

PEDAGOGÍA Y SOCIEDAD

ISSN: 1608-3784

RNPS: 1903

Vol. 20

No. 49

julio - octubre
2017



20 ANIVERSARIO



CONSEJO EDITORIAL

Director (a)

Dr C. Raúl Ramón Siles Denis

Jefe de Edición

MS c. Lidia Esther Estrada Jiménez

Editor (a) Científico

MS c. Nisdani de las Mercedes González Hernández

Maquetadora

MS c. Fortuna Rodríguez Bernal

Correctores (a) de Estilo

Lic. Maritza Valdivia Fonseca

Traducción y Redacción en Inglés

Lic. Yenisley Herrera Cruz

Diseñador

Dr c. Roberto Carlos Rodríguez Hidalgo

Webmáster

MS c. Yamila Milagros Antúnez Pérez

CONTENIDOS

Editorial

LA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS CIENTÍFICOS DESDE UN ENFOQUE DE COMPETENCIA

Alexei Ruíz Díaz, Yamila Roque Doval

7

PREPARACIÓN AL TUTOR PARA LA FORMACIÓN INICIAL INVESTIGATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS

Elizabeth Alfaro Masjuán, Leticia Hernández González, José Francisco Muñoz Ruiz

32

BARRERAS ASOCIADAS A LA CREATIVIDAD DE LOS DOCENTES: UNA PROPUESTA DE SOLUCIÓN

María Lilia Concepción Rodríguez; Juana María Remedios González; Tania Hernández Mayea

55

MATERIAL DE APOYO A LA DOCENCIA PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR

Riselda María Corujo Quesada, Noris Josefa Rodríguez Izquierdo, Héctor Anier Borges Gutiérrez

72

EL TRABAJO CIENTÍFICO METODOLÓGICO: UNA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Regla Nurelys Espinosa Martínez, Hilda Rosa Castillo Izquierdo, Niurka Hernández Valdivia

88

METODOLOGÍA CONTRIBUYENTE A LA FORMACIÓN CIENTÍFICO-INVESTIGATIVA PARA EL USO DE MÉTODOS ESTADÍSTICOS EN INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS

Gretter Ledesma Santos, María de las Mercedes Calderón Mora, Laureano Rodríguez Corvea

102

REQUERIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA EL MAESTRO PRIMARIO EN EJERCICIO EN FUNCIÓN DE DINAMIZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Aurora Margarita Álvarez González, Mayuli Conesa Santos, Yairis Cepeda Rodríguez

126

LA INTEGRACIÓN DE LOS COMPONENTES ACADÉMICO, LABORAL E INVESTIGATIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

José Álvarez Farfán, Tomasa del Carmen Fernández Valdés, Lisbel Valdés Leal

150

UN MODELO PEDAGÓGICO DESTINADO A LA PREPARACIÓN DE LOS CUADROS PARA LA DIRECCIÓN CIENTÍFICA

Manuel Rafael Sánchez Sosa

.....166

LA INICIACION DEPORTIVA EN FAMILIAS DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

William Alberto Yera Díaz, Joel Ernesto de la Paz Ávila, David Lorenzo Santamaría Cuesta

.....186

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA CENTRADA EN EL PROCESO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE

Eldis Román Cao, Osmaira Méndez Hernández, Yusely Pérez García

.....203

LAS PRIMERAS EDUCADORAS EN SANCTI SPÍRITUS. SU LEGADO AL MAGISTERIO

Anna Lidia Beltrán Marín, Katia Santos Pérez, Carmen Alicia Rodríguez Casanova

.....223



Editorial

Estimados lectores:

La visibilidad de los artículos científicos elaborados por los profesores e investigadores, estableciendo lineamientos y estrategias que garanticen el cumplimiento de los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Superior; así como organizar y fortalecer el proceso editorial, es una de las prioridades del consejo editor de la Revista, para contribuir al continuo perfeccionamiento de la comunidad educativa y al enriquecimiento de la producción en las ciencias pedagógicas.

La editorial pone a disposición del lector el número 49 de la revista Pedagogía y Sociedad correspondiente a julio-octubre del 2017, los artículos publicados son el resultados de la actividad científica y constituyen soluciones a los problemas identificados, tomando como punto de partida las prioridades para el trabajo educacional y de su contexto educativo. El lector podrá informarse acerca de temas relacionados con: la forma de comunicar los resultados científicos desde un enfoque de competencia, la preparación al tutor para la formación inicial investigativa de los estudiantes de las carreras pedagógicas, un material de apoyo a la docencia para desarrollar la creatividad artística en la enseñanza preescolar, el trabajo científico metodológico: una alternativa para la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras, una metodología contribuyente a la formación científico-investigativa para el uso de métodos estadísticos en investigaciones pedagógicas; además se ofrecen requerimientos metodológicos para el maestro primario en ejercicio, en función de dinamizar la inclusión educativa, la integración de los componentes académico, laboral e investigativo en la formación de docentes, un modelo pedagógico destinado a la preparación de los cuadros para la dirección científica, la iniciación deportiva en familias de niños con necesidades educativas especiales, la educación a distancia centrada en el proceso de dirección del trabajo independiente y se presenta un estudio

realizado a las primeras educadoras en Sancti Spíritus resultado de un proyecto de investigación.

Con la invitación a que lean, profundicen y reflexionen en el contenido de los artículos de las temáticas publicadas los esperamos en el siguiente número.

Fecha de presentación: 27 de marzo de 2017 Fecha de aceptación: 29 de mayo de 2017

LA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS CIENTÍFICOS DESDE UN ENFOQUE DE COMPETENCIA

COMMUNICATION OF SCIENTIFIC RESULTS FROM A COMPETENCE APPROACH

¿Cómo referenciar este artículo?

Ruíz Díaz, A. Roque Doval, Y. (jul.-oct. 2017). La comunicación de resultados científicos desde un enfoque de competencia. *Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 1-23. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/553>

Dr. C. Alexeis Ruíz Díaz;¹ Dr. C. Yamila Roque Doval²

¹Profesor Auxiliar Adjunto, Centro Universitario Municipal de Sagua la Grande, Villa Clara, Cuba. Email: alexeiruiz7307@gmail.com; ²Doctora en Ciencias de la Educación. Profesor Titular, Centro de Estudios Comunitarios, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas Cuba. Email: yamilar@uclv.edu.cu

Resumen

En este artículo se muestra como resultado principal la construcción de la definición de competencia en comunicación de resultados científicos, que constituye un aporte teórico de la investigación sobre superación profesional, para el desarrollo de la competencia en comunicación de resultados científicos en docentes de los centros universitarios municipales, realizada en el período de 2012 a 2016. Una revisión bibliográfica sobre el desarrollo teórico de las categorías que integran el término competencia en comunicación de resultados científicos y la combinación de métodos de la investigación científica, permiten elaborar la definición, con sus correspondientes dimensiones, indicadores y criterios de medición, desde una visión integral-contextualista de competencia, dentro de los llamados enfoques humanistas.

Palabras clave: competencia; profesional competente; competencia comunicativa; comunicación de resultados científicos

Abstract

This article presents as the main result the construction of the definition of competence in communicating scientific results. This competence constitutes a theoretical contribution of the research on professional upgrading for the development of the competence in communicating scientific results in teachers of the municipal universities

carried out in the period from 2012 to 2016. A bibliographic review on the theoretical development of the categories that integrate the term competence in communication of scientific results, and the combination of methods of scientific research allowed to elaborate the definition, with its corresponding dimensions, indicators and measurement criteria, from an integral-contextualist view of competence, within the so-called humanistic approaches.

Keywords: competence; competent professional; communicative competence; communication of scientific results

INTRODUCCIÓN

La comunicación entre los seres humanos transcurre en el contexto de una actividad que en sí misma condiciona «el encuentro» comunicativo. También las motivaciones específicas relacionadas con la comunicación determinan la realización de actividades conjuntas entre las personas; de ahí el carácter complementario e interdependiente entre actividad y comunicación por lo que conforman una unidad dialéctica. La comunicación orienta la transformación de la realidad, mientras que la actividad la produce efectivamente (Fariñas, 2013, Ojalvo, 1999).

Al contextualizar esta unión dialéctica se puede ver en todos los procesos de intercambio (informativo, interactivo y perceptivo) que se establecen entre los profesionales y sus colectivos laborales, y entre los profesionales y los sujetos sobre los cuales actúa en el ejercicio de su profesión (en este caso los docentes sobre sus alumnos), o en otras actuaciones dentro de su actividad laboral y profesional en general (Valcárcel, 2003, citado por Solernou, 2015). Trabajar para que ese desempeño sea evaluado por criterios de calidad y pertinencia contextual, y desde esa misma perspectiva se llegue con eficiencia del proceso a los resultados de desempeño, sugiere un tratamiento de «competencia».

Ha habido una variedad de abordajes, desde visiones más reduccionistas hasta las más integradoras y contextualizadas; sin olvidar que ese largo proceso ha tenido momentos de reconceptualización y en los cuales se han sumado los intereses de diversas ciencias. Este es el caso de la pedagogía a finales de la década del 80 con enfoques sobre la educación de competencias, no solo para

la empleabilidad sino también para la vida, vinculados con el concepto contemporáneo de educación permanente.

En Colombia el Instituto CIFE (Centro de Investigación en Formación y Evaluación) ha identificado «cuatro grandes enfoques de las competencias a nivel mundial: funcionalista, conductual, constructivista y socioformativo. Hay muchos más, pero en la práctica esos cuatro enfoques son los que más impacto tienen en la educación actual» (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.7).

Con una concepción propia, investigadores cubanos del campo de la pedagogía defienden la pertinencia de asumir la competencia con la imprescindible conexión entre la escuela y la vida, el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, la formación y el desempeño social, siempre desde una visión integradora de la competencia para asumirla como una alternativa que «posibilite unificar dinámicamente el saber y el saber hacer con los recursos intelectuales, motivacionales, actitudinales, valorativos y otros personológicos del individuo, en función de un verdadero saber actuar con eficiencia en determinado contexto de su vida social, laboral o personal» (Castellanos, Fernández, Llivina, Arencibia y Hernández, 2003, p.64).

Entre los investigadores cubanos ha sido muy aceptado el enfoque integrador/contextualista que concibe las competencias como unidades integradas y complejas, que no se reducen a las acciones ejecutadas por el individuo en el desempeño de tareas concretas, sino que incluyen diferentes componentes psicológicos y personológicos interrelacionados, que van a determinar la actuación exitosa en un contexto (Mesa, 2011).

Sin embargo aquí se coincide con los autores opuestos a ver la competencia solo en el plano de la actuación, a un «saber hacer en un contexto» pues, siguiendo a Posada (2005), ello se reduciría a que para ser competente bastarían habilidades y destrezas específicas. Antes bien, se trata de una «actuación profesional donde se expresan los conocimientos, hábitos, habilidades, motivos, valores, sentimientos que *de forma integrada* [sic.] regulan la actuación del sujeto en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales» (González, 2006, p.6).

Algunos autores insisten en el carácter complejo de la configuración psicológica. Esa complejidad de integración estructural y funcional determina la

existencia de diferentes niveles de desarrollo de la competencia profesional que se expresan en la calidad de la actuación profesional del sujeto y que transitan desde una actuación incompetente, parcialmente competente hasta una actuación competente (eficiente, ética y creativa). Dicha actuación se manifiesta en dos planos de expresión: un plano interno (reflexivo, vivencial) y un plano externo (conductual) (Addine y Calzada, 2007; González, 2006).

También en la unidad de lo cognitivo, afectivo y conductual, se halla la posición de Mariño y Ortiz (2011) enfatizando en una concepción de competencia como cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto y a partir de una integración de componentes personológicos conducente a un desempeño eficaz y eficiente en un contexto social determinado.

Coherente con el enfoque integral-contextualista de competencia, o configuracional de la personalidad, como también se le conoce, «ser competente» se aprecia funcionalmente en una actuación de calidad lo cual lleva a que visiblemente se hable de evidencias en un desempeño profesional competente, aunque conceptualmente se defiende que no basta con lograr un desempeño eficiente sino que es necesario actuar con compromiso y responsabilidad ante las consecuencias de las decisiones tomadas (González y Ramírez, 2011).

Según Escudero (2008) los elementos de comunicación son comunes dentro de los indicadores de competencia: habilidades de expresión-entendimiento, de lecto-escritura, dominio de una segunda y hasta tercera lengua, adecuación efectiva a contextos comunicativos, y una larga lista de ejemplos que se pueden encontrar con mayor o menor medida en los tantos «manejos conceptuales» de competencias. Esto se conoce como «estándares de comunicación» porque precisamente no se puede obviar el papel mediador de la comunicación en las relaciones sociales (De Zubiría, 2005; citado por Ruíz, 2010, p.17).

El campo de la lingüística en la segunda mitad del siglo XX abrió el camino de la formación de competencias para el contexto educativo con Noam Chomsky a finales de la década del 50. Luego Dell Hymes en 1967 estableció su concepto

más abarcador de competencia comunicativa que comprendió la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

Desde ese entonces el término «competencia comunicativa» ha sido ampliamente estudiado y redefinido por profesionales e instituciones de diversas ciencias como la Psicología, la Pedagogía, la Lingüística y la Sociología. Aunque es conocida la falta de uniformidad entre las propuestas de las diferentes fuentes, dentro de esa diversidad se mantiene siempre el reconocimiento a los aspectos que afectan la relación entre la lengua y el contexto sociocultural.

Con un análisis integrador de variados enfoques y definiciones sobre competencia comunicativa, los autores de este artículo aprecian que la competencia comunicativa se realiza a partir de una frecuente integración de aspectos no solo visibles en lo lingüístico/paralingüístico (adquisición y desarrollo del lenguaje verbal y extraverbal), sino desde la amplitud de recursos del individuo que le permiten o singularizan el acto comunicativo como es lo textual (la producción y comprensión de textos escritos); lo pragmático (direccionar la comunicación con intenciones de efectos como convencer, persuadir según las posibilidades y necesidades que tiene en relación con el contexto); lo sociocultural (coherencia con la cultura y lo social del contexto comunicativo y sus componentes: canales, ruidos, medios, receptores, efectos) (Ruíz y Roque, 2015, p. 96).

Estos fundamentos teóricos permiten a los autores del artículo transitar un camino específico de desempeño profesional y comunicativo, orientado hacia el objetivo de elaborar una definición sobre competencia en comunicación de resultados científicos.

MARCO TEÓRICO

Es necesario establecer qué se entiende en esta investigación por «competencia en comunicación de resultados científicos». Interesa aquí profundizar en ese eslabón socializador de la actividad científica y que a su vez ha sido analizado en el desarrollo teórico del área disciplinar de la comunicación científica (Mainegra y Miranda, 2012). Constituye un reto al defender el término como un proceso de comunicación y no solo de investigación, y también porque se confunde con otras denominaciones como

producción bibliográfica o producción científica, divulgación, socialización, diseminación, informes de investigación, transferencia del conocimiento, entre otros.

En opinión de los autores, la confusión es errónea porque muchos de esos términos incluyen actividades no coincidentes dentro de la investigación científica aunque todas confluyan en la construcción del conocimiento científico. De manera particular cada término antes mencionado se considera un proceso con funciones diferentes aunque concatenadas.

En esa amplia cadena de construcción del conocimiento científico desde la investigación hasta la puesta en práctica de esos conocimientos, median actividades como la comunicación que contribuye a convertir ese proceso en continuo, dinámico, sistémico, socializado y complejo, dado que resulta inagotable la generación de nuevos conocimientos, primero como conocimientos particulares y a su vez como nuevas fuentes de consulta (Montero, 2012).

Concretamente en el campo educacional los resultados de la actividad de ciencia e innovación tecnológica desempeñan un creciente papel en la toma de decisiones, la solución de los problemas inmediatos y perspectivas y en la construcción de la teoría pedagógica, como guía indispensable para toda acción transformadora.

Aquí se considera que los resultados científicos son aquellos productos terminados y medibles que deben aportar las investigaciones a partir de los recursos materiales y humanos disponibles, y del empleo de métodos, técnicas y procedimientos científicos, con vistas a alcanzar sus objetivos específicos y contribuir a la solución del problema (De Armas, Lorences y Perdomo, 2003; Escalona, 2008; Valle, 2012).

Si se acepta a la investigación como proceso de construcción del conocimiento científico; su resultado, entendido como producto terminado de dicho proceso investigativo, constituye siempre un tipo de conocimiento teórico, práctico o teórico-práctico acerca del objeto, así como determinados productos materiales. Según lo apuntado, llegará a ser conocimiento socialmente relevante en la medida en que se comparta con otras experiencias investigativas, y se interrelacione con la cultura científica heredada y

transformada en ese momento a partir del nuevo conocimiento aportado (Mainegra y Miranda, 2012).

Visto así, se entiende la «comunicación de resultados científicos» como proceso en el cual se crea, modifica y transforma una cultura compartida, en este caso la cultura y el saber científicos, tanto de una ciencia en particular como su interrelación con otras, a partir de los productos obtenidos de la actividad que busca solución a diversas problemáticas con métodos y procedimientos científicos (Ruíz y Roque, 2015).

La necesidad de buscar nuevos caminos para «hacer conocer-compartir» el conocimiento científico producido, no puede circunscribirse de manera exclusiva a la publicación. De esa manera sólo se estaría reflejando la actividad científica como mera producción bibliográfica, o sea, al conjunto de documentos escritos que comunican el resultado de un determinado trabajo científico.

El término actividad científica no solo es una parte materializada del conocimiento generado, y es más que un conjunto de documentos almacenados en una institución de información; antes bien son todas las actividades académicas y científicas de un investigador aun sin ser publicadas. Sin embargo, el principal indicador evaluador del científico en los países del primer mundo ya no son los cursos, eventos, otras actividades académicas y laborales realizadas y contenidas en un *curriculum vitae*, ni su nivel académico y grado científico alcanzado; más bien está en el número y cualificación de sus publicaciones (Valera, 2005). Con esa visión no se favorece el proceso, pues se convierte en una barrera para la comunicación de la ciencia porque ello implica plazos y dificultades de publicación y acceso a revistas indexadas.

En el modelo tradicional propuesto por Garvey & Griffith, 1971 (citado por Russell, 2007), aún predominante en las funciones primordiales de la comunicación científica, la evaluación formal del trabajo investigativo y la validación definitiva de los conocimientos se sitúan obligatoriamente en el proceso de publicación. De acuerdo con este modelo, al terminar su investigación, el científico envía los resultados en forma de artículos para su publicación en las revistas de su especialidad. El artículo se publica después

de ser sometido a una revisión por pares. Los conocimientos validados son los que han sido sometidos a este proceso y que han salido airosos de la prueba. Sostienen los autores del presente trabajo que el error está en considerar lo publicado como indicador exclusivo para validar una actividad científica que a la postre es antesala del conocimiento validado. En verdad ese conocimiento publicado se enriqueció desde etapas «pre-publicación» en el intercambio científico entre el investigador y la comunidad científica a la que pertenece.

Lo cierto es que nuevas maneras de llevar a cabo actividades fundamentales para el trabajo científico, como la colaboración en la ciencia, están experimentando cambios paradigmáticos. Se empiezan a constituir nuevas experiencias como resultado de la rápida penetración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), en todos los campos del trabajo científico. La posibilidad de los científicos de comunicarse más allá de su posición geográfica ha propiciado un aumento de la colaboración en los esfuerzos de investigación y de la labor académica a nivel global, con una mayor movilidad de investigadores y académicos, lo que a su vez ha propiciado la aparición de nuevas tipologías para actividades no formales de comunicación¹. El enorme aumento hacia finales del siglo XX del número de artículos en colaboración es un indicador de esta situación.

En los fundamentos teóricos que hacen pertinente la comunicación de resultados científicos desde un enfoque de competencia es esencial el investigador como protagonista de la actividad científica, concretamente en tres procesos psíquicos fundamentales asociados a la respuesta holística de su personalidad a una exigencia contextual: cognitivos, procedimentales y afectivo-motivacionales. Él necesita comunicar a otros sus experiencias, discutir sus interpretaciones, coordinar sus planes, recibir críticas, sugerir nuevas investigaciones.

Para ello redacta informes, tesis, ponencias, artículos y otros tipos de textos científicos, pero también expone sus ideas ante la comunidad científica en foros, eventos, defensas de tesis y se convierte en receptor y aprendiz de otras experiencias investigativas. En estas actividades debe tenerse en cuenta que

¹ Hurd, 1999, Rowland, 2003. Explican una serie de tipologías fundamentadas de entornos virtuales y que refuerzan la idea de la llamada «sociedad-red». (citado por Russell, 2007).

también para hacer ciencia es necesario ser un profesional competente que interna y externamente alcance con éxito su meta.

En la literatura revisada no se han encontrado antecedentes de definición, ni conceptual ni operacional, para la competencia en comunicación de resultados científicos pero se toma como punto de partida el desarrollo teórico del término competencia comunicativa, esbozado anteriormente.

Se llega a un proceso de construcción mental que sigue una lógica deductiva y tiene en cuenta toda la evolución de conceptos primarios y referentes como competencia, competencia comunicativa, comunicación como proceso y comunicación de resultados científicos. Se parte de sus invariantes que son comunes en toda conceptualización relacionada y se buscan los nexos de esos elementos en un «todo conceptual». Se profundiza en las relaciones integradoras de sus componentes, bien de igualdad o subordinación, a través procesos de análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización contenidos en los métodos teóricos que a su vez posibilitan hallar la esencia del objeto al que hace referencia.

Así se entiende que «competencia en comunicación de resultados científicos» es una configuración psicológica que en su unidad cognitiva, afectivo-motivacional y procedimental se autorregula en el individuo para su desempeño eficiente, al compartir resultados de su actividad científica y adecuarse a las exigencias del contexto comunicativo, a través del conocimiento y manejo de recursos lingüísticos, textuales, pragmáticos, tecnológicos y socioculturales.

Los recursos integrados describen el comportamiento comunicativo: lingüísticos (se refiere al conocimiento y uso adecuado de la lengua, también con apoyo de elementos extraverbales), textuales (se refiere a los conocimientos y habilidades para la construcción de textos científicos y el uso adecuado de sus tipologías discursivas), pragmáticos (se refiere al manejo estratégico y direccional de habilidades y actitudes para persuadir, negociar y convencer a los demás), tecnológicos (se refiere al manejo de las herramientas que brindan las TIC como soporte expresivo o contextual del acto comunicativo), socioculturales (se refiere a adecuarse al contexto comunicativo y científico para el uso del repertorio léxico de la ciencia que se trate y también entender y respetar a los otros participantes).

También los recursos comunicativos están transversalizados por otros de orden personalógicos y se aprecian en las dimensiones e indicadores que sirven para medir esa competencia profesional específica.

La definición, se fundamenta en la actividad de la comunicación y dentro de un enfoque de competencia con grandes componentes personalógicos, coincide con autores (Fernández, 2001; Mesa, 2011; Ortiz, 2006), que orientan las dimensiones desde sus tipologías tradicionales de procesos psíquicos de la personalidad a otras más conjugadas con el contenido de la actividad. Es así que se establecen las siguientes dimensiones y sus respectivos indicadores:

Dimensión cognitiva: Definida por aquellos procesos psíquicos que le permitan al sujeto conocer la realidad natural y social a partir del reflejo que hagan de ella y que en este caso incluyen componentes como conocimientos; habilidades (conocimientos en acción que ejercen una regulación ejecutora); capacidades (con su carácter de potencialidad y un contenido más complejo).

Los indicadores son:

- Conocimientos de su ciencia.
- Conocimientos sobre la construcción de textos científicos.
- Habilidades expresivas e interpretativas de mensajes.
- Conocimientos para el uso de las tipologías discursivas del texto científico.
- Conocimiento de las normas éticas para la actividad científica.
- Conocimientos para el uso de las tecnologías en función de la comunicación de resultados científicos.
- Capacidad de autorreflexión sobre su adquisición, uso y desarrollo de esos conocimientos, habilidades y capacidades.

Dimensión afectivo-motivacional: Definida por los procesos psíquicos de la personalidad que movilizan desde sus componentes hacia la actividad y determinan el desempeño, e incluyen sentimientos, necesidades, motivos, actitudes, propósitos, intereses y expectativas. Sus indicadores son:

- Motivación por compartir (expresar/socializar) los resultados de su actividad científica.
- Interés por el conocimiento y los resultados científicos de otros.
- Motivación por cumplir los requerimientos éticos de la actividad científica.
- Expectativa positiva hacia el éxito de la actividad.

- Valoración adecuada del entorno comunicativo para conducirse con empatía y tolerancia.

Dimensión procedimental: Definida por la expresión consciente y organizada de dominio de la acción y que tiene su base funcional de desempeño comunicativo en la unidad cognitivo-afectiva. Estos son sus indicadores:

- Destrezas en la planificación, organización y ejecución de actividades de comunicación de resultados científicos.
- Destrezas en la gestión de publicaciones y participación en eventos.
- Destrezas en el manejo estratégico y direccional de la comunicación.
- Comportamiento ético y responsable en su actividad científica.
- Destreza en la selección, acceso y operación de las herramientas tecnológicas en función de la comunicación de resultados científicos.
- Disposición para la creación de un ambiente asertivo de intercambio en la comunidad.

Algunos autores que trabajan el campo de la competencia comunicativa perciben los recursos comunicativos como dimensiones propias, pero dado el carácter configuracional psicológico que fundamenta el enfoque integrador-contextualista; aquí se dimensiona la variable de acuerdo con procesos del desarrollo de la personalidad. Es válido apuntar que la amplitud de indicadores no es sinónimo de medirlos uno a uno, sino que se trabajarán por integraciones de recursos al estar inter-relacionados en una compleja actividad (la comunicación) y con dimensiones que se complementan en la actuación.

Se coincide con González y Ramírez (2011) cuando consideran que el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos -que son los resultados esperados (evidencias)-, son la base (criterios y evidencias) para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de la competencia establecida.

Sin embargo, González (2006) deja claro que la complejidad de la integración de los componentes estructurales y funcionales en la regulación del desempeño profesional determina la existencia de diferentes niveles de desarrollo de la competencia, que se expresan en la calidad de la actuación profesional del sujeto y que transitan desde una actuación incompetente,

parcialmente competente hasta una actuación competente (eficiente, ética y creativa). Llevado a la escala de medición, ello se traduce en los niveles de desarrollo INADECUADO (I), MEDIANAMENTE ADECUADO (MA) y ADECUADO (A), descritos como evidencias de desempeño, a través de cada dimensión e indicadores.

En las siguientes tablas (Tabla 1 y Tabla 2) se proponen dos instrumentos para la medición del desarrollo de la competencia en comunicación de resultados científicos. Las evidencias de desempeño se construyen a partir de la sistematización de los estudios de Beltrán, 2004; Guelmes, 2003; Navarrete, Pérez y Rodríguez, 2013; Roméu, 2007.

Tabla 1: Indicadores de competencia en comunicación de resultados científicos, con sus niveles de desarrollo y evidencias (elaboración propia)

Dimensiones	Indicadores	Nivel de desarrollo con sus evidencias de desempeño.
C O G N I T I V A	-Conocimientos de su ciencia.	(A): Está actualizado con la bibliografía más reciente acerca del estado del arte de la ciencia en la que investiga (nacional e internacionalmente), además de su relación con otras ciencias.
		(MA): Posee conocimientos de su ciencia pero desconoce los autores y enfoques teóricos de los últimos 10 años en el panorama dinámico y cambiante de la ciencia a nivel internacional.
		(I): Posee conocimientos básicos de su ciencia que no le permiten discernir entre otros enfoques y teorías más novedosas, así como sus aportes en la construcción de nuevos conocimientos.
	- Conocimientos sobre la construcción de textos científicos.	(A): Conoce las acciones para la planeación, textualización y autorrevisión en la construcción de textos científicos, y lo hace con un correcto manejo de la lengua materna, con unidad y coherencia y respeto al estilo funcional científico (sobriedad, claridad, correcta aplicación de métodos teóricos para discursar sobre un tema científico).
		(MA): Conoce algunas acciones fundamentales para la construcción del texto pero sin un consciente sentido estratégico de la orientación ejecución y control del proceso. Desconoce algunas normas para la redacción científica que lo llevan a descuidar algunos elementos de unidad y coherencia. A veces tiende a descuidar la claridad, precisión y lógica discursiva.
		(I): No logra la conjugación cognitiva y afectivo-motivacional para aprender las acciones de los subprocesos de construcción del texto, según las etapas de orientación, ejecución y control necesarias. Desconoce reglas gramaticales y normas de redacción que le hacen cometer numerosos errores al redactar un texto. No se adecua a las exigencias estilísticas y funcionales del texto científico.
-Habilidades expresivas e interpretativas de mensajes.	(A): Sabe cómo expresarse oralmente con fluidez, apoyándose en el buen manejo del movimiento corporal, espacial y temporal. Sabe redactar con creatividad, claridad y precisión de las ideas a expresar. Capta la esencia de los mensajes e interpreta y argumenta sus ideas.	
	(MA): Muestra inseguridad en su exposición y no se apoya suficientemente en otros recursos	

		expresivos (gestos, desplazamiento por el escenario). Redacta con limitaciones en su léxico pero es claro y preciso al expresar sus ideas. No es ágil en la comprensión de las ideas esenciales de los mensajes que percibe.
		(I): Limitada expresión oral. No se apoya en otros recursos expresivos. Necesita leer sus ideas. Muestra pocas habilidades para la redacción. No es preciso. Se disgrega al redactar un texto. Malinterpreta algunos mensajes y no capta sus ideas esenciales.
- Conocimientos para el uso de las tipologías discursivas del texto científico.		(A): Conoce las tipologías discursivas del texto científico, sus características, estructura metodológica y función para cumplir con eficacia la demanda de comunicación de resultados.
		(MA): Conoce solo las tipologías discursivas más usadas del texto científico y algunas de sus características estructurales esenciales. Desconoce la función de algunas tipologías discursivas, que le impiden la selección adecuada con la demanda de comunicación de resultados.
		(I): Desconoce las tipologías discursivas de la comunicación científica, sus características, estructura metodológica y funcional que le impiden seleccionar la tipología adecuada para la demanda de comunicación de resultados.
-Conocimiento de las normas éticas para la actividad científica.		(A): Conoce los principios éticos que rigen el comportamiento responsable de un investigador al hacer uso del conocimiento científico (citar a otros investigadores, parafrasear conceptos de autores reconocidos o apoyarse en textos de otros investigadores, diferir con respeto del criterio de otros investigadores, o agenciarse como aporte científico los resultados de otro).
		(MA): Conoce los principios éticos pero descuida en ocasiones las normas de redacción que garantizan el respeto al trabajo científico ajeno y propio.
		(I): Desconoce los principios éticos y la manera de llevarlos a una actuación responsable como investigador.
-Conocimientos para el uso de las tecnologías en función de la comunicación de resultados		(A): Posee conocimientos operacionales sobre las herramientas de las TIC para comunicar sus resultados científicos y acceder a redes sociales, entornos virtuales, video-conferencias, entre otros.
		(MA): No tiene todos los conocimientos sobre las herramientas de las TIC y se apoya en el conocimiento de otros para operar las herramientas de las TIC en función de la comunicación de resultados científicos.
		(I): No tiene conocimientos básicos sobre el uso de las TIC que le permitan independencia al

	científicos.	apoyarse en sus herramientas en función de la comunicación de resultados científicos.
	- Capacidad de autorreflexión sobre su adquisición, uso y desarrollo de esos conocimientos, habilidades y capacidades.	(A): Puede autovalorarse críticamente acerca de su adquisición de conocimientos y el uso que de ellos hace, y lo convierte en un modo de aprendizaje.
		(MA): No puede percatarse totalmente de las maneras en que adquiere y usa los conocimientos y habilidades para comunicar sus resultados científicos, por lo cual no ejerce una autorregulación constante de ese aprendizaje.
		(I): No alcanza a reflexionar sobre sí mismo dentro de este proceso de aprendizaje.
A F E C T I V O / M O T I V A C I	-Motivación por compartir (expresar/socializar) los resultados de su actividad científica.	(A): Interesado en hallar oportunidades y espacios para compartir con la comunidad científica sus resultados científicos.
		(MA): Desea compartir con la comunidad científica sus resultados científicos, pero se esfuerza medianamente en hallar oportunidades y espacios para hacerlo.
		(I): Antepone pretextos para no aprovechar oportunidades y espacios donde compartir sus resultados científicos con la comunidad científica.
	-Interés por el conocimiento y los resultados científicos de otros.	(A): Se interesa por las experiencias científicas de otros miembros de la comunidad científica al leer, escuchar, valorar y dialogar.
		(MA): Se interesa medianamente por las experiencias científicas de otros miembros de la comunidad científica al interactuar poco con ellos.
		(I): Muestra poco interés por los resultados científicos de otros al no interactuar con los miembros de su comunidad científica.
	-Motivación por cumplir los requerimientos éticos de la actividad	(A): Siente motivación por cumplir con responsabilidad y rigor los principios éticos que garantizan el uso adecuado del conocimiento científico, tanto de otros investigadores como los conocimientos de construcción propia.
		(MA): Siente una mediana motivación por el cumplimiento de los principios éticos, expresada en la significación que tiene para sí un uso adecuado del conocimiento científico ajeno para la creación de

O N A L	científica.	resultados científicos propios (I) : Su desmotivación parte de una escasa convicción acerca de la responsabilidad ética de un científico ante el uso del conocimiento científico ajeno y en la construcción de nuevos conocimientos a partir de la actividad científica propia.
	-Expectativa positiva hacia el éxito de la actividad.	(A) : Espera un resultado exitoso a partir de movilizar sus conocimientos, habilidades estratégicas y actitudes en función la actividad.
		(MA) : Tiene dudas respecto al resultado de su actuación a pesar de tener conocimientos, habilidades, capacidades que lo garantizan. (I) : No espera un resultado positivo de su actuación ni del entendimiento de los otros.
	-Valoración positiva del entorno comunicativo para conducirse con empatía y tolerancia.	(A) : Valora objetivamente las circunstancias científicas donde se produce la comunicación y responde con tolerancia y empatía hacia los participantes.
		(MA) : Valora con cierta implicación emocional las circunstancias contextuales y no siempre responde con tolerancia y empatía hacia los participantes.
		(I) : Valora inadecuadamente las circunstancias contextuales de la comunicación y se conduce intolerante y nada empático.
P R O C E D I M E N	-Destreza en la planificación, organización y ejecución de actividades de comunicación de de resultados científicos.	(A) : Diserta con fluidez, claridad y precisión terminológica y organización adecuada, apoyado en diversos recursos expresivos, que resultan de interés para los participantes.
		(MA) : Diserta con inseguridad, falta de fluidez en la articulación del discurso, aunque organiza adecuadamente su exposición. Se apoya en pocos recursos expresivos.
		(I) : Diserta sin fluidez ni claridad en las ideas. No domina toda la terminología de su ciencia. No organiza ni estructura con orden jerárquico sus ideas y no logra mantener el interés de los participantes.
	-Destreza en la	(A) : Publica artículos en revistas indexadas en reconocidas bases de datos. Elabora ponencias para

T A L	gestión de publicaciones y participación en eventos.	eventos científicos y elabora informes de resultados de investigación.
		(MA): Publica artículos científicos solo cuando se lo exigen y participa en algunos eventos científicos cuando se lo orientan.
		(I): No publica sus resultados investigativos ni participa en eventos científicos.
	- Comportamiento ético y responsable en su actividad científica.	(A): Sus textos científicos cumplen con rigor las normas para citar, parafrasear o diferir de autores de investigaciones referenciadas. Sus aportes teóricos y prácticos están sustentados en resultados científicos auténticamente propios y conducidos objetivamente por un camino riguroso de construcción científica.
		(MA): Sus resultados científicos no siempre evidencian el uso adecuado del conocimiento ajeno y propio que conforman los resultados que comunica.
		(I): Comete errores de rigor científico al hacer uso del conocimiento de otros investigadores o establecer como propios los conocimientos que aporta en sus resultados, lo cual no lo hace un investigador confiable en la comunidad científica.
	-Destreza en el manejo estratégico y direccional de la comunicación.	(A): Logra orientar su desempeño en el curso de la comunicación, de acuerdo con sus intereses estratégicos.
		(MA): Frecuentemente acierta en el logro de sus intereses estratégicos respecto a la comunicación.
		(I): Casi nunca acierta en lograr un desempeño exitoso a partir de su manejo estratégico y direccional de la comunicación.
	-Destreza en la selección, acceso y operación de las herramientas tecnológicas en función de la comunicación	(A): Evidencia dominio de las herramientas tecnológicas que posibilitan mayor alcance de la comunicación a partir de conocimientos y habilidades demostrados en un exitoso desempeño.
		(MA): Maneja con pocos conocimientos y algunas habilidades prácticas las herramientas tecnológicas en función de la comunicación y tiene un desempeño aceptable, pero no siempre eficaz ni eficiente.
		(I): No tiene dominio en el manejo de las herramientas tecnológicas.

	de resultados científicos.	
	-Disposición para la creación de un ambiente asertivo de intercambio en la comunidad.	(A): Se implica en la creación de un ambiente positivo de intercambio comunicativo sobre la base de aspectos comunes y respeto a las individualidades.
		(MA): Medianamente implicado en la creación de un ambiente asertivo de intercambio con la comunidad científica.
		(I): No se implica en la creación de un ambiente asertivo de intercambio.

Tabla 2. Escala para la evaluación integral de las dimensiones e indicadores de competencia en comunicación de resultados científicos (elaboración propia)

Dimensión cognitiva (7 indicadores)		
ADECUADO (A)	MEDIANAMENTE ADECUADO (MA)	INADECUADO (I)
-Los 7 indicadores evaluados como nivel (A) -De 4 a 6 indicadores evaluados en el nivel (A) y el resto de los indicadores evaluados como (MA)	-7 indicadores evaluados como nivel (MA) -3 indicadores evaluados en el (A) y 4 indicadores evaluados como nivel (MA). -2 indicadores evaluados como nivel (A), 4 como nivel (MA) y 1 como nivel (I). -1 indicador evaluado como nivel (A), 5 evaluados como nivel (MA) y 1 como nivel (I). -1 indicador evaluado como nivel (I) sin importar la correlación de los niveles superiores de evaluación.	-Otra correlación de valores con el progresivo incremento de los indicadores al nivel INADECUADO (I)
Dimensión afectiva-motivacional (5 indicadores)		
-Los 5 indicadores en el nivel (A) -De 3 a 4 indicadores evaluados como nivel (A) y el resto de los indicadores evaluados como nivel (MA)	-5 indicadores evaluados en el nivel (MA). -Más de 3 indicadores evaluados como nivel (MA) y el resto en una correlación entre (A) e (I). [Sólo se admite 1 indicador evaluado como nivel (I)]	-Otra correlación de valores con el progresivo incremento de los indicadores al nivel INADECUADO (I).
Dimensión Procedimental (6 indicadores)		
-Los 6 indicadores evaluados en el nivel (A). -De 3 a 5 indicadores evaluados como nivel (A) y el resto de los indicadores medidos como nivel (MA).	-6 indicadores medidos como (MA). -Más de 2 indicadores evaluados como (MA) y siempre el resto en una correlación entre (A) e (I). [Sólo se admite 1 indicador evaluado como (I)]	-Otra correlación de valores que comienza a partir de 2 indicadores evaluados como nivel INADECUADO (I).
VALORACIÓN INTEGRAL DE LA VARIABLE «Competencia en comunicación de resultados científicos»		
-3 dimensiones en nivel (A)	-Cualquier correlación a	-Cualquier correlación a

-2 dimensiones evaluadas como nivel (A) y 1 evaluada como nivel (MA) [Siempre la dimensión PROCEDIMENTAL, debe estar evaluada como nivel (A)]	partir de la dimensión PROCEDIMENTAL evaluada como nivel (MA) -2 dimensiones evaluadas como (MA) y 1 dimensión evaluada como nivel (A). -3 dimensiones evaluadas como nivel (MA).	partir de una dimensión evaluada como nivel INADECUADO (I).
--	---	---

CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este artículo presenta uno de los resultados de una investigación mayor orientada hacia la superación profesional para el desarrollo de la competencia en comunicación de resultados científicos en docentes de los centros universitarios municipales en Cuba. Se realizó durante los años 2013 hasta el 2016 y se contextualizó en el Centro Universitario Municipal «Mario Rodríguez Alemán» de Sagua la Grande, adscrito a la Universidad Central «Marta Abreu» de Villa Clara.

También este estudio es la continuidad del proyecto institucional Estrategia didáctica para potenciar en los profesionales las habilidades comunicativas para la comunicación científica, perteneciente a la Universidad Central, pero en este caso la experiencia se toma de los centros municipales, no se limita la actividad al nivel de habilidades, sino que aborda un proceso de transformación con el desarrollo de la competencia para un desempeño eficiente en un contexto.

Con una concepción dialéctico-materialista donde se combinan métodos cualitativos y cuantitativos, se utilizaron fundamentalmente la triangulación teórica, de fuentes y metodológica (Ruíz, 2003) y el criterio de expertos.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La definición de competencia en comunicación de resultados científicos, con su operacionalización en dimensiones e indicadores, por ser un resultado teórico de elaboración propia, se sometió a la valoración externa a través del conocido método criterio de expertos. Primero fue necesario conocer el grado de competencia de los encuestados a través del método Delphi (de 25 propuestos, respondieron 18. De ellos, tres obtuvieron bajo coeficiente, y quedaron 15 profesores con un coeficiente de experticia por encima de 0,8).

La respuesta fue positiva con criterios y sugerencias de los 15 profesores que fueron tenidos en cuenta para el replanteo de la definición y algunas formulaciones de indicadores. La aplicación del método se hizo en tres rondas en las cuales los

expertos recibieron nuevamente la encuesta para valorar los cambios y a partir de ahí reafirmar o retractarse de su primera evaluación.

Dentro de los criterios vertidos estuvo la sugerencia de integrar otros indicadores sobre competencia comunicativa y comunicación científica, como las habilidades para la comunicación oral, la construcción del texto científico, y habilidades investigativas.

Al hablar de sugerencias, se declara que ningún experto impugnó la definición de la variable (predominó la evaluación de 5 por encima de la de 4, y ambas son altas), tampoco desestimaron con calificaciones menores de 4 las dimensiones en una evaluación integral (hubo dos expertos que preferían una dimensión actitudinal antes que la procedimental, pero sus argumentos no eran cerrados pues aun así le otorgaron evaluación alta. En un intercambio comprendieron que al hacer un análisis de frecuencia son dimensiones igualmente trabajadas en el área de la actividad comunicativa, además que la postura está fundamentada y referenciada teóricamente).

Otro experto advirtió el riesgo de incluir habilidades (saber hacer) dentro de la dimensión cognitiva, pero se trata de habilidades teóricas o intelectuales que autores muy reconocidos en la comunidad científica defienden su importancia reguladora para el proceso de la cognición (González, 1995; Mitjás, 1995; y Ortiz, 2006). Sí se reconoce la asunción de tres sugerencias fundamentales que ya están replanteadas en la definición porque el autor coincide plenamente en hacerlas más visibles que como estaban anteriormente:

- explicitación de la unidad autorreguladora de la configuración psicológica.
- explicitación de componentes metacognitivos y éticos en los indicadores.
- la re-escritura de una habilidad que por su complejidad de alcance podía englobarse en la categoría de capacidad.

Se consideran positivos los resultados en este nivel de valoración científica de la definición, dimensiones e indicadores que componen la variable de trabajo, algo que resulta coherente con la discusión en otros espacios teóricos como sesiones científicas y la publicación de artículos científicos.

La particularidad de la actividad científica desde la educación superior, condicionada por las políticas gubernamentales de desarrollo local, contextualiza la pertinencia de un proceso de transformación educativa y profesional en general para los docentes

de los centros universitarios municipales, y en este caso dirigido al desarrollo de la competencia en comunicación de resultados científicos. La propuesta de una definición con dimensiones e indicadores del término constituye el punto de partida para ese propósito de mejoramiento profesional.

CONCLUSIONES

Desde la cosmovisión de una formación para la nueva ciudadanía del siglo XXI, ha tenido acogida entre la comunidad científica cubana la educación de competencias, sobre todo en la enseñanza de postgrado, con el objetivo de contar en la sociedad con un profesional que actúe independiente, creativamente y con motivación profesional.

La comunicación de resultados científicos, como eslabón necesario en la cadena de construcción del conocimiento, demanda de una competencia comunicativa por parte del docente de los centros universitarios municipales para cumplir exitosamente con este encargo social.

En consecuencia, se propone considerar la competencia en comunicación de resultados científicos como una configuración psicológica, que en su unidad cognitiva, afectivo-motivacional y procedimental se autorregula en el individuo para su desempeño eficiente, al compartir resultados de su actividad científica y adecuarse a las exigencias del contexto comunicativo, a través del conocimiento y manejo de recursos lingüísticos, textuales, pragmáticos, tecnológicos y socioculturales.

La definición con sus dimensiones e indicadores, sometida a criterio de expertos, fue valorada por consenso como adecuada y las sugerencias realizadas contribuyeron a la elaboración de una versión más acabada en el proceso de construcción teórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. y Calzada, J. (2007). La formación de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor. Fundamentos teóricos de un modelo didáctico. *Revista Pedagogía Universitaria*, 12(1).

Beltrán, F. (2004). *Desarrollo de la competencia comunicativa*. Recuperado de http://www.robertexto.com/archivo9/compet_comunic2.htm

Castellanos, B., Fernández, A.M., Llivina, M.J., Arencibia, V. y Hernández, R. (2003). *Una visión alternativa de la competencia para la investigación educativa. Esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) sobre la investigación*

educativa [Libro digital], (pp. 60-79). La Habana, Cuba. Recuperado de <http://karin.fq.uh.cu/~vladimar/cursos/%23Did%E1cticarr/Libros%20de%20Temas%20Pedag%F3gicos/Libro%20ECRO.pdf>

De Armas, N., Lorences, J. y Perdomo, J. M. (2003). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa*. Curso 85 Pedagogía. La Habana, Cuba.

Escalona, E. (2008). *Estrategia de introducción de resultados de investigación en el ámbito de la actividad científica educacional* (Tesis de doctorado inédita). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.

Fariñas, G. (2013). Lo emblemático en el enfoque histórico cultural: Apuntes para una praxis de rigor. *Revista Amazónica*, 11(2), 102-134. Universidad Federal de Amazonas. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4730491>

Fernández, A. M. (2001). *Comunicación educativa*. Centro de Estudios Educativos (CEE) de la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique J. Varona». La Habana, Cuba.

González, F. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

González, M. y Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(16). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/articulos/formacion-competencias-profesionales-las-universidades-reto-proyectos-curriculares-univers>

González, V. (Dic, 2006). La formación de competencias profesionales en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación*. XXI (8), 175-187. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence=1>

Guelmes, E. L. (2003). La comunicación de los resultados científicos de una investigación educativa. *Revista Varela*. Recuperado de <http://www.revistavarela.rimed.cu/articulos/rv2410.pdf>

Mainegra, D. y Miranda, J. (2012). Una propuesta para mejorar la comunicación de los resultados de la investigación educativa en la Universidad de Ciencias

Pedagógicas «Rafael María de Mendive». *Revista Mendive*, 41. Recuperado de http://mendive.upr.edu.cu/nfuentes/num41/pdf/Art_5_Debora.pdf

Mariño, M. A. y Ortiz, E. (2011). La formación pedagógica de los estudiantes universitarios. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/viewFile/205/163>

Mesa, G. (2011). *Estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara, Cuba.

Mitjáns, A. (1995). *Creatividad, Personalidad y Educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Montero, L. A. (2012). Visión de la ciencia y la tecnología: Problemas actuales. *Revista Temas*, 69.

Navarrete, M.C.; Pérez, J.I. y Rodríguez, D. (2013). *Comunicación científica escrita: indicadores de evaluación*. Simposio de Lingüística y Comunicación Social. Centro de Lingüística Aplicada. Santiago de Cuba. Recuperado de <http://cla.cu/simposio/descargar.php?d=1730>

Ojalvo, V. (1999). ¿Cómo hacer más efectiva la comunicación?. En Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES-UH), *Comunicación educativa*, (pp. 141-156). La Habana, Cuba. [Material distribuido en soporte digital]

Ortiz, E. (2006). *Fundamentos psicológicos del proceso educativo universitario*. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/redees/wp-content/uploads/2012/12/Fundamento-psicologicos.pdf>

Posada, R. (2005). Formación superior basada en competencias: Interdisciplinaria y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado en http://www.rieoei.org/edu_sup22.htm

Roméu, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Roméu, L. M. Sales, I. Domínguez, T. Pérez, X. Rodríguez, A. Toledo y F. Martín, *El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 17-56). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

- Ruíz, A. (2003). Fundamentos de la investigación educativa. En *Metodología de la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Ciencias Médicas.
- Ruiz, M. (2010). *Hacia una pedagogía de las competencias*. México: Ediciones CICEP.
- Ruíz, A. y Roque, C. Y. (2015). Superación profesional en competencias para la comunicación de resultados científicos y en pos del desarrollo local. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(10), 86-107. Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes10_art5.pdf
- Russell, J. M. (2007). *La comunicación científica a comienzos del siglo XXI*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/salactsi/russell.pdf>
- Solernou, I.A. (2015). *La interacción grupal: Exigencia del desempeño docente de los profesores graduados de carreras no pedagógicas*. Recuperado de <http://socecsholguin2015.sld.cu/index.php/socecsholguin/2015/paper/viewPaper/132>
- Tobón, S., Pimienta, J. H. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson. Recuperado de http://detodoproducciones.com.ve/padula/DGDE1_3Secuencias%20Didacticas%20-%20Aprendizaje%20y%20Eva.pdf
- Valera, O. (2005). *La información científica en la investigación educativa* [CD-ROM]. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). La Habana, Cuba.
- Valle, A. D. (2012). Algunas ideas sobre el concepto de resultado en la investigación pedagógica. *Revista Ciencias Pedagógicas (3ra. Época)*, (2), Recuperado de <http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/attachments/article/107/Algunas%20ideas%20sobre%20el%20concepto.pdf>

Fecha de presentación: 6 de marzo de 2017 Fecha de aceptación: 5 de mayo de 2017

PREPARACIÓN AL TUTOR PARA LA FORMACIÓN INICIAL INVESTIGATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS

PREPARATION TO THE TUTOR FOR THE INITIAL INVESTIGATIVE TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL CAREERS

¿Cómo referenciar este artículo?

Alfaro Masjuán, E., Hernández González, L., Muñoz Ruiz, J. F. (jul. - oct. 2017).

Preparación al tutor para la formación inicial investigativa de los estudiantes de las carreras pedagógicas. *Pedagogía y Sociedad*, 20 (49), 24 - 47. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/542>

Elizabeth Alfaro Masjuán,¹ Leticia Hernández González,² José Francisco Muñoz Ruiz³

¹ Licenciada en Educación, especialidad Lengua Inglesa. Asistente. Máster en Ciencias de la Educación, mención Educación Técnica y Profesional. Profesora del Centro Universitario Municipal de Fomento, Cuba. Email: elizabetha@uniss.edu.cu; ² Licenciado en Educación, especialidad Educación Laboral. Asistente. Máster en Ciencias de la Educación, mención Secundaria Básica. Profesora del Centro Universitario Municipal de Taguasco, Cuba. Email: leticia@uniss.edu.cu; ³ Licenciado en Educación, especialidad Educación Laboral y Dibujo Técnico. Profesor Auxiliar. Máster en Ciencias de la Educación, mención Secundaria Básica. Profesor del Centro Universitario Municipal de Trinidad, Cuba. Email: josem@uniss.edu.cu

Resumen

La necesidad de fortalecer la preparación del tutor que asesora a los estudiantes universitarios, constituye hoy un reto de los Centros Universitarios Municipales (CUM), en el contexto de la universalización, debido la misión que se le asigna a esta figura para dirigir y asesorar la formación del futuro profesional de la educación. Lograr el fortalecimiento en su preparación constituyó el objetivo de este artículo, al socializar acciones estratégicas de preparación a los tutores para la formación inicial investigativa de los estudiantes de las carreras pedagógicas. Se utiliza la investigación cualitativa con aspectos de carácter cuantitativo, y los métodos de la investigación educativa, entre ellos: el histórico-lógico, análisis-síntesis, el inductivo-deductivo, la observación, la prueba pedagógica y la técnica proyectiva (composición), que permitieron el diagnóstico y la constatación de los resultados para medir la efectividad de la vía de solución propuesta.

Palabras clave: acciones estratégicas; educación superior; formación inicial investigativa; preparación al tutor

Abstract

The need to strengthen the preparation of the tutor who advises university students is now a challenge for the Municipal University Centers (MUC), in the context of

universalization, given the mission assigned to this figure to direct and advise the training of the future professional of education. Achieving a strengthening in the tutor's preparation was the objective of this article, when socializing preparation strategic actions to tutors for the initial investigation training of pedagogical careers' students. Qualitative research with aspects of a quantitative nature and educational research methods are used, among them: historical – logical, analysis – synthesis, inductive – deductive, observation, pedagogical test and projective technique (Composition), which allowed the diagnosis and results checking to measure the effectiveness of the proposed solution.

Key words: Strategic actions; higher education; initial investigative training; tutor's preparation

INTRODUCCIÓN

Actualmente la ciencia y la técnica se desarrollan de modo tan vertiginoso, que a nadie le asombra los extraordinarios descubrimientos que en el mundo de hoy se han producido sobre cuestiones que hasta hace poco parecían no tener respuesta.

Este proceso de producción científica está dado en primer lugar debido a que el hombre ha aprendido a conocer el proceso que le rodea, ha descubierto las leyes principales del proceso gnoseológico y ha elaborado métodos y formas efectivas para abordar el estudio de los diferentes problemas que la teoría y la práctica del desarrollo les imponen, cada vez más coherente con los problemas abordados.

En Cuba esta situación se atiene en muchos aspectos a las regularidades propias de los países de mayor desarrollo. En el Ministerio de Educación Superior se ha trabajado sistemáticamente en la consolidación de esta política, el sistema de ciencia e innovación tecnológica y la correspondiente proyección estratégica con vistas a garantizar que la actividad científica investigativa alcance el mejoramiento permanente de la calidad educacional.

Como parte de todos los cambios que se han sucedido dentro del proceso de universalización de la Educación Superior Pedagógica, aparecen los Centros Universitarios Municipales, donde se sustenta la ubicación de los estudiantes de carreras pedagógicas en centros considerados unidades docentes, bajo la atención de los tutores que los acompañarán en toda la carrera.

En tal sentido, en el lineamiento 117 aprobado en el VII Congreso del Partido se señala: “continuar avanzando en la elevación de la calidad y el rigor del proceso

docente-educativo (...) jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención al personal docente”. (Partido Comunista de Cuba, 2016, p. 8).

Asimismo en el lineamiento 118 del propio documento se precisa: “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”. (Partido Comunista de Cuba, 2016, p. 8)

Los citados lineamientos, establecen la relación de la calidad del proceso docente-educativo con la superación permanente de los docentes y con el proceso de formación de los estudiantes de carreras pedagógicas, en las que juega un papel fundamental el tutor que tiene la responsabilidad de orientar al estudiante en todos sus componentes (académico, laboral, extensionista e investigativo); precisa de los referentes teórico-prácticos necesarios y esenciales que les permitan asesorar con éxito el componente investigativo de los estudiantes universitarios.

Dentro de todas las acciones que debe realizar el tutor se encuentra la formación inicial investigativa, porque el educador tiene que aprender a investigar, tiene que enseñar a investigar, pues el hombre es un investigador permanente, consciente o inconscientemente, por esto es necesaria su preparación para aprender a investigar y a su vez enseñar a los estudiantes que están bajo su tutoría a investigar también.

El trabajo científico estudiantil tiene el objetivo de contribuir a desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes, mediante la solución de problemas de la práctica pedagógica por la vía científica. Está condicionado por las características y exigencias del currículo, así como por las condiciones existentes, el aseguramiento bibliográfico y material en general, para cumplir las exigencias planteadas en la formación del profesional de la educación.

A través de la observación de consultas con el tutor, la preparación y exposición de las diferentes modalidades de trabajo científico, se pudo constatar que se desconocen las acciones que se deben realizar en cada una de las modalidades de trabajo científico, se reflejan más las acciones que los recursos teóricos y prácticos esenciales que le permiten incursionar en la realidad educativa desde posiciones científicas, existen insuficiencias en las habilidades científicas básicas para la solución de problemas profesionales y no se domina la forma de organizar la tutoría en función del tratamiento del componente investigativo.

El análisis realizado hasta aquí por parte de los autores, muestra la necesidad de preparación de los tutores para organizar la tutoría en función de dar tratamiento a las necesidades de los estudiantes, vinculadas al componente investigativo, por lo que el presente trabajo tiene como objetivo: socializar acciones estratégicas de preparación a los tutores para la formación inicial investigativa de los estudiantes de las carreras pedagógicas.

MARCO TEÓRICO

El devenir histórico de la categoría tutor ha transitado por diferentes etapas de la historia y del pensamiento filosófico, psicológico, pedagógico y educacional, por lo que ha sido expresión de una realidad histórico-cultural concreta y singular en la que se ha mantenido como esencia su rol de guía espiritual, de transmisor de conocimientos, valores, sentimientos y habilidades.

Es evidente el papel y la influencia que ha desempeñado el tutor a lo largo de la historia y es reconocida su importancia para la formación de la personalidad, debe sentir un gran amor por la profesión que desempeña y ser un investigador constante de la realidad educacional.

Con la nueva concepción sobre la formación de educadores en el proceso de universalización pedagógica a partir del curso 2002-2003, las funciones del tutor se modifican y se adoptan nuevos métodos y estilos de trabajo en la Educación Superior. Sobre él recae la misión fundamental, pues es la persona que más cerca está del estudiante y se transformará en su guía y mentor.

Al respecto, Ponce Milián, (2005, p. 4) expresa que el tutor:

Es la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura” y la de mentor como “consejero o guía” y la de guía como “persona que encamina, conduce y enseña a otra el camino”, “persona que enseña y dirige a otra para hacer o lograr lo que se propone”, permite concebir al tutor en una labor eminentemente educativa, dirigida su acción tutorial a la instrucción, orientación, formación de cualidades, convicciones, que tributen a determinada concepción del mundo.

Consecuentemente con lo planteado anteriormente, en la *Revista de Investigación Educativa* 5 en su artículo “La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior: Reflexiones en torno al curso”, se refiere a algunos elementos acerca de la tutoría.

Badillo Guzmán, plantea que:

...por medio de la tutoría el profesor alcanza una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno en su adaptación al ambiente universitario, en las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación, en el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional, esto es, la atención de los diferentes problemas que pueden aparecer en la trayectoria escolar. (2007, p.5).

En este sentido, la incorporación de la tutoría a las actividades académicas de la institución requiere la creación de un sistema de tutoría académica, cuya definición, objetivos y modelos de intervención sean claramente precisados.

Por tanto, se concibe a la tutoría como:

Una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante; es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye; implica diversos niveles y modelos de intervención, se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los programas de estudios; y tiene indudables efectos en el logro institucional de elevar la calidad y eficiencia terminal de los estudiantes del nivel superior". (Badillo Guzmán, 2007, p.6).

Al respecto, en la Resolución 210/2007, actual Reglamento de Trabajo Docente Metodológico para la Educación Superior, se plantea en el capítulo II, artículo 28 que el tutor "(...) debe poseer una preparación pedagógica que le permita identificar las necesidades educativas de los estudiantes, realizar las acciones personalizadas que correspondan y valorar la efectividad de las mismas". (Ministerio de Educación Superior, 2007, p. 6)

En el propio documento se plantea en el artículo 130 que "la tutoría es la forma organizativa que tiene como objetivo específico asesorar y guiar al estudiante durante sus estudios, para contribuir a su formación integral, realizando sistemáticamente acciones educativas personalizadas (...)". (p. 27).

Según García-Valcárcel (2008) los estudiantes valoran a los profesores que son accesibles, cercanos, amables, respetuosos, pero además sugieren la importancia del conocimiento de la materia y la eficacia, como se presenta a continuación:

-Deben saber manejar el encuentro personal desde el punto de vista "afectivo". La transferencia afectiva es un hecho en cualquier relación (aunque tenga un carácter profesional).

-Deben tener cualidades de comunicación: amabilidad, comprensión y respeto por los alumnos.

-La capacidad comunicativa y el gusto por la docencia son instrumentos necesarios, pero por sí mismos no sirven para nada si no hay sustancia que comunicar. Para ser buen profesor lo primero es conocer a fondo la materia.

-Un buen tutor debe ser cercano al alumno, pero debe de ser también eficiente. El alumno debe ver en su tutor aquella persona que le puede ayudar.

Por otro lado, varios autores expresan sus criterios sobre la tutoría donde expresan que:

Es una herramienta, un recurso o dispositivo pedagógico que permite seguir, facilitar, acompañar, guiar, procesos educativos. Consecuentemente no es un fin en sí misma, sino un medio para el mejoramiento de las trayectorias de los estudiantes, con atención a sus necesidades y a las condiciones particulares de cada caso (los docentes y las condiciones institucionales). (Cambours de Donini, Iglesias y Muiños de Britos, 2009, p.3).

Por todo lo planteado anteriormente, se considera fundamental para mejorar las condiciones de la educación superior y la trayectoria escolar de los jóvenes universitarios, el contar con un apoyo como la tutoría; sin embargo, no basta con reconocer su importancia, pues su implementación requiere de una serie de elementos que le permitan funcionar de manera adecuada.

El ejercicio de la tutoría recae en un profesor que se asume como guía del proceso formativo y permanentemente ligado a las actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas de los alumnos bajo su tutela. Sus funciones son orientar, asesorar y acompañar al alumno durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, con la perspectiva de una formación integral, lo que significa estimular en él la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación.

El tutor debe poseer dominio del currículo por el que transita el estudiante, expresando conocimientos de la lógica de la formación profesional, el conjunto de problemas profesionales que enfrentará en su futura vida profesional, los campos de acción y las esferas de actuación profesional, así como tener competencia investigativa.

Las tutorías pueden ser individuales o grupales. Pueden considerarse como una nueva función dentro de la actividad docente, o encomendarse a un equipo de tutores. En ambos casos, los sujetos involucrados deben estar capacitados para cuestiones tales como: el seguimiento y la orientación del estudiante; el diseño, desarrollo y la evaluación permanente. En la universidad pedagógica, están dirigidas a prevenir y corregir los problemas diagnosticados y desarrollar sus potencialidades para lograr la formación integral de su personalidad.

La formación docente inicial se refiere al proceso que permite al futuro profesional de la educación adquirir conocimientos, habilidades, valores y principios para desarrollar el proceso docente educativo en un determinado contexto histórico-social e institucional.

Por tanto, se establece la formación inicial del profesional de la educación como: “proceso que se desarrolla bajo la concepción de un modelo pedagógico que determina, teniendo en cuenta la aspiración dada por el modelo del profesional, el contenido, las acciones y los escenarios de formación, concretados y articulados de manera sistémica” (Fleites Cabrera, Valdés González, Hernández Martín, 2015, p. 53).

En este proceso juegan un papel importante la integración curricular en actividades de investigación, la implementación de estrategias metodológicas que contribuyan al desarrollo de las potencialidades creadoras que favorezcan la investigación, la experiencia científica, la consideración de la cotidianidad y el entorno.

De acuerdo con lo expresado por García López (2015), la formación investigativa del futuro docente se asume como el proceso que permite al profesional de la docencia adquirir las competencias investigativas necesarias para aprehender la situación educativa y buscar soluciones a partir de la problematización de la práctica socioeducativa desde el desarrollo de la investigación dirigida a responder a la protección del medio ambiente, la biodiversidad y el entorno sociocultural.

En efecto, Reyes, L. M. et al. (2010) refiere que la investigación estudiantil permite acercarse progresivamente a la práctica de los distintos procedimientos del trabajo científico con capacidad de construcción, discriminando procesos constantes que agregan sistemática dentro de una lógica, pues investigar es aprender a pensar y argumentar razonadamente, para apropiarse de nuevos conocimientos.

El estudiante al estar insertado a tiempo completo en las unidades docentes, tiene que ser capaz de dar respuesta a los problemas profesionales que se le presentan a diario en su contexto de actuación, para convertirse en protagonistas de las transformaciones

necesarias, para elevar la calidad del proceso pedagógico y los tutores en su preparación y desempeño profesional tienen que diseñar acciones que promuevan la formación inicial investigativa.

En este sentido la formación inicial investigativa se concibe como:

Un proceso de solución de problemas profesionales presente en todas las disciplinas del plan de estudio, que se introduce y sistematiza en las asignaturas de la disciplina Metodología de la Investigación Educativa, en la realización de trabajos científicos extracurriculares, de curso y de diploma y en las restantes actividades del currículo. (Roy Sadradín, et al., 2009, p.7).

Esta formación es fundamental para la eficiencia del futuro profesional, pues le permite obtener el sistema de contenidos necesarios, para el desempeño eficiente de su modo de actuación y tiene como objetivo: contribuir a desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes mediante la solución de problemas de la práctica pedagógica por la vía científica.

En otra arista la formación inicial investigativa es concebida como:

La preparación para la función investigativa del futuro profesional de la educación, que se produce por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación educativa, el cual le permite apropiarse del conocimiento científico-pedagógico, así como desarrollar habilidades científico-investigativas y valores ético-profesionales inherentes al proceder investigativo en educación, que le posibilitan la interpretación, fundamentación, proyección y transformación creadora de la realidad educativa. (Chirino-Ramos, 2012, p. 18).

Una de las aristas de la función investigativa del docente que se forma en la universidad radica en la realización de trabajos científicos extracurriculares, de curso y de diploma, concibiendo la práctica profesional como proceso de investigación de mayor alcance. De este modo la acción de asesoría del tutor hacia los docentes en formación, conlleva a una participación activa en la transformación de la realidad, que se traduce en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas.

Con el objetivo de fortalecer la formación inicial investigativa se incluyó en los planes de estudio la disciplina Metodología de la Investigación Educativa (MIE), la que tiene como objeto la actividad científico investigativa en el contexto de actuación del profesional de la educación. Todas las disciplinas del plan de estudio, incluyen en su contenido conocimientos y

habilidades encaminadas a la preparación de los estudiantes para la actividad científico-investigativa, manifestada en sus relaciones de precedencia y continuidad intradisciplinaria e interdisciplinaria en especial con la disciplina Formación Pedagógica General y con la metodologías particulares.

El objetivo integrador de esta disciplina es fundamentar científicamente desde los referentes teóricos, metodológicos y prácticos de la Investigación Educativa los problemas identificados en su práctica profesional para la aplicación de diferentes alternativas de solución a los problemas profesionales.

La actividad científico investigativa en este nivel educacional está llamada a jugar un rol más significativo como proceso gestor de las profundas transformaciones a que se aspira, concebirla coherentemente y de modo integrador, constituye premisa indispensable para la dinamización del proceso pedagógico.

Tradicionalmente la actividad científico investigativa, como componente esencial del proceso formativo, ha sido asociada tan solo al desempeño docente profesional y en otros casos de manera limitada a la labor investigativa de los estudiantes, siendo restringido el tratamiento de manera integrada a esta actividad.

Para lograr lo anterior, es importante la realización por parte de los tutores, de una labor sistemática, consciente, sobre la base de que los estudiantes puedan desarrollar las operaciones del pensamiento lógico, y las habilidades para su progreso intelectual, esto indudablemente lo prepara como ente social, en función de sentir la necesidad de adquirir conscientemente cada vez más por sí mismo los contenidos recibidos en cada una de las asignaturas como aspecto fundamental para resolver problemas de la producción y la ciencia una vez graduados.

La actividad científico investigativa es:

El proceso en el que se adquiere una cultura científica, a partir de la cultura general, motivaciones y experiencias en el ejercicio del trabajo científico en la actividad académica y laboral del bachiller técnico, profesor en formación y profesor graduado que posibilita en su formación inicial y continua, la determinación y solución de los problemas educativos y técnicos en correspondencia con las exigencias de la Sede Universitaria y la comunidad en la actualidad". (Morasén Cuevas, et al., 2013, p. 8).

Esta conceptualización, se identifica con los propósitos de la propuesta abordada en este trabajo en el que se pretende reflexionar sobre la concepción de la formación

inicial investigativa de los estudiantes de carreras pedagógicas como un proceso integrador y dinamizador en el que se inserta la labor de todos los sujetos del proceso pedagógico.

Con el propósito de cumplir con la aspiración de formar a un maestro investigador de su propia práctica, en el currículo base de los Planes del Proceso Docente vigente a partir del curso 2010-2011, para las carreras pedagógicas, se establecen las disciplinas Formación Pedagógica General y Formación Laboral Investigativa, en su carácter de Disciplina Principal Integradora.

Esta última desempeña un importante papel pues fomenta la búsqueda del conocimiento, el desarrollo del pensamiento científico y de las habilidades científico-investigativas en el estudiante, que es la base para encontrar soluciones a los problemas profesionales garantizando el dominio de los modos de actuación esenciales de la profesión.

Sin embargo, la labor del tutor como elemento de dirección desempeña un papel esencial en la atención personalizada que requiere el estudiante para el desarrollo de las habilidades investigativas expresadas en el trabajo científico-investigativo que este realiza.

En general, actualmente se considera que el papel del profesor-tutor es orientar y facilitar de manera individual el aprendizaje, guiar al estudiante en el manejo del material que debe conocer, induciéndolo a la reflexión, crítica y profundización de lo aprendido. Sin embargo, sus funciones son más amplias y complejas, pues debe contribuir a su formación profesional de forma integral, incluyendo en ella la formación científico investigativa del estudiante.

En el marco de este proceso formativo se constatan debilidades en la acción tutorial que se expresan en las insuficiencias que manifiestan los estudiantes en el desarrollo de las habilidades investigativas básicas, a partir de los resultados que alcanzan en el trabajo científico estudiantil.

Con la universalización de la Educación Superior se consolida la interrelación entre los componentes de formación: académico, laboral, investigativo y extensionista; en comparación con etapas anteriores, a partir de las exigencias planteadas al estudiante, sobre todo para la realización del Trabajo Científico Estudiantil, el cual se vinculaba con las necesidades planteadas en el banco de problemas de las escuelas.

Sin embargo, en la práctica no se logró en toda su dimensión la concepción diseñada para la formación del profesional. En este sentido, se reconoce la insuficiente preparación del tutor para el desempeño de las funciones asignadas, fundamentalmente para la atención personalizada al estudiante en los componentes académico e investigativo, con énfasis en este último.

Como consecuencia, la formación y desarrollo de las habilidades investigativas básicas en los estudiantes se afectó pues la atención y orientación que recibían del tutor designado en esta dirección, de forma general era insuficiente. En correspondencia, se identificó una débil orientación teórico-metodológica del profesor-tutor al estudiante para el desarrollo de la actividad científico-investigativa durante la etapa de desarrollo de la práctica laboral investigativa.

En este sentido se precisa que: “el proceso de formación científico-investigativo inicial, en particular con el desarrollo de las habilidades investigativas, debe garantizar la adquisición por los estudiantes de los saberes necesarios que les propicie el desempeño de la función investigativa y aplicar a la realidad cotidiana dichos conocimientos y habilidades mientras conjuga su actividad laboral e investigativa con el resto de los componentes de formación”. (González Mirabal, D., 2014, p.19)

Es por ello, que en la actualidad se concibe la actividad laboral e investigativa del estudiante de forma interrelacionada, pues no es posible adquirir conocimientos y habilidades si este no interactúa con la práctica y no tiene vivencias acerca de las problemáticas que caracterizan los contextos de actuación.

La formación científico-investigativa inicial en el contexto de las universidades pedagógicas, se concibe desde el diseño curricular con un carácter interdisciplinar y profesional, a partir de la relación estrecha entre todos los componentes de formación y especialmente se concreta a partir del trabajo científico-investigativo que desarrolla el estudiante en la actividad laboral e investigativa.

Teniendo en cuenta el análisis realizado hasta el momento, la autora referida considera el proceso de formación científico-investigativo inicial como:” aquel en el que el estudiante se apropia del sistema de conocimientos y habilidades investigativas, que le permiten utilizar el método científico para contribuir a la solución de los problemas que identifica en el proceso pedagógico en general y de enseñanza-aprendizaje en particular en los contextos de actuación profesional” (González Mirabal, 2014, p.21).

A partir del criterio de la autora, se relacionan algunos aspectos que caracterizan el papel del profesor-tutor al ejercer la tutoría en la formación científico-investigativa del estudiante (González Mirabal, 2014, p.29):

- Proyectar, ejecutar, controlar y evaluar la acción tutorial; así como socializar dichos resultados con el colectivo pedagógico, a fin de lograr una mayor precisión en la determinación de las necesidades y potencialidades y en cuanto a las vías de solución en la atención a dichas necesidades.
- Determinar las principales necesidades del estudiante y darles seguimiento de forma oportuna, sobre la base del aprovechamiento de sus potencialidades como fuentes generadoras de aprendizajes y no de las debilidades.
- Determinar los contenidos y acciones investigativas que favorezcan el aprendizaje del estudiante en la realización de su trabajo científico-investigativo.
- Propiciar a partir de la relación de ayuda, la formación y desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades y actitudes investigativas.
- Desarrollar y potenciar la capacidad crítica, reflexiva y creadora en el estudiante.
- Propiciar una base orientadora de las acciones a desarrollar, que debe tomar como punto de partida la orientación específica de la consulta bibliográfica que le permita al estudiante profundizar los conocimientos y le propicie desarrollar las tareas investigativas con independencia cognoscitiva, originalidad y creatividad en las diferentes etapas de formación y desarrollo de las habilidades investigativas.

En este sentido se expresa que:

La tutoría en la formación científico-investigativa inicial (...) constituye un proceso de orientación, ayuda sistemática y evaluación, con carácter sistémico y de seguimiento de las necesidades y potencialidades del estudiante en su actividad científico-investigativa, que implica la realización, por el profesor-tutor designado, de acciones orientadoras, de sistematización, ejecución y retroalimentación que garanticen eficacia en la formación científico-investigativa inicial del profesional de la educación, para problematizar, describir, explicar, predecir y transformar la realidad educativa; y autotransformarse con la aplicación del método científico.(González Mirabal, 2014, p.41).

De manera general, la tutoría en la formación científico-investigativa implica tener en cuenta determinados presupuestos pedagógicos y didácticos, como el proceso de enseñanza-aprendizaje profesional, que debe ser intencionado, que garantice la

atención personalizada, directa y correctiva, así como la relación de ayuda, tomando como centro las particularidades del estudiante y en función de los propósitos que se plantean en el Modelo del Profesional de la Educación en relación con dicha formación.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología empleada responde a la investigación educativa, que se sustenta en los fundamentos marxistas leninistas. Los métodos del nivel teórico permitieron el procesamiento de toda la información teórica relacionada con la problemática objeto de estudio. Mediante el método histórico lógico, el análisis y síntesis y con el empleo de la inducción–deducción, se realizó un análisis crítico y la toma de posiciones desde los presupuestos teóricos que permitieron proponer acciones estratégicas para preparar a los tutores para la formación inicial investigativa de los estudiantes de las carreras pedagógicas.

Los métodos del nivel empírico, por su parte, posibilitaron realizar el diagnóstico necesario sobre la preparación de los tutores para enfrentar la actividad de tutoría en relación con el dominio que poseen en relación con los conocimientos teórico-conceptuales, procedimentales y actitudinales básicos para la formación inicial investigativa y la constatación por parte de los profesores del CUM que atienden las unidades docentes, de la pertinencia y efectividad de la propuesta de acciones estratégicas. Mientras que los métodos del nivel estadístico facilitaron el procesamiento de la información para arribar a conclusiones.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La preparación al tutor para la formación inicial investigativa como vía para su formación integral, se refuerza mediante la aplicación de las acciones estratégicas durante las modalidades de superación implementadas en los CUM de Taguasco y Trinidad en el curso escolar 2015-2016. En este estudio participaron 23 tutores, en los que se asegura elevar su preparación en el desempeño de sus funciones con los estudiantes de carreras pedagógicas que realizan su práctica laboral investigativa en función del control de las acciones de su programa de actividades que tributan a la formación investigativa.

Acciones estratégicas de preparación al tutor para la formación inicial investigativa de los estudiantes de las carreras pedagógicas

Para comprender la esencia de las acciones estratégicas que se proponen, es necesario partir de los criterios dados por González Maura, V. et al. (2001) sobre la

actividad. En consecuencia, se señala que una misma acción puede producirse a través de diferentes operaciones y una misma operación puede formar parte de distintas acciones. Es por ello, que las acciones surgen por las subordinaciones del proceso de la actividad a determinados objetivos, mientras que las operaciones se originan por las condiciones en que la actividad se desenvuelve, que dictan las vías y procedimientos a seguir en la ejecución.

Con el propósito de contribuir a la preparación de los tutores para la formación inicial investigativa de los estudiantes de carreras pedagógicas, en el presente estudio se asume la concepción de González Maura, V. et al. (2001), quien plantea acerca de la actividad que son:

... aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma (...) la actividad es un proceso en que ocurren transiciones entre los polos sujeto-objeto en función de las necesidades del primero. (p.91)

Asimismo, esta autora al referirse a las acciones plantea: "... las acciones constituyen procesos subordinados a objetivos o fines conscientes. Por tanto la actividad existe necesariamente a través de acciones". (González Maura, et al., 2001, p. 92).

Igualmente fue necesario el acercamiento teórico al enfoque estratégico de las acciones que se proponen, analizando la concepción que diferentes autores hacen de la estrategia como resultado científico, tales como: Augier Escalona, (1999) y Castellanos Simons, et al. (2005).

Teniendo en cuenta el estudio realizado es que se puede precisar como **acción estratégica**: los pasos lógicos, planificados, orientados, controlados, subordinados a un objetivo trazado, a partir del diagnóstico inicial, en los que se concretan vías, procedimientos y métodos de trabajo.

La esencia está dada en la necesidad que toda actividad sea consecuencia de una planificación y de una secuencia lógica, además las acciones estratégicas se distinguen por:

El enfoque problémico: se asume a partir de la comprensión y el aprovechamiento de las potencialidades en la construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades inherentes a la actividad del tutor para la solución de problemas profesionales, promover la necesidad de la búsqueda con independencia al acercarse a la actividad investigativa y el desarrollo para plantear y resolver problemas.

El protagonismo de los tutores: encaminado al desarrollo integral de la personalidad que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades. Se expresa en el reconocimiento de los tutores como agentes activos en la concepción, planificación y ejecución de las acciones estratégicas, que le permiten plantearse metas, tomar decisiones y desplegar estrategias de autopreparación consciente y significativo; generando expectativas de éxito.

La integración del trabajo docente-metodológico, científico-metodológico y la superación como vías de preparación a los tutores: estas direcciones están estrechamente vinculadas entre sí. El trabajo metodológico y la superación se han concretado en sus diversas formas organizativas, en este accionar estratégico se integran las acciones de superación, garantizando la adquisición, profundización y sistematización de contenidos necesarios para que estos docentes puedan alcanzar los conocimientos en relación con la formación inicial investigativa.

1. Debate científico: La necesidad de preparación de los tutores para la formación inicial investigativa de los estudiantes de carreras pedagógicas.

Objetivo: Determinar las limitaciones y potencialidades que expresa la preparación de los tutores para la formación inicial investigativa de los estudiantes de carreras pedagógicas.

Forma de proceder:

1-Se realiza la presentación del tema a debate con antelación a los tutores de los estudiantes de carreras pedagógicas.

2-Se orienta la consulta de la bibliografía actualizada del tema dada por el responsable de la práctica laboral investigativa del CUM y se indican los elementos que serán discutidos:

-Importancia de la labor del tutor y su preparación.

-Elementos a tener en cuenta en la labor de tutoría para la formación inicial investigativa.

3-El responsable de la práctica laboral investigativa del CUM, la importancia de los temas que serán objeto de análisis y estimula la participación de los tutores.

4-Se realiza una rueda de participación en la que cada participante expresa sus criterios acerca de las características que debe poseer el tutor para enfrentar su labor y las características de la formación inicial investigativa para cada año académico de los estudiantes que realizan su práctica laboral en el territorio.

5-El responsable de la práctica laboral investigativa del CUM, toma nota de los aspectos más relevantes sobre las limitaciones y potencialidades que presentan los tutores para el cumplimiento de sus funciones, los presenta ante el colectivo y se reflexiona en torno a la problemática y la necesidad de su preparación.

2. Conferencia especializada: Fundamentos teóricos conceptuales básicos de la formación inicial investigativa.

Objetivo: Explicar los conocimientos relacionados con los fundamentos teóricos conceptuales básicos de la formación inicial investigativa.

Forma de proceder:

1-Se presenta por el responsable de la práctica laboral investigativa del CUM los aspectos fundamentales que se van a tratar:

-Criterios acerca de la formación inicial investigativa. Tendencias en el mundo contemporáneo.

-Objetivos del modelo del profesional de las diferentes carreras que tributan al logro de la formación inicial investigativa. Consideraciones para su cumplimiento.

-Relación de la actividad laboral investigativa con el resto de los componentes de formación.

-Desarrollo de las habilidades investigativas, como búsqueda de solución a partir de la problematización de la práctica educativa.

2-Se trabaja en el momento inicial con la siguiente frase:

“Enseñar a resolver problemas y defender puntos de vistas con argumentos convincentes”.

3-Se presentan varias definiciones acerca del término formación inicial investigativa y se establecen las regularidades entre ellos.

4-Se realiza el estudio del modelo del profesional de cada carrera para determinar los objetivos del año que tributan a la formación inicial investigativa, las relaciones entre ellos y las acciones a desarrollar en la práctica laboral para el cumplimiento de las habilidades investigativas.

5-Se realiza un estudio del componente investigativo y se establecen las relaciones con el resto de los componentes de formación.

6-Se propicia durante el desarrollo y al final de la conferencia que los tutores aporten sus experiencias en el tratamiento de los temas abordados.

3. Reunión metodológica: La actividad de tutoría como forma organizativa en la Educación Superior.

Objetivo: Analizar los métodos y procedimientos para el desarrollo de la tutoría como forma organizativa en la Educación Superior.

Forma de proceder:

1- El responsable de la práctica laboral investigativa del CUM dirige la actividad donde se presenta la temática que se desea abordar y el objetivo a lograr.

2-Se precisan los elementos que son necesarios para desarrollar la actividad de tutoría como forma organizativa de la Educación Superior:

- Realización de una caracterización psicológica del estudiante.

-Selección de los principales elementos teóricos necesarios que se desea abordar en la actividad de tutoría.

-Planificar una guía que permita ayudar al estudiante a resolver su problema.

-Estimularlo o establecer nuevas acciones en el plan de actividades.

-Establecer una reflexión entre el estudiante y el tutor para colegiar necesidades e intereses de ambos en función de precisar los nuevos objetivos de la tutoría.

-Mantener una vinculación con la unidad docente donde el estudiante realiza su práctica laboral, para controlar su transformación y ofrecer recomendaciones sobre cómo proceder en función de sus intereses.

-Poseer un Registro de tutoría donde se controle: fecha, objetivo, temática orientada en cada tutoría, así como un resumen de la vida del estudiante.

-Participar en los análisis de los cortes evaluativos para que conozca la valoración de los resultados obtenidos de manera sistemática, parcial y final.

- Fijar la próxima tutoría y seleccionar el horario más adecuado.

3-Se reflexiona en función de los elementos teóricos abordados y la experiencia personal de cada tutor en cuanto al desarrollo de la actividad de tutoría.

4-Se promueve la realización de una clase metodológica demostrativa como complemento de lo analizado en la reunión metodológica.

4. Clase metodológica demostrativa: Métodos y procedimientos de la actividad de tutoría como forma organizativa en la Educación Superior para la formación inicial investigativa.

Objetivo: Demostrar los métodos y procedimientos para el desarrollo de la actividad de tutoría como forma organizativa en la Educación Superior para la formación inicial investigativa.

Forma de proceder:

1-El responsable de la práctica laboral investigativa del CUM dirige la actividad donde se presenta la temática que se trabaja (Tutoría al Trabajo Científico Estudiantil 5to. Año) y el objetivo a lograr.

2-Se presentan las habilidades investigativas a desarrollar en el Trabajo de Diploma.

3- Se parte del diagnóstico del estudiante para conocer sus potencialidades y carencias para enfrentar las tareas de aprendizaje en el encuentro de tutoría en función del Trabajo de Diploma referente a la experiencia en investigaciones anteriores, desarrollo de habilidades investigativas y conocimiento de la Metodología de la Investigación Educativa.

4-Precisar los contenidos en los que presenta dificultades y planificar acciones investigativas para favorecer el aprendizaje y habilidades del estudiante en cada etapa de la investigación (búsqueda bibliográfica).

5-Ofrecer niveles de ayuda en función de la búsqueda bibliográfica de acuerdo al tema de investigación, que lo vinculen con la realidad educativa, centrado en la práctica laboral mediante:

-El estudio de los principales referentes teóricos acerca del tema de investigación, la elaboración de fichas bibliográficas y de contenido y la selección de las posibles definiciones de diferentes autores y las tendencias actuales que puede emplear en su trabajo investigativo y su relación con el diseño teórico-metodológico.

6- Se precisan las acciones investigativas a desarrollar por el estudiante en formación:

-Determinar conceptos y categorías presentes en su diseño teórico–metodológico, profundizar en los criterios de diferentes autores y tendencias actuales, aplicar métodos de investigación (fundamentalmente teóricos), ordenar lógicamente la información y procesar y valorar críticamente la información teórica obtenida mediante el ejercicio de aprendizaje “Busco mis referentes teóricos”.

7- Se revisa la actividad desarrollada por el estudiante de forma independiente y se precisan con él, las principales insuficiencias encontradas atendiendo a las insuficiencias diagnosticadas, se determina los niveles de ayuda y la sistematicidad en

la atención que requiere el estudiante de acuerdo a sus intereses y posibilidades para sistematizar las habilidades investigativas trabajadas.

8-Se orientaron al estudiante acciones investigativas en función del sistema de conocimientos y habilidades investigativas a desarrollar por él en las próximas tareas investigativas (métodos) y los elementos de la metodología de la investigación que requiere y se toman acuerdos.

5. Taller metodológico: La actividad de tutoría como forma organizativa en la Educación Superior para la formación inicial investigativa.

Objetivo: Aplicar los conocimientos por parte de los tutores sobre la actividad de tutoría como forma organizativa en la Educación Superior para la formación inicial investigativa.

Forma de proceder:

1-El responsable de la práctica laboral investigativa del CUM dirige la actividad con el apoyo de un tutor de experiencia y se orienta a los tutores sobre los contenidos que serán abordados en el taller sobre las insuficiencias detectadas en la labor de tutoría y su objetivo.

2-Se presenta una frase en el momento inicial para establecer las valoraciones que tienen al respecto los tutores sobre las experiencias recibidas en las acciones anteriores y para comprobar su autopreparación:

“Un buen tutor debe desafiar a los estudiantes para resolver problemas y halla en la discusión y en la inquietud de las investigaciones, las soluciones creativas, transferibles y generalizables”.

3-Se organiza el grupo en equipos para realizar la actividad de aprendizaje prevista, donde deben elaborar una situación docente para aplicar los conocimientos adquiridos sobre la labor de tutoría, en particular sobre la formación inicial investigativa y tener en cuenta:

-Formulación de los objetivos.

-Determinar las actividades a desarrollar con una secuencia adecuada.

-Preparar la exposición ante el colectivo.

4-Durante la exposición de la actividad cada equipo asume el protagonismo en la presentación de sus resultados, las intervenciones y las reflexiones que se realizan, se profundiza en la problemática, se perfeccionan las propuestas presentadas y se llega a un consenso, bajo la dirección del coordinador del taller.

5-Se realiza las valoraciones finales del taller, los resultados obtenidos, la calidad de las propuestas e intervenciones mediante los criterios de los participantes, de su aporte a su preparación y se toman acuerdos.

6. Seminario científico metodológico: La evaluación de la formación inicial investigativa y la presentación de los resultados del Trabajo Científico estudiantil.

Objetivo: Socializar las formas de evaluación de la formación inicial investigativa y la presentación de los resultados del Trabajo Científico estudiantil por los estudiantes de carreras pedagógicas.

Forma de proceder:

1-Se estructura el grupo de acuerdo a las líneas temáticas, los años académicos y las modalidades del Trabajo Científico estudiantil.

2-Los tutores se intercambian las investigaciones de sus estudiantes con los que no sean de su misma carrera ni año académico para realizar su análisis en cuanto a:

- Desarrollo de las habilidades investigativas.
- Relación de la temática con las líneas priorizadas para el FORUM de estudiantes.
- Cumplimiento de las exigencias que norma el documento en torno al desarrollo del trabajo científico estudiantil en las carreras pedagógicas.
- Relación del tema de investigación con los problemas de la práctica pedagógica.
- Presentación de la investigación en el FORUM de estudiantes y otros eventos.

3-Después de un tiempo se socializan las dificultades y potencialidades de cada trabajo de Curso o Diploma consultado, en función de los indicadores antes mencionados.

4-Se profundiza por parte del responsable de la práctica laboral investigativa del CUM y por los tutores de experiencia, sobre la presentación del Trabajo Científico Estudiantil como parte del proceso evaluativo de la Disciplina de Metodología de la Investigación Educativa de acuerdo al año académico de cada estudiante.

5-Se realiza una reflexión grupal acerca del cumplimiento de las metas individuales que se propuso cada tutor en función de su preparación para el tratamiento de la formación inicial investigativa de sus estudiantes en el desarrollo de la práctica laboral.

Finalmente, se puede afirmar que las acciones estratégicas que se elaboraron con enfoque problémico, el protagonismo de los tutores y con la integración de las direcciones de trabajo docente-metodológico, científico-metodológico y la superación; permitieron elevar la preparación de los tutores para la formación inicial investigativa de los estudiantes de las carreras pedagógicas lo que se evidenció al evaluar los

resultados en la práctica pedagógica durante la atención de la práctica laboral investigativa.

CONCLUSIONES

El estudio sobre la preparación de los tutores para la formación inicial investigativa de los estudiantes de las carreras pedagógicas, constituye una necesidad para enfrentar las exigencias de la política educacional en condiciones de universalización. Para ello existe coincidencia de criterios entre los autores que abordan la temática sobre la importancia de preparación de estos profesores.

Las acciones estratégicas utilizadas durante el trabajo metodológico y la superación como vías de preparación a los tutores, con un enfoque problémico y aprovechando su protagonismo, constituyen una novedosa vía de solución que favorece la preparación de los tutores en función de la organización de la actividad de tutoría y la atención al componente investigativo de los estudiantes de las carreras pedagógicas, que realizan su práctica laboral investigativa en los Centros Universitarios Municipales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augier Escalona, A. (1999). *Liderazgo y dirección estratégica: pilares de la dirección educacional: Curso 61*. Congreso Internacional Pedagogía 99. La Habana, Cuba.
- Badillo Guzmán, J. (julio-diciembre, 2007). *La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior: Reflexiones en torno al curso*. [Versión electrónica]. Revista de Investigación Educativa 5. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num5/practica/completos/badillo_tutoria.pdf
- Cambours de Donini, A. M., Iglesias, A. I. y Muiños de Britos, S. M. (2009). *La tutoría en la universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes*. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabes/ST_2_Acceso_Integracion/22_DoniniA_LaTutoria.pdf
- Castellanos Simons, B. et al. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Chirino-Ramos, M.V. (julio-diciembre, 2012). *Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas*. VARONA, 55,18-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633907004>
- García López, G. (2015). *La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora*. [Versión electrónica]. *Saber*, 27(1), 143-151.

Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&nrm=iso

García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. RELIEVE, 14(2),1-14. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm

Fleites Cabrera, L., Valdés González, A., Hernández Martín, E. (2015). *Los entornos virtuales de enseñanza–aprendizaje en la formación inicial del profesional de la educación. Pedagogía y Sociedad* 18 (43). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/issue/view/13>

González Maura, V. et al. (2001). *Psicología para educadores*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

González Mirabal, D. (2014). *La tutoría en la formación científico-investigativa inicial del profesional de la educación*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spiritus, Cuba.

Ministerio de Educación Superior. (2007). *Resolución No. 210/2007: Reglamento de trabajo docente y metodológico*. La Habana, Cuba: UEB de Producciones Gráficas.

Morasén Cuevas, J. R. et al. (2013). *La actividad científico investigativa, componente dinamizador e integrador del proceso pedagógico en el preuniversitario: Curso 28*.

Congreso internacional Pedagogía 2013. Recuperado de

http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogia_2013/Curso%2028.pdf

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: VII Congreso del Partido Comunista de Cuba en abril de 2016 y la Asamblea Nacional del Poder Popular en julio de 2016*. La Habana, Cuba: Editora Política.

Ponce Milián, Z. E. (2005). *Desempeño profesional pedagógico del tutor de la microuniversidad pedagógica del nivel primario: Curso 107*. [CD]. Congreso Internacional Pedagogía 2005. La Habana, Cuba.

Reyes, L. M. et al. (2010). *Una visión integradora de la investigación estudiantil en pregrado*. [Versión electrónica]. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 250-259.

Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000200006&lng=es&nrm=iso

Roy Sadradín, D. et al. (2009). *Las funciones del tutor en las condiciones de la universalización de la Educación Superior Pedagógica con énfasis en el Trabajo Científico Estudiantil: Curso 7*. [CD]. La Habana, Cuba.

Fecha de presentación: 16 de enero de 2017 Fecha de aceptación: 7 de marzo de 2017

BARRERAS ASOCIADAS A LA CREATIVIDAD DE LOS DOCENTES: UNA PROPUESTA DE SOLUCIÓN

BARRIERS ASSOCIATED WITH TEACHERS' CREATIVENESS: A SOLUTION PROPOSAL

¿Cómo referenciar este artículo?

Concepción Rodríguez, M. L., Remedios González, J. M. y Hernández Mayea T. (jul.-oct. 2017). Barreras asociadas a la creatividad de los docentes: una propuesta de solución. *Pedagogía y Sociedad*, 20 (49), 48-65. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/516>

Ms.C. María Lilia Concepción Rodríguez;¹ Dr. C. Juana María Remedios González;²
Dr. C. Tania Hernández Mayea³

¹Licenciada en Educación Especialidad de Geografía. Máster en Didáctica de la Geografía. Profesora Auxiliar de la Universidad de Sancti Spíritus. Cuba. Email: mconcepcion@uniss.edu.cu ; ² Graduada de Profesorado Superior especialidad de Geografía. Doctora y máster en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular de la Universidad de Sancti Spíritus. Cuba. Email: jmremedios@uniss.edu.cu; ³ Profesor Titular. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba. Email: thmayea@uniss.edu.cu

Resumen

La actividad pedagógica es creadora por excelencia, la figura del docente en la sociedad de la información tiene nuevos retos, se le reconoce como artífice y protagonista en la introducción de las transformaciones en la educación; en consecuencia, los estudios acerca del desarrollo de su creatividad, adquieren mayor relevancia. En el desarrollo de la creatividad del docente, aparecen barreras asociadas a los estilos de comunicación y las particularidades de los sistemas de actividad, entre las que se reconocen: el autoritarismo, la normatividad excesiva, el conformismo y la rigidez, las que necesitan ser mitigadas. El artículo centra su objetivo, en socializar las experiencias obtenidas en un estudio de barreras asociadas al desarrollo de la creatividad de los docentes de las carreras pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Se asume el enfoque dialéctico-materialista como método general. Se aplicaron métodos propios de la investigación pedagógica: el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el tránsito de lo abstracto a lo concreto y la sistematización, ellos facilitaron sintetizar los referentes más importantes del tema, su ordenamiento e integración, hasta llegar a generalizaciones y una propuesta de solución.

Palabras clave: barreras; creatividad; docentes; educación superior

Abstract

The pedagogic activity is creative by excellence, the teacher has new challenges in the information society and is recognized as the author and protagonist in the introduction of transformations in education. Consequently, the studies on the teacher's creativity acquire more relevance. In the development of the teacher's creativity, barriers associated with the communication styles and peculiarities of activity systems, among them the followings: authoritarianism, excessive regulations, conformism and inflexibility, which need to be diminished. The article has the objective of socializing the experiences obtained in the study of barriers associated with the creativity development of pedagogical careers' teachers of the University of Sancti Spíritus "José Martí Pérez". The dialectical – materialistic approach as general method is assumed. Methods of the pedagogical research were applied such as analytical – synthetic, inductive – deductive, the passage from the abstract to the concrete and the systematization. These methods allow synthesizing the most important referents on the topic, its ordering and integration, until generalizations and the solution proposal.

Key words: barriers; creativity; teachers; higher education

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se identifica por el avance científico tecnológico en un marco general de globalización neoliberal, caracterizado por la supervivencia del género humano en primer lugar, la conservación de los logros de la cultura creada por el hombre, la creciente desigualdad socioeconómica entre los países, el progreso material, la equidad, así como la conservación de la naturaleza.

Ante esta realidad se plantean disyuntivas difíciles a las políticas educativas y reclaman una actuación del docente que evidencie la formación de hombres que conlleven a la participación creadora del individuo; de modo que este se convierta en verdadero sujeto de su aprendizaje, comprenda sistemáticamente los procesos de la realidad, reconozca su carácter definido y a la vez indefinido, capaz de relacionar lo pasado y lo presente en función del futuro, que sea reflexivo y a su vez, más creativo, autodeterminado, competente para el trabajo y la vida social.

La significación teórica y práctica de los estudios relacionados con la creatividad aumenta. El acelerado desarrollo de la tecnología con énfasis en la información y la

comunicación exigen que se logren nuevos modos de actuación del hombre para plantear y resolver problemas. El cambio constante de la vida actual exige profundizar en los fundamentos científicos relacionados con el desarrollo de la creatividad del docente, con vistas a precisar cuáles son los elementos que la limitan y la favorecen. En este sentido se expresa que la creatividad es el “proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social, en el cual se expresa el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad” (García, 2008, p. 46).

Por otra parte Mitjás, (2013) es del criterio que la creatividad en el docente obedece a las disposiciones de tipo subjetivas formadas en el pedagogo a lo largo de desempeño profesional, de su condición como sujeto, de la configuración de la subjetividad social que caracteriza al espacio escolar, y de los sentidos subjetivos que promueven el desarrollo de la actividad educativa.

Remedios, et al. (2012) argumenta el carácter creador de la actividad pedagógica y la importancia que tiene para el docente crear y sentir amor por su labor profesional. También sustenta que la creatividad no es particularidad de algunos, sino que debe convertirse en patrimonio de todos y es una necesidad para el progreso de la sociedad.

La función fundamental del docente en su desempeño profesional es dirigir el proceso de formación de la personalidad de los educandos; por tal motivo, el desarrollo de las potencialidades creadoras es una aspiración esencial, para esto se necesita prestar especial atención a las potencialidades creadoras del educador.

El docente como sujeto de la actividad pedagógica necesita desarrollar su propia creatividad para propiciar el camino creador de los estudiantes a partir del estímulo de sus motivaciones hacia el contenido de aprendizaje, su imaginación, razonamientos, autonomía, flexibilidad y originalidad. Es decir dirigir el aprendizaje siguiendo la lógica del proceso creador.

Sin embargo, en la práctica se observa como tendencia en la actuación de los docentes rutinas, su rol fundamental se ha centrado en: reproducir y transmitir la cultura dada, desaprovechando las potencialidades de los estudiantes para plantear y solucionar problemas de modo que se formen como personas ricas en originalidad, flexibilidad, motivadas, amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana.

Diversos son los estudiosos de la temática que han profundizado en las barreras que influyen en el desarrollo de la creatividad del docente. Mitjáns (2013) precisa que la creatividad en el maestro obedece a las disposiciones de tipo subjetivas formadas en el pedagogo a lo largo de desempeño profesional, de su condición como sujeto, de la configuración de la subjetividad social que caracteriza al espacio escolar, y de los sentidos subjetivos que promueve en el desarrollo de la actividad educativa.

Las autoras, en el estudio realizado en torno a la evaluación del desempeño de los docentes de las carreras pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus, constataron un conjunto de barreras que influyen en el desarrollo de su creatividad.

El artículo centra su objetivo en socializar las barreras asociadas al desarrollo de la creatividad de los docentes de las carreras pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” y una propuesta de solución.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES DEL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DE LOS DOCENTES

La creatividad constituye una cualidad esencial del hombre, desarrollada en su devenir histórico. Desde la fabricación de los primeros instrumentos de trabajo surge el acto creador. Representa un proceso de elaboración de productos originales, es una potencialidad del ser humano que le posibilita descubrir y solucionar contradicciones en diferentes áreas del saber y del quehacer donde otras personas no las ven y puede desarrollarse.

En este sentido Torrance (2013), expresa que la creatividad es propia para todos los sujetos, pero muchos no imaginan de sus potencialidades y no piensan en ellas. Sin embargo, son capaces de estimular tales aptitudes para poderlas emplearlas en sus actuaciones personales, como profesionales.

El estudio de la creatividad supone hacer referencia a una persona o grupo con características singulares, a un proceso complejo y concreto, que siempre lleva a la elaboración de un producto nuevo y valioso en el que están implicados: el sujeto creador y sus características singulares, adquiridas y aprendidas a lo largo de su historia de vida. Todo ello mediado por las condiciones en un contexto micro o macrosocial.

Las autoras han profundizado en la variedad de enfoques, tendencias y modelos que se aplican para definir el concepto “creatividad”, lo que les permite afirmar que no es nada despreciable el número de investigadores que al responder la pregunta ¿qué

es la creatividad?, buscan las repuestas en: las potencialidades, capacidades, aptitudes, procesos psicológicos, productos nuevos y valiosos, por ello son diversas las definiciones conceptuales.

Caballero (2012), en sus estudios identifica cuatros enfoques fundamentales: los centrados en el proceso, cuya esencia es la explicación de cómo este transcurre; los que toman como objeto de estudio el producto, valorando los niveles posibles de novedad del resultado; los que hacen énfasis en las características de la personalidad, que condicionan una actuación creativa; y los que se centran en las condiciones sociales que favorecen la creatividad.

Los que asumen a la creatividad como proceso la consideran una secuencia dialéctica, contradictoria entre el pensamiento divergente y convergente, lo lógico y lo intuitivo, la oportunidad y la evolución, la necesidad y la casualidad, el insight y el período de gestación de la nueva idea.

Se destaca en lo señalado anteriormente, la producción de algo nuevo, el hecho de que lo producido debe tener algún valor y el carácter procesal de la creatividad. En este sentido Chibás (1991) plantea cuatro fases principales de este proceso.

- Preparación: Esta es la fase de identificación del problema, donde se acumula información al respecto.
- Incubación: En esta fase ocurre un alejamiento aparente del problema. Aparentemente el sujeto no piensa en la solución del problema, sin embargo, de manera inconsciente se realizan conexiones y relaciones relevantes. Aquí influye el conocimiento acumulado en la etapa anterior y las experiencias del individuo en el transcurso de su vida.
- Visión o iluminación: De forma súbita, la persona toma conciencia de la idea solucionadora que conecta aspectos, que parecían inconexos en etapas anteriores. La claridad de la idea puede sorprender al sujeto en cualquier circunstancia.
- Verificación: En esta fase el sujeto comprueba en la práctica y configura una nueva visión del problema, a la luz de las nuevas circunstancias. Aquí el sujeto elabora la idea de forma tal que la pueda comunicar.

Estas fases pueden ser desarrolladas por el hombre a diferentes niveles utilizando su visión creativa. Para lograr el proceso creador hay que cumplir una serie de tareas, las que se enfocan a:

- propiciar procedimientos cognoscitivos que fundamenten y orienten axiológicamente la actividad humana;
- condicionar necesidades que lleven a la búsqueda de vías novedosas para la toma de decisiones;
- transformar aunque sea a partir de elementos conocidos, empleándolos con nuevas funciones.

Otro aspecto que encierra una gran complejidad metodológica es la determinación de las peculiaridades o características más relevantes de las personas creativas.

Concepción (2015) asume la flexibilidad, la originalidad, la imaginación, la capacidad perceptual, la independencia cognoscitiva y la motivación.

Otros atributos que marcan a las personas creativas son: curiosidad, espontaneidad, sensibilidad, productividad, libertad, perseverancia, excentricidad, tenacidad, gusto por el cambio, temeridad para desafiar lo complejo, capacidad para reestructurar las cosas y descubrir lo nuevo, inventiva, intuición, percibir un nuevo problema, descubrir la estructura de un objeto, calcular alternativas de solución a un problema, advertir nuevas funciones en los objetos y fenómenos, rechazar lo conocido, crear un enfoque nuevo, ser tolerantes a la ambigüedad, apertura a la experiencia, versatilidad, osadía, desempeñarse de manera excepcional.

La creatividad como resultado se manifiesta básicamente en la novedad del producto y en su valor en función del bien de la sociedad, en los diferentes niveles en que logre su impacto. Lo nuevo se debe entender no sólo como el producto acabado, sino además como la capacidad resultante, la nueva potencia que amplía el horizonte de la actividad.

Las condiciones sociales entendidas como aquello que rodea al sujeto (medio circundante, la educación, la cultura) tienen un rol determinante en la estimulación de las potencialidades creadoras y estas se pueden convertir en barreras u oportunidades para desarrollarlas.

Se reconoce en la actividad pedagógica como condiciones sociales determinantes para el desarrollo de la creatividad del docente las relaciones interpersonales, los estilos de comunicación, las decisiones grupales, la dialéctica entre los intereses individuales y sociales y el rol de los agentes participantes. En fin, el llamado clima creativo.

Las autoras asumen el carácter complejo y plurideterminado de la creatividad, desde esta mirada, la consideran potencialidad transformadora de la persona, que se desarrolla a partir del funcionamiento integrado de sus recursos cognitivos y afectivos, bajo la influencia del entorno y se expresa mediante los niveles de motivación, originalidad e independencia cognoscitiva que logra el sujeto en aquellas áreas donde se concentran sus principales tendencias motivacionales.

Todos los seres humanos, independientemente de nuestras ocupaciones específicas, somos capaces de crear. ¿De qué depende que seamos creadores o creativos en menor o en mayor medida en un área de desempeño determinada?

Martínez (2003), Calero (2005), García (2008), Caballero (2012) y Remedios, et al. (2012) sustentan el rol de la formación permanente del docente para hacer realidad la necesidad de planificar, ejecutar y evaluar una práctica pedagógica creativa que propicie aprendizajes en función de las potencialidades humanas, con énfasis en la aspiración de convertir en realidad la imagen del hombre que reclama la sociedad cubana.

Los autores referenciados consideran que esa práctica debe distinguirse por:

- lograr que el docente esté motivado por su actividad profesional, ello significa manifestar satisfacción y tener clara dirección en su actuación para planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como tomar conciencia del cómo se actúa, ver qué es útil, qué limitaciones existen, por qué y cómo ser mejores en la labor profesional;
- planificar y ejecutar acciones novedosas, oportunas, acordes con las exigencias sociales e individuales, con una elevada actualización de los conocimientos y habilidades profesionales para resolver problemas propios de la práctica pedagógica;
- realizar autoanálisis de su actuación a partir del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes, la determinación y solución de problemas propios del proceso pedagógico, la transformación de la experiencia ajena y la propia;
- poseer flexibilidad para reorganizar y reconceptualizar las distintas alternativas y estrategias de comportamiento, las metas a alcanzar a largo plazo, lo que le permite afrontar dificultades de la actividad creativa;

- promover la comunicación a partir de firmes convicciones, lograr sentimientos que orienten al individuo para defender su naturaleza humana y a favor del progreso social;
- despertar curiosidad en el estudiante, de manera que lo conduzca a niveles diferentes, a partir de la influencia de un estilo de pensamiento que promueva el razonamiento, indagación, búsqueda para la construcción de saberes;
- desarrollar capacidades comunicativas que se encaminen a asimilar racionalmente y aplicar operativamente la información para la regulación de la dirección de la actividad cognoscitiva;
- disfrutar de su autenticidad, imaginación, audacia, curiosidad, originalidad, tenacidad, singularidad, dinamismo, osadía, en fin, lograr su identidad profesional;
- mostrar autoconfianza, autoaceptación, una autovaloración adecuada y un pensamiento independiente, divergente y seguro;
- concretar su realidad objetiva y su concentración en lo fundamental para determinar los nexos esenciales del contenido de enseñanza y las invariantes de habilidades profesionales;
- expresar satisfacción por determinadas tareas profesionales que implican esfuerzos mentales que exigen un mayor nivel de razonamiento y de inmersión en procesos creativos;
- generar ideas nuevas y lograr el perfeccionamiento de las ya existentes con rapidez, independencia, iniciativas, tenacidad y autodeterminación;
- buscar mejores vías y resultados superiores en la teoría y en la práctica durante su actividad pedagógica profesional;
- demostrar firmeza en sus juicios, solidez en sus criterios, profundidad en sus valoraciones y madurez en sus opiniones en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- plantear hipótesis y problemas de investigación, seleccionar métodos de investigación y solucionar problemas de la actividad profesional, así como enseñar a pensar con científicidad.

Desde esta perspectiva la creatividad se desarrolla en virtud de las múltiples interacciones en las que el individuo está inmerso; el sistema actividad-comunicación donde el sujeto se desarrolla; constituye el escenario donde se reconocen las barreras que limitan el desarrollo de las potencialidades creativas de los docentes.

Para que el llamado clima creativo sea efectivo, es necesario que los docentes aprendan a desempeñar el rol de emisor y receptor, indistintamente, lo que le permitirá escuchar y recepcionar la información que ofrecen los estudiantes, colegas, directivos, miembros de la familia y la comunidad; autovalorarse y autotransformarse en su desempeño profesional.

Resulta atinada la idea de De la Torre (1995), quien considera que las actitudes creativas, crecen con la práctica, el medio escolar es el responsable en la mayor parte de las veces de la pérdida de actitudes creativas. Aparecen problemas de comportamiento debido a las tensiones que provoca el abandono de la creatividad, las normas disciplinarias son una rejilla que se les impone a los estudiantes.

Cuando el educador jerarquiza los motivos profesionales en correspondencia con las particularidades de la actividad pedagógica y es capaz de elaborar su proyecto de actuación profesional, y lo asume, está en condiciones favorables para crear productos originales, orientarse en situaciones nuevas, elegir vías para mejorar su propio desarrollo individual y argumentar sus resultados en correspondencia con las particularidades del contexto, así como personalizar el cambio educativo a partir del para qué del cambio, el porqué, el qué, el cómo, el con qué y qué ha logrado.

Caballero (2012), apunta que la actuación de los docentes debe caracterizarse por una visión estratégica, en la que las tareas se distinguen por poseer un carácter integrador e individual, dirigido a favorecer el desarrollo de distintos recursos personales y herramientas de tipo metacognitivas, que potencien la creatividad y accedan a la adquisición de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos, en los diferentes escenarios donde tiene lugar el desempeño del docente.

A la luz del análisis realizado, se precisa la creatividad como potencialidad de los seres humanos, se encuentra determinada, por un lado, histórico-social y por otro, psicológico, lo cual conforma una serie de condiciones que permiten su desarrollo o su deterioro, según sean manejados todos los elementos que integran el proceso.

Estudiosos de la temática identifican como barreras que limitan la creatividad del docente:

- el autoritarismo,
- la normatividad excesiva,
- el conformismo,
- la rigidez,
- el temor a lo ilógico,
- la dificultad para cambiar de opinión,
- el temor a los superiores,
- la falta de disciplina,
- constancia para llevar un problema hasta el final y
- la voluntad para poner en marcha una solución.

También se mencionan limitaciones asociadas al desarrollo de la personalidad del sujeto, tales como:

- la dificultad para aislar un problema,
- la incapacidad para definir términos,
- el hipercriticismo,
- el excesivo uso de la intuición de forma absoluta.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología utilizada parte del enfoque dialéctico-materialista como método general. Se aplicaron métodos propios de la investigación pedagógica, entre los que se distinguen: el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el tránsito de lo abstracto a lo concreto y la sistematización, ellos facilitaron sintetizar los referentes más importantes del tema, su ordenamiento e integración hasta llegar a generalizaciones y una propuesta de solución.

Además, durante el período comprendido de noviembre 2014 - diciembre 2015, se aplicaron a 36 docentes de la carrera Pedagogía-Psicología de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, entrevista en profundidad, la composición,

observación a diferentes actividades y una sesión en profundidad con su relatoría, para analizar la información resultante. Los datos obtenidos permitieron constatar las barreras para el desarrollo de la creatividad de estos docentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis realizado a los datos obtenidos en la composición titulada “Yo sería más creativo si...” y en las entrevistas permitió determinar que los docentes que formaron parte de la muestra consideran que:

- son potencialmente creativos;
- eran más originales cuando comenzaron su labor profesional, pero con los años han creado estereotipos que temen romper;
- cuando los visitan piensan en lo que el observador quisiera que él hiciera para garantizar una evaluación positiva,
- se sienten en muchas ocasiones inseguros,
- tiene insuficiente libertad para tomar decisiones,
- no es posible la liberación de sus emociones,
- se aprende a enseñar por modelos tradicionales,
- es casi imposible el logro de productos creativos,
- en la formación del profesional de la educación el proceso de creación no ocupa muchos espacios
- la apatía, el pesimismo en la realización de las tareas y el facilismo en la actividad pedagógica de manera recurrente provocan el desinterés por la actividad profesional,
- todo o casi todo está inventado en educación,
- cambiar el futuro no es muy difícil para el docente,
- se necesita no usar tantos modelos porque estos limitan el desarrollo de la creatividad en su desempeño profesional.

El análisis de los textos que plasmaron en las composiciones permitió verificar que:

- son pobres los argumentos que usan para sostener las ideas y las conclusiones no tienen carácter generalizador.
- influye mucho en ellos la tendencia a repetir en los planes de clase las mismas actividades,
- incorporan alguna innovación en el momento de motivar la clase,

- las costumbres y el convencionalismo reduce el esfuerzo en la actividad laboral,
- tienden a ser prácticos y existe un notable divorcio entre las prácticas y la teoría pedagógica.

Las observaciones a diferentes actividades y el análisis de los productos de la actividad posibilitaron corroborar la limitada originalidad y flexibilidad en la planificación de las actividades docentes.

En la sesión en profundidad realizada para que proyectaran el cambio en función de las potencialidades que piensan que tienen como docentes creativos, la totalidad de los participantes coincide en:

La necesidad de hacer el firme propósito de desterrar del vocabulario cotidiano las siguientes expresiones:

- es así y no puede ser de otra forma,
- siempre se ha hecho así,
- es inútil, nunca se puede conseguir,
- la buena respuesta es la del profesor o está en los libros;
- no es lógico, no es razonable,
- nunca funcionará.

La importancia de aspirar a proyectos profesionales que le permitan:

- comprobar el nivel de creatividad individual,
- eliminar los obstáculos que la frenan,
- aprender a ser un innovador en la vida profesional,
- descubrir y aplicar diferentes técnicas,

Al modelar el deber ser como docente creativo sugieren transitar de:

- la homogeneidad a la heterogeneidad,
- del autoritarismo a la interacción democrática,
- de la conquista a la naturaleza al desarrollo sostenible,
- del utilitarismo a la formación de valores,
- del conocimiento teórico al desempeño profesional.

Posteriormente, se realizó una entrevista en profundidad, en la que participaron 26 docentes que representan un (72.2 %) de la muestra, se profundizó en la importancia de personalizar la información relacionada con la educación de la

creatividad. Se destacaron por sus criterios los docentes de los colectivos de disciplinas (Práctica Integral de la Lengua Española, Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación, Fundamentos Fisiológicos y Psicológicos de la Educación, Fundamentos Pedagógicos de la Educación, Orientación en el Contexto Educativo, Didáctica y Currículo, Formación Laboral Investigativa) quienes ofrecieron mayor cantidad de argumentos convincentes acerca del reto que representa vencer las barreras que frenan el desarrollo de su creatividad pedagógica.

Constituyó una regularidad en todos los juicios emitidos; que les resulta muy difícil al planificar sus actividades favorecer el desarrollo del pensamiento divergente y que no piensan en la necesidad del desarrollo de la creatividad en los estudiantes.

Otros enunciaron que la comunicación que establecen con sus estudiantes no es empática, no se promueve el debate para estimular lo problémico y el surgimiento de contradicciones, como vías para propiciar el desarrollo de la independencia, mover los intereses de los estudiantes y conocer sus necesidades. No obstante, se escucharon criterios positivos en cuanto al logro de la unidad entre la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación en el año académico y en las asignaturas y disciplinas.

Se constató que de manera general siguen siendo tradicionales y rígidas las distintas actividades académicas, laborales, investigativas y extensionistas que se desarrollan en el proceso de formación del profesional. 21 de los participantes expresan que no aplican con sistematicidad técnicas de animación grupal y que les resulta muy complejo el uso de la enseñanza problémica. Sin embargo reconocen sus potencialidades para desarrollar la creatividad.

La totalidad opinan sobre la necesidad de fomentar un clima creativo acorde con sus intereses y los de los estudiantes, que beneficie el desarrollo de verdaderos procesos creativos estables y sistemáticos, desde la dimensión curricular, laboral, investigativa y extracurricular.

Tuvo especial significado las opiniones relativas a la importancia que tiene el aprender a plantear y solucionar problemas profesionales, a partir de la lógica que impone el propio proceso creativo.

Se planteó la interrogante ¿corazón y cerebro unidos + creatividad? la que propició la implicación de todos y posibilitó la espontaneidad de las notas de campo siguientes:

“En mi actuación necesito que los procesos cognitivos y afectivos vayan de la mano y estén en armonía [...]”; “Se requiere de mucha originalidad en el pensamiento, pero no se logra si no se siente amor por lo que hacemos; “la profesión pedagógica es una obra de infinito amor, pero para que este brote se necesita conocer, saber, saber hacer y ser ante todo humano [...]”; “Tendremos que abrir nuestros corazones para que de nuestro cerebro broten ideas nuevas y valiosas, que permitan superar los esquemas tradicionales de nuestra actuación....[...].”; “Se necesita unir el corazón y el cerebro de forma dialéctica para contrarrestar las barreras que nos imponen con la cantidad de normativas que existen en los ministerios”; “La unidad entre los sentimientos y las ideas es sin dudas una condición esencial para ser más creativo, ello exige que se cambien los estilos de dirección en el proceso pedagógico....[...].”; “Tenemos que unir nuestro cerebro con nuestro corazón para ser consecuente con las palabras de Martí... que hacerse maestro es hacerse creador...;”; “ En la profesión pedagógica esa unidad es imprescindible, se puede estar muy preparado, conocer las más novedosas teorías, pero si no amas lo que haces no se logra la aspiración de ser un maestro creador”; “El que ama lo que hace, sin lugar a dudas, tiene abierta la primera puerta para desplegar todas sus potencialidades creativas[...].”; “Si trabajamos con el corazón, llegaremos a penetrar en el mundo espiritual de los estudiantes, lo que significa poder hacer el diagnóstico que responda al desarrollo de sus procesos cognitivos y afectivos.[...].”; “El cerebro tendrá que acompañarnos siempre para guiar nuestra actuación creativa”; “Ah, pero no podemos dejar a un lado al corazón [...], nos sirve para imprimir pasión, amor, para encontrar soluciones a las problemas propios de la actuación profesional”; “El corazón nos facilita encontrar la forma de expresar el pensamiento divergente”; “El corazón permite estimular ideas originales y tener libertad de expresión durante el proceso creativo, el cerebro posibilita actuar con independencia”.

Los resultados obtenidos permitieron diseñar una propuesta para contrarrestar las barreras con de las acciones siguientes:

➤ Impartir cursos donde se logre :

- Autonomía y flexibilidad en la actualización de los conocimientos propios de la ciencia que enseña, de las ciencias de la educación y el desarrollo de las habilidades profesionales para resolver problemas de la práctica pedagógica.

- Una elevada motivación en la planificación y ejecución de acciones novedosas, oportunas, acordes con las exigencias sociales e individuales durante su práctica profesional.
- el autoanálisis de su actuación para planificar y ejecutar actividades docentes que propicien, la determinación y solución de problemas propios del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de sus alumnos, lo que genera un proceso de búsqueda y transformación que permita reorganizar su trabajo sobre bases científicas, de modo que logre cumplir el fin y los objetivos declarados en el Modelo pedagógico de la Educación en que trabaja.
- Identificar la necesidad de un cambio que lleve aparejada la aplicación de métodos científicos, que permitan desplazar la orientación de la creación de materiales a la búsqueda de aquellos procedimientos, interacciones y condiciones más adecuados para desarrollar la creatividad de sus estudiantes.
- Fortalecer las intenciones profesionales, vistas estas como nivel superior de desarrollo de la motivación hacia la profesión.
- Estimular la autonomía en la valoración y transformación de las acciones que realiza tanto en lo docente-metodológico como en lo orientador-educativo, para asumir el cambio desde las exigencias de las transformaciones educacionales, propias del tipo de Educación en que se desempeña.

➤ Desarrollar un entrenamiento dirigido a:

- La búsqueda constante de las vías y medios para perfeccionar su trabajo en todas las áreas en que interviene, y que por tanto se manifiesta en:
- La aplicación del diagnóstico pedagógico integral a sus estudiantes.
- La adecuada planificación de actividades, para dirigir el proceso pedagógico.
- Uso de vías y medios con criterios científicos y metodológicos, contentivas de un mensaje seleccionado, en el que se exprese el carácter histórico y clasista de la educación, a partir de considerar a la escuela el centro cultural más importante de la comunidad.

- Los criterios teóricos y metodológicos de las asignaturas que enseña y de su metodología, así como en los contenidos de las ciencias de la educación de modo que pueda modelar y desarrollar didácticamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se correspondan con las exigencias curriculares, las diferencias individuales y el contexto grupal;
 - La interpretación adecuada de su realidad educativa y acceder por sí mismo al conocimiento que guía su autoperfeccionamiento profesional, es decir, buscar soluciones a los problemas profesionales desde posiciones científicas.
- Desarrollar talleres en los espacios del sistema de trabajo metodológico para que el docente se apropie de las etapas del proceso creativo, lo que significa :
- Identificar los problemas profesionales que se jerarquizan en la carrera con el fin de que se asimile la necesidad de solucionarlo a partir de la creación de algo nuevo.
 - Garantizar la reflexión y el acopio de información necesaria.
 - Estimular la tensión y los sucesivos cuestionamientos, en aras de “hacer nacer la idea solucionadora”.
 - Propiciar la iluminación, que generalmente se produce súbitamente, es cuando surge la idea brillante y comienza el trabajo de creación en sí.
 - Llevar a la práctica la idea que se procesó, y así queda realizado el producto, que se pone a prueba; y cómo epílogo, se divulga o comunica a todas las personas que tengan interés en participar del hallazgo o del resultado de la creación.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teóricos sistematizados apuntan a la complejidad de la definición del concepto creatividad debido al carácter plurideterminado que esta tiene , desde esta mirada se considera una potencialidad transformadora de la persona, que se desarrolla a partir del funcionamiento integrado de sus recursos cognitivos y afectivos, bajo la influencia del entorno y se expresa mediante los niveles de motivación, originalidad e independencia cognoscitiva que logra el sujeto en aquellas áreas donde se concentran sus principales tendencias motivacionales.

Los métodos, técnicas e instrumentos aplicados a la muestra seleccionada permitieron aseverar que el desarrollo de su creatividad está limitado por un conjunto

de barreras entre las que se distinguen: autoritarismo, la normatividad excesiva, el conformismo, la rigidez, la inmediatez, la rutina, el excesivo control y los bajos niveles de motivación por la profesión.

La propuesta de solución se dirige a estimular la motivación, la originalidad e independencia cognoscitiva del docente en el cumplimiento de sus funciones profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caballero, E. (Oct-Dic, 2012). La creatividad pedagógica en la formación del docente. *Didáctica y Educación*, III (4), 115-127.

Calero, N. (2005). *El modo de actuación creativo del profesor en formación*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

Concepción, M.L. (2015). *El diagnóstico de la creatividad en docentes de la educación superior. Reflexiones metodológicas*. *Pedagogía y Sociedad*. 18 (44), 21-30.

De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Madrid, España: Escuela Española.

García, R. (2008). Consideraciones de la creatividad en maestros. En L. García (Ed.) *La Creatividad en la Educación* (pp. 46-73). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Martínez, M. et al. (2003). *Inteligencia, creatividad y talento: Debate actual*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Mitjáns, A. (2013). *Aprendizaje creativo: Desafíos para la práctica pedagógica*. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a11.pdf

Remedios, J.M. et al. (2012). *Pedagogía para el desarrollo de la creatividad en educación y para la educación*. Lima, Perú: Magisterial.

Torrance P. (2013) *Creatividad e inteligencia*. Recuperado de <http://erasmus.ufm.edu/creatividad-e-inteligencia/>

Fecha de presentación: 16 de enero de 2017 Fecha de aceptación: 7 de marzo de 2017

MATERIAL DE APOYO A LA DOCENCIA PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR

ELECTRONIC TEACHING SUPPORT MATERIAL TO DEVELOP ARTISTIC CREATIVITY IN PRE-SCHOOL EDUCATION

¿Cómo referenciar este artículo?

Corujo Quesada, R. M., Rodríguez Izquierdo, N. J. y Borges Gutiérrez, H. A. (jul. - oct. 2017). Material de apoyo a la docencia para desarrollar la creatividad artística en la enseñanza preescolar. *Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 66-81. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/515>

Riselda María Corujo Quesada,¹ Noris Josefa Rodríguez Izquierdo,² Héctor Anier Borges Gutiérrez³

¹Licenciada en Educación. Especialidad Educación Musical. Máster en Ciencias de la Educación. Mención Preuniversitaria. Profesor Auxiliar del departamento de Educación Artística en la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba. Email: rcorujo@uniss.edu.cu; ²Licenciada en Educación. Especialidad Educación Musical. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba. Email: nrizquierdo@uniss.edu.cu; ³Licenciado en Educación. Especialidad Educación Plástica. Máster en Ciencias de la Educación. Mención Preuniversitaria. Profesor Asistente de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba. hborges@uniss.edu.cu

Resumen

La creación de materiales didácticos en formato electrónico para la enseñanza, permite el desarrollo de proyectos y experiencias innovadoras, así como un mejor aprendizaje en el proceso docente educativo. En el artículo, original, se socializa un material de apoyo a la docencia y constituye el proyecto de una multimedia que se ofrece para la asignatura de Apreciación y Producción Musical. Tiene como objetivo, integrar los contenidos técnico-musicales con aspectos teóricos sobre el arte y la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar. Las estudiantes de esta especialidad deben dominar este objetivo, en función de un desarrollo artístico-creativo. La multimedia permite además, la adquisición de una cultura esencialmente lúdica, mediante su labor educativa y desde su propio accionar en el círculo infantil, al ser, el educador, el principal conductor del proceso educativo en la institución.

Palabras clave: creatividad artística; docencia; educación superior; enseñanza preescolar; material de apoyo

Abstract

The creation of didactic materials in electronic format for teaching allows the development of innovative projects and experiences, as well as better learning in the educational process. In this original article, a teaching support material is made available, consisting of the multimedia project that is offered for the Appreciation and Music Production subject. It has the objective to integrate the technical-musical contents with theoretical aspects about art and the Bachelor's Degree in Pre-school Education. The students of this career must master on this matter, in order to achieve an artistic-creative development. The multimedia allows also the acquisition by preschool students of an essentially playful culture through their educational work and from their own actions in the kindergarten, being the teacher, the main leader of the educational process in the institution.

Key words: artistic creativity; teaching; higher education; pre-school teaching; support material.

INTRODUCCIÓN

Al hablarse de creatividad en este siglo ante el avance vertiginoso que ha alcanzado la ciencia, la técnica, las artes y la propia vida cotidiana, la sociedad demanda la formación de un hombre que resuelva los problemas de forma creativa, esto se logrará si estimulamos sus potencialidades.

Abordar la creatividad desde lo educativo conduce a la formación de una persona capaz de aprender a resolver los problemas que se le presenten, de saber escuchar, organizarse, de analizar críticamente la realidad y lograr transformarla, tener valores y cultura en el más amplio sentido de la palabra, no limitar su aprehensión solo a conocimientos; sino implicando todos los valores universales del hombre, en resumen a la formación de una persona más integral.

Por tanto, proyectarse y tomar posiciones en lo que respecta al debate actual acerca del desarrollo de la creatividad en la educación resulta de gran importancia no solo en el plano teórico, sino también, y de manera especial, en el práctico, pues no hay verdadera práctica si no es respaldada por una consecuente teoría y que la teoría, sin una adecuada práctica, carece de valor social.

La creatividad en la escuela es el punto de partida de la excelencia. Si buscamos el cambio en la escuela, no podemos olvidar la creatividad. Este elemento, es

absolutamente necesario para lograr una completa educación y debe estar presente en todo el currículo.

Ante estos requerimientos, elevar la calidad de la educación es la preocupación máxima de los sistemas educacionales. En este propósito cobra especial significación la labor del docente y particularmente el desarrollo de su actividad creadora.

Una de las tareas fundamentales que se ha trazado el estado cubano es el lograr una cultura general integral, esta se debe desarrollar desde los primeros años de la vida del hombre, lo que juega un importante papel el trabajo que se realiza en la formación profesional de los educadores de círculos infantiles.

Algunos de los aspectos de gran importancia para el desarrollo profesional de los futuros egresados de la carrera son: su función artística pedagógica, la estimulación de la creación, la educación de la capacidad de apreciación artística, una cultura esencialmente lúdica, una acertada forma de comunicación y el gusto estético de la población

A menudo estos estudiantes están necesitados de una formación bien estructurada, que los lleve a considerar, valorar y asumir las potencialidades que les brinda el enfoque lúdico, especialmente para el desarrollo de su creatividad.

Rodríguez Estrada en su libro *Manual de Creatividad: Los procesos psíquicos y el desarrollo*, plantea que: "...la creatividad es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas" (Rodríguez Estrada, 2007, p. 22). Al apropiarse de la palabra cosas, este autor lo hace en el más amplio sentido de la palabra, que incluye prácticamente todo, un método, un estilo, una relación, una idea utilizando la novedad como algo trascendente y al valor como algo más subjetivo en la vida del ser humano.

Investigadores como Vetluguina (1983) con una vasta experiencia en la educación preescolar expresó: "La originalidad de la práctica creadora, en particular la artística, se pone de manifiesto, especialmente, en el proceso de formación del hombre, capaz de transformar la sociedad de acuerdo con los ideales comunistas" (p.10) y más adelante planteó:

Ante los niños se plantea la tarea de reflejar el sentimiento de lo nuevo en su actividad creadora productiva e interpretativa, para que ellos se ocupen con éxito de la práctica creadora, es imprescindible, ante todo, una determinada dirección por parte de los adultos. (Vetluguina, 1983, p.10).

Sobre este aspecto consideran que ningún reglamento ni programa, por bueno que fuera, resultaba capaz de sustituir la fuente viva de influencia que es el pedagogo mismo.

Los autores consultados llegan al convencimiento de que la base genética de la creación artística, es el juego infantil. "...todos los tipos de juegos son, por naturaleza, el arte del niño. (...). De modo que aquello a lo que nosotros llamamos juego, es, en esencia, el arte constructivo y dramático del niño". (Vetluguina, 1983, p. 21).

En este aspecto, desempeña un papel determinante el conocimiento, la búsqueda de sonidos, la experimentación con materiales lúdicos y sonoros diversos. Todo lo que se haga desde la formación inicial redundará inevitablemente en la actuación profesional de los egresados.

En Cuba, cuando se habla de creatividad, se trata de lograr un modo de actuación superior en los hombres dirigido a la búsqueda de caminos y soluciones a los problemas que plantean la necesidad de un afianzamiento de las conquistas del socialismo y su perfeccionamiento.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado y llevando estas reflexiones al plano de la creatividad y asumiéndola según los criterios de Mitjás:

Una emergencia, no es un proceso más, aparece como una expresión de la configuración de un conjunto de elementos, se configura a partir de un conjunto de procesos y emerge como la producción de algo nuevo. Estos procesos son del orden de la subjetividad: sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas, tanto individuales como sociales, y en especial la condición del individuo como sujeto. (Mitjás, 2013, p.430).

Por supuesto, en este concepto se destacó el valor de lo social como una condición para que fluya la creatividad individual, además se precisan lo original y el valor de los procesos subjetivos que influyen como elementos determinantes para que exista. Al tomar la posición de esta destacada psicóloga, se puede afirmar que la creatividad vista en sí, como un proceso inherente al desarrollo humano, surge de una emergencia, no puede desarrollarse de forma espontánea, debe ser guiada, orientada, en interacción dialéctica con los requerimientos sociales, lo que quiere decir, que la creatividad se desarrolla bajo las condiciones de un proceso formativo, el cual es comunicativo por su esencia, considerando que todas las influencias

educativas que en él se generan a partir de las relaciones humanas que se establecen en el proceso de actividad conjunta, se producen en situaciones de comunicación.

Cuando se piensa en la creatividad, lo que primero viene a la mente es el arte, pues no puede existir uno sin el otro, son factores que se complementan y se interrelacionan siempre. Por ello, para entender con más claridad la manera con la cual se relaciona la creatividad con el ámbito artístico, es primordial que se defina el concepto del arte.

Al hacer un análisis más profundo acorde al diccionario de la Real Academia Española, se precisa que el arte se refiere a la virtud, disposición y habilidad para hacer algo, al igual que la manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada, que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.

Se pudo constatar en la obra de Acha (1992), importante teórico del arte y la estética de América Latina, la importancia del despertar, encauzamiento y educación de los esfuerzos que, para mejorar su creatividad, debe hacer el individuo. Consideraba además el deber de las instituciones al preocuparse por estimular el desarrollo de la creatividad hacia su eficacia práctica, pues ella es parte decisiva de las actitudes u orientaciones axiológicas relativas al cambio o a la permanencia.

Más adelante, plantea que “la creatividad se halla muy ligada a la inconformidad y a la voluntad de cambio que conminan al individuo a renovar los efectos estéticos, artísticos y/o temáticos por él elegidos como territorialidad de su creatividad o capacidad de creación”. (Acha, 1992, p.95).

En consecuencia con lo planteado anteriormente los investigadores concuerdan en que el individuo debe poseer esta voluntad de cambio y educarla para devenir un ser creativo, para ello desde el comienzo ha de despertar actitudes favorables al cambio o a la creación artística a través de la autocrítica, autotransformación y autogestión del propio individuo.

En pocas palabras se trata de aprender a conocer y a manejar los recursos preliminares de la creación, o sea, de conocer esa facultad o capacidad humana (la creatividad) que, aunque se mejore, nunca garantiza una creación, pues esta, ya sea como proceso o como innovación valiosa, es solo el resultado, mientras la

creatividad es posible causa o capacidad con mayores o menores probabilidades de creación, propias de la personalidad del individuo o artista.

Acha (1992) más adelante se refiere a la definición de: “La **creatividad artística** con realismo, a través de los productos posibles de la creación artística” (p.102). La creación artística por su parte es un proceso incierto e imprevisible. Cuando el individuo o artista empieza su actividad práctica, parte de un proyecto inicial que él aspira a realizar; pero este modelo interior sólo se determinará y precisará en el caso mismo de su realización. De la misma manera, el resultado se le presenta incierto, imprevisible. Sólo al final del proceso desaparece esta imprevisión.

En la web Peter Clemens Arts (2010) dedicada a la Educación Artística aborda el concepto de creatividad artística desde una perspectiva más allá de la educación tomando al arte como medio fundamental, refiere una característica típica, que la misma, es impulsiva y tiende a responder o actuar sobre los incentivos actuales. Reúne información a través de las percepciones y expresa esas percepciones a través de una forma de arte o medio en particular. Estas son subjetivas a las capacidades y estado de ánimo del artista en ese punto en el tiempo.

Teniendo en cuenta lo planteado con anterioridad se toman elementos que a juicio de los autores no deben faltar para llegar a un concepto de **creatividad artística en el contexto educativo** como: aquel proceso complejo de la actividad docente que presupone la interrelación de valores, motivaciones, experiencias, que le permitan al estudiante combinar de manera original, flexible, fluida y con imaginación creadora, las diferentes expresiones artísticas, con vistas a lograr un resultado novedoso y estéticamente bello.

Se considera importante entonces el papel que juega la creatividad artística en la labor que se desempeñan los futuros educadores de preescolar en cada institución infantil, y es que, precisamente a partir del enfoque lúdico se pueden formar y desarrollar habilidades artísticas, aptitudes, modos de actuación, y los componentes claves de la creatividad como categoría, tal es el caso de la flexibilidad, la originalidad, el hábito de ver las cosas desde múltiples ángulos, la tolerancia a la ambigüedad, la fluidez de ideas, de manera que se consideren sujetos creativos y que sean capaces de ver posibles soluciones ante los problemas que se les presenten tanto en el ámbito educativo como en la propia sociedad.

Desarrollar la creatividad artística significa trabajar para que las estudiantes muestren una actitud creativa ante todas las situaciones de la vida, que sean capaces de saber interactuar con multitud de problemas y poder emitir soluciones desde el punto de vista estético, artístico, cognitivo, afectivo y lúdico.

Muchos docentes no alcanzan en su labor, el desarrollo de una personalidad creadora en sus educandos, al reproducir en su propia labor el proceso productivo de la transformación de sus estudiantes, pero no siempre encuentra las soluciones más originales y necesarias que le plantea la actividad pedagógica en sus distintas facetas.

A partir de la experiencia de la autora laborando como profesora de la asignatura Apreciación y Producción Musical desde el 2009 en la carrera de Educación Preescolar y todo el trabajo desarrollado por el Departamento de Educación Artística, se ha podido constatar en las estudiantes dificultades que giran en torno a la preparación artística y creativa que les permita desdoblarse en un medio tan difícil pero a la vez tan tierno y hermoso como el de los niños que se encuentran en estas edades. En ocasiones les resulta engorroso el trabajo creativo artístico, ya sea a la hora de crear poesías, cuentos u otros recursos literarios propios para la edad, como las improvisaciones corporales, gestuales y verbales, pues no poseen óptima calidad; es insuficiente la existencia de materiales que sirven de apoyo a la docencia, tanto en formato tangible como en digital, además se ha constatado que la generalidad de los estudiantes que cursan esta carrera son netamente del sexo femenino, lo que incide de forma positiva en el desarrollo de habilidades creativas de los niños de la primera infancia.

Uno de los que debe considerar a la creatividad como aspecto esencial en su formación es precisamente el docente en formación de preescolar, pues este debe tener en su actitud aspectos que lo caractericen como una persona creadora, dentro de su propio accionar con los niños, en sus formas y modos de actuación para desenvolverse en su labor culminando con esas habilidades creadoras que deben establecerse y desarrollarse a lo largo de su formación.

Al decir de Concepción Rodríguez el docente de la Educación Superior debe distinguirse por propiciar la formación de un egresado eficiente, responsable, comprometido con su futura profesión, poseer gran capacidad para la generación de ideas y de resolución de problemas; para ello debe estar dotado de un alto espíritu

creativo e innovador, iniciativa, sensibilidad, motivación y tenacidad. (Concepción Rodríguez, 2015)

Para lograr el proceso creador, estos docentes en formación deben propiciar procedimientos cognoscitivos que fundamenten y orienten axiológicamente la actividad creadora y condicionar necesidades que lleven a la búsqueda de vías novedosas para la toma de decisiones de manera que el niño, al orientarse en su realidad, imagine, encuentre nuevas formas de acción y reflexiones autorreguladoras, integrando elementos reproductivos (aquellos que repitan acciones dirigidas a conservar y recrear todo lo positivo) con los productivos (que conducen a soluciones originales, a nuevas valoraciones de acuerdo con fines preestablecidos, a transformar, aunque sea a partir de elementos conocidos, empleándolos con nuevas funciones, nuevos nexos).

Es precisamente desde la infancia temprana que se habitúa al niño a ser creativo en todas las formas que tienen lugar en el proceso educativo del círculo infantil. Estos estudiantes deben desarrollar habilidades profesionales, pues posibilitan el enriquecimiento espiritual y ciudadano que coadyuva a su formación humanista, estético-cultural y artística, a la concepción de un arte comprometido con su sociedad, así como los valores morales que debe poseer un educador en la sociedad socialista.

Es imprescindible la modernización del sistema educativo para considerar al estudiante como un ser integral, participativo, de manera tal que lo lúdico deje de ser exclusivo del tiempo de ocio y se incorpore al tiempo efectivo de y para el trabajo escolar. (Waichman, 2000).

Según Salas el papel de los medios de enseñanza radica en la importancia de establecer los vínculos entre los niveles sensoriales y racionales del conocimiento, entre lo concreto y el pensamiento abstracto; es así donde puede ayudar realmente al aprendizaje de los estudiantes, al hacer más comprensible los conceptos, y abstraerse más fácilmente, a representar en su mente con más claridad aquellas cosas que para el profesor son sumamente claras e incuestionables. (Salas, 1998).

Los medios de enseñanza informatizados se han ido introduciendo con bastante éxito en la práctica docente. La utilización del software educacional es posible en todas las formas de organización de la enseñanza y también en el estudio independiente o actividad extraclase del estudiante.

Un elemento característico e importante de este medio es que el estudiante pueda interactuar con él de forma independiente, sin asistencia del profesor, reciclando cada vez que lo necesiten aquellos aspectos que considere necesario reproducir o autoevaluar. Es un excelente medio para la autoevaluación del conocimiento. La creación de materiales docentes en formato multimedia permite el desarrollo de proyectos y experiencias innovadoras, así como un mejor aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje de todas las asignaturas.

El término multimedia se refiere a una integración o agrupación de diferentes medios audiovisuales. Pero su acepción más aceptada, es la que hace referencia a aquellos programas que se desarrollan a través del ordenador, de tal modo que todo el sistema multimedia se apoya en un solo soporte.

La característica principal de los sistemas multimedia es su gran flexibilidad así como la alta interactividad que poseen, pues permiten un aprendizaje autoguiado y autoiniciado, en el cual cada persona va construyendo su conocimiento, bien sea de manera individual o colectiva. Gracias a esta interacción, los estudiantes han dejado de ser la parte pasiva en un curso de formación, ahora participan activamente en el proceso de aprendizaje.

MATERIALES Y MÉTODOS

La confección de la Multimedia *MUSYCREA* como material de apoyo para la asignatura *Apreciación y Producción Musical*, desde el punto de vista económico, es significativa pues en nuestro sistema de Educación Superior, los medios informáticos se ponen al servicio de los estudiantes, ahorrando así recursos para la impresión de los documentos, este le servirá además para el desarrollo en su labor postgraduada al poseer canciones, videos musicales, materiales de superación, bibliografías, imágenes, etc. (ver figura 1).



Para la implementación de la Multimedia se realizó la consulta previa con expertos en esta área del saber. Los resultados de la consulta permitieron comprender la importancia de los materiales informáticos para su introducción en el proceso de enseñanza aprendizaje y su incidencia en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. En sentido general, las valoraciones giraron en torno a la repercusión social de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación así como al gran impacto que sobre los jóvenes tienen estas tecnologías y a través de ellas podemos educar, con un desarrollo científico cultural y social de avanzada.

La Multimedia presentada puede apoyar a los estudiantes a ser creativos y también puede fomentar actitudes positivas en personas con su creatividad inhibida. Se ha comprobado que las personas son más creadoras e imaginativas si se las provee de un ambiente adecuado; incluso, pueden ser más productivas y eficientes si su ambiente de trabajo es agradable y representa desafíos. Asimismo aumentarán su creatividad si el trabajo es entretenido como el que se logra con la Multimedia MUSYCREA. Los individuos creativos son curiosos, desinhibidos y espontáneos. Dicha Multimedia es un incentivo a la curiosidad para investigar por sus propios medios en los temas que a cada uno le interese.

Las personas creativas necesitan respuestas que retroalimenten su trabajo, se resisten a imitar o a copiar, son personas inquietas, insatisfechas y exigentes, son espontáneos, cambiantes y son capaces de expresar sus deseos y emociones

La Multimedia MUSYCREA provee de respuestas ya que pueden buscar información precisa y específica, puede almacenar soluciones conocidas en todo tipo de medios, tales como fotos, videos, sonidos y textos con los respectivos comentarios. Esta no critica sino demuestra, permite buscar información, confrontarla con su propia idea,

experimentar, hacer correcciones y muchas otras interacciones durante el tiempo que se requiera, cambia el enfoque de la creación pues las herramientas que posee fomentan la experimentación.

Todo este proceso descrito con anterioridad debe ser guiado por el docente y organizado de forma tal que responda a las características y necesidades de las estudiantes, les permite poner en práctica sus sentimientos, inteligencia, fantasía e imaginación así como liberar emociones. Está bien concebida y en estrecha relación con la propia asignatura, encaminada al desarrollo de la creatividad artística y a la formación y desarrollo de habilidades creativas, aptitudes que todo docente o educador de preescolar debe tener en su desempeño profesional.

La utilización de los sistemas Multimediales pueden apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. Ayuda a formar profesionales creativos que sean capaces de resolver problemas en forma diferente, novedosa, apropiada y transformadora como un aporte al desarrollo tecnológico y cultural de nuestro país y del desarrollo humano de forma general. Por lo tanto, es deseable que las universidades dispongan de Materiales de Multimedia para apoyar la docencia creativa. No obstante lo anterior, la Multimedia MUSYCREA es una tecnología al servicio del ser humano y siempre será éste quien tome las decisiones en la etapa de evaluación de las ideas generadas en el desarrollo del proceso.

Este producto como material complementario es muy útil para los estudiantes y profesores pues los contenidos se encuentran interrelacionados entre sí por botones que enlazan diferentes medios.

Para ello se han concebido diferentes módulos (Ver figura 2) que a continuación se describen:



Figura. 2. Presentación de los Módulos.

ADIVINANZAS: Aquí se presentan un conjunto de adivinanzas inéditas y de la propia creación de la autora. Estas hacen referencia a diferentes instrumentos que intervienen en la música cubana y universal. A partir su adivinación se realiza una breve historia del instrumento y se les muestran algunas imágenes relacionadas con él, para que el estudiante se familiarice con el mismo. (Ver figura 3).



Figura. 3. Presentación del contenido de uno de los módulos. *ADIVINANZAS*.

GALERÍA DE IMÁGENES: En esta galería se presentan una serie de carpetas que agrupan fotos de bandas infantiles, de bailes, de actividades de educación musical y educación plástica así como otras actividades que se desarrollan en el círculo infantil. Estas sirven para apreciar visualmente las características de estas

actividades así como vestuario, forma de presentación, instrumentos que intervienen, etc.

GUIAS DE CLASES PRÁCTICAS: Se presentan las guías de clases prácticas que los estudiantes deben desarrollar como parte de su formación inicial en la propia asignatura de Apreciación y Producción Musical.

JUEGOS MUSICALES: Exponen varios juegos musicales y didácticos que se insertan dentro de las propias clases de la asignatura y que los estudiantes tendrán la posibilidad de jugarlos.

LETRAS DE CANCIONES: Se muestran un compendio de letras de canciones infantiles tanto del repertorio infantil universal, latinoamericano y cubano. Aquí las estudiantes tendrán la oportunidad de memorizar las letras de canciones para su posterior interpretación.

LIBROS: Presentan varias bibliografías de actualidad, que sirven para la superación y de consultas a los estudiantes.

MELODÍAS: En este módulo se presentan una serie de carpetas que agrupan canciones educativas, cuentos musicalizados, juegos musicales, percepción de sonidos, etc. Todos en formato de audio.

VIDEOS MUSICALES: Contemplan algunos videos musicales que se trabajan en el círculo infantil así como otros de actualidad que se puedan utilizar, atendiendo a una misma temática.

MP3 CANCIONES: En este módulo o carpeta se recopilan canciones en formato de audio para el trabajo de diferentes temáticas que se trabajan en el círculo infantil.

MATERIAL DE AUTOPREPARACIÓN DE LAS EDUCADORAS: En esta carpeta se aborda todo lo que concierne la autopreparación de las estudiantes, se ofrecen diferentes ejemplos de actividades programadas de los diferentes ciclos y años de vida, ejemplos de cómo proceder para la selección de personales en los cuentos musicalizados, cuales son los juegos musicales que se pueden trabajar en los diferentes años de vida, ejemplos de música de conciertos siempre contextualizadas a la primera infancia o infancia temprana, orientaciones metodológicas para el trabajo de la educación musical y la expresión corporal en los diferentes ciclos, entre otras.

El aplicativo multimedia que se presenta adjunto a este artículo puede utilizarse:

- Como motivación al iniciar una temática.

- Para adquirir destrezas en la competencia comunicativa.
- Para adquirir conocimientos a través de un enfoque más lúdico en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Para evaluar los conocimientos adquiridos, por medio de actividades lúdicas.
- Como refuerzo de saberes adquiridos.
- Motivación de los estudiantes hacia el desarrollo de habilidades artísticas mediante el uso de herramientas informáticas.
- Para el desarrollo de ejercicios guiados por el aplicativo y mediados por el docente, en los cuales el estudiante tiene la oportunidad de medir sus capacidades y autoevaluar su desempeño.
- Para el desarrollo de diferentes actividades que le permiten mejorar su creatividad artística.
- Como medio para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.
- Como herramienta pedagógica para el docente, con el fin de lograr el desarrollo creativo de los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la conceptualización de la creatividad artística y con la implementación de la Multimedia MUSYCREA, se infiere la importancia que reviste este recurso informático y la incidencia positiva que tiene en la formación inicial de estos futuros educadores de preescolar, que a pesar de las potencialidades que poseen para el ejercicio de su labor, presentan insuficiencias que merecen ser tenidas en cuenta en la búsqueda de un mejor desempeño artístico creativo.

La transformación que se logró en el nivel de creatividad artística en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, se expresa de la siguiente forma:

- Se toma al método lúdico como forma de hacer novedoso, por ser una actividad que desarrolla integralmente la personalidad y en particular la capacidad creadora.
- Se destaca el marcado carácter didáctico al cumplir con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica.
- Es una vía eficaz para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como para resolver los problemas profesionales que existen en la carrera.

- La existencia de aspectos que pueden ser mejorados en el proceso de intervención.

Los resultados descritos se sometieron a la consideración de especialistas, con experiencia laboral y preparación profesional en el tema, quienes ofrecieron su colaboración en la investigación que se realiza.

En particular refieren como aspectos novedosos y propositivos:

- El vínculo de las actividades que se desarrollan utilizando la Multimedia MUSYCREA con el enfoque lúdico.
- Los aspectos teóricos y metodológicos que se ofrecen en relación con el desarrollo de la creatividad artística en la formación inicial del estudiante de la carrera de preescolar apoyada en los recursos tecnológicos.
- Los módulos y exigencias que se ofrecen en la Multimedia MUSICREA para lograr el desarrollo artístico creativo de las estudiantes.
- Las potencialidades de los recursos informáticos para la inserción de estos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Apreciación y Producción Musical.

CONCLUSIONES

La escuela cubana al asumir el método materialista dialéctico y el enfoque histórico cultural en la interpretación de los fenómenos relativos al hombre, como fuente epistemológica fundamental, asume que la creatividad es un problema educacional, que está estrechamente relacionado con la formación de la cultura, que su desarrollo depende de la riqueza estimuladora del medio sociocultural, el cual debe potenciar modos de actuación en el hombre dirigidos a crear, enriquecer y preservar la cultura.

Con la confección de la Multimedia como material de apoyo apropiado para la asignatura de Apreciación y Producción Musical, se tiene en cuenta los aspectos metodológicos concebidos para ello: la selección adecuada de los contenidos e imágenes que constituyen su cuerpo y la elaboración del guión de multimedia con la descripción detallada de todos y cada una de las escenas del producto audiovisual elaborado.

Se puede lograr el desarrollo de habilidades artísticas lo que redundará sobremanera en un desarrollo artístico creativo en los estudiantes a partir de los contenidos que

posee, pues sirven para complementar de forma práctica el programa de la asignatura, así como sus principales habilidades de crear y producir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acha, J. (1992). *Introducción a la creatividad artística*. México: Trillas.

Concepción Rodríguez, M. L., Remedios, J. M. y Hernández, T. (2015). *El diagnóstico de la creatividad en docentes de la educación superior. Reflexiones metodológicas*. *Pedagogía y Sociedad*, 18(44), p. 22. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/issue/view/35>

Mitjans Martínez, A. (2013). Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. Universidad Santo Tomás. Colombia.

Peter Clement Arts. (2010). *Right Way of Thinking - Artistic Creativity*. Recuperado de <http://www.peter-clements-art.com/artistic-creativity.html>

Rodríguez Estrada, M. (2007). *Manual de la Creatividad*. Los procesos psíquicos y el desarrollo. México: Trillas.

Salas, R.S. (1998). *Los medios de enseñanza en la educación en salud: La educación superior y los recursos para la enseñanza-aprendizaje*. Libro digitalizado. Vol. XXIII. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia: Biblioteca de Medicina.

Vetluguina, N.A. (1983). *La creación artística y el niño*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Waichman, A. (2000) *Herramientas de pensamiento*. España: Siglo XXI.

Fecha de presentación: 16 de enero de 2017 Fecha de aceptación: 7 de marzo de 2017

EL TRABAJO CIENTÍFICO METODOLÓGICO: UNA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LENGUAS EXTRANJERAS

THE SCIENTIFIC METHODOLOGICAL WORK: AN ALTERNATIVE TO THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGES PROFESSIONALS

¿Cómo referenciar este artículo?

Espinosa Martínez R. N., Castillo Izquierdo H. R., Hernández Valdivia, N (jul. - oct. 2017). El trabajo científico metodológico: una alternativa para la formación de profesionales de lenguas extranjeras. *Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 82-97. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/524>

Regla Nurelys Espinosa Martínez¹; Hilda Rosa Castillo Izquierdo²; Niurka Hernández Valdivia³

¹Licenciada en Lengua Inglesa y Magíster en Educación del IPLAC. Profesor Auxiliar. Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus, Cuba. Email: nepinosa@uniss.edu.cu; ²MSc. Asistente. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba Email: hrcastillo@uniss.edu.cu; ³MSc. Asistente. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba Email: nhdez@uniss.edu.cu

Resumen

El trabajo científico metodológico del colectivo de carrera, constituye una premisa fundamental para el contribuir al cumplimiento del modelo del profesional. Los objetivos generales declarados en el modelo del profesional de la carrera Lenguas Extranjeras, muestran de manera clara, el ideal de maestro a formar y los programas de disciplinas del Plan de Estudio D, responden a los fines previstos. Los profesores encargados de la formación de estos profesionales tienen la misión, no solo contribuir al desarrollo de las habilidades básicas del inglés o francés en los estudiantes, sino también, potenciar la formación de profesores competentes para la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes subsistemas del sistema nacional de educación; objetivo que no siempre se logra con la calidad requerida en el proceso de formación. Este artículo tiene como propósito socializar algunas sugerencias para el trabajo científico metodológico puestas en práctica con anterioridad desde el colectivo de carrera. Se utiliza la metodología del enfoque dialéctico-materialista como método general y algunos métodos propios de las investigaciones pedagógica, todos facilitaron llegar a generalizaciones y a sugerencias para el trabajo científico metodológico del colectivo de carrera.

Palabras clave: educación superior; formación inicial; habilidades básicas; trabajo científico metodológico; lengua inglesa

Abstract

The scientific methodological work of the career staff constitutes a fundamental premise to contribute to the fulfillment of the professional model. The general objectives stated in the professional model document of Foreign Languages careers, show clearly the type of professional to be formed and the syllabus belonging to the curriculum, as well as respond to the expected purposes. The staff in charge of the formation of these professionals has the mission of not only to contribute to the four basic skills' development of English and French languages, but also to potentiate the formation of competent professionals for the teaching –learning process they will carried out on the different subsystems of the national System of Education, and this objective is not always achieved with the required quality within the formation process. This article has the objective of socializing suggestions for the scientific methodological work that were put into practice previously from the career staff. The dialectic – materialistic approach as a general method and some pedagogical research methods were used. These methods allow the achievement of generalizations and suggestions for the scientific methodological work of the career staff.

Key words: higher education; initial formation; basic skills; scientific methodological work; English language

INTRODUCCIÓN

Las complejidades del mundo contemporáneo son crecientes y diversas. Las nuevas condiciones mundiales exigen cambios profundos y ágiles en la educación, el mundo nuevo requiere de la escuela nueva, útil de acuerdo con los tiempos, estado y aspiraciones de los países.

Le corresponde a la escuela la formación de todos los seres humanos para que puedan disponer del conocimiento científico y de la destreza necesaria para desenvolverse en la vida con utilidad para la sociedad, contribuir a solucionar problemas globales, responsabilizarse con el desarrollo social y participar activamente en la toma de decisiones.

El dominio de idiomas como manifestación de cultura forma parte de la preparación del hombre de la sociedad cubana moderna, se logra con la enseñanza y el

aprendizaje de idiomas en el país, como toda la educación, es un derecho del pueblo. El Comandante en Jefe Fidel Castro manifestó...”conocer el inglés y hasta otra lengua extranjera como el francés va a ser una de las manifestaciones de cultura y de una cultura general integral en Cuba” (Castro Ruz, F. 2001, p.4).

La enseñanza y el aprendizaje del inglés en Cuba contribuye a la formación multilateral y armónica de la nuevas generaciones; la misma toma diversas formas según los requisitos y condiciones de cada subsistema de educación; se caracteriza además por el enfoque integral de las habilidades básicas del idioma, y en la aplicación de un sistema de fundamentos metodológicos, teóricos y prácticos que responden a la concepción científica consecuente con la teoría histórico-cultural.

La formación de profesores para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras desde las universidades responde a la aspiración de la alta dirección del Estado y gobierno en Cuba para la construcción del socialismo cubano.

En el Modelo del Profesional de la carrera se declaran los objetivos que en su esencia responden en ese sentido a la política del país, se precisa de la preparación general con énfasis en la didáctica general y de las lenguas extranjeras para la dirección del proceso de enseñanza de la asignatura de inglés y el desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés en los escolares. Estas constituyen una de las misiones de los claustros de las carreras Lenguas Extranjeras en las universidades del país, la formación de profesionales competentes para que estos puedan utilizar el idioma eficientemente, resolver problemas profesionales que se presentan en la práctica pedagógica, así como las soluciones a estos por la vía de la investigación pedagógica y al perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en Cuba.

...Nuestro país necesita hombres capaces, hombres que con su labor puedan garantizar ese desarrollo social que precisamos y esta responsabilidad, en gran medida le corresponde a la escuela, educando para el trabajo y en el trabajo, educando para la vida y en la vida... (González Soca, 2002, p.86)

En los Lineamientos de la política económica y social, aprobada en el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba (2016), se expresa la necesidad de fortalecer el papel del profesor frente al alumno, elevar el rigor y efectividad del proceso docente educativo y de actualizar los programas de formación e investigación de las

universidades en función de las necesidades del desarrollo económico y social del país (Lineamientos 113, 114 y 115, 117, 118 ,119, 120, 121 y 122) respectivamente.

En la Primera Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba (2012) se plantea, dentro de sus objetivos, intensificar la atención a las instituciones educativas como centro de formación de valores, destacar el ejemplo y la ética del personal docente y no docente, estimular una actitud y actuación consecuentes con los valores propugnados por la Revolución, a partir de lograr coherencia y unidad superiores en las actividades que realicen los agentes educativos.

Es por ello, que la formación de profesionales competentes con un eficiente desarrollo de las habilidades básicas del idioma, disposiciones, actitudes y valores es vital para responder de forma acertada a las diferentes problemáticas de la sociedad, siendo una aspiración del colectivo de carrera en los momentos actuales.

Sin embargo, los resultados de entrevistas a docentes y estudiantes de la carrera Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, la observación a diferentes actividades docentes y el análisis de documentos metodológicos de la carrera y disciplinas, evidencian que existen limitaciones en la calidad de la preparación de los estudiantes en cuanto a: el desarrollo de habilidades básicas en la lengua inglesa así como las habilidades pedagógicas para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.

Todo ello, ha traído consigo que no siempre los futuros profesores logran dirigir con calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los niveles de educación.

El artículo presenta como objetivo la socialización de experiencias obtenidas con la puesta en práctica de un grupo de sugerencias metodológicas para el trabajo con el colectivo de la carrera Lenguas Extranjeras y su concreción en las clases de la Disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la Universidad “José Martí Pérez”.

Marco teórico o referentes conceptuales de la labor del colectivo de carrera Lenguas Extranjeras y la Disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa

La formación de profesionales en la carrera Lenguas Extranjeras, demanda del trabajo de calidad del colectivo de carrera, los que poseen la responsabilidad de la dirección del proceso de formación integral de los estudiantes, con énfasis en la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas que conforman el Plan de estudio vigente.

En la bibliografía consultada sobre la labor del colectivo de carrera se recogen aspectos de valor para la calidad del proceso de formación integral de los profesionales, se destaca como:

El encargado de llevar a cabo el trabajo metodológico inherente a sus procesos sustantivos, el colectivo de carrera posee la función de asesorar metodológicamente a decanos de facultades o jefes de departamentos con el propósito de contribuir al cumplimiento de calidad del Modelo del profesional de cada carrera.

El colectivo de carrera Lenguas Extranjeras asume la labor de la formación de profesionales desde un enfoque integral y reconoce entre sus funciones el rol de las estrategias educativas de la carrera y de los colectivos pedagógicos para su elaboración y concreción en cada año académico.

Otro aspecto de interés del colectivo de carrera constituye la formación integral de los estudiantes a partir de la planificación de actividades desde los componentes del proceso de formación: académico, laboral, investigativo y extensionista para contribuir al desarrollo de habilidades pedagógicas y habilidades básicas en la lengua inglesa y francesa para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de inglés.

Prestando además, especial atención a los componentes.

En la consulta bibliográfica sobre las principales funciones del colectivo de carrera se recogen varios aspectos entre ellos:

- Contribuir al cumplimiento de los objetivos generales de carrera y su perfeccionamiento.
- Elaborar y cumplir el plan de trabajo metodológico del colectivo de carrera y evaluar sus resultados.
- Proponer adecuaciones al plan de estudio de la carrera teniendo en cuenta los resultados del proceso docente educativo.
- Proponer a la autoridad académica, la estrategia educativa de la carrera y los objetivos de cada año.
- Asesorar en la elaboración e implementación de las estrategias curriculares de la carrera y la estrategia de orientación profesional.
- Proponer recomendaciones que contribuyan a la adecuada selección de una red de unidades docentes y entidades laborales de base para el desarrollo de los modos de actuación del futuro egresado.

- Participar en los ejercicios de culminación de estudios.
- Evaluar periódicamente y con integralidad el cumplimiento de los objetivos generales de la carrera por cohortes de estudiantes.

Por otra parte en la bibliografía pedagógica sobre la preparación del profesor de lenguas extranjeras editada por el consulado británico adquiere una connotación en el desempeño de los docentes el desarrollo de las competencias comunicativas en el profesor de lenguas, al referirse:

....Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos. Por ejemplo, planificar una tarea de aprendizaje, una clase, una unidad didáctica o un curso son situaciones a las que se enfrenta el profesor, al igual que trabajar con el equipo docente, con los compañeros de todas las áreas del centro, con el personal de otros centros y con miembros del colectivo dedicado a la enseñanza de lenguas. (British Council, 2012, p.10).

Las funciones y tareas del docente de Lenguas Extranjeras declaradas en el Modelo del Profesional, dejan explícito ideas claves para la concepción del trabajo metodológico del colectivo de carrera para el cumplimiento de los fines declarados.

Las competencias del profesor de Lenguas Extranjeras se entienden como: ... “un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional” (Olivos Moreno, 2011).

En consecuencia el colectivo de carrera Lenguas Extranjeras desde el trabajo metodológico, deberá identificar las potencialidades educativas de los contenidos de los programas de disciplinas y las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el cumplimiento de lo establecido en el Modelo del Profesional de la carrera.

Al respecto se coincide con las ideas de Olivos Moreno, (2011) al referirse al rol del docente en la preparación del estudiante para su empleo, en un contexto cubano se considera vital que los docentes que integren el colectivo de carrera deben convertirse en guías, mediadores, facilitadores y orientadores del proceso, siendo los estudiantes los protagonistas y responsables principales en la construcción de su aprendizaje en la sociedad cada vez más compleja y cambiante.

Los docentes deberán lograr que los futuros profesores adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades básicas del idioma en ambas lenguas y los valores que les permitan responder con ética, de forma efectiva y oportuna a los diversos problemas presentes y futuros de la profesión.

Las exigencias declaradas en el Modelo del Profesional de la carrera Lenguas Extranjeras, así como los objetivos generales de los programas de disciplinas del Plan de estudio D, al ser objeto la planificada y consciente función del colectivo de carrera para que el trabajo metodológico en los diferentes niveles en la carrera, en los años y en las disciplinas, parta de las necesidades y aspiraciones del claustro de la carrera.

En el Modelo del Profesional de la carrera Lenguas Extranjeras se presentan dos objetivos generales relacionados con la preparación de los futuros profesionales de la carrera para la dirección eficiente del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en los diferentes niveles de educación, entre ellos:

- Demostrar un amplio dominio de la Didáctica General y de las lenguas extranjeras, de un sistema de contenidos lingüísticos y culturales que propicien su papel como comunicador intercultural y defensor de la diversidad lingüística, cultural y medioambiental y como promotor de estilos de vida saludables y evidenciando dominio de las TIC y de la metodología de la investigación educacional y lingüística en la solución de problemas profesionales y en la valoración crítico-reflexiva de su desempeño profesional pedagógico.
- Expresarse con coherencia, corrección y fluidez en la(s) lengua(s) extranjera(s), para lograr una comunicación eficaz con sus alumnos y cualquier interlocutor que se manifieste en la comprensión y producción oral y escrita de textos de diferentes tipos, así como también en la lengua materna como soporte básico de la comunicación y recurso profesional imprescindible.
(Ministerio de Educación Superior, 2014)

En tal sentido, desde el colectivo de carrera se debe instruir al claustro para que con su modo de actuación contribuya al cumplimiento de los objetivos generales del Modelo del Profesional.

El programa de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa forma parte del plan de estudio vigente, en la fundamentación se anuncia la necesidad de

desarrollar las habilidades básicas de los profesores en formación que les permitan utilizar la lengua en su actividad de estudio, en su desarrollo profesional y, fundamentalmente, para enseñar a las nuevas generaciones. (O' Farrill, 2010)

Por lo que la identificación de la principal misión de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa desde el colectivo de carrera es esencial y el posterior análisis metodológico de las potencialidades educativas de los contenidos desde el colectivo de disciplina y año.

El claustro encargado de la dirección del proceso de enseñanza de la asignatura Práctica Integral de Lengua Inglesa, si en la planificación de las clases de los programas de asignaturas, tienen en cuenta el valor del uso de las situaciones comunicativas en idioma inglés, relacionadas con la actividad diaria de los estudiantes como futuros profesionales de la educación, basadas principalmente en problemas profesionales y en la actividad pedagógica y de la vida cotidiana; facilitarán la activa y significativa participación de los estudiantes, elevarán la motivación hacia la carrera y los estudiantes estarán en mejores condiciones para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en los diferentes niveles de enseñanza.

En esta dirección es muy importante facilitar a los estudiantes el conocimiento de lo que le rodea, pues de su integración y socialización depende el éxito en su desempeño posterior y la posibilidad de ser útil a la sociedad.

Por otra parte, el claustro de la carrera debe tener presente desde su modo de actuación el carácter integrador y homogéneo de todas las influencias educativas, los docentes de cada año académico deben unirse para alcanzar los objetivos del proceso de formación de los profesionales.

De esta manera, se combinarían dos premisas fundamentales para lograr los retos existentes en la formación de los profesionales competentes: el desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés y la preparación para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

En la bibliografía consultada existen criterios de valor sobre el tema, entre ellos:

Raimés, 1983 manifiesta la importancia del uso de situaciones comunicativas y su relación estrecha con situaciones reales en la que los estudiantes puedan utilizar las cuatro habilidades básicas del idioma.

Brumfit, 1981 a su vez, considera que el desarrollo de la habilidad de lectura también

ayuda a los escolares a reforzar la comprensión auditiva y la habilidad de expresión oral.

Los estudiantes necesitan saber cómo escuchar, comprender lo escuchado en el idioma extranjero para poder pronunciar correctamente, comprender la comunicación oral, leer y escribir en el idioma extranjero (Antich de León, 1986).

Los maestros deben crear las condiciones para enseñar un idioma extranjero a partir del uso de situaciones comunicativas donde los estudiantes se conviertan en activos participantes y puedan interactuar entre ellos (Richards, 1998).

La práctica y aprendizaje de las lenguas ocurre mediante la solución de tareas relacionadas con la vida... (González Cancio , 2009).

El maestro de una lengua extranjera, no necesita solamente tener un amplio dominio de ella. El buen maestro deviene especialista de la comunicación pedagógica. Debe dominar ampliamente la forma de dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje desde la óptica de la pedagogía y la didáctica(González Cancio, 2009).

En el análisis de los diferentes criterios sobre la temática del desarrollo de la habilidades básicas del idioma inglés de forma integrada y la preparación de los estudiantes para la futura labor, la instrucción y educación de las nuevas generaciones, se prioriza el rol del claustro para potenciar la comunicación en clases, el desarrollo del resto de las habilidades básicas, el desarrollo de valores en la actividad de la comunicación y la preparación para la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología utilizada parte del enfoque dialéctico-materialista como método general. En el proceso investigativo se aplicaron métodos del nivel teórico entre los que se distingue: el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el tránsito de lo abstracto a lo concreto, los que facilitaron sintetizar las ideas fundamentales sobre el tema y generalizar ideas hasta la propuesta de sugerencias metodológicas para el trabajo del colectivo de carrera en la formación de profesionales competentes.

En el período septiembre 2015 marzo 2016 se observaron un grupo de actividades planificadas desde la estrategia educativa de carrera y los años, así como a actividades docentes fundamentalmente de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa, se observaron diferentes actividades metodológicas de los colectivos de años y disciplinas, se realizó el análisis del producto de la actividad (estrategia

educativa de la carrera y de los años académicos), los cuales permitieron plantear las sugerencias metodológicas para el trabajo con el colectivo de carrera Lenguas Extranjeras

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los autores del artículo elaboraron y aplicaron un grupo de sugerencias metodológicas que caracterizan el rol del colectivo de carrera en la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras.

Las sugerencias metodológicas son aplicables en cualquier carrera de lenguas Extranjeras y en la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa. Antes de su aplicación los docentes deben:

Etapas I. Diagnóstico del colectivo de carrera para la formación de profesionales en la carrera lenguas Extranjeras.

- Elaboración de los instrumentos para diagnosticar al colectivo de carrera para la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras.
- Elaboración de instrumentos para diagnosticar al colectivo de estudiantes para el aprendizaje eficiente de las Lenguas Extranjeras.
- Estudio y dominio de los resultados del diagnóstico del colectivo estudiantil.
- Determinación de las potencialidades del claustro de la carrera y las limitaciones de los estudiantes y docentes para la formación de profesionales en la carrera.
- Presentación de los resultados del diagnóstico de docentes y estudiantes.

Etapas II. Planificación de la labor del colectivo de carrera en la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras

- Estudio y análisis de los objetivos del Modelo del Profesional de la carrera Lenguas Extranjeras y su relación con los programas de disciplinas del Plan de Estudio vigente.
- Planificación de la estrategia educativa de carrera y su salida desde los componentes del proceso de formación.
- Análisis de las condiciones materiales y humanas para el cumplimiento de las actividades de la estrategia educativa de la carrera y su salida desde de los diferentes componentes: académico, laboral, investigativo y extensionista.

- Intercambio con estudiantes en cada año académico para la presentación de las actividades generales de la estrategia de carrera para la determinación de las principales actividades como parte del proceso de formación.
- Identificación de las potencialidades educativas de los contenidos de los programas de disciplinas del Plan de estudio para potenciar el proceso de formación.
- Concepción de actividades grupales e individuales como parte de las estrategias educativas de años con la participación de estudiantes y profesores.

Etapas III. Ejecución de la estrategia educativa de la carrera en la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras

- Orientación de las actividades de la estrategia educativa de la carrera y de años para la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras
- Determinación de los principales retos y logros para la aplicación de las actividades de la estrategia de carrera y estrategias educativas de años.
- Desarrollo de actividades grupales e individuales como parte de las estrategias educativas de años con la participación de estudiantes y profesores.
- Desarrollo de sesiones de trabajo científico metodológico desde la carrera, disciplinas y años, en función y búsqueda de la calidad en el proceso de formación de los profesionales de la carrera.
- Participación protagónica de estudiantes en el desarrollo de las actividades de las estrategias educativas de años para la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras
- Registro de los principales logros y restos del colectivo pedagógico de la carrera para la validación de las actividades de las estrategias educativas y del trabajo científico metodológico así como la proposición de nuevas alternativas dirigidas a perfeccionar la labor del colectivo de carrera en la formación de los profesionales.

Etapa IV. Evaluación de la labor del colectivo de carrera en la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras

- Observación de las actividades concebidas desde la estrategia educativa de carrera y años para la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras.
- Intercambio con el colectivo de docentes y estudiantes de la carrera y la proposición de nuevas actividades encaminadas a perfeccionar el proceso de formación.
- Análisis de los principales planteamientos de docentes y estudiantes sobre el desarrollo de actividades de la estrategia de carrera planificadas desde los diferentes componentes del proceso de formación de profesionales de Lenguas Extranjeras.
- Evaluación de la participación e implicación de estudiantes y claustro en las actividades de la estrategia de carrera encaminadas a la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras.
- Evaluación del impacto de las actividades de la estrategia de carrera encaminadas a la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras
- Evaluación de las reales necesidades de los colectivos de disciplinas para el perfeccionamiento del trabajo metodológico dirigido a responder a los objetivos del modelo de profesional.

Para la puesta en práctica se hizo necesario que los docentes del colectivo de carrera:

- Comprendieran el rol que poseían en la formación de los profesionales de calidad de la especialidad Lenguas Extranjeras.
- Mostraran interés y se involucraran en el cumplimiento de las actividades de la estrategia educativa de carrera y años.
- Estuvieran conscientes del papel del trabajo científico metodológico para garantizar niveles de preparación superiores en los futuros profesionales de la carrera Lenguas Extranjeras.
- Propiciaran el intercambio metodológico y científico para la búsqueda de alternativas para la formación de profesionales de Lenguas Extranjeras.

Posterior al intercambio las principales temáticas se centraron en la necesidad de mejorar la ejemplaridad del colectivo pedagógico y en la homogeneidad de

influencias educativas para lograr saltos cualitativos en la formación de profesionales de la carrera.

El rol del trabajo científico metodológico desde los diferentes niveles para el cumplimiento de los objetivos declarados en el Modelo del Profesional.

En las entrevistas a docentes y estudiantes se declara el nivel de satisfacción en el cumplimiento de las actividades de la estrategia de carrera y años académicos.

CONCLUSIONES

La labor del colectivo de carrera para garantizar niveles de preparación del claustro para formación de profesionales de Lenguas Extranjeras exige del estudio y dominio del Modelo del Profesional así como del diagnóstico de docentes y estudiantes.

El trabajo científico metodológico del colectivo de carrera garantiza la determinación de las potencialidades educativas de los contenidos de los programas de disciplinas para la dirección del proceso pedagógico, la homogeneidad de influencias educativas y el rol de los diferentes factores y escenarios que participan en la formación integral de los estudiantes.

La planificación de actividades relacionadas con la actividad diaria de los estudiantes como futuros profesionales de la educación desde las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa, garantiza la activa participación de los estudiantes de forma significativa y vivencial, eleva la motivación hacia la carrera y potencia la formación de profesionales competentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

British Council, (2012). *Organizational Skills Profile for Teachers*. Recuperado de <http://www.britishcouncil.org/zh/teacherprofile.pdf>.

Raimes, A. (1983) *Techniques in Writing Teaching*. Cambridge University Press.

Brunfit, C. J. (1981). *English as an International Language: English for International Communication*. Oxford: Oxford Pergamon.

Castro Ruz, F. (2001). *Discurso pronunciado en la inauguración de escuela Salvador Allende*. La Habana, Cuba.

Richards, J, C. (1998). *The Context of Language Teaching*. Cambridge University Press.

Enriquez O' Farrill, I. (2010) *Integrated English Practice 1: An elementary-lower*

intermediate course book for under graduate English teacher education in Cuba. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

González Cancio R. (2009) *La clase de Lenguas Extranjeras: Teoría y Práctica.* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

González Soca, A. M. (2002). *El diagnóstico pedagógico integral.* En Nociones de sociología psicología y pedagogía. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación Superior. (2014) *Modelo del profesional de la carrera Lenguas Extranjeras.* La Habana, Cuba: Autor.

Olivos Moreno, T. (2011). *Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI.* Revista Perspectiva Educacional, 50(2).

Partido Comunista de Cuba (2016). Lineamientos de la Política Económica y Social del PCC, VII Congreso. La Habana, Cuba: Autor.

Partido Comunista de Cuba (2012). Primera Conferencia Nacional del PCC. La Habana, Cuba: Autor.

Fecha de presentación: 13 de marzo de 2017 Fecha de aceptación: 4 de abril de 2017

METODOLOGÍA CONTRIBUYENTE A LA FORMACIÓN CIENTÍFICO-INVESTIGATIVA PARA EL USO DE MÉTODOS ESTADÍSTICOS EN INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS

A CONTRIBUTOR METHODOLOGY TO THE SCIENTIFIC-INVESTIGATIVE FORMATION FOR THE USE OF STATISTICAL METHODS IN PEDAGOGICAL INVESTIGATIONS

¿Cómo referenciar este artículo?

Ledesma Santos, G; Calderón Mora, M. de las M. y Rodríguez Corvea, L. (jul.-oct. 2017). Metodología contribuyente a la formación científico-investigativa para el uso de métodos estadísticos en investigaciones pedagógicas. *Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 98-122. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/537>

Gretter Ledesma Santos;¹ María de las Mercedes Calderón Mora;² Laureano Rodríguez Corvea³

¹Máster en Educación Superior Mención Contabilidad y Finanzas. Profesor Auxiliar. Centro Universitario Cabaiguán. Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”. Cuba. Email: gretteledesma@uniss.edu.cu; ²Licenciatura en Educación. Especialidad Economía. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de Formación Pedagógica General. Universidad Sancti Spiritus “José Martí Pérez”. Cuba. Email: mcalderon@uniss.edu.cu; ³Dr. C. Profesor Titular Universidad de Ciencias Médicas Faustino Pérez de Sancti Spiritus. Cuba.

Resumen

La Estadística y sus métodos constituyen herramientas importantes en la investigación científica. El desconocimiento de las posibilidades que esta brinda hace insuficiente su aprovechamiento y afecta en ocasiones la calidad final. El artículo es resultado de una tesis doctoral, donde el diagnóstico que se realiza a la muestra de estudio permite advertir que, en la práctica, la formación del alto potencial científico tiene carencias. Se propone una metodología que contribuye a la formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores, para el uso de métodos estadísticos en investigaciones pedagógicas. Esta metodología aporta procedimientos didáctico-metodológicos que facilitan contenidos de Estadística y su aplicación práctica. Los expertos lo consideran pertinente y se realiza un cuasiexperimento que muestra transformación en el grupo experimental. Predominan los métodos y técnicas: encuesta, entrevista, sistematización y triangulación, propios de las investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas respectivamente. Constituye un aporte a las investigaciones de las Ciencias Pedagógicas desde una relación coherente entre la Estadística y la Metodología de

la Investigación. El aporte práctico facilita el acceso al nuevo conocimiento mediante un aula virtual y el teórico se particulariza de acuerdo con el tipo de investigación.

Palabras clave: Investigaciones pedagógicas; metodología; métodos estadísticos.

Abstract

Statistic and its methods constitute important tools in the scientific investigation, to ignore the possibilities that they offer, make an insufficient use and sometimes affects the final quality. The article that is presented is the result of a doctoral thesis where the diagnosis that is carried out to the study sample provides that even when it has been treated with pertinent scientific approaches, in the practice the formation of the high scientific potential has lacks. A methodology is proposed which contributes to the scientific-investigative formation of the applicants to doctors degree in the use of statistical methods in pedagogical investigations. The proposal provides didactic-methodological procedures that facilitate contents of Statistic and their practical application. The experts consider it pertinent, for what is carried out a cuasiexperiment that shows transformation in the experimental group. The methods prevail: interviews, interviewssurveyys, systematizing and triangulation, characteristic of the quantitative, qualitative and mixed investigations respectively. These is a contributed to the pedagogical sciences, in specific to their investigations, from a coherent relationship between the Statistic and the Methodology of the Investigation. The practice facilitates the access to the new knowledge by means of a virtual classroom and the theoretical contribution is particularized according to type of investigation.

Key words: pedagogical investigations; methodology; statistical methods.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual, complejo y globalizado exige una universidad dúctil, abierta al cambio y con un perfil formativo amplio para garantizar el cumplimiento de su cometido social. La investigación, como proceso consciente, que se desarrolla en el marco universitario, debe asimilarlo y lograr cada vez mayores niveles de integración con la realidad objetiva. Lo científico-investigativo en el aspirante a doctor, tiene que responder a la necesidad de incrementar los niveles de vida espirituales y materiales de la sociedad, imprimiendo calidad en el proceso que se desarrolla.

En este sentido para el Ministerio de Educación Superior (MES) los doctores constituyen el más alto potencial científico, se forman desde los proyectos de

investigación, que se establecen como la célula básica para la organización, ejecución, financiamiento y control de las actividades y tareas científicas, desarrollo tecnológico e innovación, dirigidas a materializar objetivos concretos, obtener resultados de impacto y contribuir a la solución de los problemas que determinaron su puesta en ejecución (Ministerio de Educación Superior, 2012).

Este planteamiento muestra que los proyectos constituyen la esencia básica de las tareas de investigación científica y se dirigen a la obtención por parte de los aspirantes a doctores de un nuevo conocimiento o la solución de un problema concreto; de ahí la importancia de la calidad de las tesis como salidas que favorecen el mayor y más rápido impacto de sus resultados. El proceso mediante el cual se logran estos, depende en gran medida, de la formación científico-investigativa. La unificación de criterios por diferentes autores y la experiencia alcanzada en la temática permite compartir las siguientes reflexiones sobre el tema:

- La formación científico-investigativa va más allá de prepararse como investigador, requiere estar consciente de su utilidad.
- El proyecto de investigación es un espacio favorable para intencionar acciones y fortalecer la formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores.
- La adquisición de técnicas y métodos (estadísticos) desarrollará las capacidades orientadas a la formación científico-investigativa en el contexto pedagógico.

Desde el estudio de la teoría se puede afirmar que son múltiples los autores que tienen publicaciones científicas, donde demuestran la necesidad de elevar la calidad en las investigaciones pedagógicas, entre los que se pueden citar: Pérez Gastón, Nocedo y García Izna (1996), Rincón (2000), Pérez Jacinto (2006), García Batista (2009), Crespo (2009), Batanero (2011, 2012), Calderón y Ledesma (2012), Machado (2012), Fardales (2014), Junta de Acreditación Nacional (2015), Ortiz (2015), Ledesma, Rodríguez Corvea y Calderón (2016).

Estos autores muestran puntos de vistas diferentes, pero coinciden en lo necesario que resulta una formación científico-investigativa cada vez superior, con estándares de calidad que permitan incidir en el acrecentamiento de la ciencia, la tecnología y la sociedad. La acreditación en los programas que ofrecen las Facultades de Educación en la mayoría de los países comprende que el aspirante a doctor sea un

investigador de su propia práctica y realice acciones para sistematizar experiencias pedagógicas.

En este mismo orden de ideas algunos estudios se centran, por una parte, en los problemas que enfrentan los aspirantes a doctores de las Ciencias Pedagógicas en la investigación y por otra en la necesidad del uso de métodos estadísticos dentro de estas. Se denota la prioridad y pertinencia de la temática desde la segunda mitad el siglo XX hasta la actualidad, debido a su importancia para que las universidades mantengan su impacto social.

El abordaje de este problema por parte de autores cubanos coincide en general con los tratados en los contextos anglosajón e iberoamericano, con el aporte de criterios científicos valiosos y pertinentes para el perfeccionamiento de la formación de doctores en las universidades cubanas, pero son aún insuficientes las publicaciones sobre este tema y no revelan un incremento sustancial en las investigaciones sobre los problemas asociados (Ortiz, 2015, p.5).

El tratamiento a estas situaciones, muestra la necesidad de elevar la calidad en los procesos investigativos de las Ciencias Pedagógicas y el uso de métodos estadísticos, pero se considera que son aún insuficientes los aportes sobre este tema y en la práctica el logro de esta utilidad se evidencia con frecuencia. Desde el punto de vista teórico se aprecia que:

- No se constata con claridad, en la literatura consultada sobre Estadística y en Metodología de la Investigación, la integración del sistema de conocimientos de estas, para que los aspirantes a doctores puedan introducir los métodos estadísticos en los momentos esenciales donde intervienen en las investigaciones pedagógicas como son: Planificación, Ejecución e Interpretación y Comunicación de los resultados.
- Falta de literatura que muestre ya sea, las exigencias y los rasgos de una propuesta contentiva de procedimientos didáctico-metodológicos que permitan el uso de métodos estadísticos particularizados para la Estadística descriptiva e inferencial, de acuerdo con el tipo de investigación pedagógica, como los contenidos que integren mediante algoritmos gráficos la clasificación de variables, el uso de métodos estadísticos, la selección de pruebas estadísticas y su interpretación para facilitar el empleo adecuado de la

Estadística e incrementar el nivel de formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores de las Ciencias Pedagógicas.

Por otra parte, en la práctica, la revisión de tesis doctorales de las Ciencias Pedagógicas, muestran que predominan estudios descriptivos con el uso de pocos datos cuantitativos, lo que limita el alcance y profundidad de las valoraciones realizadas. Como también hay tendencia a investigaciones cualitativas, donde se restringen las generalizaciones de los resultados y disminuye el beneficio social. (Ortiz, 2015).

Esta contradicción teoría-práctica, justifica lo oportuno de recurrir a la ciencia para solucionarla. Se requiere buscar mayor rigor, calidad en los resultados e impactos, que permitan mejorar las condiciones de la humanidad. Desde los proyectos de investigación se expresa la necesidad social de solucionar estas problemáticas. Trabajar en la formación del potencial científico, implica vincular desde la Pedagogía a la Estadística y la Metodología de la Investigación en las labores que se realicen.

Lo expuesto evidencia el problema científico de la investigación con la que se pretende contribuir a la formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores para el uso de los métodos estadísticos en las investigaciones pedagógicas a partir de la propuesta de una metodología, que constituye el objetivo de la investigación.

Es pertinente la investigación porque se da respuestas a una de las líneas del sistema de superación postgraduada vinculada al impacto de los resultados científicos, avalado por los *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2017 aprobados en el 7mo Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC) (2016)*, artículos: 129, ciencia tecnología e innovación; 145, superación permanente; 146, calidad y rigor en docentes; 152, formación e investigación. Además, por los *Objetivos de trabajo del PCC*, aprobados en la *Primera Conferencia Nacional*: 43, 47, 53, 54, 55, 65 y 88.

Se da respuesta a lo reglamentado, de igual manera, en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” (UNISS), en los *Objetivos de trabajo y criterios de medidas* mediante el número cinco del 2016: “Incrementar la obtención de resultados de investigación, desarrollo con alta pertinencia y las gestiones necesarias que garanticen la innovación y la elevación del impacto en la economía y la sociedad” y a partir de las líneas de investigación: “Perfeccionamiento de los

procesos universitarios y la educación en valores”, así como “El desarrollo de las ciencias sociales y humanísticas”.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Se guía el trabajo mediante hipótesis de investigación: la aplicación de una metodología con procedimientos didáctico-metodológicos, caracterizada por la necesaria unidad y coherencia entre la Estadística y la Metodología de la investigación, favorece el nivel de formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores, para el uso de métodos estadísticos en las investigaciones pedagógicas. Se utilizaron métodos del nivel empírico como la observación con el objetivo de recopilar información para conocer el estado que presenta la formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores en las investigaciones pedagógicas, para el uso de métodos estadísticos y el análisis documental para constatar cómo se da el tratamiento teórico y metodológico para fundamentar la propuesta, planificarla y percibir si existen cambios en los sujetos de la muestra después de la implementación.

También se utilizó la encuesta y la entrevista que permitieron con su aplicación en la muestra de aspirantes a doctores de la UNISS, constatar el estado inicial de la formación científico-investigativa para el uso de métodos estadísticos y en el desarrollo del cuasiexperimento facilitaron la obtención de los resultados finales, en el propio lenguaje de los sujetos.

La sistematización y la triangulación se aplicaron en este caso para relacionar, ordenar de forma coherente, comprender, interpretar, explicar, reflexionar y actuar con la introducción de experiencias hasta generar nuevos conocimientos desde cuestiones teóricas-metodológicas y elaborar la metodología propuesta comparando resultados. Para el criterio de expertos se aplicó el método Delphy al valorar la calidad y pertinencia de la metodología elaborada.

Del nivel teórico se aplicó el método histórico-lógico para conocer el surgimiento, evolución y desarrollo de la formación, desde la permanente hasta la doctoral, necesarias para comprender la científico-investigativa con énfasis en la Estadística, las que también son estudiadas y se concretan para la UNISS. También se empleó el método analítico-sintético penetrando en la esencia de la formación.

Por su parte lo inductivo-deductivo e hipotético-deductivo se utilizó para el estudio de lo general a lo particular y se toma como premisa la hipótesis formulada siguiendo

las reglas lógicas de la deducción, hasta llegar a nuevas conclusiones y predicciones que, a su vez, son sometidas a verificación.

Del nivel estadístico se emplearon métodos de la Estadística descriptiva e inferencial en las diferentes etapas de la investigación. En lo fundamental para la definición del muestreo probabilístico, para la búsqueda y la obtención de la información, en el diseño de los instrumentos de recolección; en la elaboración del plan de tabulación-análisis y organización y, además, en el procesamiento estadístico de la información acopiada.

También se utilizaron en el diseño del cuasiexperimento, para la sistematización y la organización de los datos a través de técnicas univariadas, para inferencias estadísticas desde prueba de hipótesis, análisis de los resultados, confección de la escala y encuesta, al acopiar los criterios de los expertos y en su consolidado. Todos los métodos descritos forman parte del contenido de la metodología.

La Población comprende 59 aspirantes a doctores de la especialidad Ciencias Pedagógicas de la UNISS, entre los años 2014- 2015, los que se ubicaron de acuerdo con los proyectos de investigación donde pertenecen en 18 conglomerados. La selección de la muestra se realiza con el muestreo probabilístico, donde el tamaño calculado permite utilizar 8 conglomerados, con un total de 27 aspirantes a doctores. Se fraccionan para la experimentación en el grupo de estudio con metodología aplicada (16 aspirantes a doctores) y el de control (11).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio teórico realizado permitió la conceptualización de la formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores, facilitó los puntos de partidas y las posiciones a asumir para la integración de los conocimientos de la Estadística y la Metodología de la Investigación, con la determinación de los retos para el uso de métodos estadísticos en las investigaciones pedagógicas y determinó a los proyectos de investigación como el espacio propicio para la disposición de procedimientos didáctico-metodológicos que se materializan mediante la puesta en práctica en una metodología.

Las principales consideraciones sobre la formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores parten del análisis de la categoría formación y se define como un proceso donde el método científico será la vía para resolver los problemas de la realidad, a partir de los conocimientos existentes y la construcción de otros más

sólidos. Se comporta desde la investigación, para la formación doctoral, como un fenómeno social, condicionante de su proyección futura mediante la práctica pedagógica y tiene una base sólida en los proyectos que se desarrollan.

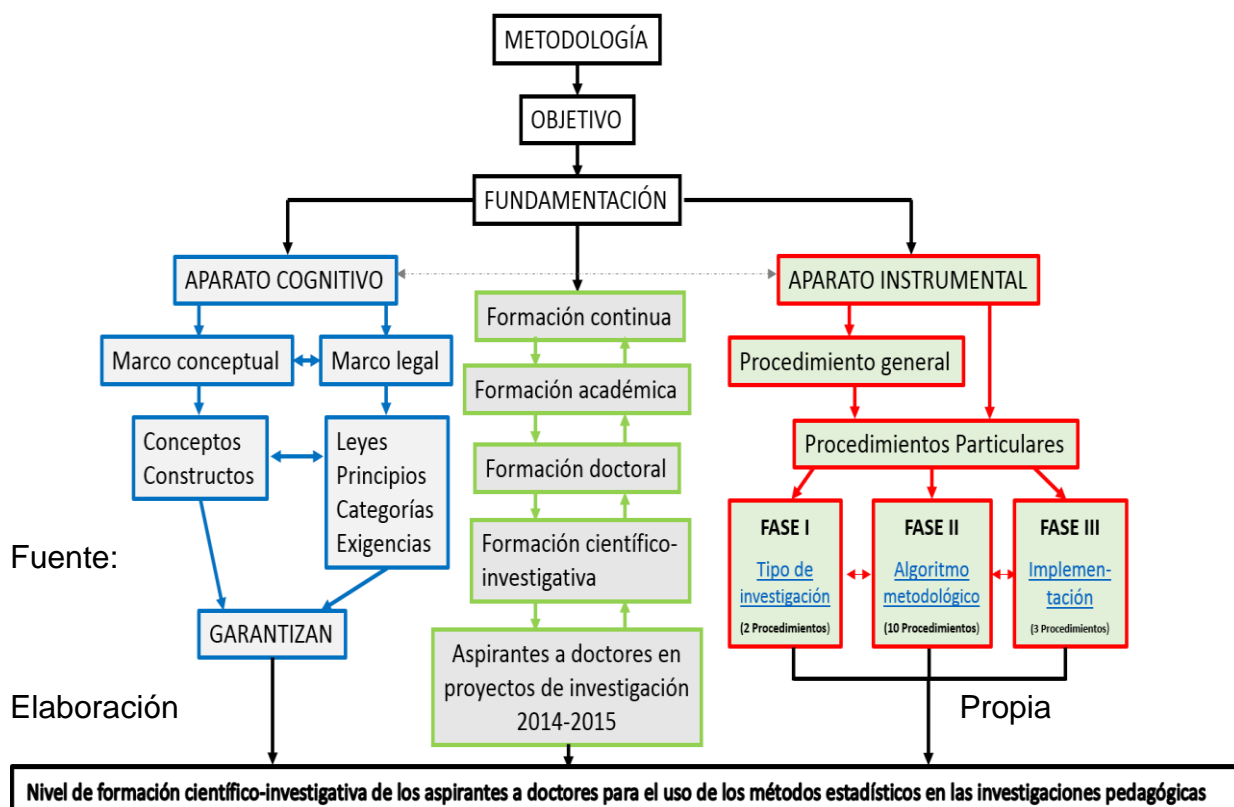
Los instrumentos aplicados como la observación a encuentros del doctorado curricular colaborativo de la UNISS y a reuniones de proyectos de investigación, así como el análisis documental, la encuesta, la entrevista y la triangulación mostraron que en el estado inicial de la formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores están presentes insuficiencias como:

- No se tratan con claridad en los encuentros del doctorado curricular, ni en los proyectos de investigación los métodos de la Estadística que pueden utilizarse en las etapas de las investigaciones pedagógicas.
- Los aspirantes que matriculan en el programa doctoral curricular colaborativo de la UNISS reciben solo algunos temas de la Estadística como parte de las asignaturas Metodología de la Investigación y el curso Exploración y análisis de datos (propuesto como opcional, cuyo objetivo es solo profundizar en los principios básicos del diseño experimental); no así los del tutelar, quienes se preparan bajo la orientación del tutor y no cuentan con espacios de orientación para el uso de esta ciencia.
- Los investigadores de las ciencias pedagógicas carecen de dominio en los términos de la Estadística que pueden utilizarse, por no ser especialistas en esta materia, así como de los momentos esenciales donde esta ciencia interviene en la investigación.
- No se muestra que el uso de investigaciones cualitativas, reducen el entorno de aplicación de resultados propuestos, lo cual limita su generalización desde el punto de vista científico y algunos aspirantes a doctores que utilizan este tipo de investigación no se muestran interesados en conocer los métodos estadísticos que se pueden utilizar, por falta de conocimiento sobre el tema.
- No se constatan contenidos en los procedimientos existentes, que permitan el uso de métodos particularizados para la Estadística descriptiva e inferencial, de acuerdo con el tipo de investigación.

La sistematización de contenidos sobre Estadística y Metodología de la Investigación, así como la triangulación de la información recopilada facilitaron organizar como propuesta una metodología contentiva de: objetivo general,

fundamentación con los rasgos que la tipifican, etapas que la componen como proceso (aparato cognitivo e instrumental), procedimientos para cada etapa incluyendo las precisiones para su implementación, y representación gráfica de la misma. (ver figura 1)

Figura 1: Representación gráfica de la metodología propuesta.



Nivel de formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores para el uso de los métodos estadísticos en las investigaciones pedagógicas
 El objetivo general de la metodología es contribuir con la formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores para el uso de métodos estadísticos en las investigaciones pedagógicas. La propuesta contiene mediante una sistematización un grupo de procedimientos didáctico-metodológicos, a su vez está caracterizada por la necesaria unidad y coherencia entre la Estadística y la Metodología de la investigación. Los rasgos que la tipifican se relacionan a continuación:

1. La integración del sistema de conocimientos de la Estadística y de la Metodología de la Investigación aplicadas a las investigaciones pedagógicas para la formación de doctores.
2. El carácter interactivo, dinámico y flexible en la concepción de la formación científico-investigativa con el uso de métodos estadísticos en las investigaciones pedagógicas.

3. La particularización de los principales métodos estadísticos para los diferentes tipos de investigaciones, en correspondencia con las exigencias teórico-metodológicas que se plantean como fundamento de la metodología.

4- El establecimiento de relaciones de comunicación caracterizadas por el respeto, el diálogo amistoso, sincero, la confianza y la ética científica como aspectos fundamentales en la interacción de los agentes implicados.

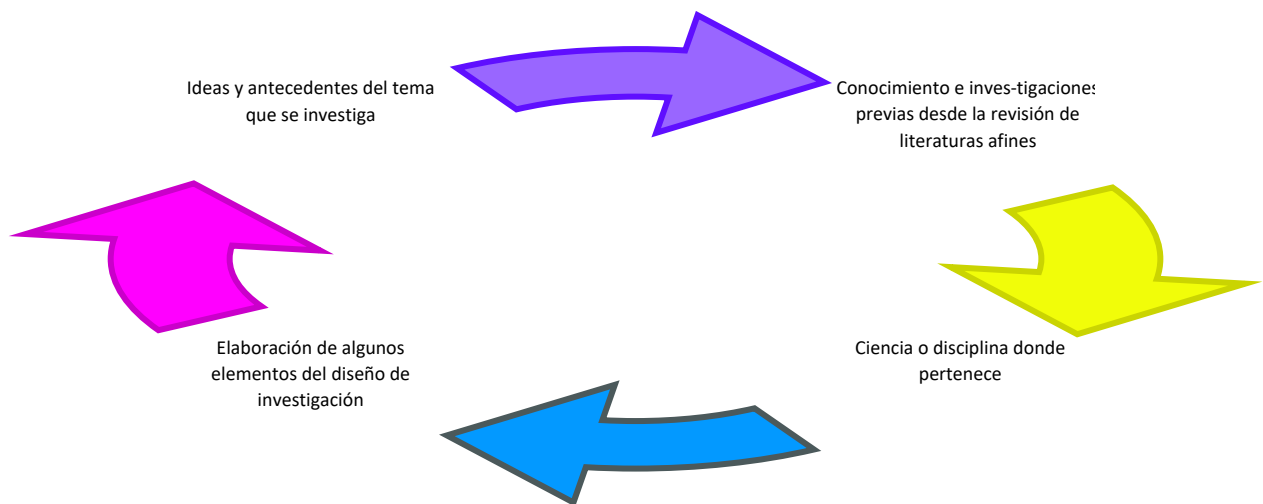
En **el aparato cognitivo** de la metodología, el marco conceptual comprende los principales conceptos y constructos que se relacionan con la propuesta, para contribuir con la formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores y contiene además el marco legal que relaciona las leyes, principios, categorías y exigencias de la metodología.

Implica análisis donde se valora que la educación estadística para no especialistas debe desarrollar tres competencias: 1. La habilidad de unir la Estadística y las situaciones del mundo real, 2. El conocimiento de conceptos básicos de la Ciencia, y 3. La habilidad de sintetizar los componentes de un estudio de este tipo y comunicar los resultados de una manera clara (García y Boullousa, 2015).

El aparato instrumental contiene un procedimiento general y otro particular que a su vez contiene 3 fases: Tipo de investigación, Algoritmo metodológico e Implementación.

El procedimiento general implica procesos iniciales de la investigación, que son comunes para toda tipología. Tiene estrecha relación con la Estadística y sus métodos e incluye los complementos de la primera y segunda etapa investigativa: exploración de la realidad y planificación de la investigación. Se deben tener en cuenta aspectos como los identificados en la figura siguiente:

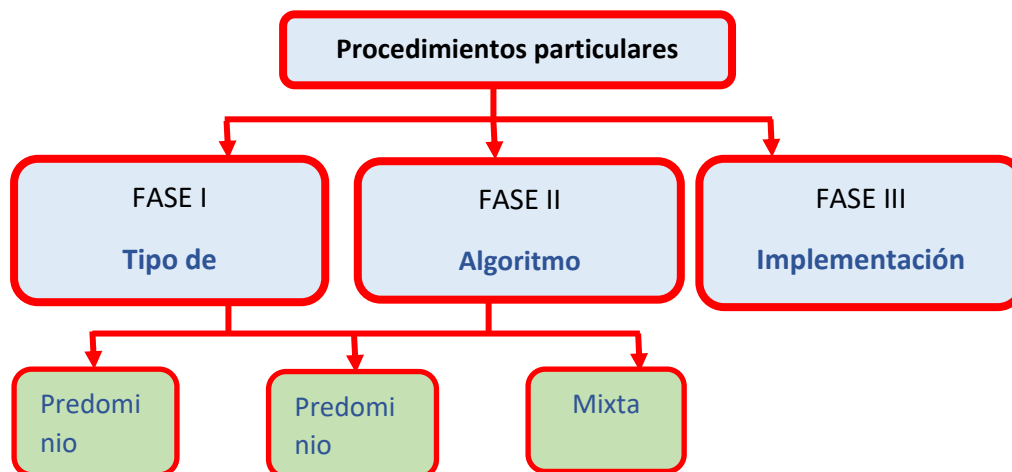
Figura 2. Diagrama de los aspectos a tener en cuenta en el procedimiento general de la metodología.



Fuente: Elaboración propia

Los procedimientos particulares implican los procesos que dentro de la metodología de la investigación se especifican según su tipología. (ver figura 3)

Figura 3. Diagrama de los procedimientos particulares de la metodología.



Fuente: Elaboración propia

La Fase I del procedimiento particular tiene en cuenta que durante el siglo XX dos tipos de investigación, también llamados enfoques o paradigmas, emergieron para realizar investigaciones, en las últimas dos décadas se torna el uso de la unión de estos. Se fraccionan para su estudio en procedimientos particularizados, como tipo de investigación: Cuantitativa, Cualitativa y Mixta.

Son cinco los factores más importantes que el investigador debe considerar para decidir qué tipo le puede ayudar de acuerdo al planteamiento de un problema específico: el enfoque que más se adapta y ajuste mejor a las expectativas del usuario, con el que se sienta más cómodo, el que considere de forma racional más apropiado y del cual posea un mayor entrenamiento.

Para el estudio del tipo de investigación se analizan particularizadas y cada uno contiene dos procedimientos:

Investigación cuantitativa:

Procedimiento 1. Determinación de la investigación cuantitativa: depende de la selección realizada en el procedimiento general, si la preparación de la investigación proyecta que investigar no afecta el objeto de estudio, que se orienta hacia el resultado, que su lógica es deductiva, va de lo general a lo particular, de las leyes y teorías a los datos que se necesita usar y utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica.

Procedimiento 2. Determinación de las características que debe cumplir la investigación cuantitativa: como particularidades tiene que en sus presupuestos muestra una realidad objetiva y estática, con existencia propia. Dualidad sujeto-objeto.

La verdad es una correspondencia con lo real. Usa el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamientos y probar teorías. Busca de forma intencional acotar la información (medir con precisión las variables de estudio).

Entre las características de la investigación cuantitativa se encuentra que mide fenómenos, emplea experimentación y su análisis es causa–efecto. Tiene un proceso secuencial, deductivo, probatorio. Posee generalización de resultados, control sobre fenómenos, precisión, réplica y predicción.

Investigación cualitativa:

Procedimiento 1. Determinación de la investigación cuantitativa: depende de la selección realizada en el procedimiento general, si la preparación de la investigación proyecta que lo que se investiga no es independiente del proceso de investigación, que se orienta hacia el proceso, que su lógica es inductiva, va de lo particular a lo general, de los datos a las generalizaciones y a la teoría. Utilizará la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.

Procedimiento 2. Determinación de las características que debe cumplir la investigación cualitativa: como particularidades tiene además que como presupuestos muestra una realidad dinámica y social construida. No existe dualidad sujeto-objeto. La verdad es cuestión de concordancia en un contexto. Realidad múltiple, dinámica y holista. Busca dispersión o expansión de los datos e

información. No posee generalización de resultados, control sobre fenómenos, precisión, réplica y predicción.

De esta manera sería preferible reconocer, las investigaciones cuantitativa y cualitativa, como sistemas de métodos dirigidos a explorar el mundo real; la primera enfatiza la interpretación y la segunda el descubrimiento (Cruz Ramírez y Campano, 2007)

Investigación mixta:

Procedimiento 1. Determinación de la investigación mixta: llamada también multimodal implica la recolección, el análisis y la vinculación de datos cuantitativos y cualitativos. Como ventajas tiene la amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y mayor sentido de entendimiento que las otras dos investigaciones.

Para poder comprender la utilidad, alcances y naturaleza, requiere capacitación y estar abiertos al cambio, por lo que posee sus propios retos y llevarlo a cabo requiere gran esfuerzo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2006).

Procedimiento 2. Determinación de las características que debe cumplir la investigación mixta: su diseño puede ser en paralelo, de dos etapas, dominante o principal, o mixtos complejos. Se fundamentan en la triangulación y esta tiene distintas clases: de teorías, de ciencias o disciplinas, de investigación, de métodos y de datos.

Enfrenta retos como necesidad de capacitación para enfrentar la investigación, criterios de debate y definición del rol en la literatura. Ha generado posiciones en investigadores a favor y en contra de esta. Los primeros muestran ser integradores y pragmáticos, los segundos fundamentalistas y separatistas. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2007).

La fase II el Algoritmo metodológico es particularizado para investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. El algoritmo es considerado como el conjunto secuencial, definido y finito de reglas para obtener un determinado resultado en la realización de una actividad. Para alcanzar una secuencia que permita una formación científico-investigativa con el uso de métodos estadísticos se fraccionan **los procedimientos** como sigue:

- Determinación del tipo de estudio
- Determinación del tipo de diseño de investigación
- Consideración para el uso de hipótesis y variables

- Selección de población y muestra
- Recolección y análisis de datos. Métodos y técnicas
- Selección del tipo de estadística y sus métodos
- Selección y aplicación de pruebas estadísticas
- Consideración para el criterio de expertos
- Comunicación de los resultados
- Determinación de aportes y novedad de la investigación.

Investigaciones cuantitativas:

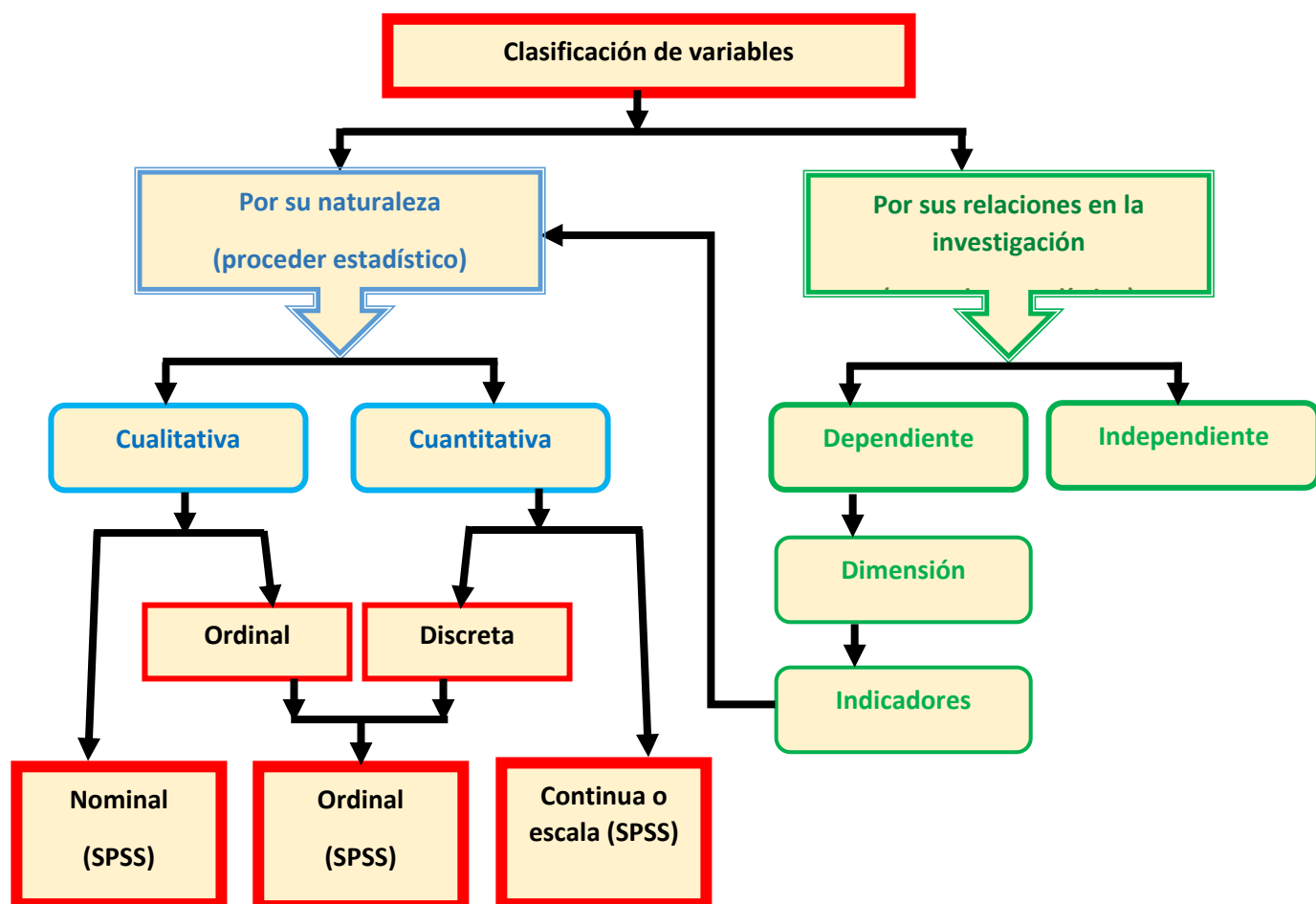
La relación entre tipos de estudio, diseño de investigación e hipótesis, está en buena medida condicionada por el problema a investigar y por el contexto que rodea a toda la investigación. Existe una relación bastante flexible que se aporta coincidiendo con Grau, Correa, Rojas (1999). (Ver tabla 1).

Tabla 1: Relación entre los tipos de estudio, de diseños e hipótesis.

Tipo de estudio	Diseño más apropiado	Tipo de Hipótesis más frecuente
Exploratorio	Experimental: Preexperimentos. Diseños no experimentales: transversales, descriptivos.	No tiene hipótesis, en todo caso conjeturas iniciales. No puede presuponerse algo que apenas va a explorarse.
Descriptivo	Experimental: Preexperimentos, Diseños no experimentales: transversales, descriptivos.	Descriptivas si se pronostica un hecho o dato, o pueden no contener hipótesis.
Correlacional	Experimental: Cuasiexperimentos, Diseños no experimentales: transversal, correlacionales, o longitudinales.	Diferencia de grupos sin atribuir causalidad, o Correlacionales
Explicativo	Experimental: Experimentos puros, Cuasiexperimentos. Diseños no exp. transv. causales, o longitudinales.	Diferencia de grupos atribuyendo causalidad o causales.

Otro aspecto que se aporta en la investigación es el análisis equivalente a las variables que deben tenerse en cuenta según su clasificación para poder utilizar los métodos estadísticos afines (ver figura 4)

Figura 4: Clasificación de variables para facilitar el uso de métodos estadísticos.



Fuente: Elaboración propia

En las investigaciones cuantitativas pueden seleccionarse la Estadística: descriptiva e inferencial. Se particularizan los métodos que más se utilizan en las ciencias pedagógicas:

Estadística descriptiva:

- Métodos para la planificación de la investigación
- Métodos que permiten la búsqueda y la obtención de la información como muestreo (probabilístico o no probabilístico) y técnicas de recolección.
- Métodos para sistematizar y organizar la información como análisis de datos a través de técnicas univariadas (analíticas y gráficas) o multivariadas (reducir variables y formar grupos)
- Métodos del cálculo de las medidas de resumen para la muestra.

En la Estadística inferencial se encuentran:

- Métodos del cálculo de las medidas de resumen para la población (estimación para obtener de forma aproximada valores desconocidos de estadígrafos de

una distribución, así como determinar y evaluar la exactitud y confiabilidad de los resultados de los cálculos efectuados como método puntual y por intervalo).

- Métodos de las pruebas de hipótesis o teoría de decisión para medir el riesgo que existe al aceptar o fracasar en una decisión.
- Métodos de la relación entre variables. (Ledesma, 2012).

Selección y aplicación de pruebas estadísticas.

Para la selección de pruebas estadísticas en el caso de las investigaciones cuantitativas, se puede utilizar la secuencia cuya estructura contiene una lógica con procedimientos didácticos metodológicos:

1. Identificación del tipo de Estadística.
2. Selección del tipo de variables según su naturaleza.
3. Selección del método estadístico a aplicar.
4. Uso de las particularidades de cada método, selección de test estadísticos a utilizar en los casos que se correspondan y su aplicación. (Siegel y Castellano, 1995)

Se ofrecen en la investigación guías a seguir (al utilizar el paquete estadístico SPSS).

Investigaciones cualitativas

En las investigaciones cualitativas, el tipo de estudio y el diseño de investigación se relaciona con los denominados por Rodríguez, Gil y García (2008), métodos de investigación, son los que definen que tipología utilizar: fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología (análisis del discurso), investigación acción y biografía.

Se pueden establecer además características o aspectos que marcan una diferencia en estas investigaciones, su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático. Cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación, es decir no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes, aunque sí compartan diversas similitudes. El hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto evolucione con el transcurrir del tiempo, hacen a cada estudio único (Machado, 2012).

Selección del tipo de estadística, sus métodos y selección de pruebas.

Se utiliza la medición naturalista sin control, que genera datos ricos y profundos: entrevistas a profundidad (no estructuradas), estudios de casos, observación participativa, historia oral. Se puede hacer uso de la Estadística Descriptiva y los métodos que se utilizan son consecuentes con la tipología.

Investigaciones mixtas

Las investigaciones mixtas constituyen un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, por tanto, adquiere procedimientos de ambas. Se usan métodos de ambas tipologías y puede responder distintas preguntas de un mismo problema planteado.

Se presentan varias propuestas de investigaciones mixtas: en paralelo, de dos etapas, dominante o principal, mixtos complejos. Se fundamentan en la triangulación. Algunas particularidades que se pueden resumir son:

- De forma opcional predomina lo mixto en el planteamiento del problema, la recolección y análisis de datos y en el reporte del estudio.
- Se sugiere en el diseño mixto la formulación y análisis de las hipótesis.
- Los resultados se generalizan. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2006)

Fase III Implementación

La fase III contiene 3 procedimientos fundamentales:

Procedimiento 1. Cuándo aplico la metodología: cuando el investigador necesite conocer o incrementar el dominio, los procederes y sentirse con estados de ánimos positivos, para integrar la Estadística y sus métodos a la Metodología de la Investigación en el trabajo investigativo que realice. Con la aplicación de la propuesta se contribuye a la formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores.

Procedimiento 2. Cómo puedo aplicar la metodología: lo primero es la adquisición de la propuesta con sus contenidos, que se obtiene mediante la presentación en los departamentos autorizados donde pertenecen los investigadores o en los espacios de los proyectos de investigación, o a través de un aula virtual ubicada en la plataforma de la UNISS a la cual se accede con permisos autorizados con anterioridad y/o de manera individual en contacto con los responsables de la investigación actual.

Una vez adquirida la metodología, se procede a consultar y ejecutar los procedimientos propuestos desde el procedimiento general. Si el investigador no ha iniciado la investigación, le resultará más factible el uso de los métodos estadísticos en cada momento requerido, de no comportarse así se verificarán los aspectos ya establecidos y se continuará con la inclusión de las propuestas en los otros procedimientos establecidos en el aparato instrumental.

Procedimiento 3. Quién puede aplicar la propuesta: Se propone la implementación de la metodología en un primer momento para los aspirantes a doctores que se encuentran en el proceso de formación doctoral y pertenecen a las ciencias pedagógicas, en específico los que conforman el grupo experimental de la muestra seleccionada.

Puede extrapolarse la metodología al resto de los sujetos del grupo control y generalizarse hasta los docentes que pretendan realizar investigaciones. Constituye una base para los investigadores de otras Ciencias, los que deben profundizar en otros métodos estadísticos que se aplican para estos casos. La propuesta se subordina a las etapas de formación, que puede anteceder a cada aspirante a doctor de acuerdo con las destrezas investigativas que han alcanzado.

Los resultados obtenidos con el estudio, se muestran mediante la valoración de los expertos acerca de la pertinencia y calidad de la metodología propuesta, para contribuir a la formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores, con el uso de métodos estadísticos y a partir de los análisis que se obtienen al implementarla mediante un cuasiexperimento.

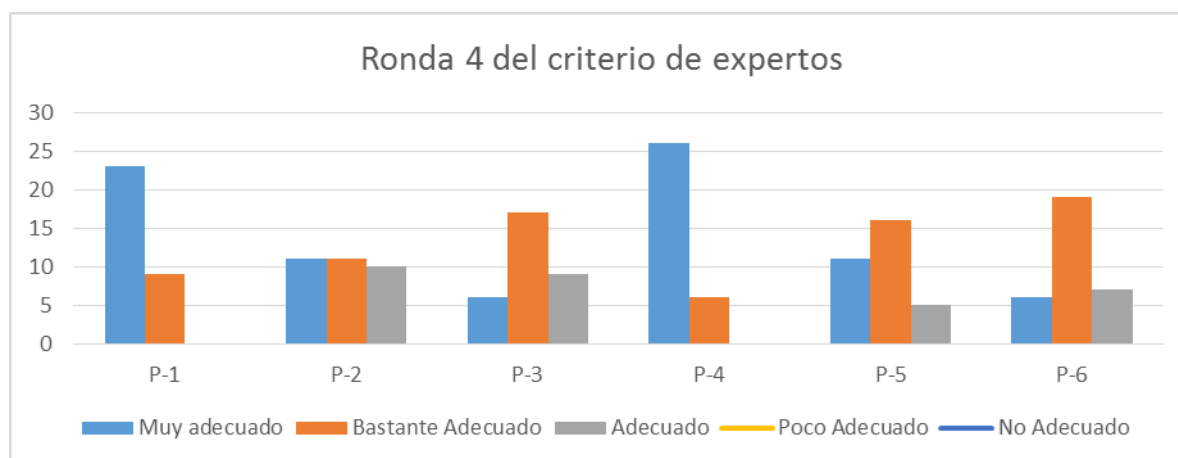
Se utiliza como variante para el criterio de experto el método Delphy, se inicia con un cuestionario desestructurado y la solicitud de datos necesarios para la determinación del coeficiente de argumentación de cada experto, que alcanza un total de 32. Posteriormente se aplican rondas hasta un total de 4, que incluye sondeos que se organizan mediante pasos.

Se observa en la última ronda que ningún paso incluye el ítem “Poco adecuado” y “No adecuado” y que los más favorecidos son el P-1 y P-4, estructura general de la metodología y del aparato instrumental el procedimiento particular de la fase I respectivamente.

El resumen de los datos permite concluir, que todos los pasos pueden ser aceptados en su elaboración teórica, por lo que la metodología propuesta para contribuir a la

formación científico-investigativa de los docentes en el uso de métodos estadísticos en las investigaciones pedagógicas, se implementó en la práctica (ver figura 5).

Figura 5: Representación gráfica del resultado final del criterio de los expertos.



Fuente: Elaboración propia

Como diseño experimental se empleó en la investigación un cuasiexperimento con los aspirantes a doctores de la muestra de estudio que se encuentran en formación doctoral de la especialidad Ciencias Pedagógicas en la UNISS, entre los años 2014-2015. Se orienta comprobar la contribución de la metodología con el cumplimiento del objetivo propuesto, al comparar los resultados obtenidos en los instrumentos iniciales y finales, después de aplicada esta.

Los instrumentos utilizados para validar la contribución de la metodología propuesta son: el análisis de documentos con la consulta tanto de las tesis en proceso y terminadas de los aspirantes a doctores de la muestra de estudio, como los documentos auxiliares con los que cuentan estos para el estudio individual, la base de datos de los aspirantes a doctores, la encuesta y la entrevista.

Se combinan el control inicial y final de las dimensiones (cognitiva, procedimental y afectiva) de la variable dependiente: nivel de formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores para el uso de métodos estadísticos en las investigaciones pedagógicas y se determina la fiabilidad de los instrumentos aplicados.

La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los indicadores miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados entre sí. Al menos se necesitan dos indicadores para poder estimar el valor de este coeficiente y cuanto mayor es su número mayor será la fiabilidad de la escala (Frías, 2014).

El alfa de Cronbach en la investigación ofrece un valor de 0.971, que indica la consistencia interna entre los indicadores, los que están altamente correlacionados entre sí. Para la obtención de los resultados de las dimensiones cognitiva, procedimental y afectiva se utiliza una variable ordinal con 5 niveles: muy bajo=1, bajo=2, medio=3, alto=4 y muy alto=5 y se procesan los datos en el paquete estadístico SPSS (versión 15).

Para las dimensiones cognitiva y procedimental se realiza un análisis transversal, para comparar los grupos experimental y control con respecto a la homogeneidad o diferencias en ambos momentos donde se aplica el Test de Mann–Whitney. Además, se analiza el Test de Wilcoxon, con una confiabilidad del 95%, para saber qué grupo incrementa los niveles una vez aplicada la metodología propuesta. El resumen de estas dimensiones se muestra a continuación (ver tabla 2).

Por su parte la dimensión afectiva muestra resultados donde predomina la satisfacción para los aspirantes a doctores del grupo experimental al utilizar una metodología que facilita el uso de los métodos estadísticos en su investigación pedagógica y descontento en los aspirantes del grupo control que no logran aplicar con destreza la Estadística.

Tabla 2: Comportamiento de los resultados sobre el nivel de formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores para el uso de métodos estadísticos en las investigaciones pedagógicas:

Dimensiones	Grupos	Niveles										Test de Wilcoxon				
		Pretest					Postest					Rango			Z	p*
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	-	=	+		
Cognitiva	Experimento	7	7	2	0	0	0	0	3	13	0	0	0	16	-3.62	.00
	Control	8	3	0	0	0	0	9	1	1	0	0	2	9	-3.20	.00
Test de Mann–Whitney		U=59.5 p*=.13					U = 11.0 p* = .00									
Procedimental	Experimento	8	8	0	0	0	0	0	5	11	0	0	0	16	-2.61	.00
	Control	8	3	0	0	0	0	7	4	0	0	0	2	9	-3.00	.00
Test de Mann–Whitney		U=68.0 p*=.42					U = 10.0 p* = .00									

Fuente: Elaboración propia

El promedio de los resultados en cada dimensión muestra que para la cognitiva en el pretest hay un comportamiento homogéneo en ambos grupos y que ha sido transformada con una diferencia significativa en el posttest, lo que indica la validez de la metodología. Se corrobora con el análisis de rangos donde los 16 aspirantes a doctores del grupo experimental avanzan, mientras que en el control dos se mantienen iguales y solo 9 incrementan el nivel.

Para la dimensión procedimental el comportamiento en el pretest es homogéneo comparando ambos grupos, pero en el posttest hay diferencias significativas. Por tanto, en ambos momentos se denotan comportamientos diferentes. Se resume entonces a partir de todo el análisis que antecede en el estudio, que se transforma el nivel de formación de los aspirantes a doctores para el uso de métodos estadísticos en las investigaciones pedagógicas con la aplicación de la metodología.

Los sujetos de la muestra presentan la apropiación de los contenidos relacionados con la Estadística. Manifiestan el logro de una aplicación práctica de estos temas mediante los procedimientos didáctico-metodológicos propuestos. Se evidencian además vivencias afectivas, donde los estados emocionales de los aspirantes a doctores son favorables con relación al uso de la Estadística y sus métodos en las investigaciones pedagógicas.

CONCLUSIONES

La metodología diseñada contiene procedimientos didáctico-metodológicos que contribuyen a la formación científico-investigativa del aspirante a doctor para el uso en las investigaciones pedagógicas de la Estadística y facilita la integración de los contenidos de esta ciencia con la Metodología de la Investigación al particularizar las tipologías y las variables que intervienen en un estudio para utilizar métodos estadísticos y test afines.

El criterio de expertos permitió modificar, de acuerdo con las sugerencias realizadas y resumidas mediante el método Delphy, los procedimientos didáctico-metodológicos y contenidos de la metodología propuesta, además facilitó elevar la calidad del resultado y utilizar la propuesta en un cuasiexperimento, donde se evaluó que se producen cambios positivos en el nivel de formación científico-investigativa de los aspirantes a doctores para el uso de los métodos estadísticos en las investigaciones pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batanero, C. (2011). *Estadística con proyectos*. Departamento de Didáctica de la Matemática. Facultad de Ciencias de la Educación. España: Universidad de Granada.
- Batanero, C. (2012). *Investigación en Educación Estadística: Algunas Cuestiones Prioritarias*. Departamento de Didáctica de la Matemática. Facultad de Ciencias de la Educación. España: Universidad de Granada.
- Calderón, M. M., y Ledesma, G. (2012). Los métodos estadísticos en las investigaciones sociales. *Revista Pedagogía y Sociedad*, 15(34), 1-8. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/263>
- Crespo, T. (2009). *La metodología cuantitativa en la investigación pedagógica*. Villa Clara, Cuba: Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas.
- Cruz Ramírez, M. y Campano, A. E. (2007). *El Procesamiento de la información en las investigaciones educativas*. La Habana, Cuba: Educación Cubana.
- Fardales, V. E. (2014). *Dinámica de la formación estadística del profesional de medicina*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y Universidad de Oriente, Centro de estudios de Educación Superior, Cuba.
- Frías, D. (2014). *Análisis de fiabilidad de las puntuaciones de un instrumento de medida. Alfa de Cronbach: un coeficiente de fiabilidad*. Universidad de Valencia: [s.n.]. Recuperado de <http://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- García Batista, G. (2009). *Fundamentos de la investigación educativa: Materiales básicos y guías de estudio: Maestría en Ciencias de la Educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- García Pérez, Y., y Boullosa, A. (2015). *Propuesta para la selección lógica de pruebas estadísticas en las investigaciones de las ciencias económicas*. III Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Yayabociencia 2015. Sancti Spíritus, Cuba, 19-21 de Noviembre.
- Grau, R., Correa, C., y Rojas, M. (1999). *Metodología de la investigación. Centro de investigaciones, consultoría y extensión a las comunidades*. Coruniversitaria, Ibagué: [s.n.].
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación (4ta.Ed)*. México: Editores S. A. de C.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista P. (2007). *Metodología de la investigación*. Soft de la Sexta Edición. Recuperado de <https://metodologiaecs.wordpress.com/2016/01/31/librometodologiadelainvestigacion6taedicion-sampieri-pdf>

Junta de Acreditación Nacional (2015). *Patrones de Calidad: Sistemas de Evaluación y Acreditación de programas de doctorados (SEA- Dr)*. La Habana, Cuba: Autor.

Ledesma, G. (2012). *El aprendizaje de métodos estadísticos para la investigación científica*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Sancti Spíritus, Cuba.

Ledesma, G., Rodríguez Corvea, L., Lazo, M., y Calderón M.M., (2016). Sistema de tareas docentes interdisciplinarias para contribuir al aprendizaje de los métodos estadísticos. *Revista Gaceta Médica Espirituana*, 18 (2), 15-27. Recuperado de <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumenl.cgi?IDARTICULO=67623>

Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2017 aprobados en el 7mo Congreso del Partido (2016). Tabloide: Editora Política.

Machado, E. (2012). *Investigación educativa*. La Habana: [s.n.].

Ministerio de Educación Superior (2012). Resolución 44. *Reglamento para el proceso de elaboración, aprobación, planificación, ejecución y control de los programas y proyectos de ciencia, tecnología e innovación*, Artículo 2,7. La Habana, Cuba: Autor.

Objetivos de trabajo del PCC aprobados en la Primera Conferencia Nacional. (2014). La Habana, Cuba.

Objetivos de trabajo y criterios de medida de la UNISS: Normas generales para su evaluación. (2016). Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus, Cuba.

Ortiz, E. (2015). Problemas que afectan la calidad de las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas. *Revista Pedagogía Universitaria*. Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, XX (2), 23-38. [Recuperado de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/679/pdf_59](http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/679/pdf_59)

Pérez Gastón M., García Batista J., Nocedo I., García Izna M. L. (1996). *Metodología de la Investigación educativa: Primera Parte*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Pérez Jacinto, A. O. (2006). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre los modelos estadísticos en las investigaciones educativas*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.

Rincón, C. (2000). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad Autónoma de Chiapas, México, 27 (3), 1-8. Recuperado de http://rieoei.org/inv_edu28.htm

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Siegel, S., y Castellan, N.J. (1995). *Estadística no paramétrica: aplicada a las ciencias de la conducta*. (4ta ed.). México: [s.n.].

Fecha de presentación: 1 de marzo de 2017 Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2017

REQUERIMIENTOS METODOLÓGICOS PARA EL MAESTRO PRIMARIO EN EJERCICIO EN FUNCIÓN DE DINAMIZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

METHODOLOGICAL REQUIREMENTS FOR THE PRIMARY TEACHER IN EXERCISE TO DYNAMIZE EDUCATIONAL INCLUSION

¿Cómo referenciar este artículo?

Álvarez González, A. M., Conesa Santos, M. y Cepeda Rodríguez, Y. (jul. – oct. 2017). Requerimientos metodológicos para el maestro primario en ejercicio en función de dinamizar la inclusión educativa. *Pedagogía y Sociedad*, 20 (49), 123-145. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/539>

Aurora Margarita Álvarez González,¹ Mayuli Conesa Santos,² Yairis Cepeda Rodríguez³

¹ Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesor Asistente. Departamento Educación Especial Logopedia. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. aalvarez@uniss.edu.cu ; ² Máster en Educación. Profesora Asistente. Metodóloga de la Dirección Docente Metodológica. Vicerrectorado de Formación de profesionales. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. mconesa@uniss.edu.cu ; ³ Máster en Ciencias de la Educación. Profesora Asistente. Jefa del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Cuba. ycepeda@uniss.edu.cu

Resumen

El artículo desarrolla como tema la inclusión educativa, basada en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la atención colectiva e individual de los contenidos donde se observan carencias, en función de la atención integral a la diversidad, para lograr la educación inclusiva. El objetivo consiste en socializar requerimientos metodológicos, que faciliten al maestro primario en ejercicio la inclusión educativa. Para el desarrollo del trabajo se emplearon los métodos empíricos: análisis al sistema de clases, prueba pedagógica y experimento pedagógico; del nivel teórico: los métodos analítico y sintético e inductivo deductivo. Los requerimientos metodológicos se orientan al diagnóstico real de cada educando, la promoción de un aprendizaje activo, significación y utilidad práctica del contenido de aprendizaje, promoción colectiva de independencia y flexibilidad, convivencia, respeto mutuo, tolerancia, empatía y la estricta relación de la comunidad educativa en general y durante la preparación metodológica en particular. La aplicación del experimento demostró la pertinencia y validez de los requerimientos metodológicos aplicados a los maestros primarios implicados en el estudio.

Palabras clave: inclusión educativa; diagnóstico; maestro primario; proceso pedagógico, requerimientos metodológicos

Abstract

The article deals with inclusive education, based on the direction of the teaching – learning process, from the collective and individual attention of contents where there are deficiencies, in order to pay integral attention to diversity. The objective is to socialize methodological requirements that facilitate the educational inclusion to the primary teacher in exercise. For the development of the work the empirical methods such as the analysis to the class system, pedagogical test and pedagogical experiment; from the theoretical level: the analytical – synthetic and inductive – deductive methods were used. The application of the experiment demonstrated the relevance and validity of the methodological requirements applied to the primary teachers involved in the study.

Key words: educational inclusion; diagnosis; primary teacher; pedagogical process, methodological requirements

INTRODUCCIÓN

La sociedad cubana actual enfrenta entre sus mayores retos la formación integral del hombre nuevo, lo que constituye en objetivo supremo para potenciar en él las cualidades que como ser social activo y sujeto de su propia actividad debe poseer. Desde este panorama, juega un papel esencial el maestro primario con un desempeño hacia una educación cada vez más inclusiva, que garantice la calidad.

De la preparación, superación y actualización que logre en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando el carácter colectivo e individual de la enseñanza, dependerá el éxito que, los educandos de este nivel con necesidades educativas asociadas o no a determinada discapacidad, logren en todos los órdenes. La formación integral de los educandos se traduce en el desarrollo armónico de su personalidad a partir de las exigencias de este nivel de enseñanza, apreciando el desempeño cognitivo en unidad con la formación de motivaciones, sentimientos y orientaciones valorativas.

Teniendo en cuenta lo planteado, se hace necesaria la búsqueda de alternativas teórico-metodológicas en función de perfeccionar la preparación del maestro primario de manera que garantice la atención personalizada a partir del diagnóstico psicopedagógico integral en el contexto pedagógico.

En los últimos años en la literatura se ha abordado la integración educativa como el proceso que establece que los educandos con determinadas necesidades

educativas especiales, asociadas o no a discapacidades, aptitudes sobresalientes u otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, con los apoyos necesarios para que gocen de los propósitos generales de la educación.

Sin embargo los estudios más actuales van más allá en este sentido, presentándose la educación inclusiva como momento y proceso superior en la atención a los educandos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad. En tal sentido se asume el criterio de inclusión educativa presentado por López, quien la concibe como la “Forma ideal de concebir la educación de la niñez sin discriminación, sin segregación, propiciando el máximo desarrollo del educando, donde cada cual encontraría la respuesta educativa que necesita”. (López Machín, 2000, p. 25).

En la educación de las nuevas generaciones participa toda la sociedad en busca de un accionar coherente, teniendo presente los objetivos estatales, pues se busca lograr que cada centro proyecte la labor educativa en plena interacción protagónica de los educandos, la familia y la comunidad. El derecho a la educación es una plena realidad y se trabaja por propiciar su inclusión a la sociedad como sujetos plenos en condiciones de disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento.

En Cuba todas las personas tienen el derecho a ser educadas y se reconoce el acto educativo como un acto material, que se somete a la transformación permanente, donde el accionar pedagógico responda a las características del que la recibe. Cuba en materia de inclusión educativa no se rige a un tipo de escuela específica, pero sí está relacionada con la calidad que ofrece cualquier tipo de centro que su misión sea educativa.

El Modelo de la Escuela Primaria en su concepción teórico–metodológica, plantea que el docente necesita asumir una concepción diferente en cuanto a la organización y la dirección pedagógica del proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido plantea que:

Es necesario lograr acercarse gradualmente a formas de trabajo en las clases en que se muestren procesos de reajustes y remodelación que sustituyan las actividades centradas en el maestro, por actividades en que las formas colectivas y de colaboración que se generan entre los escolares y entre los docentes y los escolares, permitan una mayor contribución al desarrollo de sus

potencialidades para evitar posturas pasivas y poco productivas. (Rico Montero, 2008, p.4).

Se enfatiza en este modelo la importancia hacia la prevención y potenciación del desarrollo en la atención a la diversidad, de manera que permita ganar cada vez más en los procesos de integración e inclusión. El tema por tanto es considerado de gran importancia, necesidad y pertinencia.

A pesar de la prioridad dada al tema y la necesidad impostergable de su exitoso destino, se ha podido constatar que los maestros primarios que tienen educandos con necesidades educativas especiales, en su grupo de clase no logran: la atención a las características de todos los educandos implicados en su proceso de enseñanza-aprendizaje, que los conduzca desde sus motivaciones, intereses y conocimientos previos; los niveles de motivación deseados para que desde la perspectiva metodológica, se jerarquice el accionar para una educación más inclusiva; favorecer en su plenitud la Educación más inclusiva, a partir de la dinámica de las interrelaciones maestro–familia–comunidad.

Estas carencias tienen entre sus causales la limitada preparación del maestro para el trabajo con la inclusión educativa y el finito uso del diagnóstico pedagógico integral en su concepción amplia. La evidente contradicción antes descrita, permite que aflore la necesidad de encontrar alternativas de solución al problema científico expresado en los siguientes términos: ¿Cómo contribuir a dinamizar la inclusión educativa que realiza el maestro primario en ejercicio?

La contribución a la solución al problema científico son razones de alto valor profesional que permiten a las autoras que el presente estudio se oriente, desde su objetivo, a socializar requerimientos metodológicos que faciliten al maestro primario en ejercicio, la inclusión educativa, basada en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la atención colectiva e individual de los contenidos.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

En la política social del Partido y la Revolución, declaradas en el sexto y séptimo congresos del Partido Comunista de Cuba (PCC) se definieron guías de trabajos referidas a la educación donde se plantea en primer lugar:

Continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente-educativo, jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención del personal docente, y el papel de la familia en la educación de

niños y jóvenes. Lograr una mejor utilización y aprovechamiento de la fuerza de trabajo y de las capacidades existentes. (Partido Comunista de Cuba, 2012, p. 58).

Y en segundo lugar: “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” (Partido Comunista de Cuba 2016, p.53).

En tal sentido, en este trabajo se proponen requerimientos metodológicos, con el fin de elevar la preparación del maestro primario en ejercicio, facilitándole una mejor comprensión de la aplicación del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta, desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspecto que se concreta en el proceso pedagógico, el que, al decir de Addine Fernández:

Transcurre en el marco de un conjunto de personas, que se agrupan atendiendo a diferentes criterios y que adoptan determinadas características, cada miembro es portador de particularidades únicas que lo distinguen del resto y que tienen el derecho de ser considerado y respetado. (2002, p. 87).

El proceso pedagógico estructurado teniendo en consideración las características individuales de cada miembro, lo que le aporta al resto y la imagen del grupo, permitirá que el maestro ejerza su labor formadora, desarrolladora y de corrección y/o compensación, sin olvidar que como individuo y como grupo tienen sus propias opiniones, las cuales se deben respetar, incluso con mayor esmero si se tiene la presencia de educandos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, en el aula general.

En Cuba, la política de integración fue aceptada e instrumentada con calidad, de ahí que a partir de la década de los 90 se abogue por la inclusión de educandos con necesidades educativas especiales en la Educación Primaria como una filosofía que comienza a implementarse, y constituye uno de los cambios más notables en la educación de dichos educandos, lo que conlleva el desarrollo de políticas educativas que respondan a una escuela abierta a la diversidad, en la que todos aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales.

Varios han sido los autores que han investigado al respecto, se destacan en el campo nacional; López Machín, (2000), Gayle Morejón y Cobas Ochoa, (2010), Borges Rodríguez (2011), Orosco Delgado (2014), Delgado Farfán (2014), entre otros.

La inclusión es una filosofía fundada, en la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas tales como son, es calidad educativa con equidad e igualdad de oportunidades, escuela, familia y comunidad, donde las personas puedan encontrar en ellas lo que necesitan para desarrollarse.

Autores cubanos, refieren de forma sintetizada que "(...) la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos" (Gayle Morejón y Cobas Ochoa, 2010, p. 23).

Se coincide con Borges Rodríguez, al definir la inclusión como:

(...) una manera de contribuir a eliminar la marginación, como un enfoque efectivo de la educación, siempre que de respuesta a las características, regularidades y variedad del desarrollo humano. La educación inclusiva lleva implícita, también, la idea de que todos alcancen el derecho de recibir educación. (2011, p. 2).

Según los autores referidos anteriormente, la inclusión está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela general. La inclusión implica que todos los educandos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Se trata de lograr una escuela en la que no existan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los educandos, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

A partir del análisis de los planteamientos antes referidos, Delgado Farfán (2014) considera que la inclusión educativa se caracteriza por:

- Tener un carácter de proceso, evidenciado dentro de la comunidad escolar y dentro de la política educacional
- Modificar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y de todos los escolares que asisten a ella.
- Eliminar o aminorar las barreras que impiden el aprendizaje de todos los escolares.

- Buscar y emplear métodos, procedimientos y alternativas que permitan mejorar el aprendizaje e incrementar la participación de todos los escolares.

Para llevar a la práctica la inclusión de los educandos con necesidades educativas especiales a las escuelas generales es necesario crear determinadas condiciones, entre las que se destacan las siguientes:

- La limitación de la masividad en las aulas.
- Los cambios de actitud de la población escolar y comunitaria hacia los escolares con necesidades educativas especiales.
- La preparación del personal docente. (Maestros, especialistas, auxiliares, directivos).
- La concepción de un currículum que se adecue a las necesidades educativas de los escolares (realización de adaptaciones al currículum).
- El incremento del apoyo a la escuela general por parte de la escuela especial.

Se coincide con Borges Rodríguez, al plantear que:

(...) las políticas inclusivas educativas fortalecen el tránsito hacia una verdadera educación en y para la diversidad lo que exige de todos nosotros cambios en la forma de interactuar, pensar, comprender y ofrecer oportunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de necesidades de desarrollo y las diferencias de contextos. La educación inclusiva coadyuva al logro de la integración social de las personas". (2011, p. 4).

La inclusión educativa es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza- aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano.

El concepto de educación inclusiva está relacionado con el de integración escolar que primó en las últimas décadas del pasado siglo, alrededor del cual se tejieron los más diversos enfoques y modelos.

La posición de los especialistas cubanos puede resumirse en la definición de López:

"Forma ideal de concebir la educación de la niñez sin discriminación, sin segregación, propiciando el máximo desarrollo del educando, donde cada cual encontraría la respuesta educativa que necesita". (López Machín y Nieves Rivero, 2000, p. 25). Esta posición se acerca más a las actuales concepciones acerca de la llamada inclusión educativa y es por tanto asumida por la autora del presente trabajo.

El modelo de integración e inclusión escolar en Cuba evita la copia acrítica de otros modelos. Al respecto Orozco Delgado hace énfasis en que “cualquier niño puede ser educado con éxito en una escuela desarrolladora, flexible y creativa, donde se estudie, se investigue y se busquen los recursos necesarios para dar las respuestas educativas que necesitan sus alumnos” (2014, p.16).

La realidad histórica que hoy vivimos nos somete a extraordinarios sacrificios en todos los sentidos, pero con clara conciencia de que se salve lo que hemos logrado, integrar a todos los educandos a la construcción de una sociedad más justa que permita paulatinamente alcanzar grados cualitativamente superiores en el plano de integración escolar y social.

El maestro debe por tanto asumir el reto de atender a la diversidad que tienen en el aula desde la individualidad, por tanto, debe considerar el diagnóstico.

Es criterio de la autora considerar al diagnóstico pedagógico integral, como elemento significativo para el éxito en la educación inclusiva.

El tema del diagnóstico del educando ha sido objeto de análisis en espacios científicos en los últimos años. Se ha visto sometido a debate en los Congresos de Pedagogía y los Seminarios Nacionales para Educadores, entre otros.

Es criterio de González Fernández (2006) que se han discutido las nuevas perspectivas de este proceso, y una incidencia particular lo ocupan, el enfoque centrado en el estudio *integral* de la personalidad del alumno, la determinación de las potencialidades educativas que permita pronosticar el cambio del alumno, lo que obliga al trabajo con la zona de desarrollo próximo (ZDP), el diseño y aplicación de acciones o estrategias derivadas del diagnóstico, y la realización del mismo teniendo en cuenta los diferentes contextos de actuación del alumno: escuela, familia y comunidad.

Existe un considerable número de definiciones sobre el término diagnóstico, algunas realizadas por investigadores cubanos.

López Machín, plantea que el diagnóstico constituye:

Un proceso de estudio, de investigación, de conocimiento previo, imprescindible para acometer las acciones con cierto grado de orientación y previsión y con determinado aseguramiento de condiciones para el éxito de cualquier tipo de actividad, tarea o misión. El diagnóstico escolar tiene una finalidad educativa, formativa, es decir, se hace el estudio integral de los

alumnos, no para arribar a conclusiones que los identifiquen de forma indefinida, que los “etiqueten” o estigmaticen, ni para clasificarlos o igualarlos a otros niños, sino para enseñarlos, educarlos convenientemente de manera diferenciada, como ellos demandan, para no excluir, ni segregar o discriminar, para asegurar igualdad de oportunidades y condiciones de éxito para el desarrollo de todos. (2006, p. 15).

Se considera que esta concepción, se encuentra a favor de la pedagogía de la diversidad, lo que constituye un reto y una necesidad de la pedagogía revolucionaria cubana actual. Además, resulta muy acertada la relación que establece entre los conceptos de diagnóstico, pronóstico e intervención. Según él, el diagnóstico debe servir para predecir situaciones, por ello existe una estrecha unidad entre diagnóstico-pronóstico, pero más importante es que el diagnóstico sirve para prevenir, es decir, para actuar de forma oportuna y positivamente, para transformar a tiempo elementos desfavorables y potenciar lo positivo, es por ello que también el binomio diagnóstico-intervención constituyen elementos inseparables. Razones por la cual el criterio anterior es asumido en el presente estudio.

En el **Modelo de Escuela Primaria** se exige la realización del diagnóstico integral del alumno, al penetrar en diferentes áreas de formación de su personalidad; en la búsqueda de los logros del aprendizaje que permita identificar qué sabe hacer el alumno por sí sólo – en los diferentes niveles de aprendizaje - y dónde se detiene, comienza a cometer errores, en la adquisición de los saberes mínimos básicos, en particular de la Matemática y la Lengua Española; profundizar en cómo piensa y siente el alumno acerca de su escuela, de la familia, de los valores sociales, de las asignaturas; al incluir elementos de análisis que permiten profundizar en el estado de procesos como el de enseñanza-aprendizaje, la vida de la escuela, la relación escuela-familia, entre otros aspectos.

De manera general en la literatura consultada existe coincidencia al valorar el diagnóstico en su perspectiva dinámica, es decir como *proceso* que continuamente se enriquece; en su *carácter integral, sistémico, ético*; que se realiza para *conocer el estado del alumno* y que del mismo se derivan *acciones* para la transformación.

Los estudios realizados demuestran la pertinencia e importancia de la preparación del maestro primario en las diferentes aristas de su desempeño, puesto que este juega el papel esencial en el rol hacia una educación de alta calidad de manera que

sea cada vez más inclusiva, puesto que le corresponde a él ser el mediador principal en su dirección y conducción; es por tanto necesaria su preparación, superación y actualización en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando el carácter colectivo e individual de la enseñanza, dando una mayor atención al diagnóstico escolar integral y a la labor formativa en su conjunto.

Lograr esta realidad, permite la preparación del maestro primario, hacia la comprensión de la aplicación del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Silvestre Orama considera que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje, o la concepción de la clase como muchos dirían, está llamada a una importante remodelación, en el camino hacia el proceso de interacción dinámico de los sujetos con el objeto de aprendizaje y de los sujetos entre sí, que integre acciones dirigidas a la instrucción, al desarrollo y a la educación del estudiante (2002, p. 21)

En este sentido se retoma lo enfatizado por la especialista Rico Montero con relación a lo que le corresponde al maestro primario como mediador del proceso: “el nivel primario constituye una de las etapas fundamentales en cuanto a la adquisición y desarrollo de potencialidades del niño, tanto en el área intelectual como en la afectivo-motivacional. Estas adquisiciones son premisas importantes a consolidar en etapas posteriores” (2008, p. 35).

Trabajar, teniendo presente las consideraciones anteriores hacen que en la clase a este nivel, se le dé respuestas a las necesidades e intereses de los educandos de manera que el proceso docente-educativo se convierta en la vía eficaz para desarrollar los espacios de apropiación de conocimientos en los cuales interactúen con los objetos, ideales o materiales, con el recurso necesarios para su desarrollo, jugando un papel esencial la gestión y conducción constante del maestro. Destacar que el propio trabajo del maestro en la actividad diaria posee implicaciones éticas, pues la sinceridad y autenticidad en las actividades es una cualidad inherente en el campo educativo. El carácter del contenido debe ser tal, que brinde una enriquecida gama de emociones donde se pongan en práctica tanto la esfera ejecutora, como en la inductora y se valore la independencia, sus límites y posibilidades en el espacio de apropiación de los conocimientos que van adquiriendo.

Los procedimientos y las herramientas que se utilicen deben responder a la atención de las necesidades del docente, propiciando la participación como el proceso que motive y desarrolle la capacidad de aprender.

El carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta desde la dirección del aprendizaje en la Escuela Primaria se fundamenta en que aun cuando el proceso pedagógico transcurre en el marco de un conjunto de personas, que se agrupan atendiendo a diferentes criterios y que adoptan determinadas características, cada miembro es portador de particularidades únicas que lo distinguen del resto y que por demás, tienen el derecho a ser considerados y respetados...Al respecto se refiere :

El proceso pedagógico debe estructurarse tomando en consideración las características individuales de cada miembro, lo que él aporta al resto, la imagen del grupo, ello permitirá que él maestro ejerza su labor formadora, desarrolladora, compensatoria, sin olvidar que como individuo y como grupo tienen sus propias particularidades. (Addine Fernández, 2006, p. 86).

La aplicación consecuente de sus leyes, se fundamenta en el hecho de que somos portadores de una individualidad única e irrepetible, pero que necesitamos vivir, por nuestra condición humana, en grupos sociales, con determinados derechos que nuestra sociedad defiende en todos los niveles y bajo cualquier circunstancia.

el carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad desde la dirección del aprendizaje en la Escuela Primaria se fundamenta en la relación dialéctica que se manifiesta entre las leyes y los principios del proceso de enseñanza-aprendizaje, vistos como las normas generales que conducen la actividad del maestro y de los educandos.

La aplicación consecuente de sus leyes, categorías y principios permiten conocer la naturaleza y el desarrollo de la psiquis y los procesos que se desarrollan en la interpretación subjetiva de esa realidad objetiva; aspectos de trascendental importancia como base gnoseológica y metodológica de los requerimientos teóricos que se proponen, con la gestión educativa de la selección de los recursos didácticos necesarios.

En el presente trabajo se concibe al sujeto como individuo o grupo social actuante y cognoscente, poseedor de conciencia y voluntad (el educando y el grupo). Todo ello

mediado y concebido por la dirección del Maestro, que logra la implicación consciente de sus educandos.

La literatura contemporánea aborda términos asociados a la conducción del proceso de enseñanza–aprendizaje, desde posiciones teóricas y metodológicas que el maestro primario necesita incorporarlos a su accionar pedagógico; por lo que se considera necesarios referirse a los **recursos didácticos**:

Del análisis de este término se sistematizan direcciones esenciales para delimitar su concepción, tales como:

- Relación didáctica peculiar con todos los componentes del proceso de enseñanza–aprendizaje, (no identificación con ningún componente didáctico, en su esencia, sí en sus funciones).
- Ejes estructurados de la actuación docente, síntesis para la medición.
- Cualificación de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y la situación de aprendizaje, como elementos subyacentes de la teoría sobre la educación.
- Potenciación del significado formativo en el desarrollo personal, grupal escolar y social, como forma de concreción del currículo.(Girado, 2011, p. 16)

Al tener presente estos elementos valorativos, los **recursos didácticos** se definen como:

Los mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje , que cualifican su dinámica desde las dimensiones formativas ,individuales, preventivas , correctiva y compensatoria, que expresan interacciones comunicativas concretas para el diseño y diversificación de la actuación del docente y su orientación operativa hacia la atención a la diversidad de alumnos que aprenden , que potencian la adecuación de la respuesta educativa a la situación de aprendizaje con el fin de elevar la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas”. (Girado, 2011, p. 17)

La razón de asumir la concepción de los recursos didácticos para el contexto de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la atención colectiva e individual de los contenidos en la enseñanza primaria deja sentadas las bases para la movilización cognitiva, afectiva y vivencial de los niños y las niñas con

necesidades educativas, asociadas o no a una discapacidad bajo la conducción del maestro primario.

Los elementos que caracterizan **los recursos didácticos**, necesarios para que el maestro comprenda su intencionalidad didáctica, se refieren a:

- ✓ La **orientación sistémica**, permite el enriquecimiento de los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje.
- ✓ El **impacto** de la selección, concepción y materialización del recurso didáctico, en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.
- ✓ La **consideración de funcionalidad** para la materialización de la atención a las diferencias individuales, desde varios códigos informativos y señales diversas, organizadores previos de la actividad; en dependencia del diagnóstico y de la necesidad educativa específica.
- ✓ Potenciación de la **diversidad** del proceso, al significar que los recursos didácticos complementan orientación, organización, programación, evaluación y permiten la selección de las situaciones del proceso de enseñanza - aprendizaje.
- ✓ La **multifuncionalidad**, su carácter mediador para el enriquecimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje, pueden y deben ejercer funciones diferentes análogas a uno o varios del componente de dicho proceso.
- ✓ La **esencialidad comunicativa**, por el uso de códigos y signos semánticas, de gráficas y esquemas; enlace como portador de un saber que se trasmite, como mensaje, imágenes, señales u otra forma comunicativa de manera diferente y peculiar.
- ✓ La **flexibilidad**, características inherente al proceso de enseñanza – aprendizaje, permite delimitar el papel y el lugar que le corresponde a los recursos didácticos, puede completar la interiorización de las acciones, desde cualquiera de los componentes del proceso incluso al proceso en su integración de las acciones, de acciones desde cualquiera de los componentes del proceso, incluso al proceso en su integralidad formativa, individualizadoras, preventivas, correctivas y / o compensadoras. (Girado, 2011, p. 21-22).

En correspondencia con el modo en que el maestro primario emplee los recursos didácticos en el proceso de enseñanza - aprendizaje podrá establecer su función en

dependencia de las características de los niños y niñas; en consonancia con lo anterior Girado, en su texto *Recursos didácticos para la enseñanza – aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales* plantea, que: “pueden clasificarse en recursos para la programación, la activación, la orientación de enlace, para la conducción, la reflexión y la evaluación. (Girado, V., 2011, p. 23).

Dichos **recursos didácticos**, en su contenido interno expresan, en esencia, la utilidad didáctica en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus diferentes fases.

Los **recursos para la programación**, hacen referencia a la relación de aprendizaje con la operacionalización de los componentes del proceso, son los que concretan la respuesta educativa en función del diagnóstico, lleva de frente el estilo de aprendizaje de los escolares, garantizan la organización previa; se dirige a la proyección de las interacciones.

Los recursos didácticos para la **activación** se dirigen al plano afectivo– motivacional y comprenden la generación de motivos, intereses o impulsos para la acción. Estos se conducen a la movilización afectiva del educando con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad; promueven estados psicológicos propicios para el aprendizaje.

Los recursos didácticos para la **orientación** son por excelencia cognitivos y de apoyo e inducción del proceso de enseñanza -aprendizaje, se dirigen al plano de la atención, del mantenimiento de la concentración y la potenciación de las experiencias cognitiva–vivenciales. Constituyen recursos focalizadores de los aspectos esenciales del objeto de estudio, que se anticipan a la ejecución y se encaminan a la conducción de la decodificación de la información, constituyen un medio de adaptación del educando a una situación problemática dada.

Los recursos didácticos para el **enlace** son considerados recursos de potenciación cognitiva, afectiva y de inducción del proceso de enseñanza aprendizaje hacia un nuevo conocimiento, se dirigen a la integración de lo conocido por el educando (zona de desarrollo actual), con el nuevo contenido, y se vinculan de manera importante con la memoria y se establecen en el plano cognitivo vivencial (zona de desarrollo próximo). Como se aprecia es medio de traspolación de la experiencia anterior a una nueva situación de aprendizaje, por ser la base de la interiorización, exige complementar con diferentes tipos de recursos didácticos.

Por otra parte los recursos didácticos para el **enlace** permiten al maestro primario la observación detallada para constatar los estilos específicos de aprendizaje de los educandos, la modalidad en que ellos se relacionan e interactúan en la realización de la tarea docente como elemento esencial del proceso que permite la individualización, le facilita al docente registrar las actividades en que muestra interés, las que más prefiere, la modalidad sensorial que prefieren, el ritmo de apropiación de los conocimientos, las condiciones físico–ambientales, la necesidad de medios de acceso al currículo, el nivel de atención, la actitud ante la tarea de aprendizaje, la capacidad de trabajo, las preferencias para demostrar saberes, las de agrupamiento y para recibir ayuda, las características de los contenidos curriculares, las modalidades de evaluación de los educandos y los tipos de conocimientos a sistematizar.

Los recursos didácticos para la **conducción** se conciben como recursos instruccionales, por excelencia individualizadores de la potenciación cognitiva, afectiva y de inducción del proceso de enseñanza – aprendizaje, que funciona en el plano del desarrollo de habilidades generales y específicas y recursos procedimentales; se encaminan a la ejecución mediante la actividad; ofrecen apoyos y niveles de ayudas en dependencia de las potencialidades de los educandos que aprenden.

Los recursos didácticos para la **reflexión** se utilizan como recurso de afianzamiento de los conocimientos a partir de las características individuales de los educandos con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad. Son consideradas acciones instruccionales, de potenciación cognitiva, afectiva y de inducción del proceso de enseñanza aprendizaje; se dirigen al plano de la interiorización y la comprensión, sustentada en la relación práctica, tanto como sea posible la capacidad de aprendizaje de los educandos. Estos recursos en la práctica pedagógica son los más complejos para su implementación, pues los maestros poseen limitaciones para orientar hacia las reflexiones de **cómo y por qué** de los conocimientos enseñados–aprendidos y su puesta en práctica en la vida cotidiana.

Recursos didácticos para la **evaluación**: son considerados de potenciación cognitiva, afectiva y de valoración del proceso de enseñanza–aprendizaje que funciona en el plano valorativo procesal; encaminado a establecer el resultado de las interacciones. Es válido adoptarlo en cualquier momento del proceso de enseñanza

–aprendizaje, pues este funciona en el plano valorativo procesal; facilita al docente su autoevaluación en la interacción educativa, se centra en la evaluación del rendimiento en función de los objetivos de aprendizaje, las habilidades a desarrollar, las actitudes a potenciar, así como los conocimientos y habilidades del docente para la individualización de los instrumentos de evaluación.

El hecho de establecer la relación del principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a ésta, con la necesidad de elevar la calidad de la educación (inclusión educativa) y los recursos didácticos, desde el **nivel primario**, vivencia la organización, preparación, flexibilidad y creatividad del colectivo en la escuela, si existe claridad de su misión, entonces está en condiciones de dar una respuesta educativa individualizada, personalizada específica si es necesaria, en dependencia de la necesidad educativa de cada educando, o sea en correspondencia con el diagnóstico integral.

METODOLOGIA EMPLEADA

Este estudio, corresponde a la experiencia de la autora y a su formación académica y científica. De manera particular se expresa la producción actual como parte de la formación doctoral en su relación con los resultados del proyecto de investigación.

Se emplean métodos empíricos tales como análisis del producto de la actividad pedagógica y prueba pedagógica. Estos demuestran la necesidad del estudio y la aplicación de la propuesta. El experimento pedagógico se aplica para la comprobación en la práctica de la efectividad de la propuesta.

La propuesta de solución, que constituye el aporte principal del este artículo consiste en requerimientos metodológicos.

Los requerimientos son declaraciones que identifican atributos, capacidades, características y/o cualidades que necesita cumplir un sistema (o un sistema de software) para que tenga valor y utilidad para el usuario.

Un **requisito** es una circunstancia o condición necesaria para algo. Puede emplearse en muy diversos ámbitos. En algunas ramas se emplea el término requisito en un sentido análogo, como una condición necesaria sobre el contenido, forma o funcionalidad de un producto o servicio.

Los requerimientos metodológicos surgen a partir del análisis de los resultados empíricos obtenidos de la práctica pedagógica diaria, enriquecida con resultados teóricos realizados de la sistematización del contenido de diferentes fuentes que

aportan técnicas la atención a la diversidad en un mismo grupo, desde la inclusión, es decir de que todos tienen oportunidades y a la vez las mismas posibilidades, todo lo cual permitió la construcción que se presenta.

Los requerimientos, se centran en el desarrollo integral de la personalidad del educando, mediante la actividad y la comunicación; reconociendo el papel de lo individual y de lo social en ese desarrollo y las influencias de agentes educativos importantes, lo que permitirá una correcta integración social y la potenciación del desarrollo individual.

Los requerimientos metodológicos, se definieron como las acciones a desarrollar por los agentes implicados en el proceso educativo con el fin de guiar al educando en la formación de su personalidad. Se puede argumentar que estas orientaciones están enmarcadas en acciones que constituyen la forma y el modo de integrar con carácter de sistema diferentes recursos pedagógicos en el proceso docente educativo, para contribuir a la inclusión educativa con un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano

La propuesta que se presenta, constituye un proceso que ha permitido contextualizar el objeto de estudio en su dimensión pedagógica, partiendo de la caracterización de los educandos hasta la precisión de consideraciones acerca del autocontrol y los enfoques educativos que han existido con este fin, para lo cual fueron utilizados los métodos teóricos: analítico sintético e inductivo deductivo.

Requerimientos metodológicos que constituyen el principal resultado del estudio.

1. *Conocer profundamente las características individuales de cada uno de los educandos que conforman el grupo. Precisar las potencialidades y debilidades que poseen para enfrentar la adquisición y socialización de los contenidos en el nivel primario.* En tal sentido es necesario que el diagnóstico le aporte al maestro primario información precisa sobre:

- Los contenidos antecedentes que dominan los educandos, tanto los que han obtenido por las diferentes asignaturas en dependencia del grado desde su plan de estudio, como los que poseen de su práctica vivida; estos educandos en su interacción con la familia, la comunidad y el medio han acumulado conocimientos que le propician su comprensión y transformación de manera creadora.

- Conocer las características del grupo, qué aporta cada educando, qué intereses, necesidades, motivaciones, cuál es su dinámica, su nivel de desarrollo.
 - El estado de las relaciones interpersonales entre los educandos, pues el análisis colectivo y la confrontación de ideas, necesitan de la reflexión grupal durante la dirección del aprendizaje, para la apropiación de los contenidos.
 - El desarrollo de las habilidades generales intelectuales, docentes y específicas de las asignaturas que se estudian en la Escuela Primaria las que son necesarias para la solución de las tareas orientadas por el maestro durante la dirección del aprendizaje en las diferentes actividades docentes y extradocentes.
 - Ser consecuente desde la concepción de los sistemas de clases, con el principio de la atención colectiva e individual en la Escuela Primaria para educandos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad lo que significa tener en cuenta todas las interrelaciones y los niveles de subordinación y complementación que se manifiestan entre todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Selección de los recursos didácticos en unidad de lo cognitivo y lo afectivo, según el contenido y evaluación del proceso de enseñanza–aprendizaje.
2. Planificar formas de actividades que garanticen el trabajo grupal, el intercambio de opiniones, las acciones de autocontrol y de valoración colectiva, respetando los criterios y puntos de vista de los demás, lo que favorece un aprendizaje activo.
 3. Estimular la necesidad de resolver las contradicciones que se presentan en las tareas de manera que, movilicen el interés, la imaginación y la voluntad para vencer las dificultades, de modo que los educandos encuentren significación y utilidad práctica a lo que aprenden.
 4. Apropiarse de los recursos didácticos para determinar la atención colectiva e individual de forma integrada, de manera que los roles sean intercambiables.
 5. Ofrecer a los educandos la posibilidad de pensar y actuar por sí mismos (independencia y flexibilidad).
 6. Incorporar de forma gradual a los que se manifiesten rasgos de aislamiento o sienten ser rechazados en el grupo, haciendo que el resto de sus compañeros logren convivencia, respeto mutuo, tolerancia y empatía.

7. Mantener estricta relación con la comunidad educativa (maestros de las especialidades: arte, educación física, computación, biblioteca escolar) y retroalimentarse sistemáticamente de la evolución de los educandos con necesidades educativas, especiales asociadas o no a una discapacidad.
8. Centrar la preparación metodológica en elementos que favorezcan la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque inclusivo, atendiendo los siguientes elementos:
- Partir del estudio del Modelo de la escuela primaria y de los programas de las asignaturas del grado, para analizar cuáles son los objetivos generales que en ellos se explican y su relación con los de la unidad objeto de análisis. Desde este momento se comienza a encontrar la lógica a seguir en la dirección del aprendizaje individualizado, pues su esencia radica en descubrir los rasgos distintivos de cada educando del carácter individualizado expresado en primer lugar en la derivación gradual y la proyección futura del objetivo, desde el primer ciclo
 - Análisis de los programas, orientaciones metodológicas , libros de texto y cuadernos de trabajo de las asignaturas del grado, para identificar los elementos del conocimiento, que formarán parte de los objetivos del ciclo que permitan revelar las interrelaciones que objetivamente existen entre los sistemas de conocimientos; las que favorecen la comprensión de las leyes, hechos, fenómenos y procesos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento como un todo único.
 - Precisar los conocimientos empíricos que poseen los educandos de su práctica vivida, los cuales necesitan de su fundamentación teórica para penetrar en su esencia y poderlos explicar. Por ejemplo: por qué hervir el agua que se ingiere, por qué deben lavarse las manos antes de ingerir alimentos y no se comen carnes mal cocinadas; por qué durante la época de invierno en Cuba, se observan en los ríos y presas una gran diversidad de patos; por qué las ranas tienen que reproducirse en el agua si en realidad son animales terrestres; por qué existen días y noches.
 - Determinación de las habilidades intelectuales, docentes y específicas que deben jerarquizarse en la dirección del aprendizaje para la sistematización de los elementos del conocimiento identificados en el eje de sistematización.

- Identificación de las orientaciones valorativas que deben priorizarse, en correspondencia con las potencialidades del contenido, las aspiraciones de la sociedad y las necesidades de los educandos.

En la triangulación realizada de los resultados de la aplicación de los instrumentos, antes declarados, se ha inferido que para lograr la educación cada vez más inclusiva y de calidad, se requiere continuar trabajando en la investigación innovadora desde las Ciencias Pedagógicas. En tal sentido se impone la búsqueda de vías que permitan una incidencia coherente en el maestro primario, desde las diversas influencias que recibe como profesional del magisterio cubano durante su formación inicial y permanente.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El análisis de los sistemas de clases se realizó con el objetivo de constatar cómo se dinamiza desde el proceso de enseñanza aprendizaje la inclusión educativa. Para ello se seleccionó la muestra declarada.

Una aproximación a los resultados más importantes derivados de este análisis se expone a continuación:

Algunos docentes planifican acciones para la atención a la diversidad, pero no logran:

- Elaborar tareas docentes con un enfoque comunicativo, motivacional e implicativo.
- Concebir procedimientos para que el educando participe como miembro del grupo.
- Planificar tareas investigativas, suficientes y orientadas a la ampliación de la competencia cultural de los educandos, es decir, como preparación para la vida.
- Seleccionar temas afines, que permitan la profundización de los contenidos y el reconocimiento de las características del diagnóstico.
- Hacer un análisis minucioso de los contenidos, en los planes de clases, y no se elaboran sistemas de preguntas que permitan la atención diferenciada.
- Planificar sistemas de clases, cuyas actividades se orienten hacia la concepción de la inclusión educativa, ni por el contenido, ni por la atención diferenciada.

Entrevista al personal docente

Con el objetivo de constatar el estado actual de la preparación y conocimientos que tienen los docentes, para la inclusión educativa, se aplicó la prueba pedagógica a los que constituyen la muestra declarada. Del análisis de este instrumento se infieren las regularidades que siguen:

El criterio favorable del 100 % de los docentes acerca de los documentos básicos y necesarios para su labor, no obstante se considera que la bibliografía consultada por ellos es en extremo limitada, tanto para su preparación metodológica como para ampliar su cultura y la información que necesitan para desarrollar con profundidad la gama de conocimientos que deben comunicar a sus educandos. El 83,3 % de los docentes refiere no emplear otra bibliografía para su autopreparación y/o el trabajo del aula.

El 100 % de la muestra ofertan a los educandos una atención deficiente basada en actividades aisladas.

Los docentes identifican como las principales dificultades para la inclusión educativa la diversidad en el diagnóstico y las características del grupo, la limitada atención de la familia al menor y subyace el insuficiente aprovechamiento del contenido.

La falta de preparación, como segunda causa, (referidas en el 83,3 % de los docentes), para dirigir de forma acertada el proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo; y falta de atención a las diferencias individuales.

Para corregir las insuficiencias de sus educandos aluden emplear y con baja frecuencia (33,3 %), recursos didácticos, en función de elevar el nivel de motivación y la preparación.

El grupo de instrumentos aplicados permitió realizar una valoración global de la situación existente, que consiste en limitaciones teóricas y metodológicas que deben ser resueltas por la vía científica.

- La significatividad pedagógica de la atención a los educandos hasta sus más altas potencialidades.
- El desarrollo de las acciones curriculares no han favorecido la atención a las características de todos los educandos implicados en su proceso de enseñanza-aprendizaje, que los conduzca desde sus motivaciones, intereses y conocimientos previos.

- Las motivaciones de los docentes no están en los niveles deseados para que desde la perspectiva metodológica, se jerarquice el accionar para una educación más inclusiva.
- Las acciones metodológicas desarrolladas no propician los cambios vertiginosos de la atención individualizada que requiere el aprendizaje.
- Los escenarios escolares no son suficientemente integrados para ponderar la educación más inclusiva.
- La dinámica de las interrelaciones maestro–familia–comunidad, no favorece en su plenitud la educación más inclusiva.

Una solución a dichas carencias es la propuesta de requerimientos metodológicos que se presenta. Estos se convierten en una vía para el conocimiento detallado de las principales regularidades de cada uno de sus educandos, (intereses, motivaciones, necesidades y potencialidades) la familia y la comunidad. Constituyen el punto de partida para el establecimiento de un sistema bien organizado, con estrategias de enseñanza que faciliten a los educandos las oportunidades necesarias para alcanzar los objetivos.

La triangulación de los diferentes datos con los cuales se trabajó durante la investigación y el resultado obtenido a partir de los productos de la actividad, que de manera sucesiva desarrollaron los maestros primarios, en la etapa de aplicación de los **requerimientos metodológicos**, permiten determinar que se aprecia una evolución favorable respecto a la inclusión educativa, basada en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la atención colectiva e individual de los contenidos.

CONCLUSIONES

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la atención colectiva e individual de los contenidos en la enseñanza primaria, basados en el diagnóstico pedagógico integral de los educandos como elemento significativo para el éxito, garantizan al maestro en ejercicio la inclusión educativa.

Los requerimientos metodológicos desarrollados constituyen un alto potencial para desarrollar el trabajo con la totalidad de los educandos que conforman el grupo, como vía para dinamizar la inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (Compil). (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F., y Ginoris Quesada, O. (2006). *Didáctica general*. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Borges Rodríguez, S. (2011). *Actualidad y perspectiva para la atención educativa de las personas con Sordoceguera en Cuba*. En: Taller internacional de Sordoceguera. La Habana, Cuba. (Conferencia inaugural).
- Delgado Farfán, S. (2014). *La superación del maestro de la Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares sordos*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Sancti-Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus, Cuba.
- Gayle Morejón, A y Cobas, O. (2010). *Precisiones sobre el programa de desarrollo de la educación especial*. Material en soporte digital.
- Girado, V. (2011). *Recursos didácticos para la enseñanza–aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- González Fernández, Z. (2006). Consideraciones teóricas sobre el diagnóstico y la caracterización psicopedagógica del escolar primario. *Pedagogía y Sociedad*, 17.
- López Machín, R. y Nieves Rivero, M. L. (2000). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales: Fundamentos y actualidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- López, R. (2006) El diagnóstico en la escuela. En *El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Orozco Delgado, M., (2014). Reflexiones para ejecutar acciones inclusivas. En *Escolares con necesidades educativas especiales: Texto para la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía: Edición aumentada y corregida*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Partido Comunista de Cuba. (2012) *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*. La Habana, Cuba: Ediciones ligeras para el sexto Congreso.
- Partido Comunista de Cuba. (2016). *Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista*. Séptimo Congreso del PCC. La Habana, Cuba: Impresión ligera.

Rico, P. (2000) *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. (2008). *Modelo de la escuela primaria*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

Silvestre, M. (2002). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fecha de presentación: 23 de enero de 2017 Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2017

LA INTEGRACIÓN DE LOS COMPONENTES ACADÉMICO, LABORAL E INVESTIGATIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

THE INTEGRATION OF THE ACADEMIC, LABOR AND RESEARCH COMPONENTS IN THE TEACHERS' TRAINING

¿Cómo referenciar este artículo?

Álvarez Farfán, J., Fernández Valdés, T. del C. y Valdés Leal, L. (jul.-oct. 2017). La integración de los componentes académico, laboral e investigativo en la formación de docentes. *Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 146-163. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/519>

José Álvarez Farfán;¹ Tomasa del Carmen Fernández Valdés;² Lisbel Valdés Leal³

¹Máster en Nuevas Tecnologías para la Educación. Profesor Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. E-mail: jfarfan@uniss.edu.cu; ² Graduada de Profesora Superior de Química en el Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela" perteneciente a la Universidad Central de las Villas, Máster en Ciencias de la Educación, Profesor Asistente Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. E-mail: cfernandez@uniss.edu.cu; ³ Graduada de Licenciada en Educación, Especialidad Informática en el Instituto Superior Pedagógico Capitán "Silverio Blanco Núñez", Máster en Ciencias de la Educación, Profesor Instructor. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. E-mail: lisbel@uniss.edu.cu

Resumen

Una de las aspiraciones de la universidad cubana, es la formación de profesionales con la preparación necesaria que les permita interactuar con la sociedad de hoy. Por ello es necesario que en su formación se logren integrar tres componentes que son determinantes: el académico, el laboral y el investigativo a través de las tareas profesionales pedagógicas, siendo este aspecto, una limitante del colectivo pedagógico. La propuesta es una experiencia pedagógica que mejoró los resultados de la problemática en el segundo año de la Licenciatura en Educación, especialidad Educación Laboral e Informática en la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". El objetivo de este artículo es presentar consideraciones que puedan ser tomados en cuenta por los docentes para posibilitar la aplicación de la metodología. El artículo muestra además ejemplos en los que se pueden observar la forma en que debe ser tratada esta metodología. Durante la experiencia se aplicaron métodos propios de la investigación pedagógica entre los que se distinguen: análisis documental, analítico-sintético, el inductivo-deductivo y la sistematización. Estos métodos facilitaron sintetizar los referentes más importantes del tema, su ordenamiento e integración hasta llegar a generalizaciones, y a la propuesta de las acciones del procedimiento que debe aplicarse por el docente universitario para su accionar.

Palabras clave: componente académico; componente laboral–investigativo; educación superior; formación del docente; integración laboral; tareas profesionales

Abstract

One of the aspirations of the Cuban University is the training of a professional with the needed preparation that allows him to interact with the current society. Therefore, it is necessary that in his or her training the following three components will be integrated: academic, labor and research through the pedagogical professional tasks, being this aspect a limitation of the pedagogical collective. The proposal is a pedagogical experience that improves the results of the problem in the second year of degree in Education, Labor Education and Computer specialty in the University of Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. The objective of this paper is to present considerations that can be taken into account by teachers to make feasible the application of the methodology. The article also shows examples in which the way how this methodology should be treated. During the experiment, methods of the pedagogical research were applied among them the followings: document analysis, analytical – synthetic, inductive – deductive and the systematization. These methods allowed synthesizing the most important referents on the subject, its ordering and integration until generalizations, as well as until the step-by-step proposal of the actions of the procedure that must be applied by the university teacher for his or her labor.

Keywords: academic component; labor – research component; higher education; integration; teachers’ training; labor integration; professional tasks.

INTRODUCCIÓN

La educación superior, como parte vital del Sistema Nacional de Educación, debe responder con la formación de profesionales que sean independientes, creativos y, al mismo tiempo, reflexivos y críticos, capaces de resolver los diferentes problemas que se le plantean en un país como el nuestro, que busca vías y alternativas para su desarrollo.

Esta realidad hace que la función social y pedagógica de los profesionales de la educación superior, como agentes activos y transformadores, constituya una necesidad y exigencia a la vez. Por ello, la formación de profesionales en la Sede Central y Sedes Universitarias del Ministerio de Educación Superior (MES) debe caracterizarse por lograr un egresado con alta calificación, con sólidos

conocimientos y el desarrollo de habilidades generales que les permitan utilizarlos en la solución de problemas propios de su desempeño profesional, así como poseer cualidades que son imprescindibles para el desempeño de su trabajo.

La integración de los componentes, académico, laboral e investigativo es un elemento básico en la formación integral del futuro profesional universitario en el nuevo modelo pedagógico cubano, por ello se hace necesario una mejor preparación de los docentes para evitar deficiencias como en los anteriores procesos formativos.

En esta integración, la función de la Universidad, es atender a la formación desde el interior mismo del recinto universitario. Lo que significa que cada disciplina del plan de estudio debe, con un carácter ascendente en cuanto a la complejidad y nivel de independencia prever y desarrollar tareas con los profesionales en formación, teniendo como fin que el estudiante se apropie de las habilidades generales y específicas de la actividad profesional y fundamentalmente a través de la práctica laboral investigativa, que es donde el estudiante concreta la aplicación de los conocimientos, que en el plano académico haya recibido y que experimenta en situaciones que se presentan en la escuela lo que debe repercutir en la formación de las habilidades profesionales pedagógicas.

Para concretar la integración de los tres componentes, se ha diseñado para las carreras de corte pedagógico la Disciplina Principal Integradora (DPI) Formación Laboral Investigativa, en este programa se precisan los objetivos según el año que cursa y aspectos muy importantes para la confección de los programas para cada una de las carreras, sin embargo en la práctica pedagógica se aprecia la existencia de la situación problemática relacionada con: cómo los profesores desde el orden teórico-práctico en el plano didáctico logran la integración de los tres componentes, a través de la planificación, realización y control de las tareas profesionales que el estudiante debe resolver durante su formación.

La situación antes descrita ha motivado a los autores a realizar algunas precisiones acerca de estas tareas para dar respuesta a lo planteado, de manera que se pueda contribuir al perfeccionamiento de la aplicación de la (DPI) ejemplificando desde la asignatura Introducción al Sistema Operativo Linux y al OpenOffice en el segundo año de la Licenciatura en Educación, especialidad Educación Laboral Informática.

El artículo centra su objetivo en socializar las experiencias obtenidas con la puesta en práctica de tareas profesionales pedagógicas a cumplir con la integración de los componentes, académico, laboral e investigativo, que caracterizan el modo de actuación de los docentes de la carrera Educación Laboral Informática de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” en la labor educativa desde un enfoque integral.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Para profundizar en la temática abordada se hizo una búsqueda bibliográfica exhaustiva donde se pudo constatar que no abundan investigaciones acerca de la temática, aunque se pudieron revisar estudios realizados por prestigiosos especialistas entre los que se encuentran, Álvarez de Zayas (1997,1999), Forneiro, (2012), así como experiencias en otros centros de Educación superior, Marrero (2013), Cabrera (2012), Santiesteban (2013), Rodríguez (2012), Garriga (2014).

También se realizó la revisión de los documentos y programas que rigen la Disciplina Principal Integradora (DPI) y la carrera.

La especialista Dulce M. Echemendía, en la compilación del Manual de procedimientos para la gestión de la actividad de formación del profesional expresa: La DPI es decisiva en la determinación de los contenidos, por cuanto su objeto de estudio está relacionado con las diferentes dimensiones de la educación, las relaciones interpersonales en el proceso pedagógico, la comunicación educativa, la Dirección del Proceso de Enseñanza- aprendizaje, la orientación educativa, la investigación educacional y el vínculo con la vida social y política en el ámbito de la escuela, la familia y la comunidad. (Echemendía, 2013, p.13).

En este mismo documento acerca de los componentes plantea:

El componente laboral-investigativo expresa el carácter integrador de los conocimientos y las habilidades pedagógicas profesionales, que se sustenta en lo académico y se enriquece a partir de las experiencias y vivencias que los estudiantes adquieren en el contacto directo con la realidad educativa, de ahí el carácter sistémico del proceso de formación del profesional y las necesarias relaciones que se establecen entre dichos componentes. (Echemendía, 2013, p.13)

A continuación acota Echemendía: “El componente laboral investigativo y en particular la práctica laboral, es la dimensión que con mayor fuerza incide en la formación de habilidades pedagógicas-profesionales” (2013, p.14).

El contenido del componente laboral-investigativo, determinado, particularmente por la disciplina integradora Formación Pedagógica General, decide el alcance de las tareas profesionales pedagógicas. En la concepción y formulación de estas deben concretarse qué acciones y operaciones corresponde realizar el profesional en formación, vinculadas a la búsqueda y solución de problemas, desarrollo de habilidades y de su personalidad.

Para el contexto de la práctica laboral el colectivo pedagógico debe planificar, orientar y controlar al estudiante tareas que integran los tres componentes, a estas se las puede llamar tareas profesionales pedagógicas, que no son más que las acciones que desarrolla el profesional en formación para la solución de problemas profesionales, que requieren de la integración de objetivos, contenidos y métodos para el dominio de los modos de actuación en el objeto de la profesión contextualizado.

En la formación de profesionales en las universidades, como parte de la concepción del plan de estudio, están presentes los componentes definidos para la Educación Superior (académico, laboral e investigativo), cuya integración es lo que garantiza la formación multilateral del egresado (Ministerio de Educación, 2010).

Addine Fernández plantea que:

El modelo del profesional y el proceso pedagógico deben garantizar entre otros requisitos el carácter integrador, por cuanto este garantiza la unidad no solo de todos los componentes de la educación de la personalidad, sino también asegura la unidad de los componentes del diseño curricular. (1996, p. 14).

Tomando como referencia el análisis dado en la cita anterior, los autores consideran que el componente académico debe garantizar que los estudiantes adquieran conocimientos, hábitos y habilidades necesarios para su futura actuación profesional. Esto no se logra solamente impartiendo diferentes tipos de clases, aunque su concreción se produce fundamentalmente a través de estas, sino logrando un enfoque profesional pedagógico de la docencia, de forma tal que se fomenten modos de actuación profesional por parte del docente. La efectividad de este componente se materializa además, cuando al desarrollar la práctica laboral investigativa se dota a los estudiantes de la fundamentación necesaria para no convertirla en una reproducción mecánica de acciones, sino en una apropiación consciente del sustrato teórico y metodológico que permite el desarrollo de las

habilidades profesionales, y la formación de hábitos para la organización, planificación y ejecución de la actividad docente.

El componente laboral tiene como fin que el docente en formación se apropie de las habilidades generales y específicas de las actividades profesionales, y se manifiesta fundamentalmente a través de la práctica laboral como forma organizativa principal. Durante su desempeño en la práctica, el docente en formación debe enfrentarse a diversidad de tareas pedagógicas ascendentes en complejidad, situaciones que se presentan en la escuela, lo cual garantiza su formación multilateral, por cuanto... "la formación de un profesional con perfil amplio requiere de una preparación sistemática en diferentes tipos y formas de actividades prácticas en el contexto de la escuela actual." (Álvarez de Zayas, 1998, p. 5).

El componente investigativo se planifica y desarrolla en función de dar solución a problemas profesionales concretos que se presentan en la realidad de la escuela, lo que identifica cada vez más al componente laboral con el investigativo, pues en el marco de la práctica laboral es que se detectan, se trazan las estrategias y se resuelven dichos problemas.

Lo investigativo no solo se encuentra presente en la actividad laboral, y aunque sus formas típicas de organización se consideran en el trabajo de curso, el trabajo de diploma y el extracurricular, este debe estar presente y sustentar lo académico para lograr que las clases tengan un carácter problematizador y se conviertan en momentos de motivación para la búsqueda independiente por parte del estudiante, de manera que este consulte diferentes fuentes bibliográficas y no bibliográficas para responder a las interrogantes creadas y solucionar los problemas planteados.

Es por ello que se considera de vital importancia que desde el mismo primer año de la carrera, se planifique y concrete la realización por parte de los estudiantes de tareas que integren los tres componentes del proceso pedagógico profesional, las que deben ir adquiriendo mayor complejidad en su desarrollo hasta la culminación del quinto año de la carrera, con vistas a lograr una preparación general integral que le posibilite enfrentarse a las exigencias actuales en el proceso de la universidad. (Borrero, 2011)

Es criterio de López (2004), que las tareas profesionales pedagógicas son caracterizadas como acciones que desarrolla el profesional en formación para la solución de problemas profesionales que requieren de la integración de objetivos,

contenidos y métodos, garantizando el dominio de los modos de actuación en el objeto de la profesión.

Los autores del presente artículo coinciden con esa opinión, sin embargo consideran que se ha de añadir a la caracterización anterior la necesidad de integración de los componentes académico, laboral e investigativo como requerimiento esencial, dada las características de las tareas básicas del profesional de la educación.

Las tareas deben organizarse como un sistema y no de manera aislada para lograr tanto el objetivo propuesto como un aprendizaje desarrollador, el cual se manifiesta en la medida en que el docente integre las funciones instructiva, educativa y desarrolladora. En relación con lo planteado, es preciso que se centre la atención en la dirección, organización, planificación y control de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa de los escolares por parte del profesor (Silvestre, M. y Zilberstein, J. 2000).

MATERIALES Y MÉTODOS

Durante el desarrollo del trabajo se aplicaron métodos propios de la investigación pedagógica entre los que se distinguen: el análisis documental, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el tránsito de lo abstracto a lo concreto, la observación y la sistematización, ellos facilitaron sintetizar los referentes más importantes del tema, su ordenamiento e integración hasta llegar a generalizaciones y a la propuesta para contribuir al modo de actuación del docente universitario en la labor de integración de los componentes.

Además, durante el período comprendido de septiembre 2014 - diciembre 2015, se aplicaron entrevistas a 7 docentes de la carrera de Educación Laboral Informática de la Universidad “José Martí Pérez” de Sancti Spíritus, observación a diferentes actividades y análisis del producto de la actividad (estrategia educativa de la carrera y de los años académicos), los cuales permitieron constatar el modo de actuación de estos docentes en la labor educativa.

Se realizaron sesiones en profundidad en talleres, de modo simultáneo con la introducción en la práctica pedagógica de las tareas propuestas. En cada sesión se elaboró la relatoría, para analizar la información resultante, como punto de partida para la determinación de los elementos aceptados para incluirse en el resultado.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Para la elaboración de las tareas, se deben seguir los siguientes pasos:

- Partir del análisis de los objetivos del año y comprender el lugar que estos ocupan en el modelo del profesional.
- Valorar los objetivos formulados para el componente laboral- investigativo.
- Determinar la salida coherente de los contenidos a través de la integración de los componentes y establecer las relaciones interdisciplinarias requeridas. Determinar los objetivos de los sistemas de tareas a diseñar (para diagnosticar, dirigir el aprendizaje de los estudiantes, sistematizar conocimientos de años anteriores, entre otras).
- Elaborar los sistemas de tareas.
- Adecuar las tareas al desarrollo individual de cada profesional en formación.
- Determinar los niveles de ayuda requeridos, según su nivel de desarrollo y las exigencias de las tareas.
- Establecer los métodos y técnicas para la obtención de las informaciones que permitan valorar el nivel de logros del profesional en formación en el cumplimiento de las tareas.
- Determinar los criterios evaluativos.

Los rasgos fundamentales que deben tener las tareas elaboradas son:

- Su formulación debe ser clara y precisa, de manera que se oriente hacia las acciones y operaciones que debe desarrollar el profesional en formación para su cumplimiento.
- Su diseño tendrá en cuenta el diagnóstico del desarrollo actual alcanzado por los profesionales en formación, promoviendo el desarrollo futuro, además la diversidad que le proporciona la escuela, la familia y la comunidad como escenarios donde se desarrolla la práctica transformadora.
- Deben provocar en el profesional en formación una contradicción entre lo que sabe y los recursos de que dispone y lo que necesita saber y los recursos que debe utilizar para su solución.
- Tienen que estar orientadas sobre la base de problemas profesionales.
- Requerirán para su solución de la implicación reflexiva del profesional en formación, estimular la búsqueda de alternativas de solución, la

independencia y la creatividad.

- Deben constituir modelo de actuación profesional.

A continuación, se presentan los resultados derivados de la aplicación de las tareas. Las recomendaciones de los participantes estuvieron encaminadas hacia la necesidad de lograr mayor integración en el sistema de influencias educativas de las dimensiones: curricular, extensión universitaria y actividades sociopolíticas.

A través de las entrevistas grupales, los participantes manifestaron elevados niveles de satisfacción con las recomendaciones para la planificación y ejecución de las tareas y argumentaron que resultan útiles porque en la bibliografía no se explicita el cómo actuar en la labor profesional.

Las observaciones a diferentes actividades y el análisis de los productos de la actividad (estrategias educativas de la carrera y de los años académicos) permitieron constatar una transformación a favor de lograr un enfoque integral de la labor educativa.

Análisis metodológico de un ejemplo de tarea confeccionada a partir de las consideraciones anteriormente establecidas.

A continuación se describen la secuencia de pasos que deben seguirse para conformar cada tarea a partir de las acciones que ejecuta el profesor y las que deben desarrollar los estudiantes.

De lo referido a las tareas profesionales se escogen, a manera de ejemplo, un tema cuyo contenido se considera significativo pues es de gran importancia para la formación integral del futuro profesional.

Debe señalarse que en las tareas se incluyen contenidos para contribuir al desarrollo de la comunicación; redacción de párrafos, el resumen de textos científicos (en forma de párrafo, mapas conceptuales, sumario), la redacción de informes, ponencias y artículos.

- Primeramente se hace la revisión de los fundamentos teóricos de los documentos para esta carrera y año que se cursa.
- Para la preparación de las tareas se analizaron los fundamentos de la DPI para la carrera.

Se concreta la relación de la teoría con la práctica, consolidando los conocimientos teórico-prácticos y el desarrollo de habilidades profesionales.

A continuación se precisaron los objetivos del programa de la DPI para este año de la carrera:

- Diagnosticar integralmente a los educandos, la familia y la comunidad.
- Modelar acciones y/o actividades del proceso educativo y en particular, del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Demostrar con su ejemplo y actuación en los diferentes contextos.

De acuerdo a los objetivos se concretan las posibles actividades que pueden dar cumplimiento a estos que son las siguientes:

- Selección, aplicación y análisis de instrumentos de investigación para la caracterización de la escuela, la familia y la comunidad.
- Participación en la preparación metodológica y política de la escuela.
- Establecimiento de intercambios permanentes con profesores, jefes de grado, guías base de la escuela, el colectivo pioneril, FEEM y brigada de la FEU (elaborar guía de entrevista).

La asignatura seleccionada pertenece a la Disciplina Elementos de Informática, el programa que se toma como referencia es Introducción al Sistema Operativo Linux y al OpenOffice, que pertenece al currículo propio y se imparte en el segundo año de la carrera. En este programa se plantea como objetivo:

“Desarrollar habilidades investigativas y de autoaprendizaje que permitan una superación y actualización permanente, según el desarrollo pedagógico y tecnológico, para su aplicación en el proceso educativo en la escuela cubana”.
(Ministerio de Educación 2012, p.4).

En este primer ejemplo la asignatura seleccionada pertenece a la Disciplina de Informática, el programa que se toma como referencia es Introducción al Sistema Operativo Linux y al OpenOffice, que pertenece al currículo propio y se imparte en el segundo año de la carrera.

Tema I: Sistema operativo basado en software libre.

Asunto: Introducción a la asignatura. Generalidades acerca de los proyectos de software libre y propietario en nuestro país.

Objetivo: Resolver tareas profesionales de la disciplina de Informática donde se integren los componentes laboral, académico e investigativo de manera que contribuya a su formación como docente.

Contenido: Los sistemas operativos sustentados en el software libre. Posibilidades tecnológicas y económicas con relación a sistemas soportados en el software propietario. Política de Cuba en relación con la migración al Software Libre.

Actividades

1. Elabore los instrumentos científicos necesarios para determinar los conocimientos del técnico del laboratorio y del profesor de Informática respectivamente, para asumir la implementación del SO-Linux en su laboratorio. (Consulte con el coordinador y otros docentes de la carrera para actualizar y confirmar sus conocimientos).
2. Aplique los instrumentos científicos diseñados, escriba un informe que resuma los resultados obtenidos acerca de los conocimientos que el técnico del laboratorio y el profesor de computación poseen acerca de las ventajas de la implementación del SO-Linux en el laboratorio docente.
3. Suponga que para el desarrollo de una preparación metodológica sobre la temática, el jefe de ciclo le pide su cooperación.

a) Diseñe y cree una presentación electrónica para el apoyo de la exposición.

Nota: Recuerde que este medio debe cumplir requerimientos metodológicos que ya fueron estudiados (aspectos a considerar en cada diapositiva, regla para la fuente y uso de los colores).

A continuación se orienta un segundo ejemplo para este mismo programa con otro contenido, la variante en este caso es que la tarea a resolver es la base para desarrollar el nuevo contenido en la clase presencial.

Tema II Introducción al OpenOffice.

Temática: Creación de tablas e interpretación de información con el uso de la hojas electrónicas de cálculos del editor Calc.

Objetivo: Interpretar tablas en el editor Calc con información de observaciones de actividades docentes de manera que demuestre preparación para su futura profesión.

Preparación previa:

1. Observar actividades docentes desarrolladas con el uso de un software educativo. (Basándose en los conocimientos que ya deben tener acerca de las características de las etapas para la realización de una actividad con el uso de un software educativo).

a) Identificar en ellas el cumplimiento de cada una de las etapas de la actividad.

b) Crea una tabla en tu libreta con el siguiente formato:

Total de actividades observadas	Número de etapas no cumplidas con calidad.		
	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3

Fuente: Elaboración propia

c) Determina y escribe las causas por los cuáles usted considera que no tuvieron calidad.

En la clase:

1. Copia en el editor Calc la tabla confeccionada en tu libreta.
2. Agrega en cada celda la relación de las causas de la falta de calidad.
3. Crea el gráfico más adecuado para la interpretación adecuada de los datos y cópialo a una presentación electrónica para un análisis posterior con el docente.

En el tercer ejemplo la asignatura seleccionada pertenece a la Disciplina de Educación Laboral, el programa que se toma como referencia es Taller docente I que se imparte en el segundo año de la carrera. En esta programa se plantea como objetivo: Contribuir al fortalecimiento de los valores morales y estéticos, mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje desarrolladora materializadas en el componente académico, laboral e investigativo, que permita una autovaloración adecuada y sistemática de los resultados que se van alcanzando en lo científico-técnico, metodológico y en los modos de actuación profesional que se establecen para la Educación Técnica y Profesional.

TEMA III: El papel, la cartulina, el cartón y las fibras textiles. Aplicación. Características y propiedades.

Temática: Operaciones básicas del trabajo con papel, cartulina y cartón: El rasgado. Definición. Clasificación. Diseño de artículos donde se aplique la operación de rasgado.

Objetivo: Resolver tareas profesionales de la disciplina de Educación Laboral donde se integren los componentes laboral, académico e investigativo de manera que contribuyan a su formación como docente.

Contenidos: Aplicación de las técnicas del rasgado, para la construcción de artículos de utilidad teniendo en cuenta el desarrollo de la creatividad aplicando una cultura de productores y no de consumidores en Cuba.

Actividades

1. Elabore los instrumentos científicos necesarios para determinar los conocimientos del profesor de Educación Laboral para asumir la implementación del programa en el grado que imparte (Consulte con el coordinador y otros docentes de la carrera para actualizar y confirmar sus conocimientos).
2. Aplique los instrumentos científicos diseñados, escriba un informe que resuma los resultados obtenidos acerca de los conocimientos que el profesor de Educación Laboral posee acerca del programa a impartir.
3. Observe una actividad (clase) donde el profesor desarrolle este tema tome notas y valore si el profesor cumple con el objetivo trazado en el programa.
4. Confeccione un resumen en un procesador de texto y envíelo por correo a su profesora para su posterior análisis en el grupo.

Se considera muy importante destacar que como toda actividad es fundamental que no se omita la etapa de control, que aunque está presente en todo el sistema, en la parte final se comprueba si la acción transitó todo el camino de la interiorización y pasó de externa a interna (etapa mental). De ahí que la tarea final que va a realizar el estudiante al culminar cada tema, se haya denominado tarea de aplicación. En esta etapa las acciones las realizan el profesor y los estudiantes. El profesor comprueba su cumplimiento, trabaja en la zona de interés y la motivación de los estudiantes; no obstante, existe posibilidad de participación activa de estos ante cualquier variación de acuerdo con los intereses del grupo y sus motivaciones. Por último, se concibe la estructura didáctica de la tarea con una orientación comunicativa que sirve de guía para la labor orientadora del profesor y para la organización del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta estructura se conforma en objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios, formas de organización y evaluación.

Todos los componentes que integran esta primera etapa en estrecha relación unos con otros, expresan la vinculación del objeto de asimilación con el contenido de la profesión y la relación entre el contenido de la asignatura con la actividad profesional, lo que genera interés cognoscitivo en los estudiantes y el despliegue de sus potencialidades comunicativas.

Del estudio realizado acerca de la problemática se pueden establecer las siguientes consideraciones:

- El contenido del componente laboral-investigativo, determinado por las disciplinas de corte pedagógico, particularmente por la disciplina integradora, decide el alcance de las tareas profesionales pedagógicas. En la concepción y formulación de estas, deben concretarse qué acciones y operaciones debe realizar el profesional en formación, vinculadas a la búsqueda y solución de problemas, desarrollo de habilidades y la formación de su personalidad.
- Las demás asignaturas deben tomar como eje integrador el componente laboral como una vía de integración de los componentes académico e investigativo de manera que sistematice el tratamiento de los contenidos en la solución de problemas relacionados con el modo de actuación del profesional.
- Las tareas docentes del estudiante se concretan en las tareas profesionales pedagógicas a realizar.
- Deben elevar el nivel de integración, pues el sistema de conocimientos de los temas concreta la relación interdisciplinaria, esta peculiaridad determina apoyarse en los conocimientos precedentes y en las habilidades que se vienen tratando durante la carrera.
- Lo anterior presupone la relación contenido - tareas profesionales pedagógicas-contexto de actuación, lo que debe repercutir en la formación de las habilidades profesionales pedagógicas.

Según la especialista M. Cuba en su artículo titulado Sistema de tareas pedagógicas profesionales para la asignatura Ética, cultura y sociedad, haciendo referencia a cómo controlar y evaluar las tareas pedagógicas profesionales afirma que el profesor deberá tomar en consideración los siguientes indicadores:

- Preparación teórica demostrada.
- Lógica y coherencia de la explicación.
- Vías empleadas para la solución propuesta.
- Defensa de los argumentos expuestos y su originalidad (2011, p.18).

Es importante que el estudiante demuestre en su respuesta los fundamentos teóricos de los cuales parte para la solución de la tarea, defendiendo sus puntos de vista y criterios a los que se adscribe.

En las variantes evaluativas que se apliquen, el docente puede acudir a recursos didácticos válidos como la auto evaluación y la evaluación mutua que ayuden al enfoque meta cognitivo en el aprendizaje.

CONCLUSIONES

En la formación inicial de los profesionales de la Educación Superior es necesario una sólida formación básica, para lograr una adecuada interrelación entre los componentes académico, laboral e investigativo, y propiciar así su formación integral.

El trabajo realizado aportó los conocimientos teóricos a las asignaturas del currículo y la práctica laboral–investigativa, formando una sólida unidad y las necesidades comunicativas que tienen los estudiantes, aspectos que influyen para despertar la motivación que se necesita al realizar cualquier acción. En el contexto de las ciencias técnicas en particular, las tareas deben orientarse hacia la solución de problemas que estén relacionados con el campo de actuación del futuro profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F. (1996). *Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos*. (Tesis de doctorado inédita). La Habana, Cuba.

Álvarez de Zayas, M. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. La Habana, Cuba. (En soporte digital).

Álvarez de Zayas, M. (1998). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la educación superior cubana*. La Habana, Cuba. (En soporte digital).

Álvarez de Zayas, M (1999). *El Diseño Curricular*. La Habana, Cuba. (En soporte digital).

Borrero, R. (2011). *Las tareas profesionales pedagógicas integradoras en la formación inicial de profesionales para la educación, especialidad Mecánica*. <http://www.revistaluz.rimed.cu/articulospdf/edicion30/reynaldo.pdf>

Cabrera, A. (2012). *Tareas para la comunicación del futuro profesional: una experiencia pedagógica*. La Habana: Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría.

Cuba, M. (junio, 2011). Sistema de tareas pedagógicas profesionales para la asignatura Ética, Cultura y Sociedad. *Cuaderno de educación y desarrollo*. 3 (28), Echemendía, D. y Hernández, T. (2013). *Manual de procedimientos para la gestión de la actividad de formación del profesional en la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP) de Sancti Spíritus*. (Compilación). Sancti Spíritus, Cuba.

Forneiro, R. (2012). La formación de educadores en Cuba en las condiciones actuales: algunas experiencias. en *XI Seminario Nacional para Educadores*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

Garriga, J (mar.-jun. 2014). La educación laboral en la formación profesional pedagógica. *Pedagogía y Sociedad*, 17 (39). ISSN: 1608-3784. RNPS: 1903

López, F. (2004). *La evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial de los profesionales de la educación*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín, Cuba.

Marrero, A. (2013). *La práctica laboral investigativa en la disciplina preparación para la defensa*. Recuperado de www.eumed.net/rev/ced/27/amz5.htm.

Ministerio de Educación (2010). *Plan de estudio Modelo del profesional: Carrera Educación laboral Informática*. La Habana, Cuba: Autor.

Ministerio de Educación (2012). *Programa de la asignatura Introducción al Sistema Operativo Linux y al Open Office: Carrera Licenciatura Educación laboral Informática*. La Habana, Cuba: Autor.

Rodríguez, M. (2012) *Los componentes académico, laboral e investigativo en el tratamiento de los conocimientos pedagógicos*. Universidad Carlos Rafael Rodríguez. Cienfuegos, Cuba. (En soporte digital).

Santiesteban, O. (2013). *Modelo pedagógico para el componente laboral investigativo de la disciplina y carrera de contabilidad en condiciones de universalización en la sede de JOBABO*. Las Tunas, Cuba. (En soporte digital).

Silvestre, M. y J. Zilberstein. (2000). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. México: Ediciones CEIDE.

Fecha de presentación: 9 de mayo de 2017 Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2017

UN MODELO PEDAGÓGICO DESTINADO A LA PREPARACIÓN DE LOS CUADROS PARA LA DIRECCIÓN CIENTÍFICA

A PEDAGOGICAL MODEL FOR THE AUTHORITIES PREPARATION FOR THE SCIENTIFIC MANAGEMENT

¿Cómo referenciar este artículo?

Sánchez Sosa, M. R, (jul.-oct. 2017). *Un modelo pedagógico destinado a la preparación de los cuadros para la dirección científica. Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 164-186. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/575>

Manuel Rafael Sánchez Sosa

Profesor Auxiliar. Vicedirector de Investigaciones y postgrados de la Escuela Provincial del Partido "Felipe Torres Trujillo". Sancti Spíritus. Cuba. E-mail: rafael@ss.cc.cu

Resumen

Cuba se encuentra inmersa en un proceso de actualización de su modelo económico social socialista, en ello juega un papel importante la preparación de los cuadros de las diferentes organizaciones: políticas, de masas, militares, administrativas, gubernamentales, entre otras. Utilizar nuevas alternativas pedagógicas para desarrollar con calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierte en prioridad de los centros educacionales, que se dedican a tan importante tarea. Por ello la investigación desarrollada tuvo como problema científico ¿cómo contribuir desde la pedagogía como ciencia al perfeccionamiento de la preparación de los cuadros organizacionales para el ejercicio de la dirección? La investigación se desarrolló sobre la base del paradigma cualitativo, cuya metodología permitió dar cumplimiento al objetivo: diseñar un modelo pedagógico que contribuya al perfeccionamiento de la preparación de los cuadros organizacionales para el ejercicio de la dirección. La implementación de los resultados en la práctica pedagógica evidenció resultados positivos al permitir mayor participación a los estudiantes como sujetos del proceso, lo que fomentó la reflexión y el debate.

Palabras clave: cuadros de dirección; dirección científica; modelo pedagógico; preparación de cuadros

Abstract

Cuba is facing an updating process of its social economical socialist model, in which the preparation of authorities from the different political, mass, military, administrative

and government organizations plays an important role for the scientific management. The use of new pedagogical alternatives for the development of the teaching – learning process becomes a priority in the educational centers which are devoted to such a task. Therefore, the current research has as the scientific problem: how to contribute, from Pedagogy as a science, to the improvement of the authorities' preparation for the scientific management task? The research was developed under the qualitative paradigm, which allowed the fulfillment of the objective of designing a pedagogical model for the improvement of the organizational authorities' preparation for the management task. Its implementation in the pedagogical practice showed positive results while giving more participation to the students as the subject of the process, improving the reflection and debate.

Key words: authorities, scientific management, pedagogical model, authorities' preparation.

INTRODUCCIÓN

La tarea de preparar cuadros de dirección sobre la base de los sustentos epistemológicos de la pedagogía como ciencia, no es nueva en Cuba, aunque se organiza como proceso de enseñanza-aprendizaje después de 1959 en instituciones docentes encargadas de llevar a cabo tan importante labor.

La preparación sistemática de los cuadros en diferentes áreas del conocimiento, una de las cuales, la dirección científica es de importancia estratégica en las condiciones histórico-concretas actuales, no obstante los estudios realizados demuestran insuficiencias pedagógicas que inciden en el buen desenvolvimiento de dicho proceso, entre las que se encuentran:

- La preparación de los cuadros de dirección no se ha convertido, en toda su magnitud, en categoría pedagógica de imprescindible valía para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las instituciones docentes facultadas para cumplir dicha tarea.
- Las alternativas pedagógicas que se utilizan resultan insuficientes y en muchas ocasiones alejadas de la realidad en que se encuentra inmerso el cuadro de dirección en particular y el país en general.
- Los contenidos relacionados con la dirección científica no abordan en toda su magnitud las necesidades de preparación de los cuadros para el ejercicio de las funciones inherentes a sus cargos.

Ello hace que se detecten carencias en el orden de la dirección científica las que están relacionadas con: los principios técnico-organizativos, los sociopolíticos, el ciclo directivo, la delegación de autoridad, el enfoque en sistema, así como en los métodos y el estilo de dirección.

Por lo que el estudio que se acomete reviste gran importancia en las condiciones actuales, sobre todo con el desarrollo del VI Congreso (2011) del Partido Comunista de Cuba (PCC), de la I Conferencia Nacional (2012), cuyos acuerdos fueron corroborados en el VII Congreso (2016), lo que hace necesario buscar alternativas pedagógicas que se acerquen más a la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla con dichos estudiantes.

Se definió el problema científico ¿cómo contribuir desde la pedagogía como ciencia al perfeccionamiento de la preparación de los cuadros organizacionales para el ejercicio de la dirección? El objetivo fue diseñar un modelo pedagógico que contribuya al perfeccionamiento de la preparación de los cuadros organizacionales para el ejercicio de la dirección.

Se empleó el paradigma cualitativo y se asumió como base científica la concepción marxista-leninista con un enfoque materialista dialéctico e histórico lo que permitió la utilización de métodos teóricos tales como: histórico-lógico, inductivo-deductivo, analítico-sintético, enfoque en sistema y la modelación para conformar el marco teórico-referencial de la investigación.

Mediante el estudio de casos múltiples, como método empírico utilizado se aplicaron técnicas tales como: observación participante, entrevista en profundidad y grupos de discusión para recopilar la información necesaria a fin de conformar el modelo pedagógico propiamente dicho.

Los resultados positivos obtenidos en el orden pedagógico, al involucrar a los sujetos como entes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje modelado, permitieron la reflexión, el diálogo y el debate en temas referidos a la problemática actual de la dirección científica y demostró la factibilidad y conveniencia de aplicarlo.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

Las reflexiones en torno a la preparación de los cuadros para la dirección científica ha sido tema recurrente de la pedagogía como ciencia. Los estudios demuestran la necesidad de perfeccionar esta, a partir de la búsqueda de alternativas pedagógicas

más relacionadas con la actividad que desarrollan los cuadros de dirección y a tono con las condiciones histórico-concretas de país.

Los criterios de Carlos Marx (1818-1883) confirman lo anteriormente planteado en cuanto a que:

[...] todo trabajo directamente social o colectivo en gran escala, requiere en mayor o menor medida una dirección que establezca un enlace armónico entre las diversas actividades individuales y ejecute las funciones generales que brotan de los movimientos del organismo productivo total, a diferencia de los que realizan los órganos individuales [...] un violinista sólo se dirige él mismo, pero una orquesta necesita un director [...] (Marx, 1973, p. 286).

Dicha idea hace suponer que la dirección no puede ejercerse al libre arbitrio, de forma empírica, sino ser objeto de estudio sistemático a partir de un proceso de preparación que tenga en cuenta los fundamentos epistemológicos de la pedagogía como ciencia contextualizados a la preparación que se desarrolla con dichos estudiantes, de este modo “[...] la preparación se convierte en el punto de partida de la ciencia pedagógica, y categoría de la misma [...] para estar preparado se requiere, por tanto, ser instruido [...]” (Álvarez de Zayas, 1999, p. 7).

De manera tal que la preparación, cuyo significado más frecuente se refiere a prevenir, disponer y arreglar una cosa para que sirva a un efecto, es un tema abordado por diferentes investigadores: Álvarez de Zayas (1999), Cubillas (2005), González Fernández (2007), López Ruiz (2013), Hernández González, (2014), Fernández Caballero (2015) y Calderón Echevarría (2015).

Tales estudios, en su gran mayoría, van encaminados a la preparación de los directivos del sector educacional para ejercer sus funciones sin tomar en consideración la preparación de los cuadros de otras organizaciones: políticas, de masas, militares, administrativas, gubernamentales, entre otras, no obstante las concepciones teóricas de tales investigadores fueron tomadas en consideración, a los efectos del presente trabajo.

En este sentido López Ruiz (2013), plantea que la preparación está ligada al proceso de dirección como proceso intencional dirigido a la formación permanente, actualización, perfeccionamiento profesional y humano de estos para un desempeño efectivo, eficiente y eficaz de sus cargos.

Teniendo en cuenta que la preparación de los cuadros expresa los aprendizajes particulares, habilidades y actitudes ante la vida, los que constituyen medios para lograr resultados en el cumplimiento de los objetivos planteados en cada contexto histórico, político, económico y social, deben:

- Diseñarse en correspondencia con el estudio de necesidades de aprendizaje: grupales e individuales y en correspondencia con el cargo que ocupan.
- Vincularse y complementarse con actividades que propicien la reflexión, el debate el trabajo grupal, el diálogo, la autoevaluación, entre otros.
- Permitir la obtención y actualización de nuevas informaciones, perfeccionar habilidades y modos de actuación, generar cambios de conducta en el tratamiento a los problemas que en materia de dirección científica se presentan en el quehacer diario del trabajo.
- Permitir la medición de los impactos generados a partir del desarrollo de la preparación recibida.

El discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba, Raúl Castro Ruz en la VII Cumbre de las Américas celebrada en Panamá en abril de 2015, refuerza lo planteado anteriormente. Sus palabras permiten reflexionar sobre la necesidad de perfeccionar la preparación de los cuadros para la dirección científica de forma tal que genere desarrollo, cambio, transformación, actualización y perfeccionamiento.

En este sentido debe sustentarse en las leyes, las categorías y los principios que son aportados por la pedagogía como ciencia, admitiendo que las adquisiciones teóricas que reciben los cuadros y su aplicación a la práctica de la organización posean una elevada connotación.

Asumir las leyes de la pedagogía definidas por Álvarez de Zayas (1999): relaciones del proceso docente-educativo con el contexto social: la escuela en la vida; y las relaciones internas entre los componentes del proceso docente-educativo: la educación a través de la instrucción; en su estrecha relación con las leyes de la dirección científica, son requisito indispensable para perfeccionar el mismo, al unir dos elementos de imprescindible valía en un asunto de prioridad para la Pedagogía cubana actual.

Esta pedagogía tiene carácter integral tanto en el orden pedagógico, psicológico, sociológico, de orientación, de persuasión e intervención científica; como en el práctico que asegure el desarrollo, modificación, perfeccionamiento o actualización

de habilidades, modos de actuación entre otros.

En este sentido la preparación no puede separarse de categorías tales como: instrucción-educación, enseñanza-aprendizaje y formación-desarrollo. Se prepara a través de la instrucción, pero al mismo tiempo se educa en los valores morales o en la consolidación de estos para que los cuadros puedan ejercer el cargo al que han sido designados. Se educa en el Código de Ética que deben cumplir los cuadros ante la sociedad y la organización.

En este contexto la enseñanza y el aprendizaje son categorías pedagógicas en las que se sistematizan actividades docentes que se desarrollan en torno a la preparación de los cuadros para la dirección científica, y adquieren significación especial, tanto en el plano teórico como en la concepción, diseño e implementación de acciones que respondan a las exigencias de dicho proceso.

A ello se une la formación y el desarrollo como categorías que generan estadios superiores en el desempeño de los cuadros, e inciden en el perfeccionamiento de la dirección organizacional, a tono con la actualización del modelo económico social socialista cubano.

En relación con lo anterior, los principios de la pedagogía son eslabones importantes para que el proceso de preparación adquiriera nuevas connotaciones acordes con las características biosociales de los cuadros. En tal sentido se propone asumir los enunciados por Addine Fernández, González Sosa y Recarey Fernández (2002).

Estos son: principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico; de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad; de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad; de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad; del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando y el principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

De modo que la preparación de los cuadros para la dirección científica constituye un proyecto de mejora, de avance sistemático y permanente en las dimensiones más profundamente humanas, sociales y laborales, todas asumidas como un estilo de vida personal y organizacional, que implica transmitir los conocimientos para su desarrollo; dando respuesta a las transformaciones, cambios y exigencias que

demanda la sociedad cubana actual y los propios de la organización.

Considerando lo anteriormente expresado el diseño del Modelo de preparación destinado a los cuadros para la dirección partió de un análisis teórico en torno a utilización de los modelos en la pedagogía en general y en el proceso de preparación de los cuadros de dirección en particular, tema poco estudiado.

El modelo y la modelación se convierten en medio y método para obtener representaciones simples de fenómenos complejos a fin de lograr transformaciones en la enseñanza-aprendizaje con énfasis en el rigor y la efectividad de la preparación de los cuadros de dirección.

Se asume que: “[...] el modelo pedagógico es la representación del objeto de investigación a partir del aporte de nuevos conocimientos respecto a las relaciones de estructura y organización que se dan en el mismo [...]” (De Armas Ramírez, Lorences González y Perdomo, 2003, p. 3).

Tomando en cuenta lo anterior el modelo pedagógico que se presenta ha sido contextualizado sobre la base de los sustentos epistemológicos de la pedagogía como ciencia, constituye un conjunto de momentos sucesivos, coherentes, estrechamente relacionadas entre sí, que tienen en cuenta lo cognitivo, lo metacognitivo, lo afectivo, lo motivacional, lo axiológico y lo creativo para lograr cambios cualitativos en los modos de actuación de los cuadros de dirección en correspondencia con la labor que desempeñan.

METODOLOGÍA EMPLEADA

El paradigma utilizado para el desarrollo de la investigación fue el cualitativo. Permitió la exploración y búsqueda de información, en una unidad de análisis integrada por diferentes sujetos que conforman el estudio de casos múltiples realizado para el diseño del modelo pedagógico. Tal estrategia científica ha sido abordada por McDonald y Walker (1977), Denny (1978), Patton (1980), Walker (1981), Guba y Lincoln (1981), Yin (1984), Stenhouse, (1990), Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (2008), Ramírez Ramírez y otros (2008); entre las técnicas aplicadas estuvieron: observación participante, entrevista en profundidad y grupos de discusión.

Sus resultados se registraron en el diario de campo, en el que se anotaron las incidencias de cada uno de los casos únicos que conforman el estudio de casos múltiples de la unidad de análisis seleccionada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El trabajo abarcó un período de tiempo entre enero de 2012 y julio de 2016, dividiéndose en cuatro etapas fundamentales:

• **Planificación:** se desarrolló entre enero de 2012 y junio de 2013, período de tiempo en que se obtuvieron las autorizaciones necesarias para llevar a cabo la investigación y se realizaron los contactos iniciales con el personal implicado a fin de obtener su consentimiento verbal y se les explicó el trabajo a realizar. Se profundizó en los fundamentos teóricos propios de la investigación cualitativa en general y en el estudio de casos múltiples en particular, lo que posibilitó, a partir de una exploración previa del contexto, la delimitación de las características generales de la unidad de análisis seleccionada y de los casos objeto de estudio.

La unidad de análisis seleccionada tiene como función esencial el control del trabajo realizado por las diferentes entidades del territorio en lo concerniente a: cumplimiento de los indicadores económicos, funcionamiento organizacional y aplicación de la política de cuadros, con alta movilidad por la provincia.

En el momento de realizar el trabajo estaba integrado por cuatro sujetos, de un total de cinco lo que representó el 80 %. Fueron declaradas como persona no. 1, persona no. 2, persona no. 3 y persona no. 4. Todos son graduados universitarios, dos de ellos son máster en diferentes especialidades, lo que representa el 50 % del total de casos estudiados. La media de edad es de 49 años y tienen 12 años de experiencia como cuadros de dirección, con estabilidad. Está dirigida por un jefe, el que coordina las acciones a desarrollar por los diferentes casos en un período de tiempo determinado, generalmente un mes, a partir de lo cual se recorre, visita, entrevistan, etc. diferentes sujetos en correspondencia con las actividades y tareas concertadas, las que constituyen prioridades de trabajo.

• **Ejecución:** acontecida entre septiembre de 2013 y junio de 2014, período en que se accedió al escenario. Se recorrieron diferentes entidades de la provincia de Sancti Spíritus, con énfasis en aquellas que deciden el desarrollo económico del territorio, lo que propició entrevistar a cuadros, dirigentes y trabajadores de dichas organizaciones en correspondencia con las prioridades definidas: cumplimiento de los indicadores económicos, potencialidades y debilidades existentes para el desarrollo del trabajo, así como política de cuadros.

En la medida en que transcurría el trabajo fueron aplicadas las técnicas cualitativas diseñadas, lo que permitió recopilar la información requerida acerca del problema objeto de investigación.

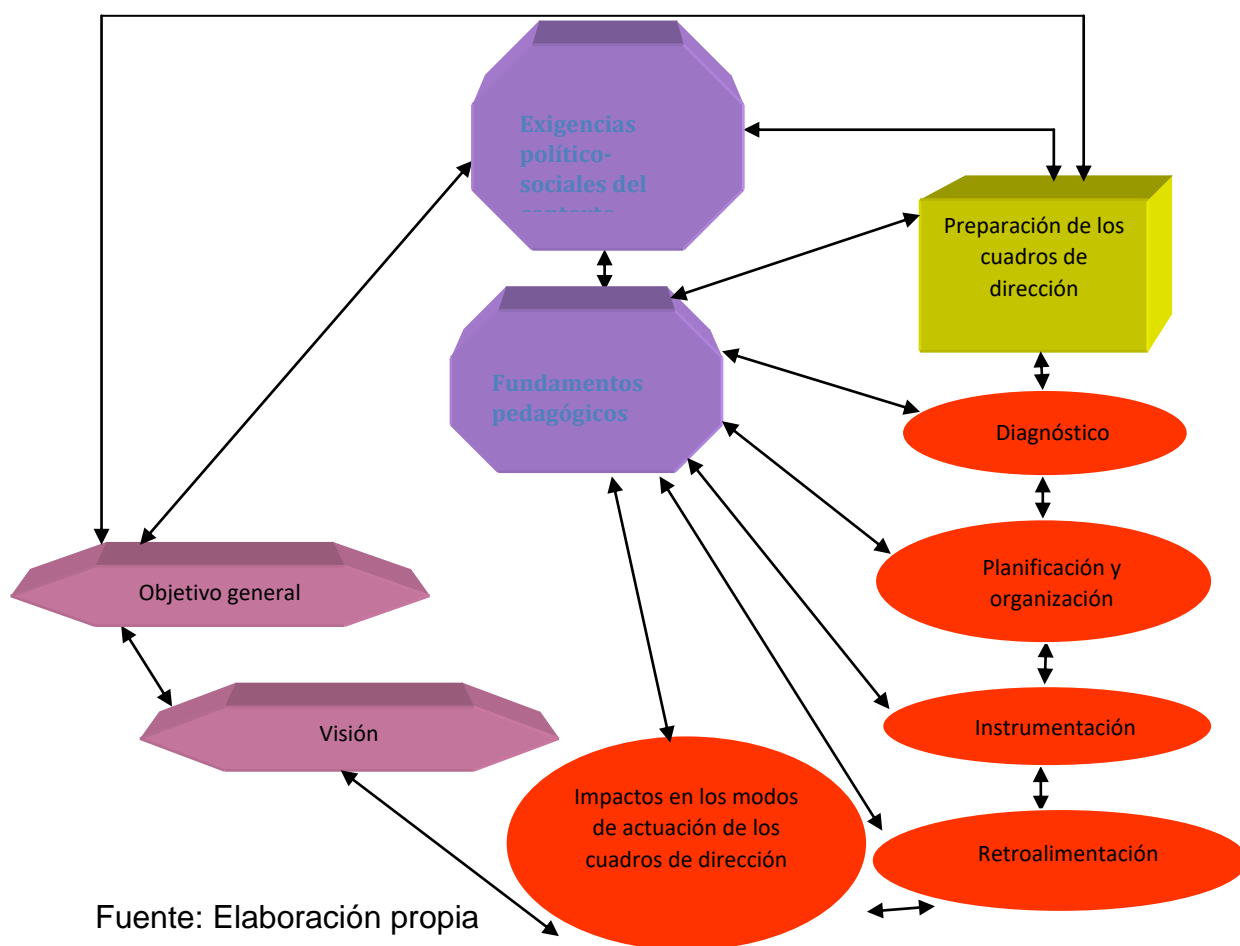
• **Procesamiento de la información**, llevada a cabo entre septiembre de 2014 y junio de 2015, período en se analizaron los resultados que se iban alcanzando con la aplicación de las técnicas cualitativas seleccionadas.

Se estudiaron las relaciones entre los datos obtenidos lo que permitió la elaboración de generalizaciones para inferir tendencias en el ejercicio de la dirección científica y en torno a la preparación de los cuadros. La información se contrastó mediante triangulación metodológica, para determinar aspectos coincidentes y discordantes en relación con los resultados obtenidos, los que están en el orden de:

- No se observan adecuadamente los principios técnico-organizativos y sociopolíticos de la dirección.
- Limitaciones en el ejercicio de las funciones de dirección.
- Exceso de centralización de tareas en los cuadros.
- Insuficiente enfoque en sistema en el trabajo de dirección.
- Los métodos y el estilo de dirección no se corresponden con las características que demandan las organizaciones cubanas en la actualidad.

Todo lo anterior está dado por la limitada preparación en torno a los fundamentos teóricos y metodológicos de la dirección científica y a que las alternativas diseñadas encargadas de llevar a cabo dicha preparación no responden en toda su magnitud a las exigencias pedagógicas que demanda la actualización del modelo económico social socialista cubano.

Por ello se diseñó el modelo pedagógico destinado a los cuadros para la dirección científica, el que se muestra en la figura No. 1.



• **Introducción de los resultados**, desarrollada entre septiembre de 2015 y julio de 2016, período en que se implementó en la práctica pedagógica de la unidad de análisis seleccionada el modelo diseñado, y se comprobó la pertinencia y factibilidad del mismo. La opinión de los implicados en el estudio permitió perfeccionar las acciones de preparación diseñadas. Se redactó el informe final.

El modelo pedagógico está compuesto por un **objetivo general**, tres **exigencias político-sociales del contexto**, cinco **fundamentos pedagógicos**, cuatro etapas interrelacionadas entre sí: **diagnóstico**, **planificación-organización**, **instrumentación**, **retroalimentación**, **impactos en los modos de actuación** y la **visión** que se ha de alcanzar en correspondencia con las condiciones histórico-concretas en que se implementa el modelo.

El **objetivo general del modelo pedagógico** es contribuir al perfeccionamiento de la preparación de los cuadros para la dirección científica. Sobre esta base se definieron las **exigencias político-sociales del contexto**, las que se centraron en los acuerdos derivados de los Congresos del PCC, de la Comisión Nacional de Cuadros del Estado y su reserva; aspiraciones socio-políticas requeridas en los

modos de actuación de los cuadros; así como la responsabilidad, compromiso y sentido de pertenencia que adquieren los cuadros de dirección.

Se definieron como **fundamentos pedagógicos** los siguientes: las recomendaciones metodológicas derivadas en torno al desarrollo de la preparación de los cuadros de dirección; uso de procedimientos que propiciaran la participación activa a partir del enfoque problematizador de las acciones diseñadas; el intercambio de ideas, concepciones y experiencias directivas; el respeto a la experiencia, la creatividad, la profesionalidad de los cuadros; la comunicación interpersonal y grupal; la estimulación por el esfuerzo, la motivación por el perfeccionamiento de lo logrado a partir de los conocimientos adquiridos y la autoevaluación como mecanismo para impulsar la transformación.

El **diagnóstico** como otra de las etapas, tuvo como objetivos los siguientes: determinar las fuentes y causas de la preparación de los cuadros en torno a la dirección científica, diagnosticar las necesidades de preparación, determinar las potencialidades y debilidades que presenta la preparación de los cuadros para la dirección científica.

Constó de tres acciones:

Acción no. 1. Fuentes y causas de la preparación.

Estuvo dirigida a determinar las fuentes y causas de la preparación, sin las cuales es casi imposible desarrollarla. Las fuentes están sustentadas en la sociedad, la organización y los propios dirigentes, en tanto que las causas, se pueden resumir en tres: el movimiento de los cuadros, los cambios que se producen hacia las exigencias de la actividad y el desarrollo de las bases científicas de la dirección.

El análisis holístico de las fuentes y las causas hacen posible conocer el tratamiento diferenciado que se les debe dar a los cuadros de dirección durante el proceso de preparación una vez que las necesidades fueron determinadas, lo que muestra lo específico de las acciones que se diseñen.

Acción no. 2. Determinación de las necesidades de preparación.

Las técnicas de la investigación cualitativa aplicadas permitieron obtener información general acerca de las problemáticas más comunes en materia de dirección científica, las que se podían solucionar con la preparación. Entre ellas estaban: principios técnico-organizativos y sociopolíticos de la dirección, funciones de dirección,

delegación de autoridad, enfoque en sistema en el trabajo de dirección, métodos y el estilo de dirección.

Acción no. 3. Potencialidades y debilidades que presenta la preparación de los cuadros para la dirección científica.

Tuvo como objetivo determinar los rasgos que propician el desarrollo de la preparación, para potenciarlos y los que la frenan para minimizarlos o eliminarlos.

Las potencialidades se concretan en:

- La máxima dirección de país, de la provincia y instituciones docentes priorizan la preparación de los cuadros de las organizaciones en correspondencia con las condiciones histórico-concretas.
- Hay interés en las actividades relacionadas con la preparación sistemática de los cuadros de dirección.
- Compromiso con las actividades que desarrollan los cuadros de dirección.
- Se cuentan con los recursos materiales, financieros, humanos y de tiempo necesarios para desarrollar la preparación de los cuadros de dirección.
- Sentido de pertenencia.

En tanto que las debilidades detectadas fueron:

- Insuficiente conocimiento de los elementos epistemológicos que sustentan el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a la preparación de los cuadros de dirección.
- Especialización en diferentes ciencias.
- Insuficiente bibliografía especializada, sobre todo la relacionada con el pensamiento de la dirección científica en Cuba.
- Exceso de tareas urgentes en detrimento de las importantes.
- Falta de tiempo.

La siguiente etapa planificación y organización **estuvo encaminada a: determinar los objetivos de la preparación de los cuadros para la dirección científica y su correspondencia con las necesidades detectadas, diseñar las modalidades de preparación.**

Constó de dos acciones:

Acción no.1. Determinación de los objetivos de la preparación, los que estuvieron dirigidos a:

- Reflexionar sobre los contenidos inherentes a la dirección científica desde la perspectiva de la realidad cubana actual.
- Valorar la necesidad de los principios de la dirección científica en las organizaciones: técnico-organizativos y sociopolíticos.
- Caracterizar los elementos que conforman el enfoque en sistema en el trabajo de dirección.
- Fundamentar la necesidad del ejercicio del ciclo directivo en la organización.
- Valorar la importancia del perfeccionamiento de los métodos y el estilo de dirección.

Acción no. 2. Diseño de modalidades de preparación.

Para el diseño de las modalidades de preparación se partió de las necesidades determinadas y de los objetivos que se propusieron. Se tuvieron en cuenta las características biosociales de los casos únicos estudiados y las recomendaciones metodológicas que sobre el particular se emiten por el Ministerio de Educación Superior: Resolución No. 132/2004.

Ello permitió proponer y diseñar dos **conferencias**, cinco materiales de apoyo para el desarrollo de la **autopreparación**, igual número de **seminarios-debates**, el diseño de un **curso** y un **taller de reflexión** cerró el ciclo.

La siguiente etapa del modelo pedagógico diseñado fue la **Instrumentación**. Sus objetivos estuvieron encaminados a: presentar en sesión científica el modelo diseñado e implementar en la práctica pedagógica las modalidades de preparación diseñadas.

Constó de dos acciones:

Acción no. 1. Presentación en sesión científica el modelo diseñado con énfasis en el contenido de las modalidades propuestas.

La sesión científica como nivel estructural básico de dirección docente se desarrolló con la presencia de los trece profesores, de ellos cinco auxiliares, cinco asistentes y tres instructores. Todos ostentan el título académico de Máster en Ciencias de determinada especialidad. Para el desarrollo de la misma se realizaron las siguientes tareas:

a) Presentación del objetivo: Debatir y analizar las modalidades destinadas a la preparación de los cuadros para la dirección científica.

b) Trabajo en grupo, que permitió discutir y analizar los contenidos de cada una de las modalidades diseñadas.

c) Sesión plenaria donde se presentaron los resultados obtenidos en el análisis grupal.

d) Conclusiones por parte del profesor que condujo la actividad.

Los criterios emitidos fueron favorables. Se habló de la necesidad de continuar escribiendo materiales de apoyo para suplir la carencia de bibliografía actualizada, de igual forma se hizo referencia a los métodos de enseñanza, los que deben estar diseñados en correspondencia con la realidad cubana en el contexto en que se inserta el modelo pedagógico y de las características del entorno empresarial del territorio, por lo que consideraron interesantes las temáticas presentadas.

Se reflexionó en la importancia de estudios como estos debido a las carencias que presentan en materia de dirección científica. Se recomendó incluir temas relacionados con la comunicación institucional, aunque se abordó la necesidad de incluir nuevos temas a partir de los estudios de necesidades que se desarrollen.

Se concluyó la sesión con un análisis integral de los temas discutidos. Se señaló que las opiniones fueron recogidas para su inclusión paulatina en los contenidos propuestos. Se precisó la calidad y seriedad del trabajo desarrollado y la participación de cada uno de los miembros en el aporte de ideas, criterios, opiniones, etc. Se habló de continuar perfeccionando el trabajo con vistas a lograr la preparación sistemática de los cuadros para la dirección científica.

Acción no. 2. Puesta en marcha de las modalidades de preparación diseñadas.

Las modalidades de preparación no se pueden separar, por el contrario están interrelacionadas entre sí. El éxito de una depende del desarrollo de la anterior, por lo que el papel del profesor es importante, sin obviar que el alumno se convierte también en sujeto activo del propio proceso. Ello garantizó la preparación de los cuadros para el saber, saber hacer y ser, tan necesarios en la actualización continua de la sociedad y de la propia organización, concebidas a partir de la práctica de la dirección científica.

Las modalidades de preparación se desarrollaron semipresencialmente y se garantizaron los recursos financieros, materiales, humanos y de tiempo necesarios para llevar a buen término el ejercicio.

Las sesiones comenzaron con el desarrollo las dos conferencias que abordan las ideas de Fidel y Raúl Castro Ruz acerca de la preparación de los cuadros dirección en Cuba y se profundizó en la visión del Líder de la Revolución cubana en torno a la especificidad del cuadro en la construcción del socialismo.

Continuó con la orientación por parte del profesor del estudio de cada uno de los materiales de apoyo elaborados para la **autopreparación** de los estudiantes como una de las formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el cuadro de dirección realizó trabajo independiente sin la presencia del profesor, aunque se ejerció el control continuo por parte de este. Se desarrolló de forma individual y colectiva, en el que los estudiantes realizaron los apuntes y valoraciones correspondientes para su posterior análisis.

Los **seminarios-debates** constituyeron una rica experiencia para el intercambio y profundización a partir de la reflexión, el diálogo y el debate de los temas que fueron objeto de **autopreparación**, los que se vincularon además a la solución de los problemas que se presentaban en el radio de acción donde ejercen las funciones los cuatro casos estudiados. Primó el papel protagónico de los cuadros de dirección.

La siguiente modalidad de preparación desarrollada fue el **curso**, donde se profundizaron en los temas relacionados con los elementos teóricos tratados hasta el momento, en ellos se emplearon los componentes personales y personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizados a la preparación de los cuadros de dirección.

El **taller de reflexión** fue la modalidad que cerró la preparación. Contribuyó al perfeccionamiento de las habilidades para la solución integral de problemas del grupo, para el grupo y con la ayuda del grupo, donde primaron las relaciones interdisciplinarias y se ofrecieron las experiencias obtenidas en el perfeccionamiento de la labor de dirección. Para su desarrollo se precisaron los objetivos y las reglas de trabajo en grupo de forma tal que los participantes pudieran emitir sus criterios desinhibidamente.

La siguiente etapa del modelo fue la **retroalimentación**. Sus objetivos estuvieron encaminados a: evaluar los logros e insuficiencias durante la implementación de las modalidades derivadas de la etapa anterior y valorar los impactos generados a partir de la preparación recibida y su incidencia en los modos de actuación de los cuadros de dirección.

Constó de dos acciones:

Acción no. 1. Evaluación de la preparación.

En este sentido y aprovechando las potencialidades de grupo, se valoró la calidad de los contenidos relacionados con la preparación desarrollada. Para lo que fue necesario:

1. La autoevaluación de los estudiantes.
2. La observación, que permitió constatar en tres momentos los avances que iban obteniendo los cuadros en el trabajo grupal realizado.
3. La técnica positivo-negativo-interesante (PNI).

El análisis holístico arrojó un alto grado de motivación de los sujetos participantes en el experimento. Consideraron que las modalidades diseñadas se ajustaron a las características de su entorno. Plantearon que los contenidos desarrollados estaban directamente relacionados con las necesidades detectadas, ello condujo a un intercambio de ideas, opiniones, al debate y la reflexión, los que estuvieron vinculados a la realidad cubana en general y a la problemática de las organizaciones en particular. Se mostró avances en el desarrollo del trabajo grupal.

Acción no. 2: Impactos generados para el ejercicio de la dirección científica a partir de las modalidades de preparación recibidas.

Dando cumplimiento a los Objetivos No. 43 y 65 de la I Conferencia Nacional del PCC (2012) se hizo necesario evaluar los impactos obtenidos con la preparación recibida, los que se pueden considerar positivos, ello se fundamenta en que:

- Se potenciaron los conocimientos teóricos acerca de la dirección científica.
- Los objetivos de la actividad y los intereses de los diferentes casos y del grupo fueron cumplidos.
- La estructura, la intensidad y los resultados de la actividad de dirección de cada uno de los casos estudiados y del grupo se incrementó.
- Existe mejor conocimiento del ciclo directivo, con énfasis en las funciones de planificación y control, sin soslayar la organización y el mando.
- Se fortaleció el trabajo en grupo, la distribución de los derechos, las relaciones informales, las obligaciones y las responsabilidades.
- Se acrecentó el clima organizacional del grupo, el grado de autorregulación y autovaloración.
- Se perfeccionaron los métodos de dirección.

- Existe mayor vínculo con la base, estilo colectivo de trabajo, imprescindible en la labor de dirección.
- Ha habido un crecimiento profesional y mayor motivación para ejercer la dirección científica.
- Se perfeccionaron las vías y métodos de preparación de los cuadros para la dirección científica.
- Existe un intento de buscar alternativas para la preparación de los cuadros en correspondencia con las condiciones histórico-concretas del país.

El modelo cierra con la validación de la **visión** que es la percepción imaginaria del futuro que debe poseer la preparación de los cuadros para la dirección científica, esta visión, se expresó en aspiraciones generales de lo que se espera en los diversos ámbitos de trabajo. Es el estado ideal que se pretende alcanzar en el camino hacia el cumplimiento de la misión de la institución en correspondencia con los postulados más generales en torno a la preparación de los cuadros de dirección. Ello demanda una superación pedagógica profunda de los profesores que laboran en el proceso de preparación de los cuadros de dirección: en lo pedagógico, psicológico, político-ideológico, metodológico y en los fundamentos propios de la dirección científica.

En este sentido el proceso de preparación debe realizarse introduciendo el nuevo contenido a partir de los conocimientos y experiencias precedentes que portan los cuadros de dirección, lo que permite considerar las interrelaciones asociadas al aprendizaje individual y colectivo, así como los compromisos recíprocos entre el sujeto que aprende y el grupo al que pertenece.

Igualmente necesario es la estructuración del proceso de preparación hacia la búsqueda activa de los conocimientos de los estudiantes de manera que se estimule la consolidación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, para alcanzar el nivel teórico necesario a fin de resolver los problemas presentes en el ejercicio de la dirección científica. Las actividades a desarrollar deben afianzar el intelecto de los cuadros y la interacción individuo-colectivo.

Para el caso de este trabajo se definió como **visión** que se cuentan con cuadros preparados en los fundamentos teóricos de la dirección científica, capaces de incidir en la solución de los problemas sociales y organizacionales con un enfoque político-ideológico adecuado, contextualizado a las condiciones histórico-concretas, a fin de

contribuir a la actualización del modelo económico social socialista cubano, en aras de lograr la construcción de un socialismo próspero y sostenible a partir de la influencia consciente sobre el objeto de dirección.

CONCLUSIONES

La actualización del modelo económico social socialista cubano genera la necesidad de perfeccionar la preparación de los cuadros para la dirección científica, la que debe desarrollarse a partir de nuevas alternativas sustentadas en los fundamentos de la pedagogía como ciencia, contextualizados a las condiciones histórico-concretas y a las características biosociales de los estudiantes que se preparan.

La realización, en una unidad de análisis de un estudio de casos múltiples a los que se les aplicaron métodos y técnicas propias de la investigación cualitativa, permitió constatar carencias teóricas y prácticas para el ejercicio de la dirección científica que inciden en el cumplimiento de la misión de las organizaciones que dirigen, las que estuvieron directamente relacionadas con la insuficiente preparación que en esta materia se desarrolla por las instituciones docentes encargadas de efectuarla.

En este sentido se diseñó un modelo pedagógico que se distingue por el empleo de modalidades de preparación que propiciaron la participación activa de los estudiantes, el análisis, la reflexión y el debate para lograr la transformación en el ejercicio de la dirección científica.

En el modelo pedagógico diseñado y aplicado se logró un nivel alto de instrucción en torno a la dirección científica. Ello permitió consolidar los modos de actuación de los cuadros de dirección respecto a la aplicación de los principios técnico-organizativos y sociopolíticos, la ejecución de las funciones de dirección, el trabajo en sistema, así como un mejor empleo de los métodos y el estilo de dirección tan necesarios en las condiciones actuales para alcanzar la visión de la nación cubana y lograr un socialismo próspero y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine Fernández, F., González Sosa, A. M. y Recarey Fernández, S. C. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica de la Escuela en la vida* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Calderón Echevarría, Humberto Clemente. (2015). *La evaluación del proceso de preparación de los Jefes de Departamento de la Facultad de Ciencias Pedagógicas*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Sancti Spíritus, Cuba.

Castro Ruz, R. (17 de Abril de 2011). Informe Central al VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. *Granma*.

Castro Ruz, R. (11 de abril de 2015). *Discurso pronunciado en la VII Cumbre de las Américas "Hemos venido aquí a conquistar el mandato de Martí con la libertad conquistada"*. *Juventud Rebelde*.

Castro Ruz, R. (17 de abril 2016). Informe Central al VII Congreso del Partido Comunista de Cuba. *Juventud Rebelde*.

Cubillas Quintana, F. (2005). *Modelo de dirección con enfoque participativo para la zona escolar rural*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

Comité Central del PCC. (2012). *Objetivos de trabajo del Partido Comunista de Cuba y Lineamientos Económicos y Sociales del Partido y la Revolución: Documentos*. La Habana, Cuba: Editora Política.

De Armas, N., Lorences González, J. y Perdomo Vázquez, J. M. (2003). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa*. Universidad de Ciencias Pedagógicas, Villa Clara, Cuba: Centro de Estudios de Investigaciones Pedagógicas.

Denny T. (1978). *Storytelling and educational understanding, address delibered at national meeting of International Reading Asssocation*. Houston, Texas, México.

Fernández Caballero, Z., Calderón Mora M. de las M. y Bravo Carbonel, A. (2015). *La preparación de los directores municipales de Educación en el contenido económico*. Recuperado de http://www.cubaeduca.cumediasevaluadorCAL156-Zuyen_Fndez_Caballero.pdf

González Fernández, Z. (2007). *La preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

Guba E. y Lincoln, Y. S. (1981). *La evaluación efectiva*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Hernández González, I. (2014). *La preparación de los jefes de grado para la dirección de la orientación profesional pedagógica de los jefes de grado en la secundaria básica*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus, Cuba.
- López Ruiz, M. M. (2013). *La preparación de los miembros de la Reserva Especial Pedagógica de la provincia Sancti Spíritus*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus, Cuba.
- Marx, C. (1973). *El Capital 2t*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- McDonal, B. y Walker, R. (1977). Case study and the social philosophy of educational research. En D. Hamilton et al, (Eds.). *Beyond the numbers game*. Berkeley. CA: McCutchan.
- Ministerio Educación Superior. (2004). *Resolución No.132: Reglamento Educación de Post grado República de Cuba*. La Habana, Cuba: Autor.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ramírez Ramírez, I., Castellanos Pérez, R. M. y Figueredo Pérez. E. (2008). *El estudio de casos como método científico de investigación en la escuela*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E (2008). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Stenhouse, L. (1990). *Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación*. España: Universidad de Granada.
- Walker, R. (1981). On the uses of fiction in educational research. En D. Smetherham (Comp.). *Practicing evaluation*. Driffield, Gran Bretaña: Nafferton.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research, Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Fecha de presentación: 19 de enero de 2017 Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2017

LA INICIACION DEPORTIVA EN FAMILIAS DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

SPORTS INITIATION IN FAMILIES OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

¿Cómo referenciar este artículo?

Yera Díaz, W. A., De la Paz Ávila, J. E., Santamaría Cuesta, D. L. (jul. -oct. 2017).

La iniciación deportiva en familias de niños con necesidades educativas especiales. *Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 187-204. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/517>

William Alberto Yera Díaz;¹ Joel Ernesto de la Paz Ávila;² David Lorenzo Santamaría Cuesta³

¹Profesor Auxiliar. Licenciado en Educación, especialidad Defectología. Máster en Psicopedagogía. Profesor de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba williamyd@uniss.edu.cu; ²Profesor Titular. Licenciado en Cultura Física. Máster en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Vicedecano de Formación del Profesional de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba jpaz@uniss.edu.cu; ³Profesor Titular. Licenciado en Educación Especial. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. dcuesta@uniss.edu.cu

Resumen

El artículo aborda la preparación a la familia de atletas con necesidades educativas especiales, en el cumplimiento de su función educativa para la iniciación deportiva, con la finalidad de ayudarlos en la adquisición de conocimientos sobre cómo ayudar a los hijos, de manera que el deporte sea una acción más en sus vidas, tanto recreativa como profesionalmente. Se realiza un estudio descriptivo, en el que se efectuaron búsquedas teóricas para dar solución a las interrogantes y objetivos propuestos, con la finalidad de solucionar el problema planteado en el artículo, que tiene como objetivo determinar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación a la familia de atletas discapacitados en el cumplimiento de su gestión educativa para la iniciación deportiva.

Palabras clave: Atletas; necesidades educativas especiales; función educativa; iniciación deportiva; preparación a la familia

Abstract

The article is about the preparation to the family of athletes with special educational needs, in the execution of his or her educational function for the sport initiation; with

the purpose of helping them in the acquisition knowledge of how to help children, so that sport would be another action in their lives, both recreational and professional. A descriptive study is carried out, in which theoretical searches were applied to give solution to the queries and objectives layouts, with the purpose of solving the problem outlined in the paper. This article has the objective of determining the theoretical and methodological foundations that support the preparation to the family of athletes with special educational needs in the execution of his or her educational function for the sport initiation.

Key words: Athletes; special educational needs; educational function; sport initiation; family's preparation

INTRODUCCIÓN

La familia humana constituye una categoría histórica pues en cada etapa del desarrollo de la sociedad dicha institución reproduce las relaciones específicas del correspondiente sistema social. Al mismo tiempo, la dinámica imperante influye activamente en el orden social, interviniendo en mayor o menor medida en su condicionamiento.

En el seno familiar el sujeto da sus primeros pasos, si estos son firmes, cargados de afectividad, voluntad, exigencias y ejemplos positivos, entonces tiene la posibilidad de tener una personalidad más estable y feliz. Si por el contrario adolece de estas características, puede presentar dificultades en su formación. La acción de la familia es decisiva en la formación física, moral, laboral y social de cada uno de sus hijos, en ella se genera el desarrollo del hombre como agente primordial de las relaciones sociales y eslabón principal de las fuerzas productivas.

Educar a los sujetos en el amor por lo que creen constituye la base de apoyo en el trabajo docente de las instituciones deportivas, las que participan, de acuerdo con sus condiciones, en el trabajo educativo como parte integrante del sistema de influencias que brinda la sociedad y en la educación de la familia a través de diferentes vías para que pueda ejercer sus funciones educativas.

La sociedad cubana brinda a la familia un lugar priorizado, lo cual se ve reflejado en los documentos emitidos por el Partido Comunista de Cuba, el que, en sus Tesis y Resoluciones del Primer Congreso plantea: "...el papel formativo de la familia es también fundamental pues los estímulos que reciben y los ejemplos que los niños y

jóvenes reciben en el seno familiar tiene influencia primordial en sus hábitos, actitudes y conductas". (Partido Comunista de Cuba, 1975, p.3)

El solo hecho de crear el Código de la Familia, mediante la Ley No 1289 de 1975, mediante su Artículo 85, le confiere a la familia un papel muy importante en la sociedad socialista, expresado en la declaración de los derechos y deberes de los padres en el cumplimiento de las funciones básicas. Por ello, se hace necesario que la preparación a la familia tenga un carácter educativo, que ayude a una correcta educación familiar, con un enfoque pedagógico, pues se ha comprobado que las dificultades en la educación de los padres obedecen en la mayoría de las ocasiones a la ignorancia pedagógica.

Los fundamentos jurídicos que preservan la relación acerca de la atención a la familia se encuentran legislados en los documentos básicos que rigen la vida del país. Desde el año 1975, la Constitución de la República de Cuba, en su Capítulo IV, reconoce a la familia como célula fundamental de la sociedad, y establece la práctica del deporte y la educación física como derecho fundamental del ciudadano cubano.

El movimiento deportivo Cubano agrupa bajo la dirección del Comité Paralímpico Cubano (CPCU) a las federaciones deportivas nacionales y a los comités organizadores constituidos para la celebración de juegos y campeonatos de cualquier nivel y tipo, a los atletas pertenecientes a las Asociaciones de Discapacitados, como las de Limitados Físicos Motores, Ciegos y Débiles Visuales y Sordos e Hipoacúsicos, constituidas y reconocidas por las leyes cubanas, según el Proyecto de Estatutos del Comité Paralímpico Cubano, en el artículo 6, así como a otras personas naturales y jurídicas que acepten y cumplan las disposiciones de la Carta Olímpica, los principios paralímpicos, del movimiento deportivo para sordos

El CPCU es un organismo con autonomía propia creada sin fines lucrativos y constituidos como Asociación con personalidad jurídica reconocida por el Estado Cubano y por el Comité Paralímpico Internacional (IPC). Tiene como objetivo, contribuir al bienestar, a la salud mental y física de los atletas con necesidades educativas especiales, educando a la población en la práctica del deporte, dentro del espíritu olímpico, paralímpico y del deporte para sordos, la paz, la confraternidad, la solidaridad y la comprensión mutua, en la realización de ejercicios físicos, deportes y recreación como medio para elevar la calidad de vida.

Los documentos específicos dirigidos al Programa de Atención a atletas con necesidades educativas especiales establecen las principales prioridades de trabajo, el incremento e incorporación como practicantes sistemáticos de las actividades físicas y la formación integral de los atletas, puesta de manifiesto en su comportamiento diario, dentro y fuera de las instalaciones deportivas y su actitud relacionada a competencias municipales, provinciales y nacionales.

Para dar cumplimiento a estas prioridades, en la atención a los atletas con necesidades educativas especiales en el deporte, se planifican como direcciones de trabajo la atención en la comunidad como prioridad fundamental y el deporte de alto rendimiento, como forma de demostración de los grandes logros que son capaces de alcanzar cuando se atienden adecuadamente sus necesidades especiales.

Se hace imprescindible, por tanto, el estudio de la relación y atención a estos atletas en el deporte, donde se establecen contradicciones en cuanto a:

- La atención a la familia de los atletas con necesidades educativas especiales, solo para el alto rendimiento deportivo, donde no se contempla la pirámide desde la iniciación deportiva en las instituciones escolares.
- La atención a la familia de los atletas con necesidades educativas especiales, solo se centra en los atletas retirados y los familiares de los fallecidos.
- La relación entre los actores principales que actúan en la formación de un deportista desde su iniciación deportiva como son: el deportista, el entrenador y los padres. Estos tres agentes forman el llamado triángulo deportivo.

Estas contradicciones traen como consecuencia el surgimiento de demandas educativas en relación con la preparación de las familias de atletas con necesidades educativas especiales, en el campo de las ciencias pedagógicas y de su aplicación práctica, al no existir una correspondencia entre lo instituido oficialmente, mediante las atribuciones y funciones con la práctica cotidiana de la familia, en cuanto a su preparación para el cumplimiento de su función educativa en el ámbito deportivo desde la iniciación deportiva en las instituciones escolares, por lo que requiere de indagaciones tendientes a la mejora de su proceso educativo.

Sus propósitos han llevado múltiples transformaciones derivadas de los principios generales de la Educación Especial, entendidos como posiciones rectoras de partida, que definen los aspectos generales de la educación de personas con necesidades educativas especiales, en correspondencia con la función

transformadora, dirigidas a la atención a la diversidad en la dirección del proceso pedagógico de personas con necesidades educativas especiales. Además, la vinculación de la familia y del carácter activo de su participación en la educación de sus hijos y del carácter inclusivo de todo el proceso.

Sin embargo, lamentablemente, su concreción en la práctica educativa resulta insuficiente y las investigaciones destinadas a develar cómo puede materializarse de forma concreta en los contextos educativos vinculados a la iniciación deportiva, resultan escasas.

Las investigaciones realizadas por la comunidad científica internacional, relacionadas con el proceso de iniciación deportiva, determinan la preocupación que existe en su estudio: Matvéev (1983), Hans (1988), Le Boulch (1991), Sánchez (1992), Blázquez (1995), Takahashi (2004), citados por Hernández (2001); destacan que en el deporte, en su etapa de iniciación, debe predominar la acción del entrenador como agente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las acciones motrices básicas y su transferencia hacia el desarrollo y formación de las habilidades motrices deportivas, a partir de una metodología preestablecida para cada deporte en particular, en función del desarrollo multifactorial deportivo. Dicha concepción se fundamenta en posiciones positivistas, con base en una pedagogía directiva y en teorías cognitivistas del aprendizaje.

Numerosos especialistas se han dedicado al estudio del tema en nuestro país, entre los que se encuentran Pila (1996), Ranzola y Barrios (1998), Navarro (2001), Romero (2004), López (2005), Almaguer (2006), Navarro y Méndez (2007); citados por Geagea, (2008). Dichos autores coinciden en que las particularidades de la iniciación deportiva determinan la importancia del papel de la Educación Física desde las edades escolares, en su potenciación para el proceso de selección de talentos, la masificación del deporte escolar y comunitario como base del alto rendimiento, aunque no siempre conciben al profesor de Educación Física como el centro del proceso de iniciación deportiva, ni abordan la temática de la preparación de las familias como elemento de importancia para la orientación educativa de los atletas que se inician en el deporte.

El análisis de las condiciones reales del tema en estudio y sus antecedentes, permite determinar que existen numerosas investigaciones relacionadas a la atención, preparación y orientación educativa a la familia con un carácter más

generalizado, en el contexto de la escuela, la familia o el hogar y la comunidad desde las instituciones escolares y en determinadas etapas en la vida de sus hijos. Arés (1990), Rodríguez Becerra (2001), Perera (2007), apuntan que desde la perspectiva de la teoría socio-histórico-cultural las leyes que rigen el desarrollo y la educación de los hijos son las mismas en cualquier tipo de hogar y que varían a pesar de los avances alcanzados por la familia. Aun así, se observan formas tradicionales de funcionamiento expresadas en el desarrollo desigual que se producen en los roles familiares y sociales.

Sobre la atención y preparación a la familia de atletas con necesidades educativas especiales, a nivel internacional se destacan los estudios realizados en España, donde se brinda una orientación educativa dirigida a los padres desde la teoría del apego con hijos pequeños que presentan diversas necesidades educativas especiales. A nivel nacional se destacan los estudios realizados por el grupo de estudios sobre familia del Centro de Investigaciones Sociológicas y Psicológicas. (CIPS) así como: Castro Alegret (2004, 2005), Geagea (2008), Borges (2011), Rodríguez Rodríguez, (2012). Todos ellos coinciden en que aún la familia es deficitaria en su preparación desde la escuela y en pos de garantizar una adecuada función educativa a partir del tipo de necesidad educativa especial diagnosticada, el tiempo de aparición y la preparación u orientación que posea la familia.

El artículo se propone determinar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación a la familia de atletas discapacitados en el cumplimiento de su gestión educativa para la iniciación deportiva.

DESARROLLO

En la Facultad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, se han dado pasos incipientes en el trabajo con la familia de atletas con necesidades educativas especiales, que cuenta en su haber investigativo con trabajos de diploma y maestrías relacionados con la temática que se aborda a partir del proyecto de investigación territorial: La iniciación deportiva escolar en Sancti Spíritus. “No solo medallas”, en el que se incluye la línea investigativa relacionada con la iniciación deportiva en atletas con necesidades educativas especiales”, a partir de la cual se establecen prioridades para la investigación, diseño y elaboración de programas de información y educación a las personas, sus familiares o personas que los atienden.

Cuando surge o aparece una necesidad educativa especial de un hijo, la familia sufre la sobrecarga de ciertas funciones de una manera más intensa, y sobre todo, cargada de ansiedades, por las secuelas y el alcance que pueda tener el proceso de rehabilitación. Enfrentarla exige en la familia el estudio con una perspectiva evolutiva y considerarlo en sus relaciones con el ciclo de vida familiar.

A partir de referentes en el estudio teórico del tema, aparecen elementos que posibilitan arrojar más luz sobre el abordaje investigativo de las familias de atletas con necesidades educativas especiales en la iniciación deportiva. Entre esos referentes son dignos de destacar los trabajos de Rodríguez Pérez, (2013) y Geagea (2013, 2014), quienes realizan sus estudios a partir de definir un grupo de demandas que deben ser atendidas por las familias para el cumplimiento exitoso de sus funciones, y que son denominadas como *demandas contextuales, teóricas, metodológicas y prácticas*. En el presente trabajo se asume dicha posición en relación con la nomenclatura de esas demandas; sin embargo, se realiza una recontextualización al ámbito de la iniciación deportiva en atletas con necesidades educativas especiales, definiéndose entonces de la siguiente forma:

Demandas contextuales

- Necesidad de cambios en la concepción de programas curriculares en correspondencia con las tendencias actuales de la Educación Física Contemporánea y el Deporte Escolar.
- Incorporación de personas con necesidades educativas especiales como practicantes sistemáticos de las actividades físicas.
- Formación integral de los atletas con necesidades educativas especiales, en el ámbito deportivo escolar.

Demandas teóricas

- Multiplicidad de conceptos, modelos y teorías.
- Investigaciones orientadas hacia la familia y su función educativa dirigidas a la atención a atletas con necesidades educativas especiales.
- Carencia de una base teórico-metodológica para su contextualización en la iniciación deportiva.

Demandas metodológicas

- Propuestas dirigidas a la atención a la familia de las personas con necesidades educativas especiales y su formación integral.

- La relación entre los actores principales que actúan en la formación integral de un deportista para su iniciación deportiva.

Demandas prácticas

- Carencias relacionadas con el conocimiento de las necesidades educativas y la acción cohesionada entre la familia, los atletas y los profesionales y su atención.

El estudio de dichas demandas permitió precisar algunas potencialidades, carencias y causas que influyen en que la familia a través de la preparación familiar ejerza una adecuada influencia educativa sobre sus hijos.

Potencialidades:

- Investigadores sobre el tema en estudio reconocen la necesidad de implicar la familia en el contexto deportivo de los atletas con necesidades educativas especiales.
- Desde la teoría se reconoce el papel preponderante de la familia en la función educativa de los atletas con necesidades educativas especiales.
- La familia siente la necesidad de prepararse para influir positivamente en la educación de sus hijos.

Carencias:

- Son insuficientes los estudios desde la teoría, que aportan acciones para la preparación familiar en la etapa de iniciación del deporte
- Las familias carecen de preparación para influir positivamente en la educación de sus hijos.
- En la familia existen limitaciones relacionadas con: el nivel de conocimientos sobre el deporte, la disponibilidad de tiempo, la motivación por la actividad deportiva y el interés por la colaboración en este contexto.

Causas:

- Los estudios teóricos sobre la etapa de iniciación deportiva centran su atención solo en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte.
- Insuficiente preparación a las familias para enfrentar la etapa de iniciación deportiva.

Le corresponde a la Facultad de Cultura Física como centro de formación de profesionales con un perfil pedagógico, la responsabilidad de atender a la diversidad y las particularidades de la familia en los diferentes sectores poblacionales en cuanto al deporte, la cultura física, la rehabilitación y la recreación, Mediante el manejo de

conceptos y propuestas que permitan la preparación a la familia de todos los atletas en el cumplimiento de su función educativa en el deporte. En la búsqueda de soluciones que eleven su calidad de vida.

Los profesores deportivos constituyen y pueden ser uno de los pilares esenciales en la atención, preparación y orientación de la familia de los atletas con necesidades educativas especiales, como uno de los elementos que debe centrar la organización y desarrollo de la actividad física, para el desarrollo de habilidades y capacidades físicas, propias del deporte, que influyan en el desarrollo de cualidades morales y volitivas de la personalidad de estos en esta importante etapa del desarrollo deportivo, para facilitarles la posibilidad de llegar hasta donde las limitaciones pudieran poner freno a sus posibilidades.

El apropiarse de los conocimientos, habilidades, costumbres, cualidades presentes en el medio social con el cual se interactúa y se comunica, pertenece a la familia, a las instituciones escolares y a la comunidad. Resaltando el papel que tiene la familia para el desarrollo y la función educativa a través de las acciones motrices en el desarrollo afectivo, cognitivo, social y motriz de los atletas con necesidades educativas especiales.

El análisis de las propias realidades que enfrentan la familia de atletas con necesidades educativas especiales, en su etapa de iniciación deportiva, permite reconocer que estas solo cuentan con una breve concepción sobre la clasificación de la discapacidad a la hora de participar en los eventos competitivos, donde no son consideradas las características de los procesos sociales y familiares que se desarrollan a su alrededor y que contribuyen a su formación como ser social. La detección de estas regularidades y elaboración de estrategias que eduquen y orienten a estas familias de atletas con necesidades educativas especiales, constituyen la motivación científica para la realización de la investigación, la cual se inserta en un problema actual del Instituto Nacional de Deportes y Recreación (INDER) del CPCU y sus prioridades para su atención.

La necesidad de una acción cohesionada entre la familia, los atletas y los profesionales que intervienen en el trabajo educativo, es una necesidad imperiosa de la realidad deportiva cubana por la trascendencia que adquiere de las metas propuestas por la sociedad. Su importancia es más evidente en la medida en que se comprende que el mejoramiento de la calidad del deporte adaptado depende en una

parte importante de la función educativa de la familia. En las relaciones humanas y en la comunicación que se establece, en la incorporación a actividades conjuntas en correspondencia con sus propias necesidades, intereses, objetivos y problemas comunes.

Este vínculo debe caracterizarse por el deseo de trabajar juntos para alcanzar la meta propuesta, las contribuciones conjuntas en lo educativo, lo formativo y lo social, responsabilidad compartida en las acciones que se emprenden para lograr tales metas, compartir la información que se necesita en la dirección de los procesos necesarios de la labor educativa, comunicación clara, comprensión, empatía, evaluación conjunta de los progresos y ausencia de etiquetas de culpabilidad.

La asociación de estos actores principales en post del logro de las metas educativas, significa implicación en la educación, implicación en el trabajo conjunto, promoviendo el desarrollo integral de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes. Los padres y la comunidad en sentido general se involucran conjuntamente con la institución docente en la educación de las nuevas generaciones. La implicación debe conducir a la autogestión desde la participación, por eso es necesario tomar conciencia del porqué de esta actuación conjunta y de que uno sin el otro no puede lograr nada.

En el estudio de la familia cubana actual. La familia es considerada como un grupo natural y una institución social. La vida en ella se hace valiosa y significativa, cuando sus integrantes desarrollan actitudes, valores, formas de comportamiento y satisfacen sus más altas necesidades humanas. La familia constituye una categoría histórica determinada por el sistema socio-económico que le sirve de marco, donde el modo de producción que predomina condiciona sus formas de vida, funciones, responsabilidades, valores y principios éticos y morales. Una modificación en este aspecto social repercute en la estructura familiar. (Geagea, 2014).

Por ello, el análisis de la familia como categoría histórica permite reflexionar sobre la complejidad de su dinámica de vida y proyección social. En ella coincide una combinación de elementos de diferentes naturalezas, teniendo en cuenta su implicación en el aspecto social como en las relaciones económicas, jurídicas, familiares, morales y religiosas de cada sistema sociopolítico.

Arés (2004, 2010) reconoce que es necesario considerar en la familia elementos políticos, educativos, afectivos, comunicativos, las relaciones familiares entre los

integrantes y su vínculo con el contexto socioeconómico. Además, Rivero (2004) asume a la familia como una institución, suficientemente establecida como grupo social, que se encuentra en todas las sociedades humanas y es la organización social más estable de la historia.

El desarrollo familiar puede analizarse a un macronivel, considerando la evolución de la familia en un contexto histórico porque está relacionada con costumbres, hábitos de vida y cultura, lo que implica un modo de conducta social. En la dimensión de micronivel se refleja en gran medida las particularidades y características de la sociedad en la cual existe en una etapa histórica concreta de su desarrollo.

Arés (2010) señala algunas de las causas socio-psicológicas y económicas de estas tendencias que son:

Sociales: mayor nivel de realización personal de la mujer al margen de la familia y la maternidad; incorporación de la mujer a la vida social que exige de una reorganización del estilo de vida de la pareja y la familia.

Psicológicas: mayor cultura en cuanto al empleo de métodos anticonceptivos y educación de los hijos; escasa preparación de los jóvenes para el matrimonio y la vida familiar; nupcias a temprana edad.

Económicas: dificultades en el espacio y la vivienda, ajustes socioeconómicos por los recursos limitados.

Autores como Potrony (1985), Mursulí (1991), Rosetti (1994), Penal (1998, Gootman (1999), Rodríguez Becerra (2001), Núñez (2001), Arés (2004), Castro Alegret (2004, 2005, 2010); Cobas (2005), Romero (2005), Rivero (2004), y Perera (2007) citados por Geagea (2008, 2013, 2014) se destacan en el estudio de la familia, que por su naturaleza social y humana se convierte en un tema complejo de abordar.

Castro Alegret (2004) plantea:

...la familia es para la sociedad una institución con cierto status jurídico, con una situación material determinada, con normas de la conciencia social que la regulan. Para sus miembros, es el grupo humano en el cual viven, donde manifiestan importantes motivaciones psicológicas y las realizan en diversas actividades. Es el grupo más cercano en el cual se identifican y desarrollan un fuerte sentimiento de pertenencia, donde enfrentan y tratan de resolver los problemas de la vida de convivencia. (p. 3).

Cobas (2005) coincide en su esencia con los aspectos antes señalados. Arés (2004), establece algunas características novedosas de las definiciones antes expuestas y de los elementos teóricos precedentes:

- La familia es una unidad social, constituida por un grupo de personas unidas por vínculos consanguíneos afectivos y/o habitacionales.
- Se define como un sistema de relaciones cualitativamente diferente a la simple suma de sus miembros.
- Es un grupo que cumple con las funciones básicas como la económica, biológica, cultural-espiritual y educativa. Esta última constituye una suprafunción que se deriva del cumplimiento de las anteriores.
- Bajo el mismo término de familia se puede clasificar toda una serie de grupos humanos de disímiles características, definidas por variables estructurales (número de miembros, vínculos generacionales, número de hijos, edad, sexo) y variables sociopsicológicas (normas, valores, ideología, hábitos de vida, comunicación, roles, límites, espacios).
- Es una categoría histórica, pues su vida y su forma están determinadas por el modo de vida de producción y el sistema de relaciones sociales, a la vez que es una categoría evolutiva, por los cambios cualitativos que se producen en el transcurso de los diferentes estadios de su ciclo de vida.

La clasificación de la estructura familiar, según Arés (1990), es la siguiente:

- **Familia nuclear:** matrimonio con hijo o sin hijo.
- **Familia uniparental:** formada por un progenitor y sus hijos.
- **Familia extensa:** constituida por abuelos, hijos, nietos. Puede estar integrada por tres generaciones. Su rasgo esencial está dado por el hecho de que, al casarse un hijo, permanecen viviendo bajo el mismo techo.
- **Familia ampliada:** cualquier agrupación relacionada con parentesco, matrimonio, adaptación a amistad que rebasa la estructura de la familia extensa. Puede incluir primos, tíos, cuñados y otros.
- **Familia ensamblada:** además de mamá e hijos, hay un padre o una madre, sustituto, con hijos (a) de su matrimonio anterior.

Según criterios de la referida autora, aunque varíe la estructura de la familia, ella como institución socializadora cumple varias funciones. Arés Muzio (2010):

- **Función económica:** abarca las actividades relacionadas con la reposición de la fuerza de trabajo de sus integrantes, los gastos de familia sobre la base de sus ingresos, las tareas domésticas relacionadas con el consumo y satisfacción de un gran número de necesidades materiales de sus miembros. En esta función es importante los cuidados que tienen que ver con el crecimiento y la salud de los integrantes de la familia.
- **Función biológica:** comprende la procreación y la crianza de los hijos, así como las relaciones sexuales afectivas de la pareja. Se incluyen las relaciones que dan lugar a la seguridad emocional de los hijos y la edificación con la familia. Las costumbres sociales de cada cultura determinan en gran medida las relaciones afectivas de las parejas y sus hábitos reproductivos.
- **Función espiritual-cultural:** establece la satisfacción de las necesidades culturales de sus miembros, la superación cultural, así como la educación de sus miembros.
- **La función educativa:** se produce a través de la interacción de todas las funciones antes mencionadas. Todas ellas pueden modificarse según el ciclo de vida de la familia, siendo jerárquicas algunas de estas funciones en determinados momentos. Lo que es indiscutible, es que siempre se educa y se perfila la personalidad de cada uno de los integrantes, ya que los procesos de desarrollo no son autónomos e independientes de los procesos educacionales, sino que ambos están vinculados desde el primer día en la vida del niño.

La familia, al cumplir con sus funciones, está socialmente condicionada y debe prepararse en función de las metas, necesidades y exigencias de sus integrantes, máxime cuando en su seno se encuentran niños que comienzan su vida escolar, en diversos contextos educativos.

La sociedad determina el modo de vida familiar y a su vez la familia condiciona en sus descendientes importantes cualidades de la personalidad. La misma desempeña un papel mediador de transmisión de pautas desde el punto de vista actitudinal y de conocimientos entre lo social y lo personal. Estos elementos se sustentan en el enfoque materialista-dialéctico e histórico, lo que permite analizar con profundidad el modo de vida familiar y su repercusión en el entorno social.

En la actualidad, es una necesidad la participación de la familia en la educación de los niños no solo en el seno familiar, sino también en otros contextos educativos,

pues contribuyen a que adquieran las bases para su concepción del mundo. Es la encargada de transmitir conocimientos, hábitos, normas de comportamiento, educa el carácter e inculca interés, motivaciones, posiciones en la vida y elementos de su cultura. El niño recibe de la familia una herencia social, desde el lenguaje como vía fundamental de la comunicación hasta la ideología. Todos estos elementos se fortalecen y amplían a través del proceso de socialización, que comienza con la participación e implicación de la familia en la vida del niño.

No hay que olvidar que la participación como proceso lleva consigo una serie de implicaciones, pues exige el descubrimiento de intereses mutuos y metas comunes (compartiendo pensamientos y sentimientos diversos), elección de caminos y métodos comunes (emitiendo enfoques alternativos) y actuación sobre la base de los recursos compartidos (materiales y humanos).

Los padres deben concientizar que la participación no es solo asistir, es además implicarse afectivamente en los procesos que el niño vive a diario. Al respecto, Mittler (1987) considera que hablar de implicación y participación de los padres encierra consentimiento, puesto que ellos se sienten plenamente implicados con la vida deportiva de sus hijos. Resulta oportuno señalar algunas características que deben identificar las relaciones entre los profesores deportivos y las familias para la iniciación deportiva en el cumplimiento de su función educativa:

- Relación de igualdad y de respeto mutuo.
- Profesionales que comparten y respetan la individualidad de cada familia.
- Profesionales y familias que se hacen responsables de la formación de sus hijos, sobre la base del respeto, la disciplina y el amor.
- Disposición de compartir conocimientos, técnicas, experiencias y decisiones.

A criterios de Mittler (1987), la existencia de obstáculos para asumir conjuntamente la formación de los niños que se inician en el deporte como:

- Actitudes tradicionales de los maestros hacia los padres.
- Falta de preparación y formación de los profesores deportivos para colaborar con los padres.
- Barreras psicológicas y sociales que la propia formación de los profesionales crea.

- La dificultad que los profesores ven en conciliar las necesidades educativas especiales de un niño con las necesidades de los demás y las exigencias y expectativas de los padres consideradas poco realistas.

Según Geagea (2014), es oportuno tener en cuenta otros obstáculos, que se alejan del desarrollo integral y armónico del niño que se inician en el deporte y tienen su génesis en la familia y su comportamiento. García Pastor (1993) plantea dificultades como:

- La participación de los padres equivale a una nueva imposición de tiempo.
- La implicación de los padres en el currículum y en las actividades deportivas erosiona los derechos adquiridos por los profesionales del deporte.
- La participación de los padres conlleva confusión de roles.
- La colaboración de los padres puede llevar a una situación poco realista.
- Inseguridad a que los resultados de los programas guarden relación con la participación de los padres.
- La intromisión en la vida familiar puede ser una actitud considerada poco ética.

El análisis de los estudios propuestos permite comprender la necesidad de preparar a las familias de atletas con necesidades educativas especiales donde se impliquen los profesores deportivos, para lo cual se necesita conocer con profundidad las individualidades y especificidades de las familias y del niño a través del diagnóstico pedagógico integral, así como las respuestas educativas más adecuadas tanto en la estimulación como en la educación deportiva integrada, con miras a un desarrollo pleno del atleta.

CONCLUSIONES

Los elementos expuestos en el trabajo ponen de manifiesto la intención de fundamentar la necesidad en la preparación a la familia de atletas con necesidades educativas especiales para el logro de una mejor calidad en su gestión educativa. Dicha realidad reconoce a la familia como grupo funcional instituido desde lo social como factor esencial en el logro de los sujetos demandados, según las normas y valores de la sociedad socialista cubana, lo cual no ha sido suficientemente trabajado y la ausencia de manejos conceptuales y propuestas para la preparación desde la iniciación deportiva.

Resulta necesario entonces, concebir una estrategia que posibilite la preparación a la familia de atletas con necesidades educativas especiales, de manera que se

potencie el cumplimiento de su función educativa para la iniciación deportiva y su diversidad, ajustadas a las características y a las exigencias actuales, de forma que, con su participación activa, se convierta en promotora de su propio desarrollo y educación familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Arés Muzio, P. (1990). *Mi familia es así*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Arés Muzio, P. (2004). *Familia y convivencia*. La Habana, Cuba: Científico-Técnica.
- Arés Muzio, P. (2010). *Psicología de la Familia: una aproximación a su estudio*. Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Cuba. (Material Digital). <https://books.google.com.cu/books?id=KyBXMwEACAAJ>
- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, España: Inde.
- http://www.tematika.com/libros/juegos__deportes_y_recreacion--15/entrenamiento_y_prep_fisica--1/gimnasia--1/la_iniciacion_deportiva_y_el_deporte_escolar--231804.htm
- Castro Alegret, P. L. (2004). *Cómo la familia cumple su función educativa*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Castro Alegret, P. L. (2005). *La escuela de educación familiar, un espacio de reflexión para la familia*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Castro Alegret, P. L. (2010). *La familia y el trabajo preventivo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Cobas, M. (2005). *Estudio de la familia*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- García Pastor, C. (1993). *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca, España: Amarú.
- Geagea López, Y. (2008). *Estrategia pedagógica para la preparación de las familias con niños con necesidades educativas especiales*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo", Villa Clara, Cuba.
- Geagea López, Y. (2013). *Sistema de talleres para la orientación de las familias sobre la etapa de iniciación deportiva de la natación*. (Tesis inédita de Especialidad) Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.

- Geagea López, Y. (2014). *La orientación a las familias de niños de 6 a 7 años que se inician en la Natación*. (Tesis inédita de doctorado) Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.
- Hernández Moreno, J. (2001). *Los niños pequeños iniciándose en un deporte*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Justicia. (1975). *Código de Familia: Ley 1289*. La Habana, Cuba: Autor.
- Mittler Sigfried, J. (1987). *La iniciación deportiva, como proceso*. España: Paidós.
- Partido Comunista de Cuba. (1975). *Informe Central del Partido Comunista de Cuba: Tesis y Resoluciones*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Perera Lavandero, M. (2007). *La preparación de las familias para el cumplimiento de su gestión educativa en el contexto de la Secundaria*. Santa Clara, Cuba: Capiro.
- Rodríguez Becerra, F. (2001). *Estudio orientado a la Educación e Instrucción de la familia cubana*. Santa Clara, Cuba: Capiro.
- Rodríguez Rodríguez, B. (2012). *La educación a las familias con niños sordos para el cumplimiento de su función educativa*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.
- Rodríguez Pérez, L. (2013). *Modelo teórico-metodológico para la estimulación del talento en la formación del profesional de la Cultura Física*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Villa Clara, Cuba.

Fecha de presentación: 20 de marzo de 2017 Fecha de aceptación: 4 de abril de 2017

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA CENTRADA EN EL PROCESO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO INDEPENDIENTE

THE ONLINE EDUCATION FOCUSED ON THE INDEPENDENT WORK DIRECTION PROCESS

¿Cómo referenciar este artículo?

Román Cao, E., Méndez Hernández, O y Pérez García, Y. (jul.-oct. 2017). La educación a distancia centrada en el proceso de dirección del trabajo independiente. *Pedagogía y Sociedad*, 20 (49), 205-228. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/547>

Eldis Román Cao¹; Osmaira Méndez Hernández²; Yusely Pérez García³

¹Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación. Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus (UNISS), Cuba. Coordinador general de la Red de Estudios sobre Educación (REED). Director de Relaciones internacionales en la UNISS, profesor del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación. Experto de la Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba. Director asociado de la Revista *Estrategia y Gestión Universitaria*. Miembro de varios consejos editoriales y científico de revistas de impacto. Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Ha participado en numerosos eventos científicos internacionales y publicado más de 20 artículos científicos. Premio de la Ministra del CITMA en Cuba en la categoría Ciencias Pedagógicas. Email: eldis@uniss.edu.cu, eroman@reed-edu.org; ²Máster en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación. Profesora Auxiliar de la Universidad de Sancti Spíritus (UNISS), Cuba. Profesora del Departamento de Relaciones internacionales en la UNISS, profesora de la carrera Agronomía donde trabaja temas relacionados con el aprendizaje de la Biología y la realización del trabajo independiente, pertenece al proyecto titulado "Fortalecimiento de las Ciencias de la Educación en el contexto de integración universitaria", del cual deriva el artículo que se presenta. Ha participado en numerosos eventos científicos internacionales. osmaira@uniss.edu.cu; ³Licenciada en Ciencias de la Computación. Profesor Instructor de la Universidad de Sancti Spíritus (UNISS), Cuba. Jefa del Departamento de Redes Informática en la UNISS, profesora de la carrera de Ingeniería Informática donde imparte temas relacionados con el trabajo en redes académicas y la superación de los docentes en su uso; pertenece al proyecto titulado, "Proceso de informatización desde los procesos universitarios; particularidades en la Educación a distancia". Ha participado en numerosos eventos científicos internacionales. yusely@uniss.edu.cu

Resumen

La Educación a Distancia se caracteriza por la semipresencialidad de profesores y estudiantes en un mismo espacio físico; los autores consideran que esta requiere de un mayor tratamiento didáctico en relación directa con los medios tecnológicos y el perfeccionamiento del trabajo independiente en la Educación Superior. El artículo incluye las características y momentos evolutivos de la Educación a Distancia. También se define y describe la dinámica del proceso de dirección del trabajo independiente para su aplicación en la modalidad de estudio como alternativa en la didáctica universitaria. La concepción teórica presentada por los autores concibe la planeación, orientación, ejecución y evaluación no presencial de las actividades en correspondencia con los objetivos de cada asignatura, así como, los medios tecnológicos para su implementación. La propuesta es definida como Educación a

distancia centrada en el Proceso de dirección del trabajo independiente. En el artículo de revisión bibliográfica se emplean los métodos histórico-lógico, inductivo-deductivo y análisis documental.

Palabras clave: educación a distancia; educación superior; proceso de dirección; trabajo independiente

Abstract

Online education is characterized by the blended learning of teachers and students in a same place. The authors believe that this education requires a greater didactic treatment on relation with the technological aids and improvement of the independent work in Higher Education. The article includes the characteristics and background of Online Education. Besides, the dynamic of the independent work direction process is defined and described in order to be used on this modality of studies as an alternative of the didactic in the university. The theoretical conception includes planning, orientation, applying and assessment with non-presential activities in correspondence with the objective of each subject, as well as the technological aids for its use. The proposal is defined as Online Education focused on the independent work direction process. In this article of bibliographic revision, the historical – logic, inductive – deductive and documents' analysis methods were used.

Key words: online education; higher education; direction process; independent work

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior se ha trazado nuevos paradigmas de formación, se enfoca con particular atención en la relación que se da entre las diferentes modalidades de estudio, el ingreso, la permanencia y el egreso universitario. Plantea la necesidad de realizar esfuerzos para ampliar las matrículas en este sector y mejorar la calidad de los estudios a partir de la diversificación de métodos para la enseñanza y el aprendizaje, dando mayor protagonismo al estudiante.

En el siglo XXI se ha continuado insistiendo en los modelos de aprendizaje donde el estudiante tenga un alto grado de participación. El surgimiento y perfeccionamiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), es uno de los factores que lo ha motivado, fundamentalmente por el importante papel que juegan en el desarrollo social y su influencia en la dinámica de las relaciones humanas a partir de la interacción que se establece entre el hombre y los medios.

Otros factores que han influido en la necesidad de generalizar modelos de aprendizajes caracterizados por el alto grado de independencia en el estudiante son: la flexibilidad en los currículos, la diversificación de oportunidades para el acceso a la educación y los reclamos de un modelo de enseñanza a lo largo de la vida que garantice la continuidad formativa; así lo destaca la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1998) en su informe, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*.

El proceso formativo universitario se enriquece del contexto social en el que se desarrolla y se transforma constantemente a partir de sus exigencias. Aunque la modalidad presencial es la de mayor implementación a nivel mundial, con el desarrollo acelerado de las TIC, la Educación a distancia (EAD) tuvo notable aceptación y se implementó en diversas universidades del mundo, adecuada ahora, a los medios tecnológicos.

La historia de la EAD no ha sido homogénea en los diversos países (Rama, Mena & Facundo, 2008, p. 21). En las universidades de los países desarrollados tuvo una mayor apertura, no sólo en el pregrado, sino en los estudios de postgrado, donde desarrollan programas formativos como los denominados, enseñanza por computadora y e-learning (Bartolomé, 2004).

Para Bartolomé (2004), el e-learning se basa fundamentalmente en el empleo de la web y programas informáticos en función del aprendizaje; este término es empleado indistintamente para referirse al empleo de la tecnología en la enseñanza a distancia.

La formación en este siglo XXI se está orientando hacia nuevos modelos de enseñanza masivos, abiertos y gratuitos. Estos modelos interactivos, colaborativos y online aumentan y posibilitan el acceso a la formación superior de manera universal (Vázquez, López, & Sarasola, 2013).

Álvarez (2004) habla también de educación virtual o educación online a distancia, planteando que se produce cuando la formación se da en su mayor parte por medio de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, siendo así mínimas, las actividades cara a cara entre docentes y estudiantes.

Según Colom (1998), la educación a distancia se considera un modelo pedagógico-tecnológico, ya que su dependencia de las tecnologías de información y la creencia en las posibilidades de desarrollo del individuo genera ventajas pedagógicas como

son: la autoformación, la mejora de procesos educativos, la claridad de metas, la actualización y la renovación de estrategias educativas.

En América Latina ha pasado por un proceso más lento de expansión, su génesis está en las áreas de formación docente, educación para adultos, alfabetización y educación intercultural desde mediados de la década del cincuenta; la vertiente más desarrollada ha sido a través de la creación de universidades unimodales siguiendo el modelo de la OPEN university. Las primeras en surgir con carácter público fueron la UNED de Costa Rica (1977) y la UNA de Venezuela (1977).

En Cuba los inicios se remontan a 1979 cuando se apertura los Cursos Dirigidos. Las características que la distinguen son la no presencialidad y la autogestión del aprendizaje. La primera se refiere a que el estudiante no asiste al Centro de Educación Superior (CES) para recibir educación y la segunda, a la necesidad de la planificación, organización, ejecución, control-monitoreo y retroalimentación-ajuste del aprendizaje por el propio estudiante (Miranda & Yee, 2008).

Sin embargo, para los autores de este artículo, es importante la organización didáctica del proceso de autoaprendizaje del estudiante, más allá de la simple guía de estudio; el proceso formativo en la EAD, debe partir de la planeación y orientación de las actividades de estudio en cada asignatura. Su implementación deberá estar ajustada también a las necesidades del entorno y de los tiempos.

La EAD que se debe potenciar en las universidades contemporáneas debe estar orientada a una planificación y seguimiento permanente del proceso formativo, para ello el diseño curricular y su organización institucional deberá ser prioridad. Será más efectiva cuanto más atendido estén sus docentes y estudiantes y cuando más organizado su proceso de enseñanza y aprendizaje.

El protagonismo del aprendizaje por encima de la enseñanza es y seguirá siendo característica de la EAD, aquí el estudiante aprende por sí solo mediante el estudio que hace de cada materia, sin embargo organizar y guiar esta actividad es necesario en los tiempos actuales cuando los medios permiten obtener rica y variada información. Es, a criterio de los autores, útil una formación centrada en el trabajo independiente donde los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación dinamizan la formación.

De manera general el trabajo independiente es: actividad, creatividad e independencia. Para Guerra (2006) constituye un método de enseñanza-aprendizaje

que posibilita la organización de la actividad cognoscitiva en la cual el alumno en la búsqueda de solución a un problema se ve obligado a interactuar con las fuentes del conocimiento, mediante operaciones lógicas del pensamiento y dirigido de forma relativa por el profesor.

Se considera que su tratamiento para la EAD, aunque no es común percibirlo, deberá experimentarse desde una dirección adecuada del proceso, que parta de la correcta planeación por parte del profesor y culmine en la evaluación de lo aprendido por el estudiante. Se puede organizar el estudio a distancia del alumno, solo es cuestión de organizarlo y aplicarlo desde sus diferentes aristas y empleando los medios tecnológicos más adecuados.

Una concepción didáctica que apunte a una mayor estructuración de las actividades de aprendizaje, apoyadas en las tecnologías y el trabajo independiente es por lo que apuesta el grupo de trabajo que atiende la educación a distancia como parte de las tareas emprendidas dentro del proyecto “Fortalecimiento de las Ciencias de la Educación en el contexto de integración universitaria”, liderado por el autor de este artículo en el Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (Cecess) de la Universidad de Sancti Spíritus (UNISS).

En tal sentido y partiendo de los propósitos del proyecto, en el que se identifican carencias de alternativas teórico-metodológicas, que permitan mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza de los profesores, se define como objetivo de este artículo caracterizar la Educación a Distancia centrada en el Proceso de Dirección del Trabajo Independiente (EAD-PDTI), como alternativa para la didáctica universitaria, la cual además deberá estructurarse y organizarse ajustada a las condiciones formativas del siglo XXI.

DESARROLLO

La EAD tiene sus inicios en los denominados estudios por correspondencia, evolucionando hasta los sistemas sostenidos por medios audiovisuales a distancia (Lavandero et al, 2001). Las primeras experiencias datan de 1830, en Reino Unido, Alemania, EE.UU. y Japón. Para finales del siglo XIX, se constituye en la Universidad de Chicago el primer departamento de enseñanza por correspondencia (Graterol, Barreto y Valero, 2015).

La EAD no es un fenómeno actual, ha sido un modo de enseñar y aprender por más de un siglo. No siempre se aprendió a distancia con el apoyo de los actuales medios

electrónicos, sino que esta forma de enseñar y aprender ha evolucionado en el último siglo y medio, a lo largo de tres grandes generaciones de innovación tecnológica que Garrison (1989) identifica como correspondencia, telecomunicación y telemática.

Aunque generalmente se identifican tres generaciones de EAD, García (2001) formula que en su desarrollo se pueden distinguir las etapas o generaciones siguientes:

- Primera generación (1850 a 1960): enseñanza por correspondencia.
- Segunda generación (1960 a 1985): enseñanza multimedia.
- Tercera generación (1985 a 1995): enseñanza vía internet.
- Cuarta generación (1995 a 2005) (estimado): enseñanza virtual.

La primera generación, denominada enseñanza por correspondencia, se basaba fundamentalmente en la producción de materiales educativos impresos distribuidos por correo. En este primer momento no se empleaba el término Educación a Distancia, el mismo surge con la aparición de las universidades a distancia como nuevos ambientes de aprendizaje, que sin sustituir las aulas tradicionales, llegaron para complementar y diversificar la oferta educativa.

La primera Universidad a Distancia que surge es la UNISA de Sudáfrica (1946) a la que siguieron otras: la propia Open University del Reino Unido (1969), Athabasca University de Canadá (1970), UNED en España (1972), Everyman's University de Israel (1973), OFerenuniv de Alemania (1974), AIOU de Pakistán (1974), UNED de Costa Rica (1977), UNA de Venezuela (1977), STOU de Tailandia (1978), CCCTV de China (1978), Open University de los Países Bajos (1981) y la Open University de Japón (1984).

La segunda generación, llamada enseñanza a distancia multimedios, estuvo caracterizada por la incorporación de medios audiovisuales como radio, televisión, audio y video casetes, los que se concibieron como apoyo a los materiales escritos ya existentes.

La tercera generación, vinculada a la creciente presencia de computadoras, se diferencia de las anteriores fundamentalmente por permitir una comunicación tanto en tiempo real sincrónica, como independiente del tiempo, o sea asincrónica, promoviendo una interacción de doble vía. A ella se incorpora el desarrollo de los programas docentes, en un sistema de redes de computadoras.

El rápido desarrollo de estas redes, las mejoras en su poder de procesamiento, así como los contundentes avances en la tecnología de almacenamiento de datos, han hecho de la computadora una herramienta poderosa para la EAD. Para finales del siglo XX e inicios del XXI, el e-Learning acaba posicionándose como una alternativa a la enseñanza tradicional consistente y seria (Álvarez, 2003; De Nicola, Missikoff, & Schiappelli, 2004), gracias a los avances científico-tecnológicos de las TIC (Castells, 1999).

Desde entonces, hasta prácticamente nuestros días, la oferta y demanda de cursos de formación online ha mantenido una tendencia ascendente a lo largo de todo el mundo y de todas las instituciones de enseñanza, especialmente en el ámbito de la educación superior (García-Peñalvo, 2005; Allen & Seaman, 2007; García-Peñalvo, 2008; Wolf, 2012).

Aunque se considera no existe una verdadera teoría sobre esta modalidad de estudio, se considera también que la denominada Pedagogía no directiva, constituye antecedente en su desarrollo.

La Pedagogía no directiva, surge a mediados de los años sesenta y estuvo encabezada por el psicólogo y pedagogo norteamericano Carl Rogers; sus ideas fueron objetivamente correspondientes con las características y condiciones del escenario histórico en que vivió, el de la lucha democrática por los derechos civiles en los EE. UU (Escanaverino, Román y Valdés, 2016).

En América Latina la EAD ha pasado por un proceso más lento de expansión, su génesis está en las áreas de formación docente, educación para adultos, alfabetización y educación intercultural desde mediados de la década del cincuenta; muchos de ellos no continuos o bajo cooperación externa, y que no conformaron marcos normativos o de regulación de dicha modalidad. En los años setenta se expandió a la educación terciaria (Rama, Mena & Facundo, 2008).

Para Victoria (2012) su génesis estuvo influenciada también, por principios de la educación popular de los años 70, principalmente del pensamiento de Paulo Freire, quien apuntaba a la autogestión en el aprendizaje con autonomía e independencia no solo respecto al formador, sino en un sentido más amplio, relativo a los sistemas políticos opresivos de la época, sobre todo en América Central y del Sur. Sin embargo, la vertiente más desarrollada fue a través de la creación de universidades unimodales siguiendo el modelo de la OPEN university.

La EAD, en contraste con la educación tradicional, está caracterizada por la separación del profesor y los estudiantes en términos de tiempo y espacio. La enseñanza es casi nula y está soportada en los diferentes medios de comunicación, mientras el aprendizaje se realiza de forma autónoma por medio del estudio de los mencionados materiales, de forma tal que el educando es protagonista principal de su aprendizaje.

Variadas son las definiciones dadas sobre EAD, un grupo de ellas se centra en el adjetivo distancia y enfatizan la separación física que hay entre tutores y alumnos (Padula 2004, García 1994, Rumble 1989, Keegan 1986). Para Olivaria & Carpio (2004) es un conjunto de prácticas de transmisión de conocimientos, que se dan en un contexto institucional previamente definido (una institución educativa) y en el que quienes entregan el conocimiento no coinciden en el mismo espacio físico (la sala de clases) con quien lo recibe.

Es característica entonces de la EAD, la poca frecuencia con que se producen los encuentros entre profesores y estudiantes en un mismo tiempo y espacio físico, o sea, que la presencialidad se reduce, es casi nula, hay un predominio de la actividad independiente como única vía para lograr su autoformación, está sujeta a la motivación personal del educando y a las metas que se traza para vencer el contenido.

Con el avance tecnológico, mediático y de interacción social mediante la web, la amplia experiencia acumulada en la EAD, las potencialidades que esta ofrece para ampliar el ingreso y la oferta educativa a un número creciente de interesados, particularmente los de menores posibilidades financieras, se hace necesario replantear las formas para su sostenibilidad. Los autores consideran que trabajar de forma más directa profesores y estudiantes auxiliándose de la tecnología y el trabajo independiente es de gran utilidad.

La Educación a Distancia centrada en el Proceso de dirección de trabajo independiente

No se describirá la universidad a distancia tradicional, a decir de la modernidad, la enseñanza o universidad virtual; se definirá y caracterizará como una alternativa que podrá ser útil a la didáctica y que sin perder su esencia no presencial y a distancia, apostará por la orientación, guía y seguimiento del aprendizaje.

Roca (1998) explica que en todas las situaciones educativas intervienen seis elementos:

1. El contenido a aprender.
2. El transmisor de la información a aprender.
3. El aprendiz.
4. La metodología de aprendizaje.
5. Los materiales instruccionales.
6. El sistema organizativo.

Los elementos antes destacados, deben estar necesariamente organizados por unos (quienes dirigen y orientan el proceso) y dirigidos a otros (quienes se orientan para aprender). En la EAD, el proceso de formación sucede al ritmo del estudiante, sin embargo este debe enfrentar exámenes que debe vencer para avanzar en su meta educativa.

Los niveles de ayuda que la universidad a través de sus docentes pueda ofrecer, permitirán superar con mayor facilidad las metas en cada período. Es necesario entonces, la organización del contenido por parte del profesor de cada asignatura a través de lo que se denomina Proceso de Dirección del Trabajo Independiente (PDTI), el que surge como experiencia de la enseñanza semipresencial y es definido como:

La sucesión lógica, escalonada y ascendente que se da en la clase y fuera de esta, de los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación, dentro de los cuales cada acción desarrollada tributa a otra de mayor complejidad y el papel protagónico de estudiantes y profesores varía en dependencia del momento. (...).

Su fin es lograr los objetivos trazados, tanto curriculares, como personales, concretados en el desarrollo de habilidades de gestión, procesamiento y aplicación de la información de manera activa por los alumnos, desde las ayudas ofrecidas por otros con nivel de desarrollo superior, para posteriormente comunicar los resultados en un ambiente colaborado de trabajo. (Román, 201, p. 149).

En este sentido se considera que su empleo en la educación a distancia permitirá alcanzar niveles superiores de desarrollo, tanto en el propio proceso organizativo de la institución como en el de aprendizaje del alumno, para los autores esta alternativa

se define como Educación a distancia centrada en el Proceso de Dirección del Trabajo Independiente (EAD-PDTI).

La EAD-PDTI es una alternativa de enseñanza y aprendizaje flexible, abierta, que se concibe e implementa desde los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación, apoyándose en las tecnologías de la información y las comunicaciones mediante sus diferentes mecanismos de interacción; en ella, los estudiantes y profesores son protagonistas en dependencia del momento en que se sucede.

Se apuesta a la prevalencia de la orientación de contenidos no presencial por parte del profesor y el aprendizaje de estos por el estudiante a un ritmo propio que es evaluado con sistematicidad y rigor durante el tránsito por las asignaturas y al culminarlas. Se estimula el aprendizaje cooperativo, centrado en el educando, para lo cual el profesor se convierte en un organizador del proceso, rompiendo con las barreras de tiempo, espacio y cantidad.

Es importante tener definido el tipo de estudiante que se beneficia de la EAD-PDTI y el profesor que trabajará en ella:

Caracterización del estudiante: Miembros de la sociedad, graduados de nivel medio superior, con intereses de superación cultural que, por sus condiciones económicas, ocupacionales y de tiempo, requieran de una formación a distancia que le permitirá alcanzar un objetivo de superación, según una programación de tiempo, materiales y medios.

Caracterización del profesor: Profesional con nivel universitario que por encargo institucional y motivación personal, se prepara y adecua métodos y medios de enseñanza a las condiciones de Educación a Distancia, organizando el PDTI en función de la formación profesional del educando.

La esencia necesaria que se plantea refiere a dos cuestiones medulares para la formación a distancia:

1. El papel protagónico tanto de profesores y estudiantes en la dirección del trabajo independiente.
2. La organización y cumplimiento de los cuatro momentos del trabajo independiente.

Esta dinámica permite ofrecer contacto bilateral no presencial, que se combina con comunicaciones en tiempo real entre el alumno y el profesor y entre los propios alumnos, ofreciendo una posibilidad comunicacional sistemática donde se aborden

temas académicos contemplados o no en los planes de formación de cada carrera. Esta interacción social puede ser a través de las redes sociales, el correo electrónico, foros de discusión, plataforma interactiva y otros.

Es importante lograr en esta modalidad de estudio una orientación lógica y coherente del contenido, guiar en la no presencialidad las actividades para el estudio y la búsqueda de información, a lo cual, en la propuesta que se presenta, los momentos del PDTI favorecen la organización lógica deseada.

En la dinámica descrita, los autores consideran que la esencia de la EAD-PDTI descansa en cuatro momentos esenciales:

Primer momento: Planificación de la dinámica para la enseñanza y el aprendizaje.

Durante este primer momento el profesor realiza las siguientes actividades:

1. Diseña y organiza el contenido del currículo por temas y unidades lógicas de contenido.
2. Organiza la asignatura según el currículo, los temas, contenidos y actividades a realizar en cada etapa de aprendizaje para lo cual determinará las vías de interacción con la información y la comunicación con los otros (dígase chat, blog, correo electrónico, video conferencia, redes sociales, etc.)
3. Monta cada actividad diseñada en las diferentes plataformas, medios y soportes tecnológicos.
4. El profesor en la planeación de su asignatura deberá concebir además, la forma en que será evaluado el estudiante y los tipos de resultados que este elaborará para su evaluación frecuente y final. Los recursos de evaluación que mayormente se estimularán son:
 - Mapas conceptuales, redes semánticas, flujogramas, etc.
 - Productos informáticos o medios para el aprendizaje.
 - Apertura de temas para el debate en foros de discusión.
 - Debate de conceptos e ideas entorno al conocimiento que aprende.
 - Ejemplos derivados de los contenidos aprendidos.
 - Ponencias, trabajos de revisión científica.

Estos resultados podrán trabajarse en un espacio de interacción grupal en el que estudiantes y profesores visualicen los resultados que se alcanzan en cada actividad que resuelve e interactúen entre sí, los que pueden ser, como se ha explicado: blog, redes sociales, etc.

Segundo momento: La orientación.

1. El profesor orienta las actividades según el plan curricular empleando la forma seleccionada de interacción con el grupo (correo electrónico, chat, blog, redes sociales, etc.)

En este momento, aunque de forma no presencial (puede lograrse la presencialidad virtual), lleva a los estudiantes hacia lo que necesitan conocer, indicándoles:

- a) el mapa de formación (se visualiza el plan de la carrera, por años, asignaturas, objetivos a alcanzar y evaluaciones a realizar).
- b) el tema y contenidos a estudiar (distribución de temas y contenidos por asignaturas, con sus respectivas actividades de aprendizaje).
- c) los conocimientos y conceptos fundamentales (los que por designación son esenciales en cada asignatura y que formarán parte de los aprendizajes a evaluar).
- d) qué recursos, medios y bibliografía podrán utilizar para el aprendizaje (recomendar además de lo orientado, posibles fuentes de comunicación y de obtención de información).
- e) qué aportará luego de la solución de ejercicios y del estudio del contenido (pueden ser nuevos enfoques y criterios de autores para el contenido que aprende, ejemplos prácticos, comparaciones entre objetos de estudio, una nueva estrategia para el aprendizaje, etc.),
- f) cómo y cuándo evaluaría lo aprendido (precisar la forma y el momento de cada evaluación).

Tercer momento: La ejecución o participación activa del estudiante en el trabajo independiente.

En este momento los estudiantes realizan las siguientes acciones:

1. Interactúan con el contenido referido en textos, artículos digitales y sitios de internet seleccionados intencionalmente por el profesor, también se estimula la búsqueda de otros que son útiles en la preparación del estudiante.
2. Leen, analizan, interpretan, resumen, llegan a conclusiones, las que serán reflejadas en las respuestas a cada actividad orientada en clase.
3. Se reúnen en grupo, se comunican por chat, redes sociales, teléfono, e-mail e intercambian información.

4. Los profesores favorecen espacios de consulta a través de herramientas tecnológicas (correo electrónico, chat, moodle, redes sociales, etc.)

Cuarto momento: Evaluación.

Se caracteriza por la realización de evaluaciones frecuentes donde el profesor da seguimiento a los aprendizajes de los alumnos y finalmente evalúa mediante la forma planificada para cerrar la asignatura.

En esta fase el profesor:

1. Facilita el espacio para la exposición de los resultados logrados por los estudiantes, la interacción y el debate, que permite una evaluación frecuente de lo que aprende y la evaluación final de la asignatura (Puede habilitar en la web un espacio donde se cuelgue la información y se interactúe).
2. Sobre las exposiciones de los estudiantes, realiza correcciones y explica contenidos que fortalecerán el conocimiento presentado por los estudiantes.
3. Controla y comunica las evaluaciones alcanzadas por los estudiantes.
4. Premia a los mejores trabajos y los estimula para que los comuniquen en eventos y sitios de internet.
5. Se retroalimenta de los resultados presentados por sus estudiantes.
6. Motiva a los estudiantes para que sigan profundizando en los temas que se debaten.

Mientras los estudiantes:

1. Son protagonistas del momento de evaluación, pues organizan sus exposiciones, comunican en un ambiente cordial de trabajo los contenidos aprendidos y los ejercicios resueltos.
2. Socializan y debaten sobre la información que emanó de su propio esfuerzo.
3. Se retroalimentan a partir de las intervenciones de otros estudiantes, así como de las explicaciones y aclaraciones del profesor.
4. Sienten la necesidad de comunicar en espacios científicos o sitios de internet los resultados alcanzados.
5. Usan eficientemente los medios tecnológicos en función del aprendizaje.

En la implementación de la EAD-PDTI es importante definir los aspectos sobre los cuales se sustenta la propuesta; estos parten de los que tradicionalmente se han tenido en cuenta (internet, bibliografía y evaluación) e incorpora armónicamente la

preparación y superación del claustro, su interactividad con profesionales de otras instituciones, así como la organización didáctica.

Se considera entonces que la EAD-PDTI se estructura sobre tres componentes estructurales:

1. Servicios básicos de comunicación: medios tecnológicos, conexión a internet, correo electrónico, sitios web, chat, blogs, foros debate, bibliotecas virtuales y repositorios.
2. Servicios básicos pedagógicos: planes y programas de estudio, componentes personales y personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos, condiciones espaciales y temporales para la formación.
3. Servicios de actualización e intercambio: sistema de superación pedagógica profesional, redes académicas que interconecte las universidades y sus docentes en investigaciones conjuntas; servicios para la difusión del conocimiento de buenas prácticas que permita el perfeccionamiento de la formación universitaria.

Tanto estudiantes como profesores forman parte de un mismo proceso, el formativo, que a la vez es dinamizado por el PDTI en la EAD. La estructuración y cumplimiento de los momentos de planeación, orientación, ejecución y control deriva del empeño de estudiantes y profesores, quienes son protagonistas de ellos en dependencia del momento que sucede. Tanto los primeros como los segundos tienen tareas bien marcadas que les permitirán alcanzar resultados superiores, estas derivan y articulan de los componentes estructurales definidos.

Tareas que asume el profesor en la EAD-PDTI

1. Preparación teórico-metodológica que permita comprender los postulados de la EAD, el PDTI, así como de los programas y planes de estudio en la carrera que se desempeña.
2. Organización curricular y didáctica de los contenidos dentro del PDTI.
3. Planeación de las actividades de aprendizaje, tanto en guías de estudio, ejercicios, presentaciones en diapositivas, videoconferencias, etc.
4. Determinación de los medios de comunicación a emplear para la interacción con el contenido, el profesor y los estudiantes.

5. Planificación de las vías de comunicación a emplear para que el alumno interactúe con el contenido, con el propio profesor y otros estudiantes de la carrera.
6. Orientación de la actividad, esta incluye el contenido que el estudiante deberá aprender, la bibliografía a utilizar, los medios con los que interactuará, las formas de evaluación y la divulgación de lo aprendido.

Tareas que asume el estudiante en el PDTI

1. Organización de su tiempo libre para interactuar con la información que la universidad pone en función de su aprendizaje.
2. Descargar la información que orienta el aprendizaje del contenido (ejercicios, guías de estudio, videoconferencias, etc.).
3. Realización de las actividades planeadas por el profesor.
4. Interacción con profesores y estudiantes en función de la resolución de actividades, la aclaración de dudas y el ofrecimiento o solicitud de niveles de ayuda.
5. Socialización de los resultados alcanzados con otros estudiantes y en espacios de divulgación (apoyarse en correo electrónico, redes sociales, blog, sitios web y espacios de publicación de información).
6. Evaluación de los resultados alcanzados (aprendizajes logrados).

Estas tareas permitirán entre otros aspectos, que estudiantes y profesores definan su papel en el proceso formativo de la EAD-PDTI:

1. Los primeros, podrán comparar y tener referencia de su progreso en los estudios, si están alcanzando adecuadas evaluaciones que le permitan avanzar en su formación. Podrán además, mejorar sus resultados en la medida que interactúen con el contenido y cumplan ordenadamente con los momentos del trabajo independiente.
2. Los segundos, podrán interactuar con mayor frecuencia y conocer, aunque no necesariamente de forma física, a sus alumnos, mediante la interacción en los momentos de orientación, ejecución y evaluación del trabajo independiente; lo cual permitirá conocer si están logrando los resultados pretendidos, si los materiales y actividades de enseñanza del curso son efectivos, así como, evaluar con mayor frecuencia los aprendizajes.

La EAD-PDTI, concibe también, la organización del estudio y del tiempo de quienes aprenden, los prepara para interactuar con la información útil de internet, usar el chat, el correo electrónico, las redes sociales u otros recursos tecnológicos en función del aprendizaje y la difusión de la información académica y científica. Ejercita además el uso y manejo de los medios tecnológicos en función de la vida útil y profesional.

A nivel institucional la EAD-PDTI deberá reflejar la configuración del sistema tanto en su orden teórico-metodológico como en el orden de la implementación a escala local donde se enclava la universidad, de manera tal que articulen los procesos de convocatoria, asequibilidad, acceso, calidad y egreso. Es así que los autores consideran determinante el papel de estas instituciones en la organización de esta alternativa para lo cual se declara también su implicación.

Tareas principales que se deberá cumplir a nivel institucional:

- Formación y acreditación de actores docentes tanto en aspectos didácticos, como tecnológicos, que preparen e impartan las asignaturas, así como las diferentes formas de organización definidas (tele clases, videoconferencias, entre otras).
- Gestión y organización de materiales y medios para la enseñanza.
- Aseguramiento logístico y tecnológico.
- Montaje de plataformas digitales, sitios web, blogs, etc.
- Planificación del calendario docente.
- Evaluación y acreditación del proceso.
- Planificación e implementación de actividades comunitarias que contribuyan al fomento de una cultura humanista en la población.
- Contribuir a través del desarrollo de proyectos científicos, de innovación tecnológica y redes académicas a la implementación y ampliación de ofertas formativas en modalidad a distancia.

Aunque de manera pretenciosa, la EAD-PDTI, es una concepción que aborda solamente los aspectos teóricos y metodológicos, se considera necesario profundizar en su estudio e implementación, de forma tal que se constituya en una vía efectiva y alternativa para mejorar las vías de ingreso a la universidad y los resultados del proceso formativo.

Su estructuración está soportada en los medios tecnológicos, la didáctica universitaria y la actualización del profesorado, concibiendo que luego de la planificación y orientación adecuadas del contenido por parte del profesor, el alumno estará en mejores condiciones de ejecutar las actividades y con ello lograr resultados superiores en los aprendizajes y avanzar con mayor agilidad en sus evaluaciones.

Las ideas expresadas en este artículo, intentan construir una nueva forma de gestión de la enseñanza y el aprendizaje en la EAD, a partir de su ejecución mediante el PDTI donde se aprovechan las bondades de las TIC y sus métodos basados en la interactividad y el aprendizaje cooperativo, conjugados de forma armónica a la Didáctica de la Educación Superior. La articulación de la propuesta con la superación profesional de los docentes conectados en redes del conocimiento, serán determinantes para el éxito esperado.

CONCLUSIONES

La educación a distancia es una modalidad que ha transitado por diferentes momentos en su desarrollo, inició en los denominados cursos por correspondencia hasta la enseñanza virtual que hoy se fortalece con los medios tecnológicos y de comunicación. Ello ha devenido en el surgimiento de la denominada universidad virtual con un gran número de instituciones de este tipo distribuidas en todo el mundo.

La educación a distancia se encuentra en la actualidad en un proceso de transformación conceptual, reingeniería y organización, a lo cual emerge la EAD-PDTI como alternativa que permite una mayor organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, interactividad entre sus actores y apoyo didáctico necesario para la adecuada formación.

La EAD-PDTI es abierta, flexible, soportada en la didáctica y los medios tecnológicos; centra sus esfuerzos en la organización lógica de los momentos de planeación, orientación, ejecución y evaluación de la información que se enseña y aprende de forma tal que los recursos para el aprendizaje ya planificados soportan el proceso formativo universitario sin que el estudiante se tenga que trasladar de su espacio geográfico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, E. & Seaman, J. (2007). *Online nation: Five years of growth in online learning*. Massachusetts: Babson College.
- Álvarez, J. V. (2003). Uso de estándares e-learning en espacios educativos. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (5), 153-172.
- Álvarez, J. (2004). *Uso de estándares e-learning en espacios educativos*. Universidad Metropolitana de Caracas, Venezuela: s.n.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning: Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Castells, M. (1999). *La Era de la información: Economía, sociedad y cultura: La sociedad Red* (Vol. 1). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Colom, A. (1998). Pedagogía tecnológica para la educación a distancia. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 12(27), 11-16.
- De Nicola, A., Missikoff, M., & Schiappelli, F. (2004). *Towards an ontological support for e-Learning courses*, (3292), 773-777.
- Escanaverino, E.M., Román, E. & Valdés, A. (2016). *La semipresencialidad y la educación a distancia: alternativas didácticas y curriculares para la formación de profesionales en la contemporaneidad*. II Jornada Científica Internacional del CECESS, Universidad de Sancti Spíritus, Cuba, 15-19 de noviembre.
<http://www.jornadacecess.reed-edu.org/2016/11/10/curso-la-semipresencialidad-y-la-educacion-a-distancia-alternativas-didacticas-y-curriculares-para-la-formacion-de-profesionales-en-la-contemporaneidad/>
- García, L. (2001). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. España: Ariel.
- García, L. (1994). *Educación a Distancia Hoy*. Madrid: UNED.
- García-Peñalvo, F. J. (2005). Estado Actual de los Sistemas E-Learning: Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201021055001.pdf>
- García-Peñalvo, F. J. (2008). *Advances in E-Learning: Experiences and Methodologies*. Hershey, PA, USA: Information Science Reference.
- Garrison, R. (1989). *Understanding distance education. A framework for the future*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Graterol, E. D., Barreto, O. R, & Valero, E. (2015). Fundamentos teóricos sobre el empleo de la plataforma moodle en la unidad taekwondo básico. *Pedagogía y*

Sociedad, 18(43), 70-79. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/viewFile/128/85>

Guerra, N. (2006). *Modelo pedagógico para la concepción del trabajo independiente integrado en la asignatura de biología*. (Tesis inédita de doctorado) Instituto Superior Pedagógico “José Martí Pérez”, Camagüey, Cuba.

Keegan, D. (1986). *Foundations of distance education*. Nueva York: Routledge.

Lavandero, J et al. (2001). *Propuesta de Sistema Nacional de Educación a Distancia para la Educación Superior*. La Habana: Editorial Universitaria.

Miranda, A. & Yee, M. (2008). La educación a distancia, marco regulatorio para su funcionamiento y desarrollo en Cuba. En M. Rama, C. Mena, & A. Facundo, (Eds.), *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. (pp. 221-244). Colombia: Ediciones Hispanoamericanas Ltda.

Olivaria, M. & Carpio, C. (2004). Educación a distancia y universidades. La experiencia de la GDLN. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/16>

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Proyecto de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París, Francia: Autor.

Padula, J. E. (2004). Generalidades y Particularidades de la Educación a Distancia. Recuperado de <http://www.edudistan.com/index.htm>

Rama, M., Mena, C., & Facundo, A. (2008). *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. Colombia: Ediciones Hispanoamericanas Ltda.

Roca, O. (1998). La autoformación y la formación a distancia: Las tecnologías de la educación en los procesos de aprendizaje. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 12(27), 29-43.

Román, E. (2011). *Modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial*. (Tesis inédita de doctorado) Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Cuba.

Rumble, G. (1989). ‘Open learning’, ‘distance learning’, and the misuse of language. *Open Learning*, 4 (2), 19.

Vázquez, E., López, E. & Sarasola, J. L. (2013). *La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC*. Barcelona, España: Octaedro ICE.

Victoria, M. (2012). Visión de la educación en red más allá de la distancia. En M. M. Castañeda. *Veinte visiones sobre la educación a distancia* (pp.131-148). Guadalajara, México: UDGVIRTUAL.

Wolf, S. (2012). *More than MOOCs: Opportunities arising from disrupt*. Canberra: Australian Trade Commission. Recuperado de

<http://www.austrade.gov.au/Education/News/Reports/More-than-MOOCs-Opportunitiesarising-from-disruptive-technologies-in-education#.UtQk8fuNFIE>

Fecha de presentación: 3 de marzo de 2017 Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2017

LAS PRIMERAS EDUCADORAS EN SANCTI SPÍRITUS. SU LEGADO AL MAGISTERIO

THE FIRST EDUCATORS IN SANCTI SPÍRITUS HIS LEGACY TO THE MAGISTERIUM

¿Cómo referenciar este artículo?

Beltrán Marín, A. L., Santos Pérez, K., Rodríguez Casanova, C. A. (jul. -oct. 2017).

Las primeras educadoras en Sancti Spíritus. Su legado al magisterio. *Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 229-245. Disponible en:

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/558>

Anna Lidia Beltrán Marín;¹ Katia Santos Pérez;² Carmen Alicia Rodríguez Casanova³

¹Licenciada en Filosofía. Máster en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias Filosóficas Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba. Email: anna@uniss.edu.cu, ²Profesora Asistente de la Universidad de Ciencias Médicas "Faustino Pérez" de Sancti Spíritus. Cuba. Email: katiasp@infomed.sld.cu, ³MSc. Profesor Auxiliar de la Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez" Cuba. Email: calicia@uniss.edu.cu

Resumen

Se presenta un estudio que aborda el tema de la historia de la educación en Sancti Spíritus, específicamente acerca de la labor desempeñada por las mujeres que se dedicaron a la enseñanza. Su objetivo es revelar los principales aportes a la educación realizados por las primeras educadoras y su contribución al despertar de la conciencia nacional y la cubanía, en la etapa colonial, hasta entrada la neocolonia. En orden cronológico, se inicia con una breve caracterización de la educación en este territorio en sentido general, seguidamente se hace referencia a las figuras femeninas del magisterio en los poblados de Sancti Spíritus, Trinidad, Yaguajay, Cabaiguán y finalmente se esboza la repercusión del legado de estas maestras en las siguientes generaciones.

Palabras clave: educación; educación en Sancti Spíritus; educadoras espirituanas; historia de la educación, historia local

Abstract

A study that deals with the history of education in Sancti Spíritus is presented, specifically about the work performed by women who were dedicated to teaching. The objective is to reveal the main contributions to education of the first educators and their contribution to the awakening of national consciousness and Cubanism, in the colonial stage, until arriving to the neocolonism. In a chronological order, the article begins with a brief characterization of education in this territory, in a general sense; afterwards, refers to female figures of the magisterium in the towns of Sancti

Spíritus, Trinidad, Yaguajay, Cabaiguán, and, finally, outlines the impact of of these teachers' legacy in the following generations.

Key words: education; education in Sancti Spíritus; Sancti Spíritus' educators, education history; local history

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación en Sancti Spíritus es un tema que se ha estado investigando por diversos autores, esos trabajos se encuentran dispersos entre la abundante información que existe al respecto. En la Universidad de Sancti Spíritus se recupera la memoria histórica de la nación cubana en general y la de la educación en particular.

Entre las instituciones que atesoran la historia de Sancti Spíritus, se encuentran el archivo provincial de historia, la biblioteca provincial Rubén Martínez Villena y las bibliotecas municipales, a estos centros agradecemos su colaboración en el proyecto, los resultados obtenidos que se están incorporando a la docencia en asignaturas de pregrado y en el posgrado, se han publicado y presentado en eventos.

Los principales antecedentes de este ensayo son las tesis de maestrías de Rodríguez (2007) y Santos (2010), las que aportan abundante información sobre la historia de la educación en provincia espirituana. Otros trabajos investigativos han permitido rescatar documentos, libros, revistas, periódicos que se encuentran en deterioro, cuyos contenidos son de gran valor para la historiografía espirituana en general y para la historia de la educación específicamente, entre otros se pueden mencionar: Armas (1943), Marín (1945), Guiribitey Alcalde(1970), De la Aguilera (1975), Martín (1994), Acosta (1999), Muro(2004), López(s/f), Albert (s/f), Martínez(s/f).

La labor de las maestras espirituanas antes de 1959 se ha estudiado en alguna medida por los autores mencionados, y por otros que lo han abordado indirectamente. Los trabajos se encuentran diseminados y en diferentes formatos. Con el presente se sintetiza la información existente, la que permite afirmar que la mujer cubana participó desde muy temprano en la conformación de nuestra nacionalidad, emplearon métodos que si bien no estaban a la altura de las corrientes pedagógicas del momento, permitieron sacar de la ignorancia a niños y jóvenes de

diferentes estratos sociales. Con su labor contribuyeron al despertar de la conciencia de sus conciudadanos y al desarrollo educacional en general.

El presente artículo tiene como objetivo revelar los principales aportes a la educación realizados por las primeras educadoras y su contribución al despertar de la conciencia nacional y la cubanía, en la etapa colonial, hasta entrada la neocolonia.

DESARROLLO

La educación en Sancti Spíritus desde su fundación hasta el siglo XIX

En Sancti Spíritus durante los tres primeros siglos la enseñanza se redujo a enseñar a leer, escribir y contar, estuvo matizada por un carácter religioso doctrinal. Los datos más remotos sobre la existencia de escuelas elementales corresponden al siglo XVII, pero fue durante el XVIII cuando comenzaron a establecerse en casi todas las ciudades y villas del país. Los fundadores solían ser clérigos o creyentes ricos, que hacían donaciones a la Iglesia con ese propósito. La historia recuerda a los Padres Conyedo y Hurtado de Mendoza en Santa Clara, Don José Manzano y Piña en Trinidad.

La enseñanza estaba fundamentalmente en manos de algunos padres de familia que por su posición holgada, y deseosos de superación le enseñaban o empleaban a una persona para el cuidado y la enseñanza elemental de su hijo. Las clases humildes no tenían tiempo, conocimiento, ni medios para educar a su descendencia, unido a esto las asechanzas por parte de los corsarios y piratas y las dificultades en las comunicaciones creaban una barrera infranqueable a la educación de este pueblo.

Durante los siglos XVI y XVII se mantienen el estancamiento de la villa espirituana, empobreciéndose aún más con los continuos ataques de corsarios y piratas. En todo el largo período que va desde la conquista hasta los finales del siglo XVIII, la educación estuvo a cargo de las personas que no poseían capacidad ni preparación especial para el magisterio. Algunos artesanos acomodados poseyeron esclavos a los que enseñaban un oficio y a veces, los alquilaban.

Antes de crearse la Real Sociedad Económica Amigos del País, Sancti Spíritus tuvo su primer maestro laico, Raimundo de Pisa en el año 1690. Para entonces la cultura se limitaba a visitas, bailes familiares, fiestas religiosas y clases de latinidad, música y arte hogareños, dado por los padres dominicos y franciscanos, impartidas todas al

establecerse las comunidades religiosas con el Hospicio de La Merced en 1650 y el de Jesús Nazareno den 1689.

En 1716, bajo la dirección del presbítero Alonso de Muñoz, se comienza a erigir un Convento que se le había denominado desde entonces, por el pueblo, “San Francisco”, con el fin de dar instrucciones de primeras letras y clases de filosofía, arte y teología eclesiástica.

A fines del siglo XVIII es cuando se inicia una etapa distinta y termina una época de abandono e indiferencia de las autoridades a las instituciones organizadas en la Isla. En todo el largo período de casi tres siglos, la enseñanza de los aspectos religiosos y de la gramática está en manos de la Iglesia y existen algunas instituciones educativas diseminadas en el territorio.

En 1760 el sacerdote José Vicente Companioni fundó y dirigió la primera escuela pública de Sancti Spíritus (durante ese año funcionaban dos escuelas privadas).

Sancti Spíritus estuvo algo alejada de los cambios educativos que se operaban en La Habana en los primeros siglos de la colonia, así lo demuestra la revisión de documentos propios de la época en los que se pudo apreciar que la instrucción pública y privada fue prácticamente nula; se infiere que se llevaba a cabo por preceptores, pues se han encontrado documentos correspondientes a este período histórico firmados por nativos que al menos sabían escribir. Al igual que otras villas la instrucción transcurría bajo la dirección de la Iglesia Católica.

La instrucción pública continuaba siendo una despreocupación del estado, tanto es así que en este primer período Sancti Spíritus contó con un colegio privado fundado por un cómico retirado de las obras teatrales, quien fuera conocido con el sobre nombre del “Diablo”, adquirido del personaje por el que era reconocido en sus labores artísticas; así consta en los documentos de la época.

Otro importante momento en esta etapa fue la creación de la Escuela Pública de Enseñanza Mutua que inició sus labores en abril de 1832, a cargo del profesor José María Villa, natural de Santiago de Cuba, que encontrándose en Puerto Príncipe supo de la posible apertura de una escuela Lancasteriana en Sancti Spíritus y como concedor de este método, decidió ocuparse de ella. El profesor Villa introdujo aquí el método lancasteriano, que desde hacía algún tiempo se venía aplicando en otras ciudades de Cuba; esta vía permitía mayor cantidad de alumnos en las aulas, por lo que se lograba elevar el nivel a un grupo mayor de niños y además se le pagaba a

un solo maestro. De esta forma, el Ayuntamiento, se ahorra dinero, pues este colegio se inauguró bajo los auspicios de este y la influencia de la Sociedad Económica de Amigos del País.

Después de la muerte del Obispo Espada en 1832, el padre Benito Ortigueira se trasladó a Sancti-Spíritus, debido a los compromisos contraídos con el Obispo, de atender y educar a los niños espirituanos. Bajo el tutelaje de Ortigueira muchos espirituanos alcanzaron una amplia cultura.

Cierra el siglo XVIII con un sistema escolar fuertemente selectivo, dedicado a las clases más adineradas, aunque en sentido amplio el pueblo tenía acceso a una cultura popular consolidada por los mecanismos informales de socialización, pero ausentes de cultura escolar, por ejemplo: fiestas por las Semana Santa, Pascuas Floridas y visitas a las Iglesias.

Para el siglo XIX Sancti Spíritus ya tenía un sistema escolar con una fuerte influencia religiosa que lo hacía corresponder con el sistema colonial aunque las características económicas eran de una comunidad próspera, cuya base económica principal era el ganado mayor, los sitios dedicados a la crianza de cerdos, caballos, asnos y aves, así como también la producción en sus ingenios de azúcar, mieles y aguardientes y en otro orden las vegas de tabaco.

Este florecimiento económico fue determinante y como efecto colateral impulsó el desarrollo de grandes obras sociales y culturales como: la construcción del puente sobre el río Yayabo en 1831 y el Teatro Principal en 1839. Como consecuencia del pensamiento ilustrado se fundó en el 1834 el periódico “El Fénix” en el cual se divulgaban las noticias más importantes de la época, además de otras relacionadas con la educación, dentro de ellas fechas de exámenes, convocatorias para éstos y reconocimientos a los mejores graduados.

Favoreció al despertar de la instrucción en la primera mitad del siglo XIX en la localidad, el panorama sociocultural que se venía desarrollando, donde los intelectuales percibieron que se presentaban nuevos desafíos al sistema escolar y había que hacerlo corresponder con el desarrollo social y económico que se estaba llevando a cabo en todo el país.

Sancti Spíritus se acogió en la segunda mitad del siglo XIX a los cambios políticos que se estaban produciendo en el país y al darse a conocer la situación

revolucionaria a partir de 1866 este territorio estuvo representado por varios intelectuales y maestros que en su mayoría habían estudiado en La Habana.

Las figuras femeninas de la educación espirituana en la etapa de la colonia.

A la educación de las niñas se dedicaron en el siglo XIX, Doña María Luisa Valdivia y Salvadora Reguera, ambas no recibían estipendio, salvo que determinadas alumnas le hacían algún que otro regalo. Ellas representaban en Sancti Spíritus el movimiento de las Escuelitas de Amigas que tanto proliferaron y ayudaron en la escolarización de las niñas pobres y de color.

El 20 de noviembre de 1807 Doña María de Jesús Jiménez pretende cuota para la enseñanza de niñas pobres en los primeros principios de doctrinas, lectura y letras y otros de manos propias del sexo femenino, lo que visto por los señores del Cabildo y con la necesidad que había, acordaron se le asignaran de los fondos de Propios, 20 pesos anuales que debían contarse desde el primero de enero de 1808.

Con fecha 18 de marzo de 1833 pide Doña Concepción Mora, permiso para establecer una Academia dedicada a la educación de niñas en Trinidad. Anteriormente había ejercido la ocupación de maestra en La Habana. Se concede el permiso, bajo la inmediata inspección de la comisión nombrada para el colegio La Santísima Trinidad, siendo este uno de los primeros en aparecer en esa época.

En el año 1836, además de las escuelas de primeras letras, existió en Trinidad la Casa de Doña Josefa Quintero, que prestaba sus servicios desde las 9:00 am hasta las 12:00 m, y por la tarde, en el propio local, funcionaba una Academia de Bailes, dirigida por Don José Alba.

En 1839 estableció Doña Anastasia de Wanworth una “Academia de niñas” y anunciaba haber abierto la clase de piano y música vocal, agregando también dicha directora que

Igual participa tener abiertas las clases de más principal utilidad para el bello sexo, prometiéndose poder demostrar los adelantos de las señoritas sus alumnas por medio de un examen público que tendrá lugar oportunamente, y, mientras se verifica, ruega la expresada directora a las personas que se interesen en la ilustración general, se sirvan pasar al Instituto, cuando gusten favorecerlo, a observar los progresos de las niñas en los siete meses transcurridos desde su apertura, pues este es el mejor modo de convencerse de la utilidad de semejante establecimiento. (Marín, 1945, p. 89)

El 19 de octubre de 1840 se permite a Doña Tomasa Yanes la apertura de un establecimiento de educación para niñas, en la Calle Gloria de Trinidad; quien recibió el título de maestra el 22 de julio de 1839, otorgado por el Capitán General Joaquín de Ezpoleta.

En 1845, invitada por varias personas de la ciudad espirituana, se estableció la señorita francesa Juana Boisseau, y se dedicó a la enseñanza de la música vocal y a la instrumental de piano, a las señoritas de las familias más acomodadas.

Las hermanas Ana, Candelaria y Catalina Ayala, crean una aulita de barrio dirigida también por ellas. Vástagos de una familia rica en virtudes, bajo un frondoso árbol de mamoncillo, las maestras Ayala enseñaron las primeras letras a ilustres trinitarios. Las hermanas se preocuparon por la deficiente instrucción y educación del pueblo trinitario y se dieron a la tarea de revertir tal situación desde su modesto lugar.

Doña Felicia Beauvallon de Cook dirige en el año 1848 un colegio de niñas en Sancti Spíritus. Este colegio llamado “Santísima Trinidad y del Corazón de María” tenía muy buena organización y se regía por reglamentos aprobados por el Capitán General. Usaba como idioma oficial el francés y en ella se educaron las niñas de las familias más distinguidas.

En un Boletín de la Junta de Educación Pública de Sancti Spíritus, se hace mención a Josefa Alonso como maestra de una escuela de enseñanza privada en Cabaiguán; y esta constituyó una de las primeras en ese territorio.

También se puede destacar el colegio privado fundado en 1856 por María de Jesús Peralta, para la instrucción de niñas y jóvenes en labores de costura y tejidos con agujas, en esta etapa floreció en Sancti Spíritus la labor de la instrucción de la mujer. Josefa Balloveras de Balloveras, importante maestra de la década de 1850, tenía un colegio para niñas en el año 1856, donde participaban las hijas de las personas más adineradas de la ciudad. No se tiene mucha información acerca de su obra.

El 18 de diciembre de 1857 se celebraron los exámenes de las niñas de los colegios de las Señoras Prados (quienes llevaban ya un tiempo en la práctica del magisterio en su centro escolar) y Doña Felicia Beauvallon; donde las niñas leyeron de memoria lo que tenían aprendido y muy aceptado por todos los presentes en la evaluación.

Otro momento relevante para la educación espirituana de este siglo fue sin dudas la fundación de la primera escuela pública para niñas en 1858 por Luisa Martínez en su propia casa en la Calle San Gonzalo # 14 y allí prestaba servicio su esposo el maestro Luís Rossenorn que también dirigía un Centro para varones y era un aventajado maestro de idiomas, laboraron en este colegio los educadores de enseñanza elemental Manuel Díaz (Manuelico), que impartía Gramática y Geografía, Adelaida Martínez, que enseñaba Aritmética y Costura.

Los maestros y maestras que trabajaban en el colegio de Luisa Martínez se presentaban a exámenes para la obtención del título que los capacitara para dicha profesión, se tiene referencias de que la señora Luisa lo obtuvo en 1852 y su esposo en 1859.

En 1859 en Yaguajay solo existían 12 casas y aún no había sido fundado el Central “Noriega”. En este pequeño caserío existía una escuelita en ese año. En el año 1861 funcionaba una escuela para las niñas en dicho poblado, atendida por la maestra Antonia Carratalá; y quedó cerrada ese propio año, al no existir fondos para atenciones a dichas escuelas, ni las mesadas de los maestros.

En el propio año 1859, Doña Felicia de Cook dirige una escuela para niñas, con un total de 50 estudiantes, siendo privilegiadas también, como es natural en la época, las familias más ricas y poderosas.

Durante el siglo XIX también se dedica a impartir clases a las niñas Josefa Ángel Micheto, teniendo en cuenta la utilización de métodos más modernos para sus clases.

Consta que en el período de 1870 funcionaba un colegio en la parte norte dedicado a la instrucción de niñas de las maestras Modesta Díaz y Florencia López; en la parte sur impartía clases la señora Florencia Pinillos de Sánchez, ayudada por su esposo y Josefa Mendiburt que en la calle Santa Bárbara mantenía una nutrida escuela de niñas.

En el mes de noviembre de 1873 el Ayuntamiento de Sancti Spíritus, al ver la decadencia de la educación se pronunció por abrir una escuela para niñas pobres y nombró como maestra a la señora Andrea Madrigal, en calidad de interina, por ser persona de aptitudes y moralidad, aunque no tenía título de maestra.

En la década de 1870-1880 se abre una Academia de Música dirigida por la músico, compositora y profesora trinitaria Catalina Borroa, quien se preocupó por la cultura estética de la población de dicha villa.

En la década de 1880, existieron conjuntamente tres importantes colegios para niñas: La Escuela Municipal para Hembras “Santa Eulalia”, dirigida por Juana Pujol; “La Asunción de Nuestra Señora”, dirigida por Ana Pomares Beiseau, hija esta de franceses, hablaba el francés a la perfección y se dedicó a su enseñanza, Importante maestra de la época, de quien no existe suficiente información en la actualidad y La escuela para niñas “Nuestra Señora del Rosario”, cuya directora fue Mercedes del Coñal.

En el Siglo XIX existieron además los colegios para niñas de Doña Josefa Urquiola (hija de uno de los grandes médicos de la época, el Dr. José María Urquiola), y Doña Eulalia Cabañas.

El 8 de enero de 1883, funda Teresa Colenge de Escarrá el colegio para hembras con el nombre de Purísima Concepción, de enseñanza primaria y superior, en el que se admitían internas (teniendo en cuenta los intereses de los padres o sus necesidades), medio internas y externas. Este colegio se clausuró en diciembre del propio año 1883 por falta de alumnos. Este es un hecho que sucedía con mucha frecuencia en la etapa colonial.

Una de las figuras más destacadas del magisterio espirituario fue Lucrecia González Consuegras, nacida el 18 de octubre de 1848, murió el 4 de septiembre de 1924. Mestiza, dotada de una singular cultura que adquirió de manera autodidacta, se proyectó por la raza negra, y de esta forma impartió lo que sabía a las niñas necesitadas.

En el 1885 se instala en esta localidad, la maestra Clara Lontier, quien junto a las espirituanas Candelaria Cañizares y Aurora Calderón, se dedicaron a proporcionar instrucción a las niñas espirituanas pues gozaban de una excelentísima cultura.

Repercusión del pensamiento educativo de las maestras

Como se ha abordado anteriormente, las maestras de la etapa colonial contaban con muy pocos recursos para impartir la enseñanza, no obstante, se mantuvieron activas independientemente de no ser el salario, reflejo del sacrificio que debían realizar.

Son diversas las situaciones con las que tenían que lidiar: escaso interés del gobierno para mejorar el sistema educacional imperante, desconocimiento de

algunos padres de la importancia de la educación para los hijos, desinterés de la mayoría de las familias por la instrucción de sus pequeños, solo pocas familias gozaban del privilegio de poseer abundante dinero para pagar la enseñanza, las aulas se encontraban en mal estado, el presupuesto que en ocasiones se le asignaba a la educación por parte del Ayuntamiento era insuficiente.

El período comprendido entre 1878 y 1898, se caracterizó por la consolidación de las ideas políticas del magisterio espirituario, las maestras espirituanas, junto a los maestros, ayudaron de una forma u otra a la lucha armada y promulgaron una resistencia que hizo que entrara el nuevo siglo con un reducido grupo de educadoras impartiendo clases, aunque muy fuertes en sus posiciones sociales de progreso. Se puede resaltar a Luisa Martínez, Clarita Lorties, Juanita Carrillo, Adelaida Martínez, quienes fueron un puente entre los siglos XIX y XX. Igualmente Lucrecia González Consuegra, que en los primeros años de la época neocolonial, a través de su obra literaria, educó sentimientos de nacionalidad.

Con el cese de la soberanía española e implantación de los nuevos métodos de enseñanza y el pago por el gobierno central de esas atenciones, se abrieron nuevos horizontes a la escuela pública, y se multiplicó (aunque no de la manera que se necesitaba), el número de maestras y aulas tanto en la ciudad como en el campo.

Estableció el gobierno norteamericano un Distrito Urbano en la ciudad, y un Distrito Rural, que juntos formaban la Junta Municipal (en cada territorio se hacía de la misma manera).

Con relación a los obsoletos métodos de enseñanza de los españoles, el de Estados Unidos era realmente superior, más completo, pero destilaba la más refinada penetración cultural e ideológica.

Aparecieron en la época, en el territorio espirituario, al igual que en el resto del país, Academias para enseñanzas especiales, como idioma inglés, dibujo y pintura, mecanografía, música, entre otras. Además funcionaron varias Academias preparatorias para exámenes de maestros públicos.

El siglo XX, hereda un sistema escolar que se gestó durante siglos anteriores, que correspondía a las características sociales, económicas, culturales y políticas propias de ese período colonial. A pesar de los adelantos de una nueva Era, las pugnas por el control de la educación, se acentuaron entre la Iglesia Católica y el Sector Protestante, que entra al país con fuerza por el Estado, el que aparentaba ser

laico pero protegía a la Iglesia. Este hizo que la Iglesia Católica y la Cristiana abrieran escuelas privadas, entre las que aparecen: La Presbiteriana en 1907, que más tarde tuvo un lujoso local, La Natividad en 1909, San Francisco en 1913, El Bautista en 1915 y La Santa Teresita en 1933. Para las familias pudientes eran estas, selectos planteles educacionales con métodos de estudio modernos, respaldados por el positivismo. La escuela pública se encontraba en muchos casos abandonada, corriendo la suerte que el alcalde le propiciara.

La difícil panorámica desde el punto de vista económico, político y social que transitaba la nación en los primeros años de la década del 20, incidió también en todas las localidades del territorio espirituano, afectando el tesoro público.

Aparecen en 1902 en Yaguajay, en los barrios apartados, las escuelas de Herminia Lleò, Teresa Peláez Laredo, Carmen Prohías (con 30 años en la educación), María Gómez y Amelia Fernández. La cantidad de aulas era insuficiente ante las serias afecciones de la Educación.

En 1922 se creó la primera Escuela en el batey del “Central Nela”, hoy “Aracelio Iglesias”, ocupada por la maestra Isabel Casin de Pando.

En 1940 concede su servicio el Instituto “Luz y Caballero”, contando en su plantel con Eloísa Batard Marrero y Ana A Auricochea, quienes impartían primaria elemental y enseñanza superior de 7mo. y 8vo. grados y Bachillerato hasta 3er año.

Es en este momento que proliferan las escuelas particulares, teniendo algún valor, aunque desprovistas de técnicas, sin embargo, los niños aprendían a leer y a escribir.

Un pilar importante en la educación del territorio espirituano de la época, fue Verónica Quirós, quien se inicia como maestra en 1930 y trabaja como tal hasta 1959. Su situación económica era muy desfavorable, pero trabajaba para vivir y enseñar a los niños. En su aula no tenía distinción de raza ni edades. Muestra fehacientemente el legado sus antecesoras que, con entrega desmedida hacían de la educación su prioridad de vida.

Educadora por excelencia de esta etapa fue Isabel Aguilar, maestra del Colegio Bautista de Yaguajay, quien al recordar esos años refería que:

“(…) En el curso 1955-1956 comenzó a trabajar en el Colegio Bautista (...). Ganaba poco dinero, de acuerdo a lo que abonaban los alumnos, algunos meses me salían en veinte pesos. El pago estatal estuvo un poco

desorganizado, yo recibí dinero atrasado al cabo de años, cuando se nacionalizó la enseñanza. La situación era tensa hasta que triunfó la Revolución, pero enseñábamos las asignaturas, la lectura, todo y la Religión". (Martín, 1994, citado por Santos, 2010, p. 73).

Un método muy utilizado en las escuelas donde estaba el Kindergarten era el de canciones y juegos. Se realizaban estos para enseñar lo que era la casa, una semana se jugaba y cantaban canciones sobre la casa. Todo era jugando, o sea, no aprendían contenido pero sí desarrollaban habilidades.

Sancti Spíritus tuvo sus peculiaridades como región, impulsadas por las educadoras, se pueden señalar: la cultura escolar transmitida por el Estado recibía una fuerte influencia externa de las escuelas privadas, donde se dedicaban a enseñar sobre todo labores hogareñas a niños y jóvenes de bajos ingresos, así como las primeras letras de modo que supieran firmar. El pueblo, en sentido amplio, tenía acceso a una cultura popular consolidada por los mecanismos del Estado, pero hubo un impulso amplio de educadoras o guiados por estas en el quehacer cultural, donde se destacaron varias poetizas y mujeres de la música.

El arte y la pedagogía se vuelven uno cuando se es capaz de imbricar lo que cada uno tiene del otro, muestra de esta indudable unión lo es Luisa Muñoz del Valle (Alma del Valle), poetisa espirituaña que empezó a publicar en la revista *La Fraternidad* (1924). En 1937 se graduó de Doctora en Pedagogía en la Universidad de La Habana. Fue activa colaboradora de la revista femenina *Horizontes* que dirigía en Sancti Spíritus Margot Álvarez Soler. En ella publicó algunos de sus mejores poemas. Su obra poética es portadora de valores e ideales progresistas.

Francisca Hernández de Zamora brindó su aporte en los finales del siglo XIX y primera parte del siglo XX. Es la más importante de las escritoras espirituanas del siglo XIX. Fue además conferencista, polemista y maestra. Con su labor pedagógica ayudó a formar la generación de espirituanos que participó en las Guerras por la Independencia. Su obra literaria está influenciada por el romanticismo, el patriotismo y las ideas teosóficas. Sus trabajos fueron publicados en las revistas y periódicos más importantes de la época: *La Buena Nueva*, *El Fénix*, *Hero* y *La Fraternidad*.

Isabel Araque Pérez se reveló como una consagrada maestra y poetiza que se da a conocer en la primera mitad del siglo XX. Publicó sus poemas en las revistas *Hero* y

La Fraternidad, aunque no dejó libros publicados. Compuso un poema dedicado a Serafín Sánchez en homenaje al natalicio del consagrado patriota.

Josefina Jacobs Cañizares nació de una familia de intelectuales espirituanos. Fue educada en escuelas públicas de Sancti Spíritus y posteriormente con mentores particulares. El Círculo de Bellas Artes de La Habana la distinguió con el Tercer Premio por su soneto “*Al General del Ejército Emilio Núñez Rodríguez en el año de su centenario*”. Fue antologada en *Nuevos Cuentistas Cubanos*. Ferviente defensora de la memoria histórica y cultural de su ciudad natal, realizó valiosas donaciones al Museo de Historia Provincial.

Fortuna Casilda Valle Marín dignificó la educación de la época. Maestra autodidacta que ubicó la escuela en su hogar. Debido al proceso docente que estableció y a la maestría pedagógica que desarrolló en dicho centro, obtuvo autorización oficial otorgada por el Ministerio de Educación, pronto esta escuela alcanzó reputación en el pueblo espirituario y en sus aulas fueron matriculados hijos de padres con posibilidades económicas, aunque sus puertas también fueron abiertas a hijos de obreros de pocos recursos financieros.

En dicho centro se le brindaba un interés especial a la enseñanza musical debido a los conocimientos musicales de Fortuna Valle, quien era además de excelente educadora, flautista. Esta escuela se mantuvo ejerciendo hasta el momento de la reforma, donde su directora hizo entrega espontánea del mobiliario y medios audiovisuales al subdirector municipal de Educación.

La educación, desde su surgimiento, hasta la actualidad, ha transitado por un camino verdaderamente empedrado, oscuro, que solamente vio la luz al triunfar la Revolución, aunque desde mucho antes, se fueron dando pasos que indiscutiblemente repercutieron en lo que representa hoy.

CONCLUSIONES

La educación escolarizada en Sancti Spíritus en la etapa de la colonia tuvo momentos importantes y figuras destacadas que contribuyeron a la formación intelectual de sus habitantes. En consecuencia, se aprecia el mayor desarrollo hacia 1830, donde se pone de manifiesto una serie de regularidades que tienen sus puntos de contacto con las grandes figuras de la educación cubana de esta etapa. Tuvo sus inicios en los finales del siglo XVIII, anteriormente había estado a

cargo de personas que no poseían la capacidad ni la preparación requerida para ejercer el magisterio.

En la historia de la educación espiritvana se destacaron figuras de reconocido prestigio que se caracterizaron entre otros aspectos, por la calidad con que impartían la docencia y la preocupación porque las futuras generaciones estuvieran debidamente preparadas cognoscitivamente entre ellas: Luisa Martínez, Josefa Balloveras de Balloveras, María de Jesús Peralta, Ana, Candelaria y Catalina Ayala, Doña Tomasa Yanes de Machado, Doña María de Jesús Jiménez, Josefa Pérez Barquero, Lucrecia González Consuegras.

Los aportes más importantes de estas educadoras incidieron en el despertar de la conciencia nacional y la cubanía en el pueblo espiritvno, la educación de las jóvenes generaciones, la valentía con que afrontaron las dificultades económicas a que estaban sometidas en su mayoría, la oportunidad brindada a los niños pobres de la época, la concientización de que la pobre instrucción constituía el problema fundamental de la época colonial, el legado que brindaron las educadoras espiritvnas de la época colonial a las que precedieron su labor de instruir y educar, constituye un importante eslabón en la historia, pues necesariamente se nutrieron de sus enseñanzas e ideas educativas para realizar una labor más acorde con la sociedad cubana de la neocolonia, heredando su sacrificio, entrega incondicional y deseos de inculcar un pensamiento más revolucionador, no solo de la enseñanza, sino del país propiamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Rodríguez, A. A. (1999). *La educación elemental en Sancti Spíritus desde 1514 hasta 1898*. (Tesis de maestría inédita). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.

Albert Sandoval, E. et al. (s/f). *Trinidad y la educación en la etapa colonial*. Fondo de Activistas de la Historia. Expediente 124 – B. Legajo 3. Folio 36. Fondo 78.

Armas Cornillot, I. (1943). *Evolución de la educación en la ciudad de Sancti Spíritus*. (Tesis de Grado inédita). Universidad de La Habana, Cuba.

De la Aguilera, M. J. (1975). *La Educación en Sancti Spíritus*. Sancti Spíritus, Cuba. (Inédito).

Guiribitey Alcalde, P. (1970). *Perfiles educacionales espiritvnos*. Fondo Donativos y Remisiones. Expediente 259. Legajo 7. Folio 4.

- López, S. y Viciado, M. A. (s/f). *Notas sobre la historia de la educación en Sancti Spíritus*. Fondo Movimiento Activistas de la Historia. Expediente 124 A. Legajo 3. Fondo 70.
- Marín, F. (1945). *Historia de Trinidad*. La Habana, Cuba: Editor Jesús Montero.
- Martín, A. (1994). *La historia de la Educación en Yaguajay desde sus inicios hasta el triunfo de la Revolución*. Sancti Spíritus, Cuba. [Inédito].
- Martínez, C. y González, J. (s/f). *Historia de la educación en Trinidad*. Expediente 122. Legajo 3. Fondo 70.
- Muro García, E. (2004). Maestros Espirituanos. *Siga la Marcha*. 17.
- Rodríguez, C. A. (2007). *Acercamiento necesario a los momentos relevantes y figuras destacadas de educación en Sancti Spíritus en el Siglo XIX*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas, Sancti Spíritus, Cuba.
- Santos, K. (2010). *Las figuras femeninas en Sancti Spíritus, su rol en la educación escolarizada durante la época colonial*. (Tesis de maestría inédita) Universidad de Sancti Spíritus, Sancti Spíritus, Cuba.