integral de la personalidad del principiante, a través del desarrollo de las capacidades físicas e intelectuales, además de las habilidades motrices básicas y deportivas, influyendo igualmente de manera positiva en la conducta social de éste, por lo que su perfil debe ser más pedagógico que deportivo.

La aproximación ofrecida propicia el escenario ideal para concebir una evaluación del desempeño profesional del profesor deportivo que incluya las particularidades del proceso que dirige, al respecto se aborda en el siguiente acápite.

### **Consideraciones sobre la evaluación del desempeño profesional del profesor de la iniciación deportiva**

Los antecedentes relacionados con esta temática, según se pudo constatar son muy limitados en Cuba, ya que la mayoría de los trabajos publicados se enmarcan en el sector educacional (Valdés 2004; Remedios, 2005; Trujillo, 2007; Hernández Mayea, 2010), sus consideraciones expresan una variedad conceptual de parte de estos autores con respecto al término evaluación del desempeño profesional.

Unos lo asumen como trabajo pedagógico, como eficacia del trabajo, como sistema de evaluación, como capacidad para desempeñarse, como comportamiento y conducta real, y otros lo analizan dentro de los parámetros de la evaluación docente, del desempeño profesional, así como variable de la propia dirección educacional.

Al margen del enfoque que toman estos autores, queda claro que todos concuerdan en que la evaluación del desempeño profesional es un proceso sistemático y sistémico, que incluye las funciones profesionales y las acciones de comprobación y valoración de la calidad y efectividad del proceso educativo.

Los autores de este artículo asumen el concepto de Remedios (2003) quien desde la perspectiva educativa definen la evaluación del desempeño como:

Un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables con el fin de comprobar y valorar el efecto formativo que produce en los estudiantes, su modo de actuación en el cumplimiento de las funciones profesionales, su motivación, originalidad, independencia, flexibilidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, colegas y directivos. (p.12).

En cambio, en el sector deportivo, no son muchos los trabajos publicados al respecto, sobresale el estudio realizado por Bravet y otros (2007), quienes a partir de la determinación de un perfil de competencias proponen una alternativa para la evaluación del desempeño profesional de las entrenadoras de gimnasia rítmica de Cuba, pero dirigido al alto rendimiento, lo cual representa un antecedente en el tema, pero desde otra perspectiva, también destacan Suárez, et.al. (2017), los cuales hacen una propuesta de indicadores para la medición del desempeño profesional docente metodológico del profesor de Educación Física, sin embargo, en relación a la evaluación del desempeño del profesor que se desempeña en la iniciación deportiva, no se constataron antecedentes.

La evaluación tiene carácter formativo y desarrollador y constituye una oportunidad para que el profesor deportivo se conozca mejor desde el punto de vista de su actuación, identificando tanto sus fortalezas como los aspectos a mejorar, y se concibió como una posibilidad para su participación en la transformación efectiva de ese proceso, lo que permitió configurar su personalidad y construir su saber, saber hacer, saber ser y ser con responsabilidad y compromiso político e ideológico.

Desde estas premisas que aportan un marco teórico-metodológico de particular importancia para el estudio de la evaluación, se considera oportuno sintetizar los fundamentos psicológicos asumidos para este trabajo:

- El fundamento esencial de la experiencia histórico-social para su incorporación a la formación permanente del profesor deportivo, así como dos conceptos de máxima generalidad: la actividad y la comunicación, para resolver los problemas de la vida mediante la aplicación del conocimiento en la práctica, sustentado en los procesos



internos y externos que influyen en el proceso formativo en general y en el proceso de evaluación en particular.

- El carácter genético de la acción social (interacción), sobre la base de cuya estructura se desarrollan las funciones psíquicas a través de un proceso de interiorización para dirigir la evaluación del desempeño profesional de los profesores deportivos en el contexto que se desempeñan, donde el proceso de evaluación transcurre en espacios de socialización y en contextos culturales similares lo que entraña una posición y un modo de actuación. Entiéndase por modo de actuación según Remedios (2007) como:

El sistema de acciones que realiza el docente vinculadas a las funciones de su profesión con el propósito de cumplir con el fin de la educación, mediante el que se modela una ejecución y se expresan los niveles de motivación, el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades logrados. (p.6).

- El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) de Vygotsky (1986), quien designa las acciones que el individuo puede realizar exitosamente al inicio con la ayuda de un adulto o de otros compañeros, luego puede realizarlas en forma autónoma y voluntaria. En tal sentido, se asume este posicionamiento considerando que la evaluación debe aprovechar su valor metodológico asociado al desarrollo profesional actual y la estimulación del potencial en espacios colaborativos, lo que confirma el postulado de que el trabajo en grupo favorece el desarrollo profesional, condición esencial para la evaluación del desempeño profesional de los profesores deportivos en la iniciación.

El enfoque pedagógico por su parte se sustenta en las concepciones de Álvarez de Zayas (1999) sobre la Pedagogía, válidas para toda la educación cubana, como ciencia que estudia el fenómeno educativo y sus procesos en la formación de los ciudadanos, sus leyes y su vínculo con la sociedad, que facilite aproximar la formación de la personalidad del profesor a su desempeño profesional de acuerdo a los objetivos previstos en el modelo del profesional de Cultura Física y, en particular, a las exigencias de la institución social donde labora.

La evaluación debe tener en cuenta el modo de actuación del profesional de la Cultura Física, con su particularidad en la iniciación deportiva escolar poniéndose en práctica mediante habilidades profesionales que dan respuesta al saber, saber hacer y saber ser, donde su desempeño debe estar acorde a las exigencias sociales lo que le permite aplicar en la dirección del proceso docente de la enseñanza deportiva en el eslabón de base, los conocimientos psicopedagógicos, didácticos, metodológicos, biológicos, físicos, motrices y normativos que fundamentan dicho proceso.

Como rasgo esencial de este proceso evaluativo, se considera indispensable la relación estrecha que debe existir entre los agentes coactuantes, así como un criterio único, tanto de los directivos de los combinados deportivos, como de los metodólogos inspectores encargados del proceso de evaluación, para perfeccionarlo desde una retroalimentación permanente y un adecuado uso de los logros y dificultades del profesor, para poder alcanzar resultados positivos.

La evaluación del desempeño profesional de los profesores que laboran en la iniciación deportiva adquiere una mayor relevancia si se tienen en cuenta las particularidades de este proceso con respecto a la Educación Física y al entrenamiento deportivo.

Por ello se hace necesario contextualizar la iniciación deportiva en Cuba para una mejor comprensión del campo de acción de esta investigación. La iniciación deportiva ha sido un proceso sumamente investigado a nivel internacional en la esfera del deporte y la Educación Física y cuenta en la actualidad con un cúmulo de referentes científicos que avalan su teoría, siendo sus principales exponentes (Sánchez Bañuelos, 1986; Blázquez, 1986; Antón, 1989; Hernández Moreno, 2000; Romero Granados, 2001; González Víllora, 2009).

Estos autores anteriormente citados de manera general conciben a la iniciación deportiva como el proceso de enseñanza-aprendizaje que sigue un principiante para llegar a adquirir la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que se tiene el primer contacto con el deporte hasta que se es capaz de practicarlo con adecuación a su estructura funcional.

En Cuba los escasos estudios que se han realizados han estado a cargo de (Romero Frómeta, 2003; Navarro, 2005; Castañeda, 2005) para quienes la iniciación deportiva constituye la primera etapa dentro de la preparación deportiva y para ellos se concreta en el área deportiva especializada orientada hacia el deporte de alto rendimiento.

Por su parte, Noa (2016) y Zayas (2019), patentizan los enfoques anteriores de estos autores y además reconocen que la iniciación deportiva en Cuba se mueve en dos contextos: el primero, como actividad extraescolar en el deporte participativo o deporte para todos, como extensión del aprendizaje de los contenidos de la Educación Física, y el otro, en el área deportiva especializada, orientada al deporte de rendimiento.

En tal sentido, los autores de esta investigación, valorando las limitaciones de algunos de los autores anteriores de no incluir en la iniciación deportiva al deporte para todos, se adscribe el posicionamiento de Noa (2016) y agrega que la iniciación deportiva en Cuba se ha visto limitada en el cumplimiento de los fines y objetivos que fundamentan su teoría por la tendencia al campeonismo que mueve a los diferentes actores implicados en su materialización, desde los padres, la comunidad y hasta los propios profesores de voleibol que, al carecer de un perfil de sus funciones profesionales que fundamente su evaluación, ceden a las presiones de sus directivos en la búsqueda de un resultado deportivo a ultranza.

Por ello, son pertinentes las concepciones de Valdés (2003) sobre la evaluación, al considerarla no solo una opción de reflexión y mejora de la realidad, sino una oportunidad para la personalidad del evaluado y de su entorno, para entenderla y situarla adecuadamente en el desarrollo profesional de los profesores por sus fines y objetivos en su formación permanente.

En consideración al análisis anterior, se intenta hacer una aproximación al término evaluación del desempeño profesional del profesor deportivo, entendiéndolo como:

Aquel proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables con el fin de comprobar y valorar el efecto formativo que produce en los iniciantes al deporte, el modo de actuación del profesor deportivo, en el cumplimiento de las funciones

profesionales, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, colegas, directivos, los padres y la comunidad.

De igual manera los autores asumen el criterio de que la evaluación del desempeño profesional del profesor deportivo debe proponerse los siguientes objetivos:

- Estimular el desempeño esperado del profesor deportivo.
- Facilitar su propio reconocimiento y valoración sobre su quehacer profesional.
- Identificar logros y dificultades de los profesores deportivos como base para desarrollar planes de mejora personales y del colectivo de la institución deportiva.
- Ofrecer información confiable a las instituciones formadoras para que consoliden o reorienten sus programas.

La evaluación del desempeño que se le aplique al profesor que ejerce en la iniciación deportiva, debe caracterizarse por poseer una estructura interna conformada por partes que la determinen y la identifiquen, con un perfil de funciones profesionales que particularizan el desempeño esperado, dimensiones e indicadores que interactúan entre sí, y acciones precisas a desarrollar por los profesores deportivos que establecen el desempeño a alcanzar en el ejercicio de su profesión, lo que le confiere unidad e integridad y le otorgan flexibilidad para elegir la que aporte más información acerca de lo que se quiere lograr, complementada con los métodos de evaluación.

Caracterización del desempeño profesional esperado como objeto de evaluación.

Funciones profesionales.

El profesor tiene diversas funciones que le permiten cumplir su rol como educador, teniendo en cuenta que evaluar el desempeño profesional significa evaluar precisamente el cumplimiento de esas funciones y responsabilidades, así como el rendimiento y los logros obtenidos de acuerdo con el cargo que ejerce, durante un tiempo determinado y de conformidad con los resultados esperados por la entidad laboral.

Las funciones son definidas por Álvarez de Zayas (1999), como "(...) las propiedades que manifiestan los procesos conscientes en su desarrollo y que se expresan mediante acciones generalizadoras" (p. 181).

Las funciones del docente han sido reconocidas por relevantes investigadores de la temática, tales como (Recarey y Blanco, 1999; Addine, 2004; Remedios, 2005 y Trujillo, 2007). Dichos autores coinciden en el criterio de que estas funciones son:

***Función docente metodológica:*** actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.

***Función investigativa y de superación:*** actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del docente.

***Función de orientación educativa:*** actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido, incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Aunque estas funciones son comunes a los docentes de todas las educaciones, se reconoce su reordenamiento y adecuación en correspondencia con las exigencias y particularidades del grupo escolar, el nivel académico y el subsistema de educación en el cual se desempeñan.

En la presente investigación, se asumen las funciones propuestas por Recarey y Blanco, (1999) ya que es de interés ahondar en las particularidades que ellas adquieren y su relación con las restantes en el contexto particular de los profesores deportivos.

Las funciones son aseveraciones de principios que transmiten al lector un sentido general del trabajo que realizan los profesionales y las formas que estos se desempeñan o despliegan (conducta). Las funciones destacan la complejidad y variedad del proceso

docente. Estas articulan los conocimientos, destrezas y actitudes como también las responsabilidades que el profesional debe poseer y demostrar en su práctica.

Las funciones a través de sus indicadores presentan lo que “debe saber”, cómo debe desempeñarse en la clase u otro contexto específico y las actitudes y valores que definen y comprometen a un profesional de excelencia en la cancha, la institución educativa y en la comunidad.

Estas funciones son de gran importancia, no solo porque constituyen una referencia clave para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño, sino porque definen una identidad basada en lo que debe saber y poder hacer un profesor deportivo. Dichas funciones adquieren plena validez en tanto sean concordados y elaborados por los propios profesionales y legitimados por los directivos del sistema educativo y deportivo.

## **METODOLOGÍA EMPLEADA**

Durante la fase exploratoria del proyecto La iniciación deportiva escolar en Sancti Spíritus “No solo medallas”, se llevó a cabo la revisión de varios documentos normativos de la evaluación del desempeño del profesor deportivo, entre los que se encuentra el Plan de Estudio "E" de la carrera Licenciatura en Cultura Física (2016), la Resolución No. 4 del 2012 y No. 53 del 2017 del Presidente del INDER (referida a la metodología para la evaluación del personal técnico de docencia), el Programa Integral de Preparación del Deportista de Voleibol para el Ciclo Olímpico 2017-2020

Se realizaron encuestas a 50 docentes y a 16 directivos, todos vinculados a la iniciación deportiva, las que fueron aplicadas con el objetivo de constatar la percepción de los evaluados y evaluadores, sobre el proceso evaluativo del desempeño profesional del profesor deportivo. Con los resultados obtenidos se realizó una **triangulación metodológica**, para buscar tipos de concordancia en los datos compilados, lo que facilitó establecer las potencialidades y limitaciones que caracterizan la evaluación del desempeño profesional de los profesores de voleibol en la iniciación deportiva.

Estos resultados derivados de la triangulación de metodológica permitieron determinar las siguientes regularidades de la evaluación del desempeño del profesor deportivo.

1. El instrumento que guía la autoevaluación no es suficiente en indicadores.
2. Existencia de una insuficiente preparación de los directivos en el orden pedagógico y metodológico para cumplir su función evaluadora.
3. Los documentos normativos no reflejan funciones profesionales, ni acciones que sirvan de indicadores para conformar una evaluación que se corresponda con las exigencias de la iniciación deportiva.

Lo anterior, fue el referente para realizar una propuesta de aproximación del perfil de funciones profesionales y de acciones que generalizan el desempeño en cada función, Rodríguez, et. al. (2017), lo que sirvió como guía metodológica para la determinación de un conjunto de indicadores, que permitan obtener información relevante, significativa y de fácil comprensión sobre la actuación del profesor deportivo y su efecto en el proceso de la iniciación deportiva.

El desarrollo de esta propuesta de funciones se orientó para asegurar que la misma fuera el resultado de amplios procesos de socialización y legitimización con los propios actores del sistema deportivo en la iniciación.

En tal sentido, se procedió a través de encuestas, aplicadas en los postgrados impartidos en los municipios por uno de los autores de este artículo, a definir, primero; las funciones profesionales de los profesores deportivos y posteriormente, las acciones que corresponden a cada función.

Estos postgrados se desarrollaron en 5 municipios de la provincia, en los cuales participaron 50 profesores deportivos y 16 directivos vinculados a la iniciación deportiva, en total fueron encuestados 66 cursistas, lo que representó el ciento por ciento de la matrícula de estos cursos.

En la encuesta aplicada los encuestados tenían que marcar la relevancia que para ellos tenían la relación de funciones profesionales que se le proponían, atendiendo a la siguiente escala:

1. Nada relevante
2. Poco relevante
3. Relevante

#### 4. Muy relevante

De los resultados de la aplicación de este instrumento se pudo llegar a elaborar una aproximación del perfil de funciones profesionales del profesor deportivo. En el empeño de conseguir que la enseñanza deportiva se planteé de una forma más integral y educativa, el profesor deportivo deberá tener un perfil cercano al de un maestro o educador con una formación técnica y psicopedagógica adecuada. Con esta idea se pretendió justificar a lo largo de este estudio la importancia de un cambio profundo en la mentalidad de los profesores deportivos a partir de sus funciones profesionales, pasando a ser personas que orientan y facilitan la formación psicomotriz de los niños.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se muestra la propuesta de funciones y acciones generalizadoras, que resultaron seleccionadas como resultado de la encuesta aplicada.

#### *Función docente-metodológica*

| <i>Acciones generalizadoras</i> |   |
|---------------------------------|---|
| 1.1                             | El conocimiento y consideración de las características psicológicas, biológicas y motrices de los principiantes.  |
| 1.2                             | Concebir desde el punto de vista metodológico el proceso de enseñanza-aprendizaje del voleibol en la iniciación deportiva, dirigido más a la participación y la formación de una cultura física del principiante, que al resultado deportivo. |
| 1.3                             | Dominar el contenido (técnicas y tácticas) y la metodología del deporte en cuanto a las particularidades de su enseñanza.   |
| 1.4                             | Derivar, formular y orientar los objetivos de las clases deportivas.  |
| 1.5                             | El uso de los métodos, medios de enseñanza, los procedimientos y formas organizativas apropiados en las clases deportivas.  |
| 1.6                             | Elaborar el Programa de enseñanza para el curso, semana y la clase.   |
| 1.7                             | Dirigir y organizar la clase de enseñanza deportiva.  |



|      |   |
|------|---|
| 1.8  | Conocer de estrategia del deporte.  |
| 1.9  | Dirigir equipos deportivos en la iniciación.  |
| 1.10 | Controlar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.  |
| 1.11 | Dominar los fundamentos de su deporte en la iniciación deportiva.   |
| 1.12 | Detectar y seleccionar posibles talentos de su deporte desde la iniciación deportiva.                               |
| 1.13 | Dominar el Reglamento oficial de su deporte y sus adecuaciones para la iniciación deportiva.                        |
| 1.14 | Dominar los métodos para la detección y corrección de los errores.  |
| 1.15 | Estimular a través de la clase de enseñanza deportiva el pensamiento creativo e independiente de los principiantes. |

*Función investigativa*

| <i>Acciones generalizadoras</i> |   |
|---------------------------------|---|
| 2.1                             | Observar la realidad educativa y deportiva, describirla y compararla con la teoría científica pedagógica que domina.                    |
| 2.2                             | Asumir la investigación como vía para la intervención y mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.                                  |
| 2.3                             | Propiciar con objetividad la recolección de datos y el análisis de los resultados.  |
| 2.4                             | Elaborar ponencias y artículos científicos relacionados con su actividad pedagógica.  |
| 2.5                             | Socializar los resultados de sus investigaciones a través de su participación en eventos científicos o de publicaciones especializadas. |

*Superación profesional*

| <i>Acciones generalizadoras</i> |  |
|---------------------------------|--|
| 3.1                             | Planificar y organizar el proceso de superación. |
| 3.2                             | Ejecución y control de la superación.            |

3.3 Niveles alcanzados por los profesores deportivos en el desarrollo de habilidades profesionales y grado de satisfacción hacia las acciones de superación.

*Función de orientación educativa*

| <i>Acciones generalizadoras</i> |  |
|---------------------------------|--|
| 4.1                             | Dominar los conocimientos relacionados con el diagnóstico pedagógico integral: importancia, características, funciones, principios, etapas.  |
| 4.2                             | Actualizarse sobre los principales acontecimientos y problemas de la vida económica y política de carácter internacional, nacional y local.  |
| 4.3                             | Conocer, argumentar e identificarse con los principales postulados de la política educacional y deportiva del país.  |
| 4.4                             | Dominar las particularidades de los métodos de trabajo educativo con los principiantes.  |
| 4.5                             | Trasmitir valores morales a través de las clases deportivas y de su ejemplo personal.  |
| 4.6                             | Ayudar al principiante a plantear expectativas realistas en todas las facetas de su desarrollo: personal, académica y deportiva.   |
| 4.7                             | Analizar con imparcialidad las actuaciones deportivas de los principiantes.  |
| 4.8                             | Fomentar en los principiantes el interés y la satisfacción por la práctica deportiva regular.  |
| 4.9                             | Inculcar en sus discípulos el respeto hacia las reglas del juego, hacia sus compañeros y hacia la propia figura del profesor, hacia el adversario y hacia el resultado final del partido, independientemente que sea o no favorable a su equipo. |

*Responsabilidad en el desempeño de las competencias laborales*

| <i>Acciones generalizadoras</i> |   |
|---------------------------------|---|
| 5.1                             | Asistencia y puntualidad a sus clases.            |
| 5.2                             | Cumplimiento de las normativas de trabajo.        |
| 5.3                             | Resultado de sus actos y de su labor profesional. |
| 5.4                             | Cumplimiento de los compromisos sociales.         |

### *Relaciones interpersonales*

| <i>Acciones generalizadoras</i> |  |
|---------------------------------|--|
| 6.1                             | Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.   |
| 6.2                             | Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica.  |
| 6.3                             | Constituir vínculos empáticos con los familiares, mantener una comunicación afectiva, orientadora y educativa con los representantes, respetar la dignidad personal de los padres, atender necesidades y posibilidades de los alumnos. |
| 6.4                             | Relaciones con el entorno social, ser ejemplo de compromiso con los problemas de la comunidad.   |
| 6.5                             | Mantener una comunicación afectiva, orientadora y comunicativa con los miembros de la comunidad.   |
| 6.6                             | Lograr el intercambio cognitivo-afectivo de finalidades y motivaciones, establecer relaciones empáticas con los directivos y colegas, manifestar solidaridad hacia ellos, propiciar un clima de equidad, confianza y respeto.          |

Tabla 1. Propuesta de funciones profesionales y acciones generalizadoras para evaluar el desempeño profesional de los profesores en la iniciación deportiva

## **CONCLUSIONES**

La determinación de estas funciones profesionales y acciones generalizadoras que devienen en indicadores de desempeño del profesor deportivo, permitirán diseñar su perfil de desempeño y posibilitará que su proceso evaluativo pueda orientarse de una forma más objetiva y efectiva.

Se pudo comprobar que existe una diferenciación, entre las funciones profesionales del profesor deportivo, con las del entrenador, dado al carácter más pedagógico, que debe caracterizar al desempeño de este docente en correspondencia con el nivel de enseñanza donde las ejerce.

Se considera que esta propuesta constituye una aproximación a lo que en el futuro se establecerá para los profesores que ejercen en la iniciación deportiva, pensando en las nuevas tendencias que están caracterizando a este proceso pedagógico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica: Teoría y Práctica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *Metodología de la investigación científica*. Santiago de Cuba. (Folleto editado por la cátedra "Manuel F. Gram"). Universidad de Oriente. Cuba.
- Antón, J. L. (1989). *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Málaga, España: Junta de Andalucía, UNISPORT.
- Arias de Vega, G. E. (2015). *Evaluación del desempeño profesional de Formadores de Docentes en El Salvador*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Granada, España.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Bravet Quesis, J. M., Ilisástigui Avilés, M., & Paulas González, O. (2007). Propuesta de sistema de evaluación para las entrenadoras de gimnasia rítmica en Cuba. *Acción. Revista Cubana de la Cultura Física* (5), 31-34.
- Cárdenas Saldaña, N. E. (2015). *Análisis Crítico del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente Chileno: Un Estudio en la Comunidad Educativa de la Ciudad de Osorno*. (Tesis de doctorado inédita). Chile.
- Carreño Vega, J. E. (2017). *La iniciación deportiva en la práctica contemporánea del ejercicio físico*. Material en soporte digital. Universidad de Matanzas. Matanzas
- Castañeda López, J. (2005). *Programa de Formación Básica en el Atletismo para niños de 10-11 años en Ciego de Ávila*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo", Facultad Ciego de Ávila, Cuba.
- Cortegaza Fernández, L., Hernández Prado, C. M., & Hernández Souza, J. R. (Noviembre de 2003). ¿Soy realmente un buen profesor de educación física o entrenador

deportivo? *Revista Digital Lectura Efdportes* 66 (1). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd66/prof.htm>

Delgado Noguera, M. A. (1994). *El Papel del Entrenador en el Deporte durante la Edad Escolar*. Material en soporte digital. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Departamento de EF y Deportiva. Universidad de Granada. España.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2018).

Duque, D., & Stiggins, R. (1996). *Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. Manual para la evaluación del profesorado*. La Muralla, España.

García Herrero, J. A. (2015). *¿Qué entrenador quiero ser? Una visión interior del liderazgo deportivo*. Madrid, España: Editorial Círculo Rojo.

González Villora, S., García López, L. M., Contreras Jordan, O. R., & Sánchez-Mora Moreno, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Revista Digital Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15,14-20. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2883474>

Hechevarría Urdaneta, M. (2008). *Lo que todo entrenador deportivo o director técnico debe saber hacer*. La Habana: Deportes.

Hernández Mayea, T. (2010). *El Proceso de Evaluación de la Calidad del Desempeño Didáctico de los Docentes en las Universidades de Ciencias Pedagógicas*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitan Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.

Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: Editorial INDE.

Instituto Nacional de Deportes Educación Física y Recreación (INDER) (2017). *Compendio Legislativo*. La Habana, Cuba. Documento Digital.

Martínez de Osaba y Goenaga, J. A., & Cruz Blanco, M. (2008). *Pequeña Enciclopedia Olímpica y de la Cultura Física*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

Navarro Falgón, S., & Maqueira Caraballo, G. (2005). La iniciación deportiva. El deporte escolar y el desarrollo motriz del niño. *Acción. Revista Cubana de la Cultura Física*. 1.

- Noa Cuadro, H. (2016). *El Talento Deportivo: Selección e Iniciación al Alto Rendimiento*. La Habana, Cuba: Deportes.
- Recarey Fernández, S. C., & Blanco Pérez, A. (1999). Acerca del rol profesional del maestro. Material impreso. ISPEJV. Facultad Ciencias de la Educación. La Habana.
- Remedios González, J. M. (2003). Sistematización teórica y metodológica sobre el rol de los docentes. *Informe de Resultado Científico*. Sancti Spíritus, Cuba.
- Remedios González, J. M. (2005). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del Instituto Superior Pedagógico: propósitos y perspectivas*. Informe de Proyecto. Universidad de las Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco", Sancti Spíritus. Cuba.
- Remedios González, J. M. (2007). *Procedimientos para la Preparación de Directivos y Docentes en Función de la Aplicación de la Metodología: "Evaluación de la Calidad del Desempeño Profesional de los Docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos"*. Informe del Proyecto. Instituto Superior Pedagógico "Capitán Silverio Blanco Nuñez", Sancti Spíritus. Cuba.
- Rodríguez Verdura, H. (2015). *Diagnóstico del estado actual de la evaluación del desempeño profesional de los profesores de voleibol de la iniciación deportiva*. Resultado Científico, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Sancti Spíritus, Cuba.
- Romero Frómata, E. (2003). *La Iniciación Deportiva en el Atletismo en edades 10-11 años*. La Habana, Cuba: Registros reservados, CENDA 1231-2003.
- Romero Granados, S. (2001). *Formación Deportiva, nuevos retos en educación*. Sevilla, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Trujillo Barreto, N. A. (2007). *La Evaluación de la Calidad del Desempeño Investigativo de los Docentes de las Universidades Pedagógicas*. (Tesis de Doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Felix Varela". Villa Clara, Cuba.

Tuero del Prado, C. (2015). *Perfil del técnico en el deporte en edad escolar. 1er. Encuentro Internacional de Profesionales de Cultura Física. 2º Congreso Regional de Profesionales de Cultura Física*. Universidad de León, España.

Valdés Veloz, H. (2004). *Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.

Valdés Veloz, H. (2003). *La evaluación del desempeño del docente: Un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. Documento en soporte digital.

Vygotsky, L. (1986). *Escuela Histórico Cultural*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Pedagogía y Sociedad publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS



### I. Lineamientos para presentar el escrito

**Formato.** Tamaño carta, interlineado a espacio y medio, tamaño de letra 12 puntos, letra Arial, en páginas numeradas consecutivamente, en el programa Word de Windows, Word de Mac o cualquier otro compatible.

**Redacción adecuada.** El texto debe respetar los requerimientos de redacción, ortografía y gramática del idioma español. Si la(s) persona(s) autora(s) tienen(n) limitaciones al respecto, se recomienda consultar con una persona especialista en filología y la corrección de estilo, antes de enviar el artículo al proceso de revisión de la revista.

El tiempo verbal. Se recomienda para estudios de carácter cuantitativo y mixto redactar de manera impersonal con “se”. En ambos casos se debe usar la tercera persona del singular. No se debe usar el plural de modestia.

Uso de lenguaje no discriminatorio. Respetar y atender las normas del lenguaje no discriminatorio tanto verbal como gráfico (género, edad, raza, etnia, nacionalidad, preferencia sexual, credo político, religioso, discapacidades).

#### **Recomendaciones generales**

Los artículos deberán tener una **extensión** de 25 cuartillas como máximo y 15 como mínimo.

El **título** debe presentarse en español y en inglés, no exceder de 15 palabras y en mayúscula.

El artículo estará encabezado por el título, **autores** (títulos científicos y académicos que poseen, nombres y dos apellidos, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia, país así como el e-mail a través del cual se les puede contactar. Deben aparecer como autores aquellos que han hecho una contribución intelectual sustancial y asuman la responsabilidad del contenido del artículo (no debe exceder de 3 autores). El autor principal debe anotar los siguientes datos: números de teléfono, fax, dirección electrónica y apartado postal. Además, debe acompañarse de un currículum académico.

#### **Currículum académico**

Los(as) autores(as) deben entregar un breve currículum académico, redactado en forma de párrafo. En este debe indicar nombres y dos apellidos (títulos científicos y académicos que poseen, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia (este dato es importante para anotar la filiación del autor/a, parámetro de calidad que exigen los índices internacionales, país, así como el e-mail a través del cual se les puede contactar el lugar actual de trabajo). Además debe indicar la investigación o proyectos a las que tributa su artículo. El currículum debe formar parte del correo electrónico en el que entregan el artículo.



Incluir un **resumen** en español y la traducción al inglés (abstract) de no más de 200 palabras, el cual debe ingresar revisado por un especialista en traducción. En el resumen debe indicarse el tipo de escrito que se está presentando.

Incluir las **palabras clave** del artículo y su correspondiente traducción al inglés (Keywords). Estas se construyen en palabras o frases nominales (sin verbo conjugado). Se recomienda usar de 3 a 6 palabras clave, separadas por punto y coma; en orden alfabético y normalizada con un tesoro (se recomienda el de la UNESCO).

Incluir, en pie de página, las notas aclaratorias en caso de necesitarlas. Deben ser breves y utilizadas para información adicional, para fortalecer la discusión, complementar o ampliar ideas importantes, para indicar los permisos de derechos de autor(a), entre otros usos. No deben emplearse para incluir referencias. Deben numerarse consecutivamente y en números arábigos.

Ajustar las citas, fuentes y **referencias** al formato APA (edición vigente). Artículos o escritos cuyas citas, fuentes y referencias no cumplan con el Manual de APA no se someterán a evaluación hasta que se atienda este requisito. Las referencias bibliográficas deben estar citadas desde el cuerpo del artículo e incluidas en esta lista, reflejando la actualidad mediante el 50% del asentamiento de los últimos 5 años. Además debe consultarse fuentes en diversos formatos, fundamentalmente revistas de impacto y lo publicado en la propia revista.

Atender en las referencias según indica APA: "(...) atención a la ortografía de los nombres propios y de las palabras en lenguas extranjeras, incluyendo los acentos u otros signos especiales, y al hecho de que estén completos los títulos, los años, los números de volumen y de las páginas de las revistas científicas. Los autores son responsables de toda la información de sus listas de referencias (...)" (APA, 2010, p.180).

Anotar, en las citas textuales o parafraseadas, la autoría correspondiente, para así respetar los derechos de autor (a) y evitar problemas de plagio.

Citar las fuentes de autoría propia (autocitarse) para evitar problemas de autoplagio.

El artículo será rechazado ad portas, si en la pre-revisión que realiza la revista, se detecta plagio o autoplagio.

En caso que la detección de plagio o autoplagio se detecte cuando el artículo ya ha sido publicado, o que el artículo aparezca publicado en otra revista, este se retirará tanto de la revista como de todas las otras entidades donde se haya difundido (índices, bases de datos y otros).

Aportar los permisos firmados por el titular de los derechos en caso de incluir o adaptar tablas, figuras (fotografías, dibujos, pinturas, mapas) e instrumentos de recolección.



Estamos en:

