



Pedagogía y Sociedad

ISSN: 1608-3784

RNPS: 1903

Marzo - Junio / 2018 Vol. 21 No. 51

“Sin Educación no hay Revolución posible”



CONSEJO EDITORIAL

Directora

DrC. Yanetsy Pino Reina

Jefe de Edición

MSc. Lidia Esther Estrada Jiménez

Editora Científica

MSc. Nisdani de las Mercedes González Hernández

Maquetadora

MSc. Fortuna Rodríguez Bernal

Correctora de Estilo

MSc. Maritza Valdivia Fonseca

Traducción y Redacción en Inglés

Lic. Yenisley Herrera Cruz

Diseñador

DrC. Roberto Carlos Rodríguez Hidalgo

Webmáster

MSc. Yamila Milagros Antúnez Pérez

CONTENIDOS

EDITORIAL

ÉTICA PROFESIONAL: UN COMPROMISO PEDAGÓGICO EN LA COMPLEJIDAD DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN TURISMO PROFESSIONAL

Luz Marisol Fuentes Valderrama

.....6

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA Y TRANSFORMACIÓN CURRICULAR: REFLEXIONES DESDE LA VISIÓN DEL DOCENTE

Carmen M. Marín Gómez

.....20

METODOLOGÍA PARA EL TRATAMIENTO A LA CULTURA COMUNITARIA DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL

Claudina Esther Martínez Vignón y Adonis Gibo Silva

.....36

UNA VÍA PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON DIFICULTADES EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS ITERATIVOS

Eduardo Hernández Martín; Liosbel Fleites Cabrera; Gladilis Barrera Garrido

.....58

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA SUPERACIÓN DE LOS PROFESORES DE ANATOMÍA PATOLÓGICA EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Egduina Aisara Rondón Madrigal

.....82

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DE USUARIO PARA PERFECCIONAR EL TRABAJO CON LAS FUENTES DE INFORMACIÓN DIGITAL

Fortuna Rodríguez Bernal, Yaleidys Corrales Valdivia, Yosaida Arrieta Rodríguez

.....103

EL PROYECTO INSTITUCIONAL COMO ELEMENTO ESENCIAL EN LA ORGANIZACIÓN EFICIENTE DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA EDUCACIONAL

Ana Midiala González Pérez; Elio Tomás Montes de Oca Companioni; Aurelio Daniel Águila Ayala

.....121

TALLERES DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA. SU CONTRIBUCIÓN AL ADECUADO DISEÑO DE AMBIENTES EDUCATIVOS

Yasmani Enebral Valdivia; Noris Josefa Rodríguez Izquierdo; Mayuli Conesa Santos

.....136

PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS PARA LA PREVENCIÓN DE RIESGOS

Oreste Hernández Perera; Iliana Díaz del Sol; José Manuel Suárez Meana

.....155

LA PREPARACIÓN DEL EGRESADO DE LA CARRERA EDUCACIÓN PRIMARIA, PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Yoel Enebral Rodríguez; Rolando Enebral Rodríguez; Osvel Pérez Pérez

.....172

EL TURISMO COMO ALTERNATIVA DE LA ECONOMÍA NACIONAL EN EL PENSAMIENTO DE ARMANDO MARIBONA

Julio César Calderón Leyva; Luís Ernesto Enebral Veloso; Frank Rafael Quesada Espinoza

.....192

PRAXIS DOCENTE EN LOS PROGRAMAS NACIONALES DE FORMACIÓN

Danny Sánchez; Migdalis Coromoto González Celis

.....206

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CULTURA PSICOPEDAGÓGICA EN PROFESORES DE LA ESCUELA PEDAGÓGICA

Mayuli Conesa Santos; Aurora Margarita Álvarez González; Rita Lina Rodríguez González

.....224

UNA REVISIÓN A ALGUNOS REFERENTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Virgilio Companioni Albris

.....240

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS

.....261

Editorial

La revista ***Pedagogía y Sociedad*** entrega su número 51 con la esperanza de llegar a un público cada vez mayor. En esta ocasión presentamos 14 resultados de investigación con autoría nacional e internacional; en los cuales predominan los enfoques pedagógicos, como ya es costumbre en el perfil de la revista.

Sobresalen importantes consideraciones como las promovidas por la metodología para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba (artículo de Claudina Esther Martínez Vignón, profesora del Centro Universitario Municipal (CUM) El Salvador, y del Dr.C. Adonis Gibo Silva, profesor de la Universidad de Guantánamo); y otras con enfoque dirigido a otras ciencias como el artículo "Formación de usuario para perfeccionar la cultura informacional con las fuentes de información digital", de Fortuna Rodríguez Bernal, Yaleidys Corrales Valdivia y Yosaida Arrieta Rodríguez, todas especialistas del grupo editorial de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus.

Asimismo nos alegramos por la presencia de trabajos que abordan la epistemología de otras ciencias en relación con la Pedagogía, como el artículo que socializa una estrategia metodológica para contribuir a la superación de los profesores de Anatomía Patológica, en el tratamiento de los contenidos de esta subdisciplina con enfoque interdisciplinar: "Estrategia metodológica para la superación de los profesores de anatomía patológica en la interdisciplinariedad", de la profesora Egduina Aisara Rondón Madrigal, de la Universidad de Ciencias Médicas, Sancti Spíritus, Cuba.

En sentido general, la revista a partir del número 51 tendrá cambios: siempre trataremos de reunir todos los trabajos publicados bajo una temática que funcionará como una especie de titular de cada número; abriremos el perfil social de la revista para que las Ciencias Sociales y las Humanidades dialoguen mucho más con la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, así como con el resto de las disciplinas, ciencias y saberes que pueden transversalizarse a través de las mismas. Asimismo, la revista ***Pedagogía y Sociedad*** busca un perfeccionamiento

a través de los requisitos de evaluación que indican bases de datos, catálogos y directorios internacionales, buscando un posicionamiento de sus resultados científicos y una visibilidad mayor, tan necesarios en los procesos permanentes de actualización que sufren hoy las ciencias a nivel mundial.

El presente número tiene como tema: Ciencias, formación y pensamiento; y abarca una buena parte de lo que hoy se investiga en el mundo, en la voluntad de construir epistemologías propias en todos los recorridos posibles de las ciencias, sobre la base de un pensamiento emancipatorio, ético y humanista a lo largo de la formación del ser humano.

Dra.C. Yanetsy Pino Reina

Directora

Fecha de presentación: julio, 2017 Fecha de aceptación: noviembre, 2017 Fecha de publicación: marzo, 2018

ÉTICA PROFESIONAL: UN COMPROMISO PEDAGÓGICO EN LA COMPLEJIDAD DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN TURISMO

PROFESSIONAL ETHICS: A PEDAGOGICAL COMMITMENT IN THE COMPLEXITY OF UNIVERSITY TRAINING IN TOURISM

Luz Marisol Fuentes Valderrama

Asociado. Universidad Politécnica Territorial “José Antonio Anzoátegui” Estado Anzoátegui, Venezuela. E-mail: luzmarcesar@hotmail.com

[¿Cómo referenciar este artículo?](#)

Fuentes Valderrama, L. M. (marzo–junio, 2018). Ética profesional un compromiso pedagógico en la complejidad de la formación universitaria en turismo profesional. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/572>

Resumen

El artículo versa sobre la ética profesional, se parte de la definición de “ética”, entendida como el comportamiento moral de los seres humanos y ética profesional, como la conducta que asume un profesional dentro de su campo de trabajo, que para efectos de este trabajo se encuentra dedicado al campo del turismo. Se plantean las debilidades existentes en relación al déficit de compromiso pedagógico, vinculado con incumplimiento de horarios, deficiencias en la formación y actualización del docente, nepotismo, fragmentación de los saberes, politización de la educación, entre otros. Estas debilidades afectan la formación ética de quienes se forman en las aulas como profesionales del turismo, por lo que se declara como objetivo: debatir sobre la ética profesional como un compromiso pedagógico en la complejidad de la formación universitaria en Turismo. Se expone además, la necesidad de un cambio, donde las prácticas pedagógicas se orienten a la formación del estudiante desde una mirada integral, para que actúen con ética, para innovar en el servicio y generar un desarrollo sostenible de la actividad turística, atendiendo a la dimensión del ser.

Palabras clave: compromiso pedagógico; ética profesional; formación universitaria; turismo profesional

Abstract

This article is about professional ethics. The first aspect dealt is the definition of ethics, understood as the moral behavior of human beings and professional ethics, as the behavior assumed by a professional within his field of work, which, in this article, is devoted to the tourism field. The existing weaknesses relating to the deficit of pedagogical commitment that are linked to non-compliance with schedules, deficiencies in teacher training and updating, nepotism, knowledge fragmentation, education politicization, among others, are stated. These weaknesses affect the ethical training of those trained in the classroom as professionals in tourism; therefore, the objective is to discuss professional ethics as a pedagogical commitment in the complexity of university training in tourism. Besides, there is a need for a change, where pedagogical practices are oriented towards the student's education from an integral perspective, so that they act with ethics, to innovate in the service and to generate a sustainable development of the tourist activity, paying attention to the dimension of being.

Keywords: pedagogical commitment; professional ethics; university training; professional tourism.

INTRODUCCIÓN

El turismo es una actividad multifacética, debido entre otras cosas, a las diversas modalidades turísticas que vienen emergiendo en el devenir histórico de dicho proceso social. En consecuencia, para su adecuada operatividad se requiere contar con un talento humano formado, crítica y reflexivamente, ante los desafíos de este tiempo postmoderno y globalizado, como dispositivo de gran valía que incide en la prestación del servicio turístico bajo criterios de calidad y sustentabilidad. Por tanto, es importante reflexionar acerca de los valores y normas que rigen la formación profesional en turismo en pro de orientar acciones prudentes, responsables y justas que potencien dicha educación. Bajo estas consideraciones, se plantea el objetivo de este artículo: debatir sobre la ética profesional como un compromiso pedagógico en la complejidad de la formación universitaria en Turismo, aspecto sobre el cual versa el contenido que se desarrolla a continuación.

DESARROLLO

Miradas acerca de la Ética

Para iniciar la discusión en relación con la Ética Profesional es pertinente definir etimológicamente la palabra ética; se origina del término griego Ethos, significa “costumbre”. Conjunto de rasgos y modos de comportamiento, predisposición para hacer el bien. En este sentido, la ética se manifiesta: “de forma imperativa, como exigencia moral” (Morín 2006, p. 21). En consecuencia, existen diferentes acepciones de “ética” que permiten entender y explicar el comportamiento moral de las personas, así Heidegger lo explica como la morada o ethos del hombre es el Ser. Para Aristóteles: Ethos es igual a Ética, también entendido como temperamento y, por tanto, vinculado con el carácter, hábito, modo de ser.

Por su parte, Ricoeur (1913-2005), (citado por Saravia, 2009), concibe la ética como: “una odisea o aventura de la libertad, expresada en el devenir de la existencia de cada individuo; tiene su fundamento último en el deseo de ser y el esfuerzo por existir” (p. 33). El prenombrado autor, establece un triángulo ético, donde plantea tres vértices, a saber el yo, tú y él. Así, presenta la ética como el ejercicio de pensar la acción humana, sus motivaciones, consecuencias prácticas, su finalidad y sentido, su aporte moral, su justicia, su responsabilidad; es decir, pensar en el propio ser del hombre, su existencia en cuanto verbo y potencia, su ser en el mundo y su ser con los otros.

Al respecto, Morín (2006), expresa que la ética y la moral son dos términos inseparables que se encabalgan. La ética se nos manifiesta, de forma imperativa, como exigencia moral; ésta tiene dos fuentes, una de carácter interno al individuo, vinculada con la conciencia del deber y una fuente externa, la cual se expresa en el conjunto de aspectos culturales, creencias y normas propias de la sociedad.

En efecto, al considerar los aportes de los autores precedentes, la ética se entiende como una rama de la filosofía, ella trata sobre la valorización moral de los actos humanos. Por tanto, es un conjunto de principios y normas morales que regulan las actividades humanas. Ser ético según Sócrates, (citado en Martínez, 1980, p. 330), significa: “dejarse guiar por la razón, lo que está bien y renunciando a lo que está mal, esto ayuda a encontrar la felicidad sólo si se actúa en conformidad con las propias convicciones del ser humano”; en tal sentido, ser feliz es ser ético y nos comportamos de una manera éticamente correcta cuando hacemos lo que la

costumbre indica. De este modo, la moral está relacionada con las emociones y la ética a lo racional. Por tanto, el centro de la ética es el ser humanizado que tiene espíritu, alma y cuerpo.

Aunado a ello, es necesario reconocer, con sinceridad y asumir reflexivamente lo que se habría hecho mal. En efecto, la ética es la reflexión racional de lo que se considera bueno o malo, justo e injusto; por eso, se cree que tiene una pretensión universal, se sustenta, principalmente, sobre valores de libertad, responsabilidad, justicia y conciencia. Es normativa, vinculante y obligatoria para con las pautas sociales establecidas que hacen posible la convivencia de grupos sociales.

Por su parte, Levinas (2000), reflexiona sobre la idea de alteridad, es decir, pensar en el otro, por cuanto no entra en el espacio de él Mismo, esto responde a lo que no soy yo, que es anterior a mí, allí la cercanía con el otro me hace conocerlo, donde mi yo queda sustituido por el Otro, quien se impone como límite a la libertad. Así, la ética se basará en dicha relación con el Otro; por tanto, hay que acogerlo como infinito, trascendente y responsabilizarse de las necesidades.

Ética Profesional

Llegados a este punto, es importante analizar la ética desde el contexto profesional, para ello es necesario tener claro los términos profesión y profesional. La profesión es una actividad cualificada, adquirida mediante estudios y prácticas profesionales universitarias, requerida por el bien común con especiales posibilidades económico-sociales, que responde a una vocación. Por su parte, el profesional es todo aquel que tiene encomendada una misión especial que cumplir en beneficio de los demás.

Al respecto, Rojas (2011), afirma que la ética profesional es un compromiso vivencial que trasciende la norma escrita; por ello, debe manifestarse, no sólo desde el punto de vista teórico, sino también de manera práctica. En fin, se encarga de estudiar el comportamiento moral debido y exigible en el ejercicio de una profesión determinada. Deviene de lo dicho que, la ética profesional es una ética aplicada a la conducta humana, en el ámbito de la misión que debe llevar a cabo, por medio de principios generales y normas concretas, ellas se traducen en códigos deontológicos elaborados en consenso, intrínsecamente relacionados con las profesiones, que son prácticas humanas con sentido, dadas por lo personal, donde se puede apreciar el carácter-imagen-temperamento; lo familiar; y el sentido social. Entonces, la ética

profesional es actuar de forma responsable, aplicando valores éticos, normas, leyes, en el entorno laboral y profesional cónsono con la formación.

De este modo, la relación estructural entre ética y profesión permite ver, con claridad, que toda profesión tiene un fundamento ético, y que toda acción profesional tiene que cumplir un deber ético. Aunado a ello, Lozano (1999), considera que debe existir una relación entre responsabilidad moral del profesional, con la responsabilidad moral de la empresa, institución u organismo en el que éste presta sus servicios. La ética en las organizaciones y la ética de las organizaciones no deben ser dos lógicas antagónicas, sino complementarias.

Turismo

Dentro de este marco de ideas, es importante señalar que el turismo es una actividad con un alto contenido social, allí intervienen seres inacabados, un “ser” denominado turista y/o visitante, en búsqueda de una experiencia humana y de la construcción del ser interno fuera de su lugar de residencia habitual; por otra parte, se tiene al “ser” prestador de servicio, que satisface las necesidades del turista y está en búsqueda de esa construcción y reconstrucción permanente como profesional de servicio. Es una compleja e imbricada relación de intercambio de bienes y servicios, deseos, anhelos subjetivos, contruidos por ese ser-turista-humano para sí y por sí mismo, que envuelve la operatividad del hecho turístico, porque el sujeto del turismo es el ser humano y lo que los diferencia es la forma como cada uno está vivenciando la experiencia durante ese momento histórico.

De este modo, la actividad turística se manifiesta en conductas individuales y grupales, enmarcadas en la inter, trans y multidisciplinariedad de los saberes que envuelve la profesión ligada con la prestación de bienes y servicios turísticos, muchas veces a nivel de Técnico Superior y otras como Licenciatura en Turismo, permitiendo, dentro de esa relación directa, establecer un enfoque ético-social, donde se reflexiona permanentemente sobre los comportamientos del turista y del prestador de servicio como seres en construcción, lo cual se traduce en actos buenos y malos que son reflejo de conductas aprehendidas y compartidas en la cultura societal donde están insertos dichos actores.

Por ello, la actividad turística está enmarcada directa e indirectamente dentro de la cultura de los pueblos, porque su operatividad deriva en las comunidades receptoras, fuertes transformaciones culturales, sociales y económicas, producto de

los desplazamientos voluntarios e interrelaciones temporales de las corrientes turísticas que van desde el origen de la sociedad, donde el hombre se ve en la necesidad de encontrarse con la naturaleza, con el arte y la ciencia o simplemente con sí mismo en un momento de esparcimiento.

En correspondencia con lo expuesto, para Cortina (2006): “quien ingresa en una profesión puede tener motivos muy diversos para hacerlo: desde costearse una supervivencia digna hasta enriquecerse. Desde cobrar una identidad social, a conseguir un cierto o un gran prestigio” (p. 74). Sea cual fuere el motivo personal al ingresar en la profesión turística, la persona debe asumir una actitud ética en su actuar.

El hecho turístico conlleva una relación de comunicación permanente, donde el contacto con otros seres humanos es indispensable y esencial, delinea el comportamiento de la sociedad que está expuesta a ella. De allí que Ricoeur, (citado por Saravia, 2009), dentro de su concepción ética, presenta un sujeto capaz de dialogar con el otro, bajo una visión reflexiva y hermenéutica del sujeto; así defiende la capacidad que posee ese sujeto por establecer un diálogo, en correspondencia con las normas morales de su comunidad, adecuando su necesidad de realización a la construcción de un tejido social justo.

En este orden de ideas, es preciso internalizar los fundamentos éticos que debe tener el individuo humanizado para el desarrollo de la actividad turística, porque sin valores como el amor, el respeto al otro, la tolerancia, la humildad, la flexibilidad, apertura al cambio, la justicia, entre otros, la práctica turística se convierte en simple agravio del prestador del servicio hacia el turista. Es en este escenario donde se inserta la ética profesional, como factor clave para el desempeño de quienes se dedican al área del turismo, porque dichos valores harán posible sentar las bases para el progreso, con el fin de optimizar y renovar los servicios turísticos, con criterios de calidad y sustentabilidad.

Ética Profesional en la Formación en Turismo bajo el Compromiso Pedagógico

Partiendo de lo señalado, Mazón (2001), considera que la psicología y sociología han sido dos disciplinas de apoyo a la práctica del turismo como profesión; por tanto, han analizado el turismo como “fenómeno”, por cuanto es realizado por seres humanos que tienen conductas definidas y un comportamiento social determinado, ellas producen un impacto en la vida individual, familiar y colectiva y de allí se deriva

un conjunto de efectos culturales y sociales que se ven determinados en un cambio de hábitos, de conductas, del nivel cultural y de formación del individuo.

Por consiguiente, las instituciones educativas a nivel universitario que ofertan la especialidad de turismo tienen una gran responsabilidad en la formación integral de dichos profesionales, deben enfrentarse al desafío de los cambios vertiginosos que viven las organizaciones del sector turismo y en correspondencia a ello, las prácticas pedagógicas pueden asumirse desde una actitud crítico-reflexiva y generativa de su formación educativa, con la plataforma sustantiva en el conocimiento y advenimiento de variadas exigencias curriculares. En tal sentido, estarán focalizadas en la formación ética del ser que se forma en las aulas de los centros formadores de especialistas en el campo turístico, para que su actuación y su perfil de egreso esté cónsono con las necesidades de desempeño que se le exigen en el contexto laboral, así como en el ámbito social al cual pertenece. De esta forma, la ética profesional debe ser el norte que guíe el aprendizaje, atendiendo a elementos teóricos y prácticos que ayuden a cristalizar el profesional deseado desde una óptica integral.

Al respecto, Freire (2008, p. 24), acota que “la reflexión crítica sobre la práctica se torna exigencia de la relación teoría/práctica, sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”. Por tanto, el propósito de la formación profesional en turismo es la trascendencia, más allá de la especialización y la profesionalización instituida por el mercado turístico nacional e internacional. No se trata de formar para un empleo, es buscar la formación integral de profesionales que sean capaces de impulsar transformaciones sociales sustantivas, que admitan la cultura de emprender y construir sus propios espacios de incorporación a la vida social y productiva. En otras palabras, profesionales con sentido de pertenencia, vinculados a las problemáticas, necesidades, demandas y desafíos del sistema turístico.

En tal sentido, la formación reflexiva permite orientar el camino que hace posible la vinculación entre teoría y práctica, en cuya relación se genera conocimiento teórico/práctico y la pertinencia de su aplicación, hacia la revisión de las concepciones educativas, su coherencia con el deber ser y el ser. Por ende, se debe enfatizar en el compromiso que se tiene de formar profesionales en turismo, cónsonos con las demandas de la realidad turística globalizada. Donde se

anteponga, en el ejercicio de su profesión y en su formación, la rectitud ética, responsabilidad, capacidad de construir y reconstruir su saber pedagógico.

Desde estas consideraciones, es oportuno citar a Díaz (2006), quien señala:

Los saberes del docente son parte de una concepción pedagógica y responden a una cultura constituida por una realidad multicontextual que es necesario considerar cuando se intenta profundizar en la construcción del saber pedagógico... es necesario considerar su tradición histórica, pues la educación avanza a partir de métodos, en unos casos para transformar y en otros para conservar y este par categorial, transformar-conservar, se evidencia a través de la historia (p.21).

Según se interpreta de la cita anterior, el compromiso pedagógico de los actores educativos en la formación profesional del prestador de servicio turístico es una necesidad de hoy; pues se asume un pensamiento crítico e innovador, que avale la propia construcción de aprendizajes de los discentes de la especialidad de turismo, bajo una concepción integral e interdisciplinaria que permita profundizar en la dimensión cognitiva y afectiva de los procesos de vida de dichos participantes. Al respecto, Freire (Op. cit.), señala que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Los planteamientos antes citados derivan en una exposición acerca de la necesidad vinculante para que se asuma, en el seno de las prácticas pedagógicas de la actividad turística, en el contexto universitario, una postura teórica constructivista consustanciada con la pertinencia didáctica, orientadora de aprendizajes en el marco de experiencias exitosas que respondan a las exigencias comunicacionales y globalizadas de la formación profesional y ética en el campo del turismo.

Por lo dicho, se aprecia que en el transcurrir de la vida académica es importante detenerse a reflexionar sobre innumerables aspectos en los que se desea estén presididos por la responsabilidad moral de los actores de la comunidad universitaria y las instituciones universitarias. La ética en las prácticas pedagógicas, desde la mirada de la autora, es un pilar fundamental, porque el docente facilitador del proceso orientación y aprendizaje, no solo debe transmitir un cúmulo de conocimientos, sino una actitud alegre, humilde, de respeto, compromiso, reflexiva ante la vida y sus semejantes porque, de lo contrario, dicha labor se traduciría en lo

que manifiesta, Freire (Op, cit.), una educación bancaria que deforma la creatividad requerida en el educando y en el mismo educador.

En correspondencia a los planteamientos antes citados, se asume una postura ética de la otredad, desde la mirada de Levinas (Op, cit.), quien subraya la idea de la alteridad, de ponerse en el lugar del otro, considerando el humanismo, el amor, el respeto, la proximidad, la responsabilidad, la justicia y sobre todo el compromiso con ese otro; para crear una relación dialógica de entendimiento. Perspectiva que guarda relación con los preceptos de la pedagogía del amor, donde el acompañamiento al otro es permanente e incondicional. Efectivamente, está en nuestras manos como facilitadores del proceso orientación aprendizaje contribuir a resignificar el humanismo del mundo educativo en pro de actuar más en función de lo social y dejar de ser tan individualistas.

La ética, por tanto, dentro de las prácticas pedagógicas de la formación profesional en turismo, tiene muchas aristas, en atención a las múltiples funciones del turismólogo, que debe educarse para ser partícipe en el quehacer turístico, reconociendo las diferencias entre las múltiples formas de ser y pensar, tener conocimientos, sabiduría y comprensión de la riqueza cultural del mundo entero. De este modo, los eventos académicos deben desarrollarse en el marco de los principios éticos y normativas establecidas en el sector universitario, más no en función de la interpretación particularista del gerente educativo de turno.

En este sentido, es preciso develar un conjunto de hechos académicos, que permiten reflexionar y valorizar las prácticas pedagógicas de la formación turística en el contexto universitario, desde el punto de vista ético, edificados por las visiones y significados de un grupo de docentes y discentes universitarios de la especialidad de turismo, producto de entrevistas informales y la observación participante de la autora de este artículo.

-Rectitud ética dentro y fuera del recinto universitario:

- ✓ En muchos casos, se observan facilitadores y discentes con comportamientos impropios en los espacios educativos (fumar, uso inadecuado del teléfono celular en el salón, actos reñidos con las normas y pautas de comportamiento social). Los docentes deben ser ejemplo de rectitud ética en todos los escenarios. No se puede ejercer la doble moral porque es deshonesto.
- ✓ Inadecuada presentación personal.

- ✓ Prestarse o involucrarse en actividades de sobornos.
 - ✓ Es importante resaltar que los docentes demuestran ética o no cuando se asienta una nota. Por tanto, no deben existir favoritismo a la hora de realizar dicha tarea.
 - ✓ Asistir a los espacios de aprendizaje, sobre todo en los cerrados, con gorras, sombreros; esto demuestra falta de ética.
- Escaso compromiso
- ✓ Exigen lo que no dan: muchos docentes exigen a sus participantes llegar temprano a los encuentros de saberes, cumplir con las actividades, compostura y modales en los escenarios educativos y ellos mismos no son ejemplo de tal solicitud, llegan tarde, no asisten y no cumplen con sus deberes como facilitador.
 - ✓ Irresponsabilidad de los discentes a la hora de presentar actividades académicas, muchos presentan excusas tras excusas para enmendar su falta.
 - ✓ Docentes que no planifican sus encuentros con los estudiantes e improvisan actividades, las cuales distan de los objetivos de la unidad curricular y terminan realizando una biografía de sus vidas personales.
 - ✓ Deficiencias en materia de dotación y uso de recursos audiovisuales para desarrollar las prácticas pedagógicas.
 - ✓ Deficiencias en el acompañamiento institucional para desarrollar actividades de campo exigidas por la naturaleza de las unidades curriculares.
 - ✓ Poca aplicación de actividades teórico-prácticas en el desarrollo de las unidades curriculares.
 - ✓ Escaso desarrollo de actividades de investigación y extensión universitaria.
 - ✓ Poca seguimiento y control de las actividades académicas planificadas por parte de los facilitadores del proceso orientación-aprendizaje.
 - ✓ Inexistencia de programas, talleres de inducción y actualización docente.
 - ✓ Poca disponibilidad de los jefes y/o coordinadores para el diálogo efectivo entre los miembros de la comunidad universitaria.
 - ✓ Falta de motivación por parte de la gerencia educativa para con los miembros de la comunidad universitaria.
- Abuso de poder en distintos niveles jerárquicos de la gestión educativa:
- ✓ Docentes en aulas que imponen sus intereses particulares ante los discentes.

- ✓ Asignación de carga académica y turno horario de acuerdo a conflicto de intereses y prejuicios personales.

-Inadecuada gestión de los diseños curriculares:

- ✓ Alteración de las horas teórico/prácticas de las unidades curriculares.
- ✓ No se considera el perfil de los docentes para la asignación de carga académica.
- ✓ Alteración de los períodos establecidos para cumplir con los lapsos académicos.

Fragmentación de los saberes

-Nepotismo

-Politización de la educación:

- ✓ Intimidaciones al personal docente-administrativo-obrero para asistir a eventos de carácter político.
- ✓ Docentes que destinan porcentajes de evaluación a las asistencias de eventos políticos.

-Lealtad excesiva

Tomando en cuenta lo anterior, se interpreta que ha habido una degradación en el compromiso pedagógico en los espacios educativos. Esta dice mucho sobre las personas; de allí que se conciba como una necesidad reflexionar de manera consensuada en torno a dichos principios éticos y morales que enmarcan el proceso formativo en turismo a nivel del contexto universitario, en pro de la formación integral y excelencia académica demandada por las organizaciones del sector turismo y, por consiguiente, del país.

En este orden de ideas, Morín (2006), afirma:

Los fundamentos de la ética están en crisis en el mundo occidental. La ley se ha desacralizado, el Súper-Yo social no se impone incondicionalmente y en algunos casos está ausente. El sentido de la responsabilidad se ha estrechado, el sentido de la solidaridad se ha debilitado. Se ha generalizado en la crisis de los fundamentos de conocimiento filosófico y crisis de los fundamentos del conocimiento científico. Con el uso de la palabra valores, revela y enmascara a la vez crisis de los fundamentos, la palabra valor es el indicio de una imposibilidad a remitirse a un garante reconocimiento por todos: la naturaleza, la razón, Dios, la Historia. Los

valores le dan a la ética la fe en la ética sin justificación exterior o superior a sí misma. De hecho los valores intentan fundar una ética sin fundamento. (p. 29).

La ética reside en la conciencia moral de todo ser humano, sirviendo de motor, freno o de orientación al actuar, según la experiencia de vida. De allí, el gran compromiso ético que tenemos los docentes como actores principales en la construcción del conocimiento y la formación del espíritu crítico y reflexivo de la práctica pedagógica, en contribuir a la formación y no a la deformación. El llamado es a coadyuvar en la formación de profesionales íntegros, honestos, de gran credibilidad, que se encuentren en sintonía con los cambios vertiginosos que se viven, hoy día, en la sociedad del conocimiento, sobre todo cuando se habla de una actividad tan globalizada y competitiva como es el turismo.

Reflexiones acerca Ética Profesional, un compromiso Pedagógico en la complejidad de la formación universitaria en Turismo.

En la actualidad, el pensamiento complejo nos invita a abordar las realidades a las que estamos expuestos de una manera sistémica, holística, en la cual cada uno de los seres humanos tenemos una responsabilidad vital con nuestro accionar, para generar un mundo que nos proporcione mejores condiciones de vida. Para ello, se debe trascender en la docencia y la universidad es uno de los principales agentes receptores, generadores y transmisores de cultura de una sociedad, ésta infunde en los discentes patrones morales que comparten los ciudadanos de un país. Por tanto, las prácticas pedagógicas de la especialidad de turismo no solo deben suscribirse a enseñar como ejercer la profesión, sino como ejercerla éticamente, en pro de posibilitar el bien común, de no ser así, las acciones contrarias a la ética profesional perjudicarían a la comunidad en su conjunto.

Es importante considerar, que profesionalmente somos seres humanos inacabados, en permanente formación, por tanto, los facilitadores del aprendizaje deben motivar y brindar herramientas a los participantes para potenciar sus habilidades de interacción con otras personas, con grupos, sobre todo, cuando se trata de exponer planteamientos e ideas para ser efectivos en el proceso comunicativo, sin necesidad de intimidar a los participantes, en pro de evitar representaciones sociales negativas en torno al proceso de formación del ser humano en turismo en el escenario en estudio.

En correspondencia a lo antes referido, es necesario que las instancias formadoras del talento humano requerido para cubrir los puestos de trabajo en el sector, se mantengan a la vanguardia de las innovaciones teóricas y tecnológicas relacionadas con la prestación de los diversos servicios turísticos, a fin de que sus egresados incursionen al campo laboral con posibilidades de éxito profesional, con capacidades que les permitan auto-desarrollarse y ser gestores activos del progreso de la actividad turística en armonía con los recursos naturales y culturales.

En este sentido, las casas de estudios a nivel universitario, que administran programas de formación en turismo, tienen hoy día la gran responsabilidad de proporcionar a los educandos una formación científica, humanística y técnica de acuerdo a las exigencias del mundo moderno actual, en pro de contribuir en la competitividad socio económica y al desarrollo humano sostenible, desplegando actitudes y valores que requiere la formación de profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, innovadoras, que contribuyan al desarrollo sustentable de la actividad turística.

CONCLUSIONES

En síntesis, las prácticas pedagógicas en la formación profesional de turismo deben repensarse en función de generar saberes consensuados, reflexivos, críticos, que contribuyan en la formación integral de los estudiantes, para que estos sean capaces de usar dichos, saberes, de manera ética, crítica, pertinente, tomando posición frente a la realidad y al propio conocimiento como un ser; que se reinventa permanentemente, enmarcado en un proceso formativo en cuya práctica se debe interactuar con lo diverso, lo heterogéneo, el caos y la incertidumbre, entre otros aspectos que resignifiquen la realidad del estudiante. En consecuencia, es necesario valorar la conducta ética del profesional en turismo como elemento incidente en el servicio innovador y sostenible de la actividad turística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortina, A. (2006). La responsabilidad social corporativa y la ética empresarial, En L. Vargas (coord.). *Mitos y realidades de la responsabilidad social corporativa en España: Un enfoque multidisciplinar*. Cizur Menor, Navarra, España: Aranzadi.
- Díaz, V. (2006). *Construcción del Saber Pedagógico*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Levinas, E. (2000). *Ética e Infinito*. Madrid, España: Machado Libros.
- Lozano, J. (1999). *Ética y empresa*. España: Trotta.
- Martínez, A. (1980). *La Ética de Sócrates y su influencia en el pensamiento occidental*. Universidad de Málaga, España: Facultad de filosofía y letras
Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500415-Amartinez-1090/Documento.pdf>
- Mazón, T. (2001). *Sociología del Turismo*. Madrid, España: Editorial Universitaria-Centro de Estudios Ramón Areces.
- Morín, E. (2006). *El Método 6 Ética*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Saravia, F. (2009). *La Ética de Paul Ricoeur*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Rojas, C. (2011). Ética Profesional Docente: Un Compromiso Pedagógico Humanístico. *Revista Humanidades*, 1, 1-22.

Fecha de presentación: mayo, 2017 Fecha de aceptación: noviembre, 2017 Fecha de publicación: marzo, 2018

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA Y TRANSFORMACIÓN CURRICULAR: REFLEXIONES DESDE LA VISIÓN DEL DOCENTE DIDACTIC PLANNING AND CURRICULAR TRANSFORMATION: REFLECTIONS FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE

Carmen M. Marín Gómez

Magister: Mención: Docencia en Educación Básica. Doctorado en Ciencias de la Educación Profesora en la Especialidad de Educación Integral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (U.P.E.L), Sucre – Venezuela. Email:sol-primaveral@hotmail.com

¿Cómo citar este artículo?

Marín Gómez, C. M. (marzo–junio, 2018). Planificación didáctica y transformación curricular: reflexiones desde la visión del docente. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51).

Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/579>

Resumen

En el artículo la autora presenta un análisis discursivo desde la visión del docente referida a la planificación didáctica y transformación curricular producidas en Venezuela. Su objetivo se centra en develar en el discurso del docente las concepciones que manifiesta sobre la planificación didáctica desde la transformación curricular. La metodología empleada es de campo, de carácter descriptivo-cualitativo y se desarrolló en tres fases: diagnóstico, análisis e interpretación de la información obtenida de los sujetos seleccionados de manera circunstancial. El estudio estuvo enmarcado en las líneas de investigación: “comportamiento y uso de estrategia: recurso e innovación pedagógica en la Educación Primaria”. Los aspectos relevantes en la investigación se manifiestan a través de los retos que enfrenta el docente ante la innovación del currículo, del avance en la comprensión de la transformación curricular y del impulso al cambio en la práctica educativa. Los resultados obtenidos permitieron conocer debilidades en la formación docente y sobre este conocimiento se proyectan diseñar orientaciones en relación con la planificación curricular, vivencial y flexible; que facilite la actualización en cuanto a: diagnóstico, propósito, selección de estrategias, herramientas y evaluación.

Palabras clave: planificación didáctica; transformación curricular; visión del docente
Abstract:

The present article presents a discourse analysis from the teacher's perspective regarding the didactic planning and curricular transformation produced in Venezuela. The objective of the research is to reveal in the teacher's discourse the conceptions that he manifests about the didactic planning from the curricular transformation. The

methodology used is descriptive and qualitative, and was developed in three phases: diagnosis, analysis and interpretation of the information obtained from the subjects selected in a circumstantial way, confronting reality. The study was framed in the following research lines: "behavior and use of strategy: resource and pedagogical innovation in Primary Education". The relevant aspects of the research are showed through the challenges the teacher should face relating to the curriculum innovation, the advance in the understanding of the curricular transformation, as well as the impulse to the change in the educational practice. The results obtained allowed to conclude about the weaknesses in teacher training, and based on this need it is planned to design orientations in relation to the experiential and flexible curricular planning, which makes possible the updating in terms of: diagnosis, purpose, selection of strategies, tools and evaluation.

Key words: didactic planning; curricular transformation; teacher's perspective.

INTRODUCCIÓN

La planificación de la enseñanza está asociada a un diseño curricular de aula la cual constituye una herramienta de trabajo. Como tal, parte de un diagnóstico y planifica la enseñanza para así detectar las necesidades de los alumnos, la del contexto y las propias e integrar su trabajo en un proyecto formativo global del que él mismo es responsable como miembro de un equipo docente y una institución. El currículo escolar constituye la vertiente normativa de la enseñanza, la determinación de qué y cómo habrá de enseñarse. Contreras sostiene que "la gente tiene tendencia a imaginar que el currículo es un documento (...) pero lo real es que las transformaciones, las reformas, los ajustes suceden en las cabezas de los profesores y de los alumnos" (1994, p. 225), pero a su vez, esta elaboración debe documentarse a partir del debate colocando a la propuesta en el espacio público, comunicando el proyecto y las decisiones educacionales, de modo de ejercer un control público y democrático de dicha producción.

De acuerdo al planteamiento de Contreras (Ob. cit), en relación al tema objeto de estudio; el docente en conjunto con los escolares son quienes deben construir el currículo, pues ellos ejecutan la práctica educativa, sin embargo; las transformaciones curriculares llevadas a cabo se desarrollan mediante lineamientos desvinculados de la realidad educativa a pesar de haberse realizado consultas a

nivel nacional sobre la “Calidad Educativa y Currículo” las cuales presentan debilidades de transformación entre la teoría curricular y la práctica.

La tendencia actual es lograr la transformación de las instituciones educativas en lugares donde se imparta el currículo oficial e integre la planificación didáctica de aula en un proyecto más abarcador el cual brinde la oportunidad de hacer un trabajo colaborativo y de compromiso institucional. En esta visión del docente como profesional del currículo, es decir como pedagogo e investigador, le exige un repertorio de competencias profesionales y actitudes que deben ir más allá de los conocimientos de la materia impartida, por lo que es necesario que comprenda los fundamentos del currículo oficial y de esta manera realizar reflexiones desde su discurso para develar la visión de las concepciones que manifiestan sobre la planificación didáctica en concordancia con la Transformación Curricular.

En correspondencia con las ideas descritas, esta visión del docente como profesional del currículo, deben ser coherentes con los planteamientos curriculares, pues, tal como exponen Sierra y Rodríguez (2003), el potencial del diseño radica en visualizar, pedagógicamente, los diferentes espacios de operatividad en una propuesta curricular (por esta razón, primero se debe situar la planificación y luego el diseño). Esto implica (como apuntan las autoras), actuar como arquitectos y no como habitantes para pensar en cada uno de los aspectos implicados en el diseño: los sujetos, los conocimientos que habrán de circular, las formas de interacción que se posibilitarán, la evaluación que se empleará, la visión desde la cual se realiza la incorporación de las tecnologías de forma que contribuyan al logro de los objetivos propuestos, así como la manera de asumir las condiciones de tiempo y espacio.

RETOS Y CONTRADICCIONES EN LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

El sistema educativo venezolano está envuelto en un complicado proceso de transformación, *experimentando una metamorfosis no planificada* que está afectando la forma de desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje, cómo deben trabajar los docentes, y la manera de relacionar lo aprendido en el quehacer diario de los escolares, para lograr fomentar la *concepción pedagógica* desde la escuela.

Estos cambios tienen un reflejo visible de la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos. Nuestros estudiantes disponen hoy día de muchas fuentes de información que los conectan con realidades de aprendizaje constante, las cuales deben ser abordadas de manera transdisciplinaria y transversal con las áreas del conocimiento. Esta situación requiere de un replanteo de las funciones que

tradicionalmente se han venido asignando a los planteles y al personal que forma parte activa de este proceso de formación.

El currículo abierto y flexible se fundamenta en el principio de significatividad, aprendizaje dialogado y participativo, orientaciones guiadas, enseñanza recíproca y constructivista. Cada uno de estos elementos deben ser trabajados dentro de la planificación como un contrato entre iguales, donde docente y alumno desarrollen procedimientos interactivos y consensuados; de tal manera que el profesor tenga la capacidad de adaptarse a las necesidades e intereses de cada escolar desde la multiplicidad, porque dar respuesta a la pluralidad de alumnos que conforman la escuela implica enfrentarse al reto de ejercer la enseñanza en medio de la diversidad de intereses, contextos escolares y niveles psicológicos. Para que esto se cumpla se exige mayor capacidad de planificación de procedimientos, esto implica que lo importante en la teoría de la enseñanza, según lo que inspira el Sistema Educativo, son los procedimientos y métodos y no los contenidos.

Por ello, hoy día ha cobrado fuerza el papel que tiene el docente en el cumplimiento de lograr “metas y acuerdos” en cuanto a garantizar la educación a niñas/niños, adolescentes que construyen su aprendizaje; de esta manera, su responsabilidad se extiende aún más, pues debe ser garante en la formación de la mujer y el hombre del mañana en un mundo complejo y plagado de grandes retos educativos y socioculturales. Dado este papel preponderante del educador, surge el interés por estudiar las distintas perspectivas desde las que ejerce su práctica.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Para tal fin, el trabajo se apoya en un diagnóstico situacional que permite describir las debilidades existentes. Por la naturaleza y carácter de la investigación, el enfoque es cualitativo, se refiere a la obtención de datos descriptivos en virtud a las palabras y conducta observable y consiste en Develar en el discurso del docente las concepciones que manifiestan sobre la planificación didáctica desde la Transformación Curricular, para lo cual no se identificaron trabajos precedentes en la temática. García (2001), hace referencia a que:

Se opta por una metodología cualitativa basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o de una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos (...) que haga posible un análisis interpretativo. (p. 422).

Desde esta perspectiva, el trabajo en abordaje emplea un diseño de campo etnográfico fenomenológico el cual lo define Hernández (2008) como : “el diseño que permite analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por el investigador para solucionar los problemas” (p. 76), por ello se busca dilucidar desde algunos enfoques teórico-prácticos problemas cotidianos vividos durante el estudio en relación con la transformación curricular y su incidencia en la planificación didáctica. En este sentido, la investigación cualitativa va a depender de la conjugación de la reflexión y la gestión, para generar conocimientos a través del estudio de campo etnográfico.

El proyecto involucrará a los sujetos sociales que conforman el estudio, el cual se denomina población, este término se refiere al conjunto de elementos de los que se desea conocer al investigar, los cuales poseen características propias y comunes. Chávez (2001), la define como, “el universo donde se pretende generalizar los resultados de la investigación. Está constituida por estratos que permiten distinguir los sujetos unos de otros y luego proceder a la selección de la muestra”. (p. 71).

Por lo tanto, el universo social del estudio está conformado por sujetos pertenecientes a Escuelas Bolivarianas del Circuito Escolar “PuiPui”, en la ciudad de Cumaná, Estado Sucre, Venezuela en el nivel de Educación primaria perteneciente a la comunidad educativa, los que han sido escogidos de manera circunstancial. Específicamente se tomarán cinco (5) muestras intencionadas, representativas de diferentes niveles: académico y social, estarán conformados por un grupo de docentes, con características similares en cuanto a estrato social, nivel cognitivo, comportamiento, entre otras características. Por ser una población pequeña y finita se tomarán sus elementos como una sola unidad de trabajo, por lo que no será necesario realizar muestreo.

Lo expuesto, lo sustenta Balestrini (2006), el cual asegura que: “cuando una población es pequeña y finita se tomará como unidad de estudio la integración de todos los individuos que la conforme”. (p.145). Esta afirmación sustenta la decisión de seleccionar toda la población objeto de estudio para la obtención de los datos necesarios para la presente investigación.

De igual forma, para la recolección y análisis de la información se utilizan diferentes técnicas, estas son particulares y específicas dado que sirven de complemento al método seleccionado. Como lo refiere Hernández (2008), las técnicas: “son las

distintas formas o procedimientos que utiliza el investigador para obtener información, entre ellas destacan la observación, la entrevista...” (p. 34).

La técnica utilizada para llevar a cabo la investigación fue la observación directa participativa, que permite describir y situar las evidencias o condiciones de los fenómenos investigativos. Arias (2006) la define como: “la técnica que visualiza o capta mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad en función de unos objetivos de investigación”. (p. 69).

El instrumento de recolección de datos le permite al investigador llevar un registro sistematizado de la información que se obtenga. Para efecto de la investigación objeto de estudio se hace uso de un registro de hechos identificados por categorías relacionada con la planificación didáctica y transformación curricular desde la reflexión y visión del docente; Tamayo y Tamayo (2003) la conceptualiza como: “conjunto de recursos del que se vale el investigador para extraer de los fenómenos en estudio e indagar de forma concreta los hechos, y que le permite registrar y almacenar la información obtenida durante la investigación” (p. 77).

En tal sentido, Arias (Ob.cit.) la define como: “un instrumento en el que se indica la presencia o ausencia de un aspecto o conducta a ser observada” (p. 70). Para ello se tomaran las perspectivas, ideas u opiniones de diversos participantes en las actividades y situaciones que se evaluarán. De igual forma la investigadora deberá apoyar, participar activamente dentro de la institución y en el entorno social a fin de establecer un ciclo de gestión interactiva para comprender la problemática estudiada. En cuanto el registro de observaciones y entrevistas no estructuradas se realizan transcripciones sobre las reflexiones críticas del tema a investigar, a saber: el lenguaje empleado, las actividades y prácticas a realizar, las relaciones sociales, la participación en el grupo, entre otras, esto con el propósito de elaborar el análisis discursivo. En cuanto a la validación del instrumento, Flores (2015), la define como “un ensayo que exige tiempo y preparación, un esfuerzo intelectual y a la vez arrebatado para capturar un evento preciso, en el momento preciso, bajo las condiciones premeditadas”. (p. 76). Una vez recolectadas las evidencias, se utilizó el block de notas para tener un orden lógico de las evidencias mediante apuntes o anotaciones breves tomadas durante la observación para facilitar posteriormente la sistematización.

Por su parte, el procedimiento que se aplicará para el análisis de los datos obtenidos será el uso de la triangulación de datos (que consiste en utilizar la información de los distintos sujetos para contrastar). La triangulación en investigación, es definida por Sabino (1992) como: “la combinación de dos o más teorías e instrumentos, como fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular” (p. 106).

Para llevar a cabo el proceso de triangulación en este trabajo se toma la realidad de los diferentes sujetos a observar: convivencia, la reacción que manifiestan en relación a la planificación didáctica y transformación curricular mediante reflexiones al confrontar observaciones y entrevistas no estructuradas. Aplicado el instrumento se realiza la presentación y discusión de los resultados obtenidos en la interacción con los sujetos durante la investigación.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Existen diferentes opciones, desde cómo se puede aplicar una práctica pedagógica comprometida, hasta lo planteado en la transformación curricular. A partir de los hallazgos obtenidos a través de informantes claves, mediante un intercambio de ideas, se hace necesario reflexionar acerca de la concepción docente y lo que predomina en su práctica educativa con los educandos. Conocer si su planificación se ajusta para impulsar las transformaciones educativas que demanda la sociedad compleja y cambiante de la Venezuela de hoy. En las expresiones discursivas de los docentes abordados, éstos presentan distintas ópticas *sobre la planificación didáctica que propone la transformación curricular* manifestando:

(Sujeto1) se identifican **eventos hiperreales** (la incapacidad para distinguir la realidad de la educación) asociados con la **operatividad en el aula (desarrollar una acción y conseguir un objetivo)**. **El ser** (vincula las emociones) **y el hacer** (La aplicación, encargada de la práctica cognitiva) se plantea como una **expresión unitaria de los saberes** (Combinación de criterios), sin embargo, el ser es la **esencia del escolar** y el hacer es como **construye su aprendizaje**, estudiantes que presentan **diversidad (variedad y diferencia)** y no estoy **preparada(o) para enfrentar esta situación** (debilidad para enfrentar tareas determinadas)

De lo expuesto por el informante clave, denominado sujeto 1, se pudo apreciar que expresa desde su discurso las vivencias reales de su desempeño docente, es decir, da a conocer lo que él considera que es el proceso de enseñanza y aprendizaje, en

atención a unas políticas, una visión del deber ser e intenciones educativas. Se evidencia falta o deficiente formación para hacer uso del “enfoque humanista social” propuesto en la transformación curricular, lo que podría garantizar el respeto a la diversidad en igualdad de condiciones y oportunidades, en un continuo de la atención educativa integral donde participen de manera activa y responsable en los cambios requeridos para el desarrollo del país.

(Sujeto2) *¿Cómo debo trabajar la planificación en el aula? , **según, con una actitud constructivista** (el desarrollo de las habilidades de la inteligencia es impulsado por la propia persona mediante sus interacciones con el medio), **la realidad es otra, planifica bajo el peso tradicional** (conductual, unilateral) **se apoyó en lo que dispone** (falta creatividad e innovación).*

En el intercambio comunicacional con el sujeto 2, se trasluce, que en su labor docente presenta debilidad para concebir el proceso de planificación como un medio de adaptación a las necesidades e intereses de los escolares, de tal manera que se configuren en ellos principios, valores, habilidades y destrezas que contribuyan a elevar la calidad de sus vidas. En tal sentido muestra falta de experiencia para planificar, las que son centradas en contenidos más que en el desempeño de competencias; lo que conlleva a generar desconfianza en sí mismo y sus funciones.

Igualmente aísla la planificación como parte de la enseñanza, en la que incluye procesos y decisiones ligadas a la concepción de la tarea tanto del docente como del alumno, esta no debe ser concebida como una instancia tediosa del quehacer del docente, o como un programa rígido sin oportunidad de modificación.

(Sujeto3) *En cuanto a la **flexibilidad curricular** (No es limitante) mi opinión; se le **brindad mucha libertad al estudiante en su propia formación** (libre albedrío sin restricción) es decir, ellos determinan **cómo y qué quieren aprender** (aprobar que los conocimientos impartidos sirvan para aplicarlos “al mundo real”). Además, implican la **utilización de estrategias pedagógicas más activas** (“facilitar la formación y el aprendizaje, de técnicas didácticas que permitan construir conocimiento de una forma creativa y dinámica”) **el plantel carece de las mismas** (Insuficiencia en espacios didácticos) y **aún más grave el estado carece de espacios que fomenten herramientas de planificación** (Debilidad en la formación docente).*

En el intercambio lingüístico con el sujeto 3, se demuestra que este critica la flexibilidad curricular e indica que la reforma educativa incorpora principios de

intervención didáctica que están íntimamente relacionados con la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje donde al estudiante se le otorga libertades. Los centros educativos deben poseer recursos idóneos que garanticen la construcción de los distintos proyectos, diseños o adaptaciones curriculares requeridas.

Estos cambios que se están dando a nivel de Educación Primaria deben ir acompañados con las correspondientes modificaciones de los Programas de Formación Docente, de manera que los nuevos enfoques se reflejen en todos los componentes. En la actualidad se requiere de preparar a los educadores ante los cambios educativos que se vienen sucediendo a fin de que cuenten con los insumos en su labor educativa. Asimismo, se garanticen la condición real de máxima satisfacción para que el sistema educativo responda a nuestra idiosincrasia.

*(Sujeto 4) Los planes de **estudio flexibles** (sin restricciones, ni limitaciones) **generan sentimientos de desconcierto y angustia**, (malestar psicológico) **pienso que fomentan el aislamiento entre profesores y estudiantes** (brechas, separación) y que **no están posibilitando la movilidad de los docentes** (restringir el desempeño docente).*

El punto de vista expresado por el sujeto 4 permite inferir que está en contra de interpretar la transformación curricular y el fenómeno educativo como disposiciones a través de las cuales se le otorga libertad sin limitaciones esto es, más derechos que deberes al estudiante, éste goza de poder al decidir qué y cómo aprender y cómo debe ser evaluado. De esta forma, produce en la docente insatisfacción y desmotivación para impartir conocimiento, provocando esto fractura en la relación docente-estudiante.

*(Sujeto 5) sigo dando **prioridad al aprendizaje de contenidos declarativos** (desarrollo de contenidos programáticos de forma mecánica) sobre el **desarrollo de competencias** (obstaculizan los conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral) , **deficiencias e insuficiencias** (falta, escasez, carencia, deficiencia, ignorancia, impericia, incapacidad, incompetencia, ineptitud, penuria, poquedad, cortedad) **de material didáctico para realizar el trabajo docente, así como falta de claridad** (debilidad en la precisión, lucidez, transparencia) en los **criterios a desarrollar** (iniciativa o determinación). En lo que atañe a la responsabilidad en el aula; **inconsistencias** en la **elaboración de proyectos** (debilidad en la construcción de saberes en la práctica educativa) para el **registro***

de hallazgo escolar (manifestaciones de los escolares) **reconozco dificultad para promover el trabajo colaborativo** (debilidad para realizar actividades en conjunto), de todas **formas los contenidos siguen siendo los mismos sólo cambió de nombres** (conformación de las unidades curriculares).

El sujeto 5 enfoca su discurso en la complejidad del proceso educativo, en el que pretende desarrollar un conocimiento desde la inducción, se centra en la descripción, la comprensión de lo individual, lo particular, lo singular de los fenómenos más que en lo generalizable, “aun cuando la realidad educativa es entendida como relación dialéctica entre sujeto y objeto” con una dimensión política y transformadora, donde lo esencial es el cambio en la situación educativa a través de sus propios actores, es decir se parte de la realidad y se construye desde ella para transformarla. Aunado a estos planteamientos es evidente que se requiere de la auto preparación, a partir de la relación que se establece entre lo que propone el currículo, los principios didácticos y metodológicos en la concepción y desarrollo del proceso de formación del docente.

El problema que se pudo dilucidar es que los docentes ejercen poder y control de su espacio pedagógico, de allí el uso de métodos mecanicistas, basado en el dominio de contenidos desde una perspectiva centrada en retener y usar la información según su visión. Los inconvenientes ya mencionados respecto a la operatividad del currículo en la planificación docente, se encuentran sujetos a la formación de éste, asimismo la infraestructura requiere ajustarla a lo que demanda el currículo. Otros elementos que interfieren en la resistencia del docente a la transformación curricular y que obstruye la planificación didáctica son el cambio en la normatividad y la modificación de condiciones laborales.

Los resultado del análisis denotativo y connotativo de las expresiones discursivas de los sujetos claves abordados demuestra que la enseñanza es realmente significativa para el alumno, principio de significatividad, cuando él coloca en juego en este proceso su particular cosmovisión (creencias, intereses, valores entre otros) para lo cual se requiere la formación pedagógica del docente, según Chehaybar y Kuri, (2003) es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia. Por lo tanto para reconocerse el progreso de la educación no basta con modificar o crear modelos curriculares, más bien depende en gran parte de la formación y competencia del

profesorado, así como de las cualidades humanas y su desempeño académico que garantice al del educando. Se hace necesario a la vez explorar la formación pedagógica del docente, conocer el desempeño académico de los alumnos y analizar si existe relación en ellos; de esta manera se puede inferir que a mayor formación docente mayor será el desempeño del escolar.

Los resultados evidencian el predominio de una perspectiva praxiológica, específicamente un enfoque humanista, justificada en la promoción intencionada de valores y actitudes, en tanto la concepción curricular se construye desde la idea enfocada en “oportunidades de aprendizaje” expresada en las orientaciones referidas a la planificación, con el propósito de avanzar hacia una concepción dinámica y conflictiva, pues procura partir del reconocimiento del contexto sociocultural del estudiante. Según Bucci, (2002) y Mae (2004) manifiestan que una reforma curricular exitosa implica comprender y considerar el sistemas de creencias y actuaciones del docente, como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones. Desde una perspectiva crítica y ética de la educación, ésta debe tener como finalidad fundamental que los sujetos (el que media la enseñanza y el que construye su aprendizaje) se conozcan mejor a sí mismos y la lógica de la sociedad en la que están inmersos, lo que les debe permitir la reflexión y la toma de posturas ante la acción. **Emancipación** (individual y social), **Compromiso y Transformación Social** se convierten así, en finalidades básicas de todo Proyecto Educativo Abierto y Flexible.

En Venezuela, como en la mayoría de los países de Latinoamérica se han instaurado una serie de reformas en los diferentes niveles del Sistema Educativo tendientes “a mejorar la calidad de la Educación”. Sin embargo, colocar en práctica lo propuesto en la transformación curricular demanda de una serie de condiciones y elementos como ya han sido descritos, los cuales, por su nivel de complejidad, requieren seguimiento de evaluación de las experiencias obtenidas en centros pilotos, entre otras, lo que contribuiría a comprender este marco curricular en cuanto al cuerpo teórico que orienta la práctica educativa. Asimismo, debe apoyarse en el uso de recursos, conocerse la disposición del profesorado calificado y preparado, y que este goce de un nivel de satisfacción elevado que lo motive a trabajar.

La implementación de la reforma se ha llevado a cabo a través de un proceso gradual de formación destinado a los docentes, a través de un proceso de

“preparación”, a cargo de un equipo de **formación permanente del Ministerio de Poder Popular para la Educación (MPPE) y de Zonas Educativas Regionales (Z.E.R)**, con criterios exiguos definidos que han generado incertidumbre en docentes. “Los mencionados perfeccionamientos a docentes” permiten facilitar el abordaje de contenidos como los fundamentos de las Bases Curriculares y sus orientaciones pedagógicas en los diferentes ámbitos de actuación, lo que conlleva a incorporar progresivamente cambios en sus prácticas, principalmente en la planificación de actividades y procesos evaluativos que contribuyan a la incorporación de los escolares como actores principales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, aún quedan tareas pendientes, referidas principalmente a la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica docente y el desconocimiento de las intencionalidades declaradas e implícitas en el currículo. Es necesario hacer notar, que los estudios en el primer nivel de concreción curricular del ordenamiento político-educativo del país, representado en las reformas educativas, son escasos, prácticamente inexistentes, de allí la importancia de hacer una revisión del contenido y la forma de aplicarlos.

Los contenidos curriculares planteados abarcan una visión restringida asociada a un programa estructurado de disciplinas aglutinadas, por Ejemplo: **MTC (Memoria Territorio y Ciudadanía)** la cual reúne todos los contenidos de ciencias sociales,[historia geografía, cívica], **LCC (Lengua, Comunicación y Cultura)**; **aquí se imparten elementos básicos de castellano con énfasis en leyendas y tradiciones autóctonas, CN (Ciencias Naturales)** [Biología, Higiene y Salud], **Arte y patrimonios** [Educación para el trabajo, Artes Plásticas, Música y Folklore], **Lengua Materna** [Lengua Indígena], Componente idiomas [Inglés] , que se deben enlazar con un conjunto de experiencias previstas principalmente por la escuela, que “garanticen” una visión más amplia, donde señale como está construido y en qué contexto sociocultural se fundamenta.

En relación con estos componentes, es importante el aporte de Díaz Barrigay Lugo (2003) en el que señalan que el curriculum no puede ser neutro sino que debe ser considerado parte de la tríada *profesor, contenido cultural y estudiante*, así como, a qué sociedad va dirigida, y de los enfoques teóricos y las correspondientes prácticas concordantes con ellos, que orientan esa interrelación. Sin embargo, esta

tríada presenta debilidad en su construcción cultural, la forma de organizar las prácticas educativas (Técnicas, Métodos, Estrategias y Actividades) están desvinculadas, sólo cambiaron los nombres y los contenidos continúan siendo extensos, rígidos, con poca motivación, generando aprendizajes mecánicos y carentes de significado para el escolar. En este sentido, el currículum no puede ser algo *a priori*, sino que debe responder al contexto social real y ajustarse a la necesidad e intereses cognitivos, geográficos, sociológicos, entre otras.

Se puede señalar que comprender *la planificación didáctica propuesta en la transformación curricular actual requiere* de múltiples y diversas interacciones de los sujetos que componen una comunidad educativa, se debe contextualizar histórica y socialmente la realidad, se evidencia que, aun cuando está sujeto a relaciones de imposición en la selección, transmisión y evaluación del conocimiento educativo que lo conforman, fomenta “el diálogo abierto y flexible”, orienta a constituir una instancia significativa para producir las transformaciones necesarias que conduzcan hacia una sociedad construida con la participación igualitaria de todos los sujetos que la conforman, aun así esta demuestra debilidad en su estructura y aplicación.

Con base en los hallazgos que reportan los sujetos abordados, es evidente que, los docentes se enfrentan con la tarea de innovar, dando cabida a una diversidad de factores: en el plano personal, sus concepciones didácticas, atribuciones y metas, sus capacidades de autorregulación, sus experiencias previas, así como complejos procesos motivacionales y volitivos. También se demuestra, como antes se ha mencionado, que para cristalizar la innovación, se requieren cambios en creencias y actitudes, transformación de prácticas sociales y educativas, pues no basta sólo con la adquisición de habilidades o técnicas didácticas.

La formación docente debe partir de situaciones y dilemas que éste enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula, sólo de esta manera se pueden lograr las llamadas innovaciones curriculares. Es necesario el acompañamiento de mentores competentes con un criterio único que les permita recibir el suficiente modelado, guía y realimentación en el proceso formativo para una enseñanza estratégica con base en las innovaciones.

En el proceso de planificación no puede dejarse al docente a su suerte, como sujeto aislado, se requiere su incorporación a una comunidad de discurso crítico y de producción situada de nuevas propuestas didácticas, que tome en cuenta las

transformaciones requeridas en el plano de la organización, normatividad e infraestructura requeridas. El uso de cualquier modelo educativo en el aula no es neutral; necesario sería preparar al docente en la reflexión ética y política respecto a las innovaciones, desarrollar una mirada de su empleo desde un marco de educación para la diversidad, el cambio, el desarrollo humano sustentable y la equidad.

Orientaciones para la planificación Didáctica y Transformación curricular.

Se Propone:

1. Correspondencia con los requerimientos de cada región de Venezuela en virtud de los cambios sociales.
2. Se requiere de un importante nivel de comprensión del diseño curricular con los principios psicopedagógicos, por lo que, las inducciones de formación deben ejecutarse en los planteles educativos, sin intermediarios que desvirtúen la escancia de lo que se desea aplicar, con ejemplos teórico-prácticos; de esta manera el docente se ejercita desde su realidad.
3. Ajustar la capacidad de respuesta y oportunidades que brinda el diseño curricular a las necesidades y desafíos de la sociedad.
4. Unificar criterios entre los lineamientos del Ministerio del Poder Popular para la Educación y Zonas Educativas Regionales, igualmente entre multiplicadores de información; para evitar sea modificado el enfoque.

CONCLUSIONES

En virtud de los hallazgos obtenidos se puede concluir: coincidencia entre docentes en la existencia de un desencuentro real del currículo oficial con la realidad educativa. Limitaciones en el proceso comunicacional; esto es, la híper-realidad de la transformación curricular, refleja poca interacción entre los actores como espacio de negociación.

Los docentes como albaceas de la reserva intelectual se desvinculan en relación con la transformación curricular al manifestar ruptura del Ser y Hacer docente, en el tránsito desde su actividad de aula hasta la función gerencial mediante una descontextualización curricular generado por debilidad en la formación, desde la concepción de la teoría y práctica que permea el encuentro de saberes para la transformación curricular. Insuficientes códigos curriculares convierten la transformación en un hacer mecanicista, debilitando el renacer pedagógico desde el

hacer docente, lo que contribuye a la socialización de una transformación curricular de manera dinamizadora para elevar la calidad de la educación primaria.

Asimismo, en cuanto a la práctica educativa se puede referir: deficiencia para enfoque humanista social, carencia en experiencia al planificar el desempeño de competencias, debilidad en la formación docente, de modo que es importante la transformación curricular acompañada de modificaciones en los programas de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Carmen

Arias, F. (2006). *Manual de Investigación para Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas, Venezuela. Recuperado de trabajodegradobarinas.blogspot.com/2013/.../el-proyecto-de-investigacion-de-fidias

Balestrini (2006), *Manual de Investigación para Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas, Venezuela. Recuperado de dip.una.edu.ve/mae/metodologia/.../Balestrini,%20M%20Cap%20VI%20U2.pdf.

Bucci, W. (2002). *Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers*. (Tesis de doctorado inédita). University of Toronto, Toron, Canadá. Recuperado de www.scielo.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf.

Chávez (2001). *Generación de Proyectos de Investigación*. INFORHUM. Maturín, Venezuela.

Cheybar y Kuri. (2003). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México: CESU-Plaza y Valdés. Recuperado de <http://www.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/.../Avances%20191.%20Cesar%20Silva.pdf>

Contreras, D. (1994). El profesor ante el currículo. Argumentos para la acción En: *Enseñanza, Transformación Curricular y profesorado* (pp.225-243). Madrid: Akal. - http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Contreras_Unidad_4.pdf

Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2005). Desarrollo del Currículo e Innovación: Modelos e Investigación en los *Noventa*. *Perfiles Educativos* 27 (107). Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2005-107-desarrollo-del-curriculo-e-innovacion-modelos-e-investigacion-en-los-noventa.pdf>

- Flores, Y. (2015). *La investigación: una competencia en constante de los profesionales de la educación*. Recuperado de <https://books.google.co.ve/books?id=zpcDCwAAQBAJ>.
- García, LL, (2001). *Introducción a la Investigación Educativa*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). <https://www.casadellibro.com/libro-introduccion-a-lainvestigacionen...oc/.../804787>
- Hernández, S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Caracas, Venezuela: Ediciones León. Recuperado de <https://www.esup.edu.pe/...investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacin>
- Mae, P. (2004), Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers. (Tesis de doctorado inédita).The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Ministerio de Poder Popular para la Educación. (2014). *La Transformación del Sistema Educativo venezolano*. Caracas, Venezuela. Recuperado de www.cerpe.org.ve/.../PROCESO%20DE%20CAMBIO%20CURRICULAR%20
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación: Una introducción teórico-práctica*. Caracas, Venezuela: Editorial Panapo. Recuperado de ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf
- Sierra, Á. y Rodríguez, P. (2003). Implicaciones del diseño de un ambiente de aprendizaje mediado a través de Internet. *Virtual Educa* [.portaleducoas.org/.../implicaciones-del-dise-o-de-un-ambiente-de-aprendizaj](http://portaleducoas.org/.../implicaciones-del-dise-o-de-un-ambiente-de-aprendizaj)
- Tamayo y Tamayo (2003). *El Proceso de Investigación Científica*. México: Editorial Limusa. Recuperado de <https://es.slideshare.net/.../el-proceso-de-investigacion-cientifica-mario-tamayo-y-tamayo>

Fecha de presentación: julio, 2017 Fecha de aceptación: noviembre, 2017 Fecha de publicación: marzo, 2018

UNA VÍA PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON DIFICULTADES EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS ITERATIVOS

A WAY TO ATTEND THE STUDENTS WITH DIFFICULTIES IN THE SOLUTION OF THE INTERACTIVE PROBLEMS

Eduardo Hernández Martín;¹ Liosbel Fleites Cabrera;² Gladilis Barrera Garrido³

¹Licenciado en Cibernética Matemática. Máster en Didáctica de la Computación. Profesor Auxiliar de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” Cuba. Email: emartin@uniss.edu.cu; ²Licenciado en Educación. Especialidad Informática. Máster en Nuevas Tecnologías para la Educación. Profesor Asistente de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” Cuba, Email lfleites@uniss.edu.cu.; ³Ingeniera en Ciencias de la Informática. Profesor Instructor de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” Cuba, Email: gladilis@uniss.edu.cu.

¿Cómo referenciar este artículo?

Hernández Martín, E. Fleites Cabrera L. y Barrera Garrido, G. (marzo–junio, 2018).

Una vía para la atención de alumnos con dificultades en la solución de problemas iterativos. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/605>

Resumen

Los ciclos son una temática esencial dentro de la programación estructurada, ellos se estudian en un acápite denominado estructuras de control, donde esencialmente: se clasifican, se explican cómo funcionan y se ejemplifica su uso. La anterior forma de explicar los contenidos no es suficiente para un buen aprendizaje. Los autores del artículo publicaron en el año 2016 una solución para la anterior problemática, sobre la base de la experiencia pedagógica y como parte del proyecto de investigación “La formación didáctica del profesor para dirigir la solución de problemas desde las formas organizativas del proceso docente educativo”. Dicha solución fue efectiva para alumnos de aprendizaje medio y alto, pero no lo fue para alumnos de bajo aprovechamiento, sobre este presupuesto. En este artículo, se declara como objetivo: proponer una vía, obtenida mediante el método de modelación para facilitar el aprendizaje de los ciclos por los alumnos con dificultades en el estudio de esta materia. Esta propuesta fue aplicada en las consultas impartidas al grupo de tercer

año de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Educación Laboral e Informática con resultados favorables.

Palabras clave: algoritmo; ciclos; estructuras de control; ingeniería informática; problemas iterativos; programación estructurada.

Abstract

The cycles are an essential theme in the structured programming. They are studied in an item called control structures, where the cycles are essentially classified, explained how they function and exemplified with their use. This former way of explaining the contents is not enough for a good learning. The authors of this scientific article published in 2016, one solution to the mentioned problem, based on their pedagogical experience and as a part of the following research project: “The teacher’s didactic formation to address the problem solution from the organized ways in the teaching – learning process”. This solution was effective in students of average and high level of learning, but it wasn’t in students with low advantage of learning. The objective of this article is to propose a way, using the model method to make easy the cycles learning of students with difficulties in the study of this subject. This proposal was put into practice in consultant lessons with students of third year in Bachelor’s degree of Education, Labor Education and Informatics specialty, and the results were favorable.

Key words: Algorithm; cycles; control structures; computer engineering; interative problems; structured programming.

INTRODUCCIÓN

La disciplina Lenguajes y Técnicas de Programación (LTP) tuvo sus antecedentes, en las carreras de perfil pedagógico, en el plan de estudios A, como consecuencia de un grupo de medidas del Estado Cubano para la introducción de la computación en la educación. En este momento, se concibió el estudio de la computación, como medio de enseñanza, herramienta de trabajo y objeto de estudio; en esta última modalidad su propósito fue la resolución de problemas mediante computadoras haciendo uso de un lenguaje de programación. La asignatura tuvo en sus inicios un marcado énfasis teórico en el trabajo con algoritmos, que con la dotación de la tecnología de tableros inteligentes a los Institutos Superiores Pedagógicos posibilitó su codificación en el lenguaje MSX-BASIC.

Con posterioridad en el plan de estudio B, en la carrera Matemática y otras carreras se amplía el contenido informático a estudiar y se incluyen contenidos relativos al Sistema Operativo y Sistemas de Aplicación, además de los Lenguajes de Programación.

En la concepción del plan de estudio C, aparece la formación de profesionales de la educación para impartir la Informática en la educación general y politécnica, con la introducción de la carrera Matemática-Computación en curso diurno. En esta carrera dentro de las disciplinas del área de formación técnica, aparece la disciplina LTP para el estudio de la teoría de algoritmos y la programación estructurada.

En las modificaciones del plan C, en el curso 2001-2002 se establece la formación de profesores de Informática en curso por encuentros, donde en el caso particular de la disciplina LTP se estructura el sistema de contenidos siguiendo la lógica de iniciar con el estudio de la algoritmia, después la programación estructurada, para culminar con la programación orientada a objetos y la programación conducida por eventos que confluían en la programación visual.

En el plan de estudios D, la carrera Educación Laboral-Informática asume la formación del profesional con doble perfil, que el caso de la Informática se prepara para impartir la asignatura en la educación general y politécnica.

En el plan de estudios E, vuelve a resurgir la carrera Educación Informática, con la diferencia que por primera vez aparece en el curso regular diurno y donde se empieza el estudio de la disciplina en segundo año.

Dentro de la programación estructurada la temática de los ciclos, lazos, bucles, iteraciones o repeticiones es primordial, pues esta estructura algorítmica básica incluye dentro de ella la lineal y la alternativa.

Disímiles autores se han referido a la programación estructurada y al aprendizaje de los ciclos: (Vildósola et al, 1990; Hernández, Hondal, y González, 2005; Borjas, 2013; Trejos, 2013; Hernández, Machín y Fleites, 2015; Hernández, Fleites y Valdés, 2016; Neira, 2016; Oviedo, 2016; Tual, 2017 y Capetillo, 2017) la mayoría de ellos hacen referencia a la temática de estructuras de control y dentro ella realizan alusión a los ciclos, clasificándolos y explicando cómo funcionan.

Los autores Hernández, Fleites y Valdés (2016) hacen referencia a un sistema de indicaciones de carácter algorítmico (SICA) que puede ser aplicado en la docencia y facilita el aprendizaje de esta estructura algorítmica básica, utilizadas en el contexto

de la enseñanza de la carrera Educación Laboral e Informática de la UNISS “José Martí Pérez”, que fue útil para alumnos de un nivel de aprendizaje medio y alto, pero que no logró el mismo resultado con alumnos desventajados en el estudio de los ciclos, por ende el presente trabajo tiene el objetivo de proponer una modificación al SICA , obtenida mediante el método de modelación, que al ser aplicada en las consultas impartidas al grupo de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Educación Laboral e Informática, facilitó el aprendizaje de los ciclos por los alumnos con dificultades en el estudio de esta materia.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

Los autores Hernández, Fleites y Valdés (2016) realizaron una amplia consulta a disímiles autores y concluyeron que todos ellos desarrollan la temática de los ciclos dentro de las estructuras de control del flujo del programa, planteando esencialmente que: el ciclo o lazo en Computación permite que una secuencia de pasos se repita tantas veces como sea necesario, bajo condiciones o conociendo el número de repeticiones; no es programable un ciclo que se repita indefinidamente, por lo tanto, es necesaria una condición para terminar la ejecución del lazo; se plantea que existen ciclos determinados (cuando se conoce la cantidad de repeticiones); indeterminados cuando esa cantidad es desconocida, a su vez, estos últimos, pueden ser evitables cuando se controla la condición de parada al inicio del ciclo e inevitable cuando esa condición se chequea al final del ciclo.

Desde el punto de vista de la enseñanza de los ciclos se puede sintetizar que los autores analizados después de dar una idea primaria acerca de lo que son los ciclos, en donde algunos de ellos incluyen una noción de la posibilidad de clasificarlos acorde a, si se conoce o no, la cantidad de repeticiones, plantean a continuación ejemplos resueltos donde tratan de agotar las variantes más típicas, esto puede ser considerado suficiente para el aprendizaje de esta estructura, pero la praxis demuestra que no es así, que solo con tener una idea teórica de cómo funcionan los ciclos y ver algunos ejemplos no basta para poder resolver nuevos ejercicios por parte de los estudiantes, por ejemplo: en el texto Programación Estructurada de la UAI, Universidad Abierta Interamericana (2017), se hace un análisis de los tipos de estructuras y dentro de éste, se analizan las iteraciones, manteniendo el precepto de la sintaxis de las sentencias y posibles ejemplos.

Por su parte Capetillo (2017) mantiene, en su explicación la línea de: describir sintaxis y poner ejemplo, es bueno destacar que en la explicación de sus ejemplos es bien exhaustivo, incluso presentando niveles de refinamiento, lo cual es muy útil, para la persona que quiera aprender utilizando la analogía como vía principal para apropiarse de la idea esencial de una estructura de programación.

A su vez Tuhual (2017) también se afilia a la línea metodológica de plantear la teoría de cada tipo de ciclo, después la sintaxis y por último plantea y comenta ejemplos.

En el sitio Web Apuntes de programación, Neira (2016), mantiene la línea clásica que parte de conceptualizar, escribir sintaxis y ejemplificar, en su caso mantiene el mismo ejemplo en las tres estructuras de ciclo, aspecto interesante, pues permite al alumno comprender las diferencias entre una estructura y otra.

Borjas (2013), realiza un estudio acerca de las estructuras de control del flujo del programa, aunque normalmente se consideran 2, la alternativa y la repetitiva, esta autora propone incluir la lineal como otra estructura, esto es un detalle novedoso.

Por su parte Trejos (2013) aborda la importancia de la programación estructurada, haciendo hincapié en que esta técnica se basa en tres estructuras básicas: lineal, alternativa y repetitiva, con respecto a esta última plantea que:

La estructura cíclica o iterativa permite que se pueda ejecutar un conjunto de varias instrucciones tantas veces como una condición lo permita, de manera que la evaluación de dicha condición consienta que se realicen las tareas iterativas que se hayan propuesto. (p. 97)

Se considera que las dos anteriores clasificaciones, que incluyen tres estructuras de control del flujo, se apegan al teorema de la programación estructurada, referenciado por Harel, David (1980) quien plantea:

El teorema de la programación estructurada establece que toda función computable puede ser implementada en un lenguaje de programación que combine sólo tres estructuras lógicas. Esas tres formas (también llamadas estructuras de control) específicamente son:

1. Secuencia: ejecución de una instrucción tras otra.
2. Selección: ejecución de una de dos instrucciones (o conjuntos), según el valor de una variable booleana.

3. Iteración: ejecución de una instrucción (o conjunto) mientras una variable booleana sea 'verdadera'. Esta estructura lógica también se conoce como ciclo o bucle.

Este teorema demuestra que la instrucción GOTO no es estrictamente necesaria y que para todo programa que la utilice, existe otro equivalente que no hace uso de dicha instrucción. (p. 383)

En la actualidad la mayoría de los autores no incluyen dentro de las estructuras de control, la lineal, sobre la base de dos fundamentos lógicos: primero, que esta estructura es de por sí, la forma elemental de flujo de cualquier programa al ser ejecutado, y en segundo lugar, debido al hecho de que mientras las estructuras alternativas y repetitivas, tienen instrucciones del lenguaje propias que las representan, la lineal adolece de este tipo de sentencias específicas de ella.

De todas formas, es válido destacar que la anterior clasificación no influye en el análisis que se está haciendo, pues para explicar cada estructura, se utiliza la forma tradicional: teoría, sintaxis y ejemplificación.

La propuesta del SICA, elaborada Hernández, Fleites y Valdés (2016), se introduce para que el alumno, además de la teoría y los ejemplos, tenga un modelo que los ayude a elaborar el algoritmo, fue probada con estudiantes en el curso 2015-2016, en la tabla que aparece a continuación pueden analizarse los resultados obtenidos.

Tabla 1. Resultados en el trabajo de control de la temática de ciclos.

Curso escolar	Cantidad de alumnos	Aprobados 4 y 5	Aprobados con 3	Desaprobados
10-11	16	6	5	5
11-12	14	4	9	6
12-13	10	3	4	3
13-14	18	7	5	6
14-15	15	6	4	5
Total antes del SICA	73	26	27	25
Porcentaje del total		31,50	36,98	34,24
15-16 (SICA)	16	10	2	4

aplicado)				
Porcentaje		62.25	12.50	25,00

Tabla 1: Elaboración propia.

Se debe aclarar que los resultados históricos planteados anteriormente fueron obtenidos con grupos de similares características, lo que permite decir que las siguientes variables ajenas estuvieron controladas: todos aprobaron las pruebas de ingreso a la universidad; todos habían recibido como antecedente la programación conducida por eventos, mediante el IDE Visual Basic en grado 12; ninguno había recibido algún tipo de curso de programación aparte al Visual Basic; ninguno recibió atención extra docente por parte de algún profesor de programación; el profesor de la asignatura siempre fue el mismo.

Al analizar la tabla puede apreciarse que hubo una mejoría en los porcentos de alumnos aprobados con buenas notas de un 31,50% histórico, se avanzó a un 62.25% y a su vez una disminución de alumnos con bajos resultados de 36,98% histórico de alumnos aprobados con calificación de regular, se disminuyó a 12,50% y de 34,24% histórico de alumnos desaprobados; se disminuyó a 25,00%.

Esto permite aseverar que el SICA permitió mejorar los resultados de los estudiantes, pero en un estudio más refinado, teniendo como base la caracterización de los estudiantes en las categorías de Alto Aprovechamiento, Medio Aprovechamiento y Bajo Aprovechamiento se puede analizar para qué tipo de alumnos fue más efectivo el SICA.

Tabla 2. Resultados en el trabajo de control de ciclos para cada tipo de alumno al aplicar el SICA.

Curso	Cantidad alumnos	Nivel Alto	Nivel Medio	Nivel Bajo	Comentario
15-16	16	6	5	5	Los 6 alumnos de nivel alto y 4 de los alumnos de nivel medio obtuvieron altas calificaciones, 1 alumno de nivel medio obtuvo regular y de los 5 alumnos de nivel bajo, 1 obtuvo regular y los otros 4 desaprobaron.
	Obtuvieron 4 y 5	6	4	0	
	Obtuvieron 3	0	1	1	
	Obtuvieron 2	0	0	4	

Tabla 2. Elaboración propia.

El análisis de la anterior tabla permite aseverar que el SICA fue útil para alumnos de alto y medio aprovechamiento, pero no así para alumnos de bajo aprovechamiento. Además en la experiencia se pudo constatar que la SICA es útil para revisar un programa elaborado y que, a alumnos de un aprendizaje medio y alto, les resulta útil para organizar sus ideas, llegar a elaborar la solución de los problemas y comprobar su respuesta, en cambio a los alumnos de bajo aprovechamiento, les brinda una vía para comprobar si lo que hicieron está correcto o no, al igual que al resto de los alumnos, pero no logran encontrar soluciones acertadas con su uso, esto se puede corroborar analizando los resultados que se aprecian en la siguiente tabla, que son resumen de una encuesta aplicada a los estudiantes.

Tabla 3. Respuestas a las preguntas relacionadas con el uso de SICA brindadas por alumnos que lo utilizaron.

Curso	Cantidad de alumnos encuestados	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
15-16	16	6	5	5
	El SICA te ha servido para organizar ideas.	6	4	1
	El SICA te ha servido para hallar la solución del problema	6	4	0
	El SICA te ha servido para comprobar la solución encontrada por ti.	6	5	5

Tabla 3: Elaboración propia.

El anterior SICA está elaborado en función del pensamiento lógico del alumno, tiene la característica de que no responde a un lenguaje de programación determinado, sino a las técnicas de programación en general, sobre todo está enfocado hacia la elaboración del algoritmo de solución del problema, al respecto muchos autores son partícipes de que ahí radica la verdadera esencia de la enseñanza de la programación, al respecto: Oviedo (2016) plantea:

El profesor de programación no debe olvidar que su mejor esfuerzo lo debe orientar siempre a que el estudiante adquiriera el conocimiento sobre las técnicas de programación, a la definición adecuada de los datos y al desarrollo de la habilidad necesaria para el diseño y construcción de los algoritmos con un estilo disciplinado que les dé orden y claridad. (p. 6).

Las consultas. Un espacio para la atención diferenciada a estudiantes.

Según la resolución que rige el trabajo docente metodológico en la educación superior cubana, existen diferentes formas organizativas para organizar el proceso docente educativo: Resolución 210/2007

ARTÍCULO 104: Las formas organizativas fundamentales del proceso docente-educativo en la educación superior son:

La clase.

La práctica de estudio.

La práctica laboral.

El trabajo investigativo de los estudiantes.

La autopreparación de los estudiantes.

La consulta.

La tutoría. (Ministerio de Educación Superior, p. 22)

Dentro de estas formas organizativas, las consultas son un espacio que por su tipología responden esencialmente a los intereses de los autores del artículo, en aras de apoyar en el aprendizaje a los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje del contenido de los ciclos, esto se aprecia en la propia esencia de este espacio. Resolución 210/2007.

ARTÍCULO 128: La consulta es una de las formas organizativas del proceso docente que tiene como objetivo fundamental que los estudiantes reciban orientación pedagógica y científico-técnica mediante indicaciones, orientaciones, aclaraciones y respuestas de los profesores a las preguntas formuladas en relación con la auto preparación. Puede realizarse de forma individual o colectiva, presencial o no presencial utilizando las tecnologías de la información y las comunicaciones. Su frecuencia depende de las necesidades individuales y grupales de los estudiantes.

El profesor puede citar a consulta a los estudiantes que a su juicio lo requieran, en atención a las diferencias individuales. A su vez, los estudiantes podrán solicitar al profesor la realización de consultas cuando así lo consideren. (p. 27)

MATERIALES Y MÉTODOS

Desde los momentos iniciales del estudio de la técnica de programación estructurada, es decir, cuando se emprende la enseñanza de las estructuras lineales y alternativas se recomienda utilizar los siguientes modelos:

Planteado por Expósito et al. (2001), se puede apreciar el siguiente modelo general, que es válido tanto para la enseñanza de los sistemas de aplicación como de las técnicas de programación.

Pasos del programa heurístico general de informática,

1. Determinar los elementos formales que integran el problema.
2. Determinar y describir los pasos principales de la solución.
3. Seleccionar las opciones necesarias y suficientes (para Sistemas de Aplicación), o codificar los pasos principales del algoritmo (para Lenguajes de Programación).
4. Controlar los resultados.
5. Introducir las acciones correctivas. (p. 62)

Para concretar los anteriores pasos generales, en la programación estructurada, los autores del artículo se acogen al siguiente modelo planteado por Vildósola et al. (1990), que se ha hecho tradicional en Cuba:

Pasos para resolver problemas en la programación estructurada.

1. Análisis del problema
 - a. [¿Qué dan como datos de entrada?
 - b. ¿Qué debo obtener como resultado final?
 - c. ¿Qué datos auxiliares debo utilizar?
 - d. ¿Cuál sería una idea primaria de solución o plan?]
2. Determinación del algoritmo de solución.
3. Escritura del programa en un lenguaje de programación [Codificar].
4. Prueba del programa [Puesta a punto].
5. Documentación del programa [Solo para nivel empresarial o resultado científico, no para ejercicios de clase].
6. Ejecución y mantenimiento del programa (p. 9) [solo para nivel empresarial].

A continuación, se describe la idea esencial que se aplicó con los alumnos de bajo aprovechamiento, partiendo del presupuesto de que el alumno se va a enfrentar a la

solución de un problema de la estructura de ciclos, perteneciente al paradigma de la programación estructurada.

Lo tradicional en la enseñanza de la programación estructurada es aplicar los pasos expresados anteriormente, siempre brindando como soporte al alumno conceptos esenciales y ejemplos resueltos, muchas veces con comentarios explicativos, en el caso del SICA, es una vía que se introduce entre los pasos 1 y 2, es decir, es un apoyo para elaborar el algoritmo, lo novedoso aplicado a alumnos de bajo aprovechamiento son dos pasos a realizar antes de utilizar la SICA: el primero consiste en resolver el problema manualmente con un juego de datos lo más exhaustivo posible y analizando el modelo elaborado; responder unas preguntas de impulso al pensamiento lógico, las respuestas a esas preguntas le permiten al alumno poder aplicar el SICA y por ende elaborar el algoritmo de solución del problema, entonces el SICA quedaría transformado de la siguiente forma.

1. Análisis del problema.

- a. Los alumnos deben establecer un juego de datos. Siempre se les sugiere que escojan entre 6 y 8 para la cantidad de datos, pues esa cantidad no hace tedioso el trabajo y permite asimilar el proceder matemático. También se les plantea a los alumnos que sean exhaustivos al escoger los datos.
- b. Analizar los datos involucrados en la entrada de información y establecer su tipología, acorde a las posibilidades que existan en el lenguaje de programación a utilizar.
- c. Analizar los datos involucrados en la salida de información y los auxiliares de cálculo para establecer su tipología, acorde a las posibilidades que existan en el lenguaje de programación a utilizar.
- d. Establecer una idea para solucionar el problema (Plan).

2. Elaborar el algoritmo de solución.

- a. Resolver manualmente el problema.
- b. Responder las siguientes preguntas de impulso al pensamiento lógico analizando el modelo matemático elaborado.
 - ¿Se conoce la cantidad de repeticiones del ciclo?, en caso de que no se conozca ¿se sabe quién es el último dato?
 - ¿Qué tipo de ciclo está presente?

- ¿Qué datos hay que entrar dentro del ciclo?
- ¿Qué datos parten de un valor inicial para irse construyendo paso a paso?
- ¿En qué valor deben ser inicializados? ¿Por qué?
- ¿En qué parte deben ser inicializados? ¿Por qué?
- ¿Hay que hacer impresiones para cada juego de datos?
¿Cuáles?
- ¿Hay que hacer condiciones para cada juego de datos?
¿Cuáles son?
- ¿Qué cálculos finales hay que hacer?

c. A partir del modelo construido, las respuestas a las preguntas de impulso y utilizando el SICA elaborar el algoritmo de solución.

3. Codificar el algoritmo.

4. Prueba del programa (Poner a punto).

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

La experiencia fue aplicada, con los alumnos de bajo aprovechamiento, del grupo de tercer año de la carrera Educación Laboral e Informática de la facultad de Ciencias Técnicas; esta población consta de 9 alumnos de un grupo de 19 estudiantes que en total tiene el grupo, todos los alumnos muestran las mismas condiciones para las variables ajenas que los grupos analizados desde el curso 2010-2011.

La esencia de la aplicación de la experiencia se describe a continuación: desde las clases iniciales se realizó una caracterización del grupo y se detectaron los alumnos con dificultades para enfrentar la programación estructurada en general, esta caracterización se basó en los resultados obtenidos en la asignatura Fundamentos de Programación que dichos alumnos cursaron el año anterior, pero a pesar de tener ese diagnóstico, se aplicó el SICA directamente a todos los estudiantes, dando un margen a incorporar o eliminar alumnos de la lista de los alumnos con deficiencias.

Después de tres clases prácticas aplicando el SICA, se creó el listado de alumnos, en este momento inicial se incorporaron 5 alumnos, es decir desde las estructuras más simples (se imparten en las 6 primeras clases de la asignatura), ya se habían detectado 5 alumnos con dificultades, al adentrarse en la asignatura, estudiando la estructura de ciclos, se incrementó ese listado con 4 alumnos, para el total de 9.

Estos 9 alumnos fueron citados a consulta, en la primera consulta se explicó el método a aplicar, esto se hizo en un momento inicial de la consulta y se logró el convencimiento de los alumnos que necesitaban tiempo adicional al resto del aula y que al final, aunque requería de ellos un esfuerzo extra, eso redundaría en poder apropiarse del conocimiento con un nivel de calidad que les permitiría aprobar la asignatura, incluso con buenas calificaciones y les aportaría de un proceder para aprender a elaborar algoritmos de programación.

En un segundo momento dentro de la consulta el profesor les ejemplificó, cómo aplicar el método con dos ejemplos, uno sencillo y otro de complejidad media. Después se orientó a los alumnos resolver un ejercicio de nivel medio y otro que había sido orientado dentro del estudio independiente de la clase anterior.

Después de esta primera consulta los estudiantes fueron citados a cinco consultas más, donde se siguió la idea de analizar lo elaborado por los alumnos y la orientación de nuevas tareas.

La anterior experiencia fue montada mediante un preexperimento, donde el tratamiento introducido fue la modificación al SICA, como medición inicial se tomó el diagnóstico que permitió seleccionar los alumnos de bajo aprovechamiento y como medición final los resultados obtenidos en el trabajo de control de la temática de ciclos.

Tabla 4. Resultados en el trabajo de control de ciclos, de la aplicación de la modificación del SICA a alumnos de bajo aprovechamiento.

Curso	Cantidad de alumnos	Bajo aprovechamiento	Obtuvieron 5 y 4	Obtuvieron 3	Obtuvieron 2
16-17	19	9	2	6	1
Porcentaje			22,22	66,66	11,11
Comentario:			2 alumnos de bajo aprovechamiento obtuvieron buenas notas, solo 1 alumno de esa categoría desaprobó y el resto aprobó con calificación de regular.		

Tabla 4: Elaboración propia.

A continuación, se puede observar un ejemplo de la vía aplicada.

El problema orientado a resolver es el siguiente: Se tiene un listado conformado con el nombre y apellidos, la edad, el sexo y las calificaciones obtenidas en los dos trabajos de control, en la asignatura computación, de un grupo de n alumnos de 10. grado de un preuniversitario. Se desea obtener: el promedio de notas de los trabajos de cada uno de los n alumnos y el porcentaje de alumnas desaprobadas en ambos trabajos de control. Recuerde que en el caso de computación los trabajos de control se califican en base a 40 puntos como máximo, así que el alumno está aprobado si tiene una calificación mayor o igual a 24.

Esta es la solución al problema.

Algoritmo: Promedio Total y Porcentaje con Filtro.

1. Análisis del problema.

a. Los alumnos deben establecer un juego de datos. Siempre se les sugiere que escojan entre 6 y 8 para la cantidad de datos, pues esa cantidad no hace tedioso el trabajo y permite asimilar el proceder matemático. También se les plantea a los alumnos que sean exhaustivos al escoger los datos, en este caso hay que tener varones y hembras y en el caso de las hembras debe haber desaprobadas en ambos trabajos de control.

Un juego de datos posible es:

N=7

Alumno	1	2	3	4	5	6	7
Nombre y apellidos	Pedro Pérez López	Yuniesky Hernández García	Marta Ferrer Martín	Yanela Prado Rosado	Luis Marín Sánchez	Ana Del Sol Mesa	Kirenia Morán País
Sexo	m	m	f	f	m	f	F
Nota 1	28,5	22,5	30,0	24,5	21,5	21,5	37,0
Nota 2	36,0	38,0	21,5	28,0	20,0	22,5	39,5

Tabla 5: Elaboración propia.

b. Analizar los datos involucrados en la entrada de información y establecer su tipología, acorde a las posibilidades que existan en el lenguaje de programación a utilizar.

En este ejemplo serían:

N de tipo entero.

Nombre y apellidos de tipo string (texto).

Sexo de tipo char (letra).

Nota1 de tipo real (número con decimales).

Nota 2 de tipo real (número con decimales).

c. Analizar los datos involucrados en la salida de información y los auxiliares de cálculo para establecer su tipología, acorde a las posibilidades que existan en el lenguaje de programación a utilizar.

En este ejemplo serían:

Promedio: suma entre cantidad, es un número de tipo real, puede tener decimales.

Suma: es un dato auxiliar, como va a sumar notas de tipo real, entonces también es de tipo real.

Cantidad: es la propia n, es decir la cantidad de datos

Porcentaje: $\text{parte}/\text{total} * 100$, es un número de tipo real, puede tener decimales.

Parte: es un contador que se incrementa cada vez que sea una alumna, que desaprobó ambos trabajos de control. Los contadores son de tipo entero.

Total: es un contador que se incrementa cuando es una alumna. Los contadores son de tipo entero.

d. Establecer una idea para solucionar el problema (Plan).

En este caso sería:

Promedio: es una suma entre una cantidad. Hay que sumar las dos notas de cada alumno y dividir las entre 2. Esto hay que hacerlo n veces.

Porcentaje de alumnas desaprobadas en los dos trabajos de control: Hay que ir contando a las alumnas (contador 1), después se comparan las notas de cada alumna, si las dos son menores de 24 se cuenta a esa alumna (contador 2), al final se divide el contador 2 entre el contador 1, se multiplica la división por 100, y ese es el resultado.

2. Elaborar el algoritmo.

a. Modelaje matemático.

Alumno 1 (notas: 28,5 y 36,0)

Suma = 64.5

Promedio = 32.25

Sexo = m

no hay que hacer más nada.

Alumno 2. (notas: 22,5 y 38,0)

Suma = 60.5

Promedio = 30.25

Sexo = m

no hay que hacer más nada.

Alumno 3 (notas: 30,0 y 21,5)

Suma: 51.5

Promedio = 25.75

Sexo = f

hay que incrementar el contador 1 (1)

nota 1 > 24 y nota 2 < 24 (no hay que incrementar el contador 2)

Alumno 4 (notas: 24,5 y 28,0)

Suma: 52.5

Promedio = 26.25

Sexo = f

hay que incrementar el contador 1 (2)

nota 1 > 24 y nota 2 > 24 (no hay que incrementar el contador 2)

Alumno 5: (notas: 21,5 y 20,0)

Suma = 41.5

Promedio = 20.75

Sexo = m

No hay que hacer más nada.

Alumno 6: (notas: 21,5 y 22,5)

Suma: 44,0

Promedio = 22,0

Sexo = f

Hay que incrementar contador 1 (3)

Nota 1 < 24 y Nota2 < 24 hay que incrementar el contador 2 (1)

Alumno 7: (Notas: 37,0 y 39,5)

Suma = 76,5

Promedio: 38,25

Sexo = f

Hay que incrementar el contador 1 (4)

Nota 1 >24 y Nota 2 > 24 (no hay que incrementar el contador 2)

Porcentaje = contador2 (1)/ entre contador 1 (4) = 0,25

b. Sobre la base del modelo obtenido responder las siguientes preguntas.

- ¿Se conoce la cantidad de repeticiones del ciclo?, en caso de que no se conozca ¿se sabe quién es el último dato?

Respuesta

- Se conoce la cantidad de repeticiones.

- ¿Qué tipo de ciclo está presente?

Respuesta.

- Ciclo determinado.

- ¿Qué datos hay que entrar dentro del ciclo?

Respuesta.

- Sexo
- Nota 1
- Nota 2

- ¿Qué datos parten de un valor inicial para irse construyendo paso a paso?

Respuesta.

- Los dos contadores.
- El sumador.

- ¿En qué valor deben ser inicializados? ¿Por qué?

Respuesta.

- Los contadores en cero, porque el primer valor a incrementar es 1 y se van incrementando de uno en uno.
- La suma, también empieza en cero para evitar que se acumule lo obtenido por un alumno cuando se van a sumar las dos notas del siguiente alumno.

- ¿En qué parte deben ser inicializados, por qué?

Respuesta.

- Los contadores, al inicio, pues se utilizan en cálculo general.
- El sumador al inicio del ciclo, pues es privado de cada alumno.

- ¿Hay que hacer impresiones para cada juego de datos?
¿Cuáles?
Respuesta.
 - El promedio de cada alumno.
- ¿Hay que hacer condiciones para cada juego de datos?
¿Cuáles son?
Respuesta.
 - Si sexo = f entonces
 - incrementar contador 1
 - Si nota1<24 y nota 2<24 entonces incrementar contador 2.
- ¿Qué cálculos finales hay que hacer?
Respuesta.
 - El porcentaje.

c. Establecer el algoritmo de solución, aplicando el SICA, sobre la base del modelo matemático y las respuestas a las preguntas de impulso, relacionadas con el modelo.

SICA para ciclos determinados	Algoritmo
a. Antes del ciclo: <ul style="list-style-type: none"> i. Inicializaciones ii. Entrar n b. Dentro del ciclo <ul style="list-style-type: none"> i. Entrar datos ii. Procesos repetitivos <ul style="list-style-type: none"> 1. Inicializar acumuladores privados de cada juego de datos 2. Hacer acumuladores 3. Los if para mayor y menor 4. Los if para algún criterio 5. Impresiones para cada juego de datos. c. Fuera del ciclo	Contador 1 \leftarrow 0 Contador 2 \leftarrow 0 Entrar n Para i:=1 hasta n hacer Suma \leftarrow 0 Entrar sexo Entrar nota 1 Entrar Nota 2 Suma \leftarrow Nota 1+ Nota 2 Promedio = suma /2 Si sexo = f entonces Contador 1 \leftarrow Contador 1 +1 Si Nota 1 < 24 y Nota 2 < 24 entonces Contador 2 \leftarrow Contador 2 +

<p>i. Cálculos generales (promedios, porcentos)</p> <p>ii. Impresiones generales</p>	<p>1</p> <p>Fin Si</p> <p>Fin Si</p> <p>Mostrar Promedio.</p> <p>Fin Para.</p> <p>Porcentaje \leftarrow contador 2 / contador 1 * 100</p> <p>Mostrar porcentaje.</p>
--	---

Tabla 6: Elaboración propia.

3. Codificar (es transcribir el algoritmo a un lenguaje de programación, en este caso se escogió el Pascal).

Algoritmo encontrado	Programa Pascal.
<p>Contador 1 \leftarrow 0</p> <p>Contador 2 \leftarrow 0</p> <p>Entrar n</p> <p>Para i:=1 hasta n hacer</p> <p> Suma \leftarrow 0</p> <p> Entrar sexo</p> <p> Entrar nota 1</p> <p> Entrar Nota 2</p> <p> Suma \leftarrow Nota 1+ Nota 2</p> <p> Promedio = suma /2</p> <p> Si sexo = f entonces</p> <p> Contador 1 \leftarrow Contador 1 +1</p> <p> Si Nota 1 < 24 y Nota 2 < 24 entonces</p> <p> Contador 2 \leftarrow Contador 2 + 1</p> <p> Fin Si</p> <p>Fin Si</p> <p>Mostrar Promedio.</p> <p>Fin Para.</p> <p>Porcentaje \leftarrow contador 2 / contador 1 * 100</p> <p>Mostrar porcentaje.</p>	<pre> Var c1,c2:integer; s:real; i,n:integer; sexo:char; n1,n2: real; prom:real; porc:real; begin c1:=0; c2:=0 write('Entre n '); readln(n); for i:=1 to n do begin s:=0; write('Entre nota 1 ');readln(n1); write('Entre nota 2 ');readln(n2); s:=n1+n2; prom:=s/2; if sexo = 'f' then begin </pre>

	<pre> c1:=c1+1; if (n1<24) and (n2<24) then c2:=c2+1; end; end; por:=n2/n1*100; writeln('El porcentaje de alumnas desaprobadas es ',por:6:2); readln; end. </pre>
--	---

Tabla 7: Elaboración propia.

4. Para probar el programa se orienta a los alumnos que acudan al laboratorio 1 de la UNISS “José Martí Pérez” y utilicen allí el IDE Delphi, en su modo consola.

CONCLUSIONES

Con este trabajo se ofrece una vía, que consiste en una modificación a un SICA, obtenida con el método de la modelación que permite a los estudiantes de bajo aprovechamiento alcanzar los objetivos deseados en cuanto al estudio de la programación estructurada, específicamente en lo referido a la estructura repetitiva.

Esta vía, para ese tipo de alumnos, necesita más tiempo que la estrategia común, que es aplicar la analogía y resolver problemas nuevos a partir de ejemplos resueltos, por eso se utilizó la consulta como forma de docencia para su aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borjas, V. (2013). *Unidad III. Estructuras de control*. Recuperado de <https://profvanessaborjas.files.wordpress.com/2013/02/unidad-iii-estructuras-de-control.pdf>

Capetillo, I. (2017). *Lógica de Programación. Estructura mientras-hacer*. Recuperado de <http://www.israelcapetillo.com/2015/04/logica-de-programacion-16-esctructura.html>

- Expósito, C., Cruañas, J., Gener, E., De la Noval, N., Rivero, A. y Peñalver, L. (2001). *Elementos de la Metodología de la Informática*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Hareld, D. (1980). On Folk Theorems. *Revista ACM*, 23(7), 379–389. doi:10.1145/358886.358892.
- Hernández, E., Hondal, V. y González, N. (2005). *Los lazos: Su didáctica bajo la luz de la programación visual*. 10 Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad Sancti Spiritus 2016. Recuperado de <http://biblioteca.uniss.edu.cu/sites/default/files/CD/2015%20Universidad%202016/personal-injury/c9/c5.pdf>
- Hernández, E., Martínez, Y. y Fleites, L. (2012). Utilización de Problemas en las clases de Programación para la motivación de los alumnos. *Pedagogía y Sociedad*, 15(35). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/viewFile/290/221>
- Hernández, E., Machín, I. y Fleites, L. (2015). *Los lazos. Su didáctica bajo la luz de la programación estructurada*. [CD]. Memorias de Universidad 2016. Sancti Spiritus, Cuba: Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”.
- Hernández, E., Fleites, L. y Valdés, L. (2016). Indicaciones con carácter algorítmico para la enseñanza de los ciclos. *Pedagogía y Sociedad*, 19(46). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/455/383>
- Neira, A. (2016). *Condicionales y Ciclos en C++*. Recuperado de <http://programacionjand.blogspot.com/p/condicionales-y-ciclos-en-c.html>
- Martínez, A. (2012). *Concepto de algoritmo, Diagrama de flujo y pseudocódigo*. Recuperado de <https://andresmtzg.wordpress.com/2012/09/27/concepto-de-algoritmo-diagrama-de-flujo-y-pseudocodigo>
- Ministerio de Educación Superior (2007). *Resolución 2010/2007*. La Habana, Cuba: Autor. Versión Digital.
- Oviedo Galeano, M. (2016). *La enseñanza de la programación*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece2002/Grupo4/Oviedo.pdf>
- Tahual, M. (2017). *Los tipos de ciclos de programación*. Recuperado de <https://prezi.com/yxaqx3-osr1w/los-tipos-de-ciclo-de-programacion/>

Trejos, O. (2013). *Relaciones de aprendizaje significativo entre dos paradigmas de programación a partir de dos lenguajes de programación*. *Revista Tecnura*, 18(41), 91-102. Recuperado de

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/Tecnura/article/view/7025>

[Universidad Abierta Interamericana \(UAI\) \(2017\). *El futuro nos voz: Programación Estructurada*. Recuperado de http://pestructurada-uai.blogspot.com/2011/10/tipos-de-estructuras-en-la-programacion.html](http://pestructurada-uai.blogspot.com/2011/10/tipos-de-estructuras-en-la-programacion.html)

Vildósola, S., Del Cañal, E., González, S., Mateu, M., Toledo, M. y De la Torres, E. (1990). *Fundamentos de Programación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fecha de presentación: octubre, 2017 Fecha de aceptación: diciembre, 2017 Fecha de publicación: marzo, 2018

METODOLOGÍA PARA EL TRATAMIENTO A LA CULTURA COMUNITARIA DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL

METHODOLOGY FOR THE TREATMENT TO THE COMMUNITY CULTURE FROM THE LOCAL HISTORY TEACHING

Claudina Esther Martínez Vignón¹ y Adonis Gibo Silva²

¹Licenciada en Marxismo-Leninismo e Historia. Auxiliar. Máster en Investigación Educativa. Centro Universitario Municipal (CUM) El Salvador. [Posee publicaciones en revistas nacionales, con temáticas referidas a la enseñanza de la Historia de Cuba, la historia local y la cultura comunitaria. Guantánamo.](#)

Cuba. E-mail: vignon@cug.co.cu ²Licenciado en Geografía. Auxiliar. Máster en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de [Guantánamo. Posee publicaciones en libros y revistas nacionales e internacionales con temáticas referidas a la enseñanza de la Geografía.](#) E-mail: adonis@cug.co.cu

¿Cómo referenciar este artículo?

Martínez Vignón, C. E. y Gibo Silva, A. (marzo–junio, 2018). Metodología para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/676>

Resumen

El insuficiente tratamiento a la cultura comunitaria limita la enseñanza de la historia local desde la disciplina Historia de Cuba en la carrera Marxismo-Leninismo e Historia. En tal sentido, el presente artículo tiene como objetivo proponer una metodología para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba. Se utilizaron métodos del nivel teórico como el histórico – lógico, el analítico–sintético, inductivo–deductivo y el sistémico–estructural–funcional y del nivel empírico la observación, la encuesta y la entrevista. Se tiene como base un análisis del aparato conceptual de la metodología para la elaboración de acciones dirigidas al tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba en la carrera Marxismo-Leninismo e Historia. Se ofrece el proceder metodológico en cuatro etapas: la primera dirigida al diagnóstico del estado actual, la segunda a la planificación y diseño de acciones, la tercera a la ejecución de las acciones y la cuarta a la evaluación.

Palabras clave: cultura comunitaria; cultura histórica; historia local; metodología

Abstract

The insufficient treatment to community culture limits the local history teaching from Cuban History Discipline in the Marxism – Leninism and History career. In such sense, the present article has the objective to propose a methodology for the treatment to community culture from the local history teaching in Cuban History Discipline. Methods from the theoretical level such as the historical – logical, the analytical – synthetic, inductive – deductive and the systemic – structural – functional and from the empirical level: the observation, the opinion poll and the interview, were used. An analysis of the conceptual appliance of the methodology for the elaboration of actions focused on the community culture from the local history teaching, in Cuban History Discipline the Marxism – Leninism and History career, is the basis for the proposal. The methodological procedure is provided in four stages: the first one, aimed at the diagnosis of the current state, the second, at planning and design of actions, the third, at the actions' execution and the fourth one, at the evaluation.

Key words: community culture; historic culture; local history; methodology

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia de Cuba está orientada a defender el proyecto socialista de la nación, ello precisa de su vínculo con la historia local para posibilitar el conocimiento de la historia más cercana a los estudiantes en su relación pasado-presente-futuro.

Acercar la historia a los estudiantes significa tener en cuenta la comunidad donde transcurre su vida, la dialéctica del devenir económico, político, social y cultural de ese contexto en su relación pasado-presente-futuro, ello contribuye al mejor aprovechamiento del patrimonio histórico para fomentar la defensa de la identidad, a promover la comprensión sobre el origen y desarrollo de la nación en la consolidación de una cultura histórica y hacer de ellos protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Varios son los autores que han realizan aportes a la enseñanza de la historia local, al considerar que ofrece la posibilidad de rescatar tradiciones locales, fortalecer una plataforma cultural básica de lo acontecido en la sociedad en general y en el escenario local en particular, aunque no ofrecen los nexos entre la historia local y la cultura comunitaria desde la disciplina Historia de Cuba en la carrera Licenciatura en Educación en la especialidad de Marxismo-Leninismo e Historia.

Acercar los contenidos a las comunidades de residencia de los estudiantes, ofrece la

posibilidad de que estos se vean representados en sus contextos de vida, se sientan protagonistas junto a sus familiares y vecinos de los cambios y transformaciones materiales y espirituales que tienen lugar en sus comunidades, que interpreten la necesidad de materializar proyectos inclusivos dirigidos a dinamizar, en las nuevas condiciones, la cultura que identifica a cada comunidad.

La cultura comunitaria ha sido objeto de estudio de varios investigadores como Pérez (1999), Figueras (2000), Cortón (2008), los que ofrecen atinadas definiciones de importancia para preservar la cultura, pero no integrada a la historia local y a la disciplina Historia de Cuba.

En el diagnóstico preliminar se logró una aproximación al objeto de estudio mediante variados métodos y técnicas investigativas, los permitieron constatar la existencia de las limitaciones siguientes:

- Carencia de precisiones metodológicas que limitan el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local.
- Insuficiente preparación teórico-metodológica para integrar los conocimientos de la cultura comunitaria en el sistema de contenidos de la historia local.
- La enseñanza de la historia local se limita al análisis de los hechos militares y políticos sin tener en cuenta sus potencialidades para el tratamiento a la cultura comunitaria.
- Los estudiantes poseen insuficiente dominio de la cultura de sus comunidades y su relación con la historia local, lo que afecta el vínculo con el contexto social y limita el intercambio de significados emocionales y vivenciales.

Esta realidad permite declarar como objetivo: proponer una metodología para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba en la carrera Marxismo-Leninismo e Historia de la Universidad de Guantánamo.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

El análisis de la Historia como ciencia permite confirmar que es un proceso objetivo, que no se limita a hechos políticos y militares, sino a la historia de la actividad humana en el proceso de producción de la vida material y espiritual, como un proceso único y continuo en determinados límites de espacio y tiempo, y en su aspecto cognitivo, el pasado deviene en objeto de estudio de la ciencia histórica para explicar la naturaleza y multiplicidad de las relaciones entre los hombres.

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

En el estudio epistémico de la categoría cultura comunitaria, se señala que la conformación cultural de una comunidad se establece a partir de su desarrollo histórico, sobre la base de la participación activa de una amplia gama de agentes y agencias sociales, que en su evolución van construyendo códigos, normas, modelos de comportamiento y valores comunes.

Respecto a la categoría cultura comunitaria, varios son los investigadores que han ofrecido sus criterios, entre ellos (Pérez, 1999) la considera: nueva búsqueda del espíritu humano; (Cortón, 2008): proceso en el que se interrelaciona lo individual y lo colectivo, lo reproductivo y lo creado y para Medina (2011) significa: entramado de saberes populares, formas de comportamiento social, idiosincrasia, historia, creencias y costumbres, que caracterizan y distinguen a la comunidad.

Para Figueras es: “lo que le identifica y diferencia como expresión autóctona de la cultura de un barrio, comunidad o localidad que le distingue por su originalidad y le sirve de núcleo integrador en las condiciones histórico-concretas de cada localidad” (2000, p. 13).

En consecuencia, se define para el presente trabajo la cultura comunitaria como: el conjunto de las tradiciones, costumbres y creencias que identifican a una determinada comunidad de personas que comparten un territorio en su nexos con la localidad, como resultado de las relaciones que se establecen en el proceso de producción de la vida material y espiritual, caracterizan los modos de vida, dan sentido de pertenencia y promueven el interés por el estudio de la historia y la cultura nacional.

Análisis crítico de las metodologías existentes. Determinación de las insuficiencias, carencias y virtudes de las propuestas existentes

En revisión bibliográfica a textos, artículos, trabajos de diplomas, tesis de maestría y doctorado, se destaca la importancia de la enseñanza de la historia local vinculada a la Historia de Cuba, por constituir un pilar importante en la formación de la cultura histórica en las presentes y futuras generaciones, de lo que se infiere la necesidad de la contextualización de las metodologías existentes para la enseñanza de la historia local y se entiende que sus limitantes fundamentales estén dadas en que:

- ✓ No ofrecen orientaciones metodológicas para el tratamiento a la cultura comunitaria como vía para la formación de la cultura histórica. Se limitan al estudio de los hechos políticos y militares, así como a personalidades sin tener en cuenta su relación con las condiciones económicas, sociales y culturales, y el papel de los grupos sociales.
- ✓ No se aprovechan las potencialidades histórico-culturales de las comunidades del contexto formativo de los estudiantes para el tratamiento a la cultura comunitaria.

La metodología para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba está compuesta por: objetivo, fundamentación, aparato teórico o cognitivo, aparato instrumental o metodológico y un núcleo integrador dinamizador: el método de interacción reflexiva contextualizada. El aparato teórico o cognitivo está compuesto por los fundamentos, principios, leyes y categorías; el aparato instrumental o metodológico está formado por los objetivos de las etapas con sus correspondientes pasos lógicos, acciones e instrumentación metodológica. El uso de la metodología se conforma por cuatro etapas: diagnóstico, planificación y diseño, ejecución y evaluación y las recomendaciones metodológicas para el uso de cada una de ellas.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el desarrollo de la investigación fue necesaria la aplicación de métodos, para ello se utilizaron métodos del nivel teórico como son el histórico-lógico, el analítico-sintético e inductivo-deductivo y el sistémico-estructural-funcional que contribuyeron a la fundamentación y diseño de la metodología para la elaboración de acciones dirigidas al tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba en la carrera Marxismo-Leninismo e Historia. Del nivel empírico se emplearon la observación, la encuesta y la entrevista,

instrumentos que determinaron las carencias, desde el punto de vista metodológico, que poseen los profesores y estudiantes.

Para la construcción de la metodología, se consideran los criterios de (Bermúdez y Rodríguez, 1996), al afirmar que, por arreglo didáctico, la metodología en su estructura posee dos aparatos:

(...) el aparato teórico o cognitivo y el aparato metodológico o instrumental. El primero hace evidente sus cuerpos legal y categorial constitutivos. Si el cuerpo legal de la metodología se configura a través de leyes y principios pertinentes, su cuerpo categorial se expresa en las categorías y conceptos estrictamente positivos entre ella. El aparato instrumental presupone los métodos, los procedimientos (técnicas) y los medios (...) para ser instrumentada en la práctica (1996, p. 66).

La metodología se sustenta en los postulados de la Filosofía dialéctico materialista, la Sociología, la Psicología marxista, la Pedagogía, la Metodología y la Didáctica.

La Filosofía Marxista-Leninista y su método dialéctico materialista, posibilita la formación, afirmación y desarrollo de la concepción científica e ideológica del mundo actual, dado por el manejo de las categorías historia, localidad, historia local, cultura, comunidad y cultura comunitaria. Permite realizar un análisis científico de todo el proceso formativo direccionado por los principios de objetividad, análisis histórico- concreto, concatenación universal y del desarrollo.

La Filosofía de la Educación, aporta una concepción del hombre que incluye un modelo de hombre a formar, y el modelo que aspira la sociedad cubana tiene como punto de partida el conocimiento de la Historia de Cuba para la formación de una cultura histórica y el desarrollo integral de la personalidad.

La Sociología de la Educación posibilita comprender el carácter transformador de la práctica educativa, con énfasis en la formación del hombre como ser social. Se fundamenta en la esencia de la educación como fenómeno social complejo y producto del desarrollo histórico alcanzado.

El Modelo del profesional de la carrera, reflejo de las exigencias sociales del profesional que se aspira en correspondencia con los cambios que ocurren en el contexto nacional y educativo en particular; capaz de asumir los retos de su tiempo y que pueda responder a los nuevos derivados de las demandas que le plantea la sociedad.

La Sociología de la cultura, a partir de la relación educación–cultura, asegura la transmisión y asimilación consciente de la herencia cultural de la humanidad, permite construir ideales sociales, costumbres, tradiciones y creencias, según las condiciones histórico concretas de la sociedad en la que viven y se educan los estudiantes.

La Psicología marxista, el paradigma histórico-cultural desarrollado por Vygotsky se basa en la formación y desarrollo integral de la personalidad de los sujetos, a partir de las necesarias relaciones de interacción que se deben dar entre los profesores, la interiorización del proceder metodológico para dirigir el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local y desde esta concepción ejecutar acciones que contribuyan a la educación de los estudiantes, a partir de sus necesidades y potencialidades para el trabajo con las tradiciones, costumbres y creencias de las comunidades (zona de desarrollo actual).

La cultura, según Vygotsky (1998), es un producto de la vida y de la actividad social de los hombres, que se expresa por medio de los signos (el lenguaje, la escritura, los números, las obras de arte), los cuales tienen un significado estable, se han formado en el desarrollo histórico y transmitido de generación en generación a través del diálogo de saberes científicos y populares, y tiene significado para el individuo, la familia y la comunidad.

El enfoque del Diálogo de saberes como fundamento teórico, particularmente, entre el saber científico y los vinculados a la cotidianidad y a los conocimientos, tradiciones, costumbres y creencias del hombre común, esto posibilita reconocer la necesidad de que se tomen en cuenta, los presupuestos científicos en torno a él, las buenas prácticas en su consecución, los aportes de la experiencia pedagógica y las vivencias.

En consecuencia, se asume como diálogo de saberes:

Al proceso comunicativo en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano, con una clara intención de comprenderse mutuamente; implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas.
(Bastidas et al. 2009, p. 6)

Desde el punto de vista pedagógico, se fundamenta en los principios pedagógicos declarados por Addine (2002):

El principio de la unidad del carácter científico e ideológico: se logra partiendo del aseguramiento de la veracidad y objetividad del contenido que se trata en relación con la ideología de la Revolución cubana, en el que desempeñan un papel importante las fuentes del conocimiento histórico.

De la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo: permite el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba cuando la vinculamos a los museos, tarjas, monumentos, casas de cultura, construcciones típicas, tradiciones culturales, artísticas y literarias, culinarias, los oficios, las creencias y prácticas religiosas con la propia connotación de los conocimientos en la vida práctica.

Del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta: se manifiesta cuando las acciones son orientadas de acuerdo con las necesidades y potencialidades de cada estudiante para lograr, mediante el respeto, la interacción de sus tradiciones, costumbres, y creencias en el contexto de actuación.

Unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador: permite que la selección de los contenidos de la historia local, contribuya al desarrollo del pensamiento de los estudiantes, de hábitos, habilidades y capacidades, se formen convicciones, un pensamiento flexible e independiente que le permita transformarse a sí y a su contexto.

Unidad de lo afectivo y lo cognitivo: permite que el profesor, al seleccionar los contenidos de la historia local para el tratamiento a la cultura comunitaria tenga en cuenta las condiciones objetivas y subjetivas de los estudiantes para conocerlos y relacionarlos con la disciplina Historia de Cuba, así como la capacidad de sentir y actuar en correspondencia con la realidad comunitaria.

Unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad: como la personalidad se forma y se desarrolla en la actividad y en el proceso de comunicación, el profesor debe tener en cuenta las características de los estudiantes, la universidad y la comunidad, y los demás agentes y agencias que intervienen en el proceso formativo, para diseñar el sistema de acciones a realizar y el estilo de comunicación a establecer.

Se tienen en cuenta, como presupuestos didáctico-metodológicos, los planes y programas de estudio que posibilitan su implementación, por considerarse el trabajo metodológico parte esencial del proceso de enseñanza.

El trabajo metodológico se sustenta en la Didáctica, de ahí que se tengan en cuenta las leyes de la didáctica declaradas por Álvarez (1996).

La primera ley plantea que los objetivos son la categoría rectora del proceso docente-educativo. Toda relación con la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local debe propiciar el cumplimiento de los objetivos de la disciplina Historia de Cuba, así como el modo de actuación que se desea lograr.

La segunda ley aborda la relación entre objetivos, contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje. En la disciplina Historia de Cuba, en correspondencia con las asignaturas y los objetivos a cumplir según el Modelo del profesional, se deben determinar los contenidos a enseñar, los métodos y los medios para el logro de los fines propuestos encaminados a formar un modo de actuación reflexivo y contextualizado.

La tercera ley aborda la derivación y la integración del proceso docente-educativo, permite la selección e interacción de los contenidos históricos locales y culturales comunitarios, direccionado por la disciplina Historia de Cuba que en su concepción integradora permite el cumplimiento de las exigencias del Modelo del profesional de la carrera.

La cuarta ley se refiere a la relación entre la instrucción y la educación, se materializa en las propias exigencias emanadas de los objetivos de la disciplina Historia de Cuba y del Modelo del profesional, donde se declaran los objetivos que deben lograrse en la formación y la interrelación dialéctica que se da en el proceso entre lo instructivo y lo educativo para cumplir con el encargo social.

Como referente legal se fundamenta en la Resolución Ministerial 54/2003 del Ministerio de ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), en la Resolución Ministerial 210/2007 del Ministerio de Educación Superior (MES).

La Constitución de la República de Cuba, como documento jurídico, deviene presupuesto legal, en los artículos 39 y 40; así como los objetivos 63 y 64 de la Primera Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba y en los Lineamientos 145 y 151 de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. Constituyen

también, fundamentos legales, el Modelo del profesional, el Eslabón de Base y el Plan de Proceso Docente en la carrera Marxismo-Leninismo e Historia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Por constituir las bases teóricas que direccionarán y guiarán el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba, la metodología se sustenta, además, en los principios siguientes:

- Concatenación universal e interacción de los fenómenos: principio de la Dialéctica Materialista, reflejo de la unidad material del mundo, como regularidad más general de la realidad, resultante de la interacción de los objetos, fenómenos, procesos, y unidad estructural interna de todos los elementos, propiedades y nexos que condicionan su existencia misma, propicia un enfoque integral desde el punto de vista gnoseológico que favorece el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba.
- Principio de la estructuración metodológica: para cumplir con las exigencias del tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba en el contexto de la formación del profesional, teniendo como base la preparación de los profesores, este debe poseer una estructura lógica, ordenada a nivel teórico-metodológico, es decir, articular metodológicamente el trabajo, a la vez que la metodología está organizada por etapas y sus respectivas acciones presentan una secuenciación para lograr esa finalidad. (Matos, 2003).
- Principio de la contextualización de la enseñanza de la Historia: se basa en la preparación teórico-metodológica del profesor para ubicar la cultura comunitaria y la historia local en la disciplina Historia de Cuba en su contexto espacio-temporal, establecer las relaciones, nexos, ideas comunes y diferentes entre el contexto en el que ocurre el hecho histórico, en el que se estudia y con otros. En estrecha relación con las leyes de la Pedagogía, que permiten la conexión interna y esencial de los fenómenos que condicionan su desarrollo necesario y regular. (Véliz, 2011).

La asunción de los principios anteriores, para la contextualización de esta investigación, precisaron de un método: el de interacción reflexiva contextualizada, que tiene como sustento la conversación heurística, la cual se utiliza en el Sistema Nacional de Educación del cual proceden los estudiantes que se forman como profesores de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia y el Diálogo de saberes como una forma de relacionar los estudiantes, profesores y comunidad:

Para que cada sujeto exprese su saber frente al saber del otro y de lo otro, pues la realidad vivida se debe incorporar a la escuela a través de sus costumbres, hábitos, creencias, y saber popular. Lo cotidiano se despliega junto a lo académico y el papel de la enseñanza es transversal la diversidad cognitiva. (Pérez y Alfonso, 2008, p. 455).

El método de interacción reflexiva contextualizada, se define para esta investigación, como: “un sistema de procedimientos metodológicos que favorecen el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba, que significa considerar la relación intrínseca entre los procesos intelectuales, procedimentales y motivacionales”.

El método dinamiza el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina Historia de Cuba, propicia las relaciones que se establecen entre el saber histórico local y el cultural comunitario, posee un aspecto interno y otro externo. El primero relacionado con los procesos mentales de los estudiantes durante la actividad interactiva reflexiva contextualizada para alcanzar la apropiación del conocimiento histórico local y cultural comunitario y el segundo, con las acciones que ejecutan los estudiantes bajo las orientaciones del profesor, a través de las formas de organización del proceso.

Su empleo constituye una vía que actúa como herramienta metodológica para la preparación de los profesores, y al mismo tiempo, para la formación del profesional al que se aspira, mediante situaciones concretas de aprendizaje y bajo la dirección del profesor, propicia que el análisis a través de la investigación histórica y el diálogo en las actividades planificadas fluyan a partir de la actividad social y participativa, como el estudio en común, las relaciones diarias del estudiante con su brigada en la vida cotidiana (estudiante-estudiante, estudiante-brigada, brigada-estudiante, estudiante-profesores, estudiante-comunidad, estudiante-profesores-comunidad).

Por sus características, no tiene patrones fijos para su aplicación en diferentes contextos de aprendizaje, sino que se adecua a las situaciones y realidades de la brigada estudiantil durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que posibiliten crear espacios de interacción reflexiva, donde los estudiantes y profesores analicen conjuntamente, las acciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas.

Es necesario aprovechar las situaciones que se dan en las clases o fuera de ella, y utilizar como recursos el análisis de situaciones histórico-culturales comunitarias, debates, visitas a lugares, sitios e instituciones históricas y culturales; conversatorios con personalidades de la vida económica, política, social y cultural de las comunidades, aclaraciones y representaciones, como principales vías que sirven de soporte para la aplicación del método de interacción reflexiva contextualizada.

Procedimientos para ser utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina Historia de Cuba:

1. Adquirir información sobre el contenido histórico local y cultural comunitario (profesores y estudiantes).
2. Exponer ideas esenciales, soluciones a problemas históricos-culturales identificados en el contexto local y comunitario de que se trate y resultados de la introducción de acciones culturales transformadoras por parte de la disciplina Historia de Cuba.
3. Emitir criterios sobre ideas propias y/o expuestas por otros, a partir de la reflexión y validez de la interacción de los estudiantes con los profesores y demás actores formativos.
4. Identificar y argumentar el mensaje formativo de lo que se estudia como contenido histórico-cultural comunitario y extrapolarlo a nuevas situaciones de aprendizaje.

Para su aplicación, se requiere la profesionalidad del profesor, que establezca un clima de tolerancia, respeto y aceptación al criterio ajeno y a la diversidad cultural, sobre el criterio de que se puede estar o no de acuerdo con las ideas que emita el resto de los estudiantes, pero debe prevalecer el respeto.

Al respecto, López (2013), plantea:

Lo específico de cada persona se revela de la manera más plena y multifacética en esa experiencia colectiva. En ella se constituyen las concepciones individuales acerca del mundo y los otros, los sentimientos y hábitos personales. El grupo dirigido por el profesor es el factor fundamental de la educación de la personalidad en la actividad social y productiva que, orgánicamente conectada al estudio, es base de la formación del colectivo y las relaciones comunitarias. (p. 72).

Este método, empleado de forma combinada con otros, favorece la apropiación del contenido histórico local-cultural comunitario; entre ellos, el trabajo con fuentes variadas, atendiendo a las características individuales de los estudiantes. Las fuentes seleccionadas deben ser portadoras de la información visual, sonora, táctil u otra, que el estudiante necesita durante el proceso de aprendizaje. El trabajo con fuentes diversas posibilita el protagonismo de los estudiantes, implicación consciente, reflexión oportuna y colaboración familiar y comunitaria.

Aparato conceptual de la metodología para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba

Se asume la definición de metodología siguiente: “secuencia sistémica de etapas, cada una de las cuales incluye acciones o procedimientos dependientes entre sí y que permiten el logro de determinados objetivos” (De Armas, 2011, p. 45).

En conformidad con la definición asumida, se considera que la metodología constituye una vía para dirigir el proceso de apropiación por el estudiante de los contenidos de la educación y orientar la realización de acciones en la práctica educativa, lo que significa recurrir a procedimientos metodológicos que de una manera organizada y concatenada expresen una unidad que permita su consideración como un todo sistémico, a estas exigencias responde la que se propone en el presente artículo.

Por considerarse partes esenciales del objetivo de la metodología propuesta, fue necesario, además, elaborar los constructos: tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba y metodología para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba.

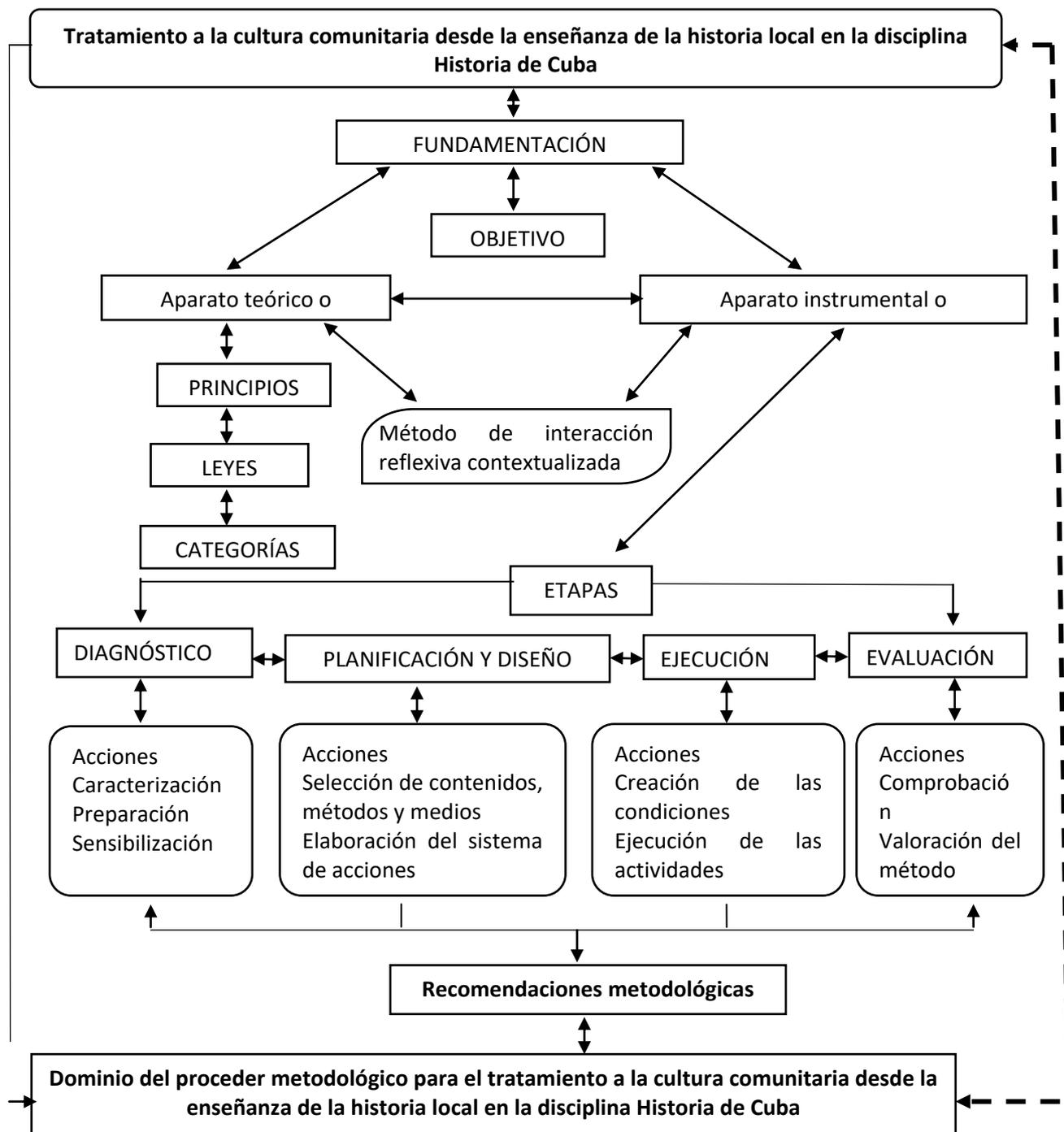
Tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba: “proceso que permite el dominio teórico-metodológico de los hechos, procesos y fenómenos de la historia local para relacionarlos con la cultura comunitaria en la disciplina Historia de Cuba y establecer un vínculo afectivo emocional con las tradiciones, costumbres y creencias de las comunidades donde accionan los estudiantes como resultado de la interacción reflexiva contextualizada durante el proceso de formación profesional pedagógica”.

Metodología para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba: “vía estructurada de manera coherente, sistémica, contextualizada, procesal para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba que permita perfeccionar la carrera MLH”.

El proceso de construcción de la metodología para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba, se apoya en diferentes momentos:

1. Estudio de los referentes teóricos que remiten hacia la necesidad de abordar el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba.
2. Elaboración teórica y modelación de la metodología.
3. Recopilación de criterios y opiniones de los especialistas sobre la elaboración teórica y la modelación metodológica para el tratamiento a la cultura comunitaria.
4. Análisis de la realización práctica de la metodología por los profesores que imparten las asignaturas que conforman el colectivo de la disciplina Historia de Cuba.
5. Confrontación de la información obtenida, reconstrucción y ordenamiento de los resultados.
6. Elaboración definitiva de la propuesta de dimensiones e indicadores para la valoración de su instrumentación en la práctica pedagógica.

Determinados los fundamentos generales, se procede a la representación esquemática de la metodología elaborada para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba en la carrera MLH de la Universidad de Guantánamo. (Figura 1)



Fuente: elaboración propia.

Exigencias para la instrumentación de la metodología

La metodología para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba consta de exigencias que según De Armas y Valle (2011), deben orientar metodológicamente el proceso para el cual se construyó:

Diagnóstico de las condiciones previas: permite determinar el nivel de conocimiento de los profesores y estudiantes en relación con la historia local y sus

potencialidades para el tratamiento a la cultura comunitaria en la disciplina Historia de Cuba. Determinar intereses, expectativas; necesidades propiciando la movilización, motivación, preparación e implicación para la ejecución de la propuesta.

Objetivo: caracterizar a los profesores de Historia de Cuba, los estudiantes de tercer año de la carrera MLH, el programa de la Disciplina y los de las asignaturas que la integran para identificar las necesidades para el tratamiento a la cultura comunitaria.

Pasos lógicos:

1. Diagnóstico de las potencialidades y debilidades individuales y grupales.
2. Análisis del programa de la disciplina Historia de Cuba y los de las asignaturas que lo conforman para determinar las potencialidades para la enseñanza de la historia local y el tratamiento a la cultura comunitaria.
3. Estudio del sistema de contenidos de la historia local elaborado para la provincia de Guantánamo.
4. Estudio de las tradiciones, costumbres y creencias de las comunidades donde residen los estudiantes y profesores, donde está enclavada la Universidad.
5. Familiarización de los profesores con las fuentes del conocimiento histórico de las comunidades, preparación previa y desarrollo de visitas a los museos, tarjas, monumentos, casas de cultura, instituciones sociales y culturales, fiestas tradicionales y otros elementos locales.
6. Capacitación a los profesores para el tratamiento a la cultura comunitaria.

Acciones metodológicas:

- Elaboración y aplicación de instrumentos e intercambio con los profesores y estudiantes para conocer el estado real.
 - Valoración de los resultados y determinación de las necesidades cognoscitivas que tienen los profesores y estudiantes para el tratamiento a la cultura comunitaria.
- Determinación de las potencialidades de los contenidos de la disciplina Historia de Cuba y los de las asignaturas que la forman para la enseñanza de la historia local y el tratamiento a la cultura comunitaria.
- Familiarización y sensibilización de los profesores con el sistema de contenidos históricos locales de la provincia Guantánamo.

- Familiarización y sensibilización con las tradiciones, costumbres y creencias de las comunidades de residencia de los estudiantes, profesores y donde está enclavada la Universidad de Guantánamo.
- Para la visita a los museos como fuente del conocimiento histórico, resulta conveniente consultar el material titulado “Aprendiendo historia en el museo” de Díaz Pendás (1989). Se requiere que el trabajo en el museo se conciba desde la preparación de la asignatura para el desarrollo del tema en los contenidos de esta.
- Definir las formas que la disciplina Historia de Cuba va a implementar para el tratamiento a la cultura comunitaria.
- Para la preparación de los profesores de la disciplina Historia de Cuba se sugiere:
 - Reunión metodológica donde se analicen las principales limitaciones de la enseñanza de la historia local y sus causas.
 - Taller metodológico sobre la enseñanza de la historia local y sus potencialidades para el tratamiento a la cultura comunitaria.
 - Determinar los profesores de más experiencias, para la conducción de las acciones, así como el momento propicio para su ejecución.
- Cada espacio será controlado y evaluado para detectar irregularidades y estar en condiciones de rediseñar la propuesta.

Planificación y diseño de las acciones: permite determinar el proceder y los contenidos de la disciplina Historia de Cuba con potencialidades para la enseñanza a la historia local y el tratamiento a la cultura comunitaria.

Objetivo: determinar el proceder metodológico, el diseño de acciones y los contenidos con potencialidades para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local.

Pasos lógicos:

1. Determinación de los contenidos, métodos, medios, formas de organización para el tratamiento a la cultura comunitaria, y el proceder para el desarrollo de acciones desde los contenidos de la historia local en la disciplina Historia de Cuba.
2. Diseño de acciones para el tratamiento a la cultura comunitaria.

Acciones metodológicas:

- Selección de los contenidos de la historia local (incluye sistema de conocimientos, hábitos y habilidades, sistema de relaciones con la Historia de Cuba) para el tratamiento a la cultura comunitaria.
- Selección de las tradiciones, costumbres y creencias según las comunidades. Se sugiere trabajar tradiciones económicas, políticas, sociales y culturales que distinguen las comunidades y que forman parte de la identidad nacional, igual debe ocurrir con las costumbres y las creencias.
- Selección de los métodos que se emplean, combinados con el de interacción reflexiva contextualizada y los medios.
- Selección de las formas de organización que se implementarán.
- Concebir las acciones tomando como punto de partida los resultados del diagnóstico realizado a los profesores y estudiantes y de la preparación ofrecida a los responsables de ejecutar las acciones diseñadas.
- Valorar la correspondencia de las acciones diseñadas con los objetivos de la disciplina Historia de Cuba y el Modelo del profesional de la carrera.
- Elaboración definitiva del sistema de acciones para el tratamiento a la cultura comunitaria desde los contenidos de enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba.
- Coordinar con los colectivos de asignaturas las acciones a ejecutar.

Ejecución del proceder metodológico: permite ejecutar las acciones diseñadas para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba en la carrera Marxismo-Leninismo e Historia.

Objetivo: ejecutar el proceder metodológico para contribuir al tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba en la carrera Marxismo-Leninismo e Historia.

Pasos lógicos:

1. Creación de las condiciones para el desarrollo de las acciones diseñadas.
2. Ejecución de las acciones para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba.

Acciones metodológicas:

- Gestionar con los profesores, jefe de la disciplina y directivos del departamento, en coordinación con otras áreas: biblioteca, laboratorios de computación, sala de

proyección de materiales audiovisuales, museos, casas de cultura, Unión Nacional de Historiadores de Cuba (UNHIC), personalidades, y otras, las condiciones materiales y humanas para la ejecución de las acciones previstas.

- Ejecutar las acciones diseñadas para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba en el tercer año de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia.
- Controlar el desarrollo de cada una de las acciones atendiendo a: cumplimiento de los objetivos, ajuste al plan original, participantes y calidad de la acción realizada, sugerencias emanadas de la misma acción y sugerencias a tener en consideración para otros momentos.

Evaluación del proceder metodológico: permite evaluar el proceder metodológico de las acciones ejecutadas para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba en el tercer año de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia.

Objetivo: evaluar el proceder metodológico para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba en los profesores de Historia de Cuba y en los estudiantes de tercer año de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia.

La evaluación es tanto un proceso como un resultado. Este momento está dirigido especialmente al resultado, la evaluación como proceso comienza desde el inicio de la aplicación de la metodología y se mantiene a lo largo de ella.

En esta, todos los participantes tienen un rol protagónico, deberán demostrar el nivel de implicación alcanzado durante el proceso en el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba.

Pasos lógicos:

1. Valoración de las acciones para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en los profesores y estudiantes.

Acciones metodológicas:

- Comprobación de las acciones metodológicas que favorecen el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba.
- Valoración del método propuesto, sus procedimientos y requerimientos.

- Evaluación de los cambios operados en el modo de pensar y actuar de los profesores y estudiantes.
- Evaluación de las acciones diseñadas para la comprobación de los conocimientos adquiridos, el desarrollo de habilidades, sentimientos y puntos de vistas en los profesores y estudiantes como resultado del cumplimiento de las acciones desarrolladas y de la implementación del método de interacción reflexiva contextualizada.

Recomendaciones metodológicas

Respecto al **diagnóstico de las condiciones previas**, se recomienda al jefe del colectivo de disciplina aplicar instrumentos e intercambiar con los profesores para conocer el dominio de los contenidos que posibilitan el tratamiento a la cultura comunitaria, es importante el dominio de las especificidades del programa de la disciplina Historia de Cuba y las indicaciones sobre la enseñanza de la historia local, por lo que se propone realizar las acciones siguientes:

- Analizar el programa de la disciplina Historia de Cuba que contempla desde la fundamentación, el vínculo con la historia local y la selección de contenidos elaborada para la provincia Guantánamo. Determinar los sistemas de contenidos de la historia local que deben integrarse en los programas de las asignaturas.
- Seleccionar los hechos, fenómenos, procesos y personalidades históricas de la localidad con potencialidades para el tratamiento a las tradiciones, costumbres y creencias de las comunidades.

Los contenidos de la historia local deben ser abordados en las asignaturas que conforman la disciplina Historia de Cuba, por ser esta, eslabón esencial en la formación del profesional, se caracteriza por su enfoque cultural, integrador e interdisciplinario, y la formación humanista de los estudiantes con el estudio de la evolución histórica, económica, política, social y cultural de Cuba desde las comunidades aborígenes hasta el proceso de liberación nacional y la construcción socialista.

Los objetivos generales, los contenidos, el sistema de conocimientos, las habilidades pedagógicas y los valores son aspectos que se explicitan en el Programa de la Disciplina, esto permite a los profesores seleccionar los hechos, fenómenos, procesos y personalidades de la historia local e interactuar con ella, lo que contribuye a conformar un clima de preparación, seguridad y confianza.

La **planificación y diseño de las acciones**, propicia que los profesores se apropien de los elementos que les permitan proceder, desde el punto de vista metodológico, para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local.

Luego de haber profundizado en el programa de la disciplina Historia de Cuba y determinar los contenidos históricos locales que permiten el tratamiento a la cultura comunitaria, se deben seleccionar, a partir del método propuesto, los demás métodos a emplear de forma combinada. Se recomiendan aquellos que conduzcan a la formación de la cultura histórica, como la conversación heurística, el diálogo de saberes, la exposición problémica, la búsqueda parcial y el investigativo.

Entre los medios que se proponen, están los que constituyen fuentes históricas como el museo que es en sí mismo un sistema de medios; multimedias, pinturas, ilustraciones, fotos, libros de texto, documentos escritos, obras literarias, publicaciones periódicas de una época determinada, mapas, testimonios orales, discursos, grabaciones por las posibilidades y potencialidades que brindan.

Deben diseñarse acciones teniendo en cuenta los contenidos históricos locales que tributan a la integración de los componentes cognitivo, procedimental y actitudinal-afectivo-emocional.

Ejecución del proceder metodológico, en este momento los profesores, después de conocer los contenidos históricos locales, de su importancia y del papel que desempeñan los medios referidos para el trabajo con los mismos, se encuentran en condiciones de realizar una selección de aquellos medios que revelan con mayor claridad sus potencialidades para el tratamiento a la cultura comunitaria.

Seleccionados los medios, se procede a su análisis, utilizando el algoritmo siguiente:

- Definición, relación objetivo-contenido-métodos y medios de enseñanza, clasificación, el sistema de medios de enseñanza, requerimientos para su uso, importancia del uso de los medios de enseñanza en la formación del profesional de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia.

Seguidamente el jefe de colectivo de la disciplina orienta las acciones diseñadas para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local, con la necesaria base orientadora para la acción, la explicación del objetivo de cada una mediante el trabajo con los medios de enseñanza y el método de interacción reflexiva contextualizada, donde se revelan las tradiciones, costumbres y creencias que conforman la cultura de las comunidades.

En la medida que se realice este análisis, se van revelando aspectos que conforman los contenidos de la historia local y que integran los componentes cognitivo, procedimental y actitudinal-afectivo-emocional para el tratamiento a la cultura comunitaria.

Con respecto a **la evaluación** del proceder metodológico, el jefe de colectivo de disciplina, evalúa el desarrollo de las acciones propuestas para el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local, teniendo en cuenta:

- La orientación de las actividades metodológicas que favorezcan el tratamiento a la cultura comunitaria desde la enseñanza de la historia local.
- Que el método de interacción reflexiva contextualizada combinado con los métodos y procedimientos seleccionados propicien una relación productiva entre los profesores y los estudiantes, y cómo esto se promueve con la utilización de los métodos sugeridos que posibilitan el tratamiento a la cultura comunitaria.
- Que las acciones estén diseñadas para la evaluación de los conocimientos adquiridos, el desarrollo de habilidades, sentimientos, puntos de vistas en los profesores y estudiantes, que tributen a la formación de un modo de actuación reflexiva contextualiza, en correspondencia con los objetivos de la disciplina Historia de Cuba y las exigencias del Modelo del profesional.
- Los cambios operados en el modo de pensar y actuar en los profesores y estudiantes a partir del tratamiento a la cultura comunitaria.

CONCLUSIONES

El estudio teórico permitió un acercamiento a los autores que abordan la enseñanza de la historia local en la disciplina Historia de Cuba en la carrera Marxismo-Leninismo e Historia en correspondencia con las exigencias del Modelo del profesional.

La metodología elaborada aporta elementos sustanciales, sistematizados a partir de referentes teóricos y metodológicos, en relación con los requerimientos de la enseñanza de la historia local vinculada a la Historia de Cuba para el tratamiento a la cultura comunitaria, de manera que responda a las exigencias del Modelo del profesional de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia en las actuales condiciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F., González, A. M. y Recarey S. C. (2002). Los principios para la dirección del proceso pedagógico. En *Compendio de Pedagogía* (pp 80-101). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana, Cuba: Academia.
- Bastida Acevedo, M. et al. (2009). *El diálogo de saberes como posición humana frente a otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud*. Recuperado de <http://www.paho.org/Spanish/>
- Bermúdez Segura, R. y Rodríguez Rebastillo M. (1996). *Teoría y Metodología del aprendizaje*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Cortón Romero, B. (2008). *Estrategia de intervención pedagógica para potenciar la función cultural de la escuela en la comunidad*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Frank País". Santiago de Cuba.
- De Armas Ramírez, N. y Valle Lima, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Díaz Pendás, H. (1989). *Aprendiendo historia en el museo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Figueras Pérez, L. (2000). *Glosario para el trabajo cultural comunitario: Manual de autoayuda*. Guantánamo, Cuba: El mar y la Montaña.
- Lineamientos de la política económica y social de la Revolución cubana. (2011). *VI Congreso del PCC*. La Habana, Cuba: Editora Política.
- López Martínez, M. (2013). *La educación moral desde la asignatura Educación Cívica para favorecer la formación ciudadana en la Educación Primaria*. (Tesis de doctorado inédita) Universidad de Ciencias Pedagógicas "Pepito Tey". Las Tunas, Cuba.
- Matos Columbié, Z. (2003). *La orientación profesional vocacional: Un modelo pedagógico para su realización en el preuniversitario del territorio guantanamero*. (Tesis de doctorado inédita). La Habana, Cuba.
- Medina Yera, E.C. (2011). *Modelo pedagógico de formación del protagonismo del futuro profesional desde la extensión universitaria, en el contexto de la universalización*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencia Pedagógicas "Frank País". Santiago de Cuba.

- Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA). (2003). *Resolución Ministerial 54/2003: Programa Nacional de Historia*. La Habana, Cuba: Autor.
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2007). *Reglamento de Trabajo Docente Metodológico. Resolución Ministerial No. 210/07*. La Habana, Cuba: Autor.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pérez Luna, E. y Alfonso, N. (septiembre, 2008). Diálogo de saberes y prácticas de investigación en la escuela. *Educere 12* (42) Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300005
- Véliz Rodríguez, M. (2011). La contextualización en la enseñanza de la Historia: un reto necesario. En N. Mesa Carpio (Compil.). *Preparación metodológica del maestro*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. S. (1998). Interacción entre enseñanza y desarrollo. En *Selección de lecturas de Psicología de las edades*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Fecha de presentación: enero, 2017 Fecha de aceptación: febrero, 2017 Fecha de publicación: marzo, 2018

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA SUPERACIÓN DE LOS PROFESORES DE ANATOMÍA PATOLÓGICA EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD
METHODOLOGICAL STRATEGY TO UPGRADE PATHOLOGICAL ANATOMY PROFESSORS IN THE INTERDISCIPLINARITY

Egduina Aisara Rondón Madrigal

Doctora en Medicina. Especialista de Segundo Grado de Anatomía Patológica. Máster en Enfermedades Infecciosas. Profesor Auxiliar, Facultad de Ciencias Médicas “Faustino Pérez Hernández”, Sancti Spíritus, Cuba. Email egduina.ssp@infomed.sld.cu

¿Cómo referenciar este artículo?

Rondón Madrigal, E. A. (marzo–junio, 2018). Estrategia metodológica para la superación de los profesores de anatomía patológica en la interdisciplinariedad. *Pedagogía y Sociedad*, 21(51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/661>

Resumen

El artículo socializa una estrategia metodológica que contribuye a la superación de los profesores de Anatomía Patológica, en el tratamiento de los contenidos de esta subdisciplina con enfoque interdisciplinar, desde el trabajo científico metodológico que deben realizar. Se ha considerado la complejidad del proceso que se analiza y lo factible que resulta la propuesta que, aplicada en el proceso de trabajo metodológico, a partir de la utilización de diferentes procedimientos, contribuye a la superación docente. Con su aplicación se constató la validez de esta en la práctica pedagógica.

Palabras clave: anatomía patológica; estrategia metodológica; interdisciplinariedad; superación profesional; trabajo metodológico;

Abstract

The article socializes a methodological strategy for contributing to the upgrading of Pathological Anatomy professors, in the treatment of the contents of this subject with an interdisciplinary strategy, from the scientific methodological work they have to carry out. The complexity of the analyzed process and the feasible proposal that applied in the methodological work process, by using different procedures, contributes to professors upgrading, have being taken into consideration. The application of the proposal allows to verified its validity.

Keywords: pathological anatomy; methodological strategy; interdisciplinarity; professional upgrading; methodological work.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones universitarias del siglo XXI están llamadas a responder a los desafíos de la sociedad contemporánea; cuyos objetivos, misión y funciones deben estar a la altura de las circunstancias actuales del nuevo milenio. En esta concepción se deben crear condiciones favorables para que las nuevas

generaciones de profesionales alcancen masivamente niveles de formación que los hagan portadores de una elevada cultura general integral. Esta problemática tiene una manifestación particular en la esfera de la salud.

Desde esta perspectiva la superación de los profesionales de las instituciones universitarias ha enfrentado en los últimos años retos, como consecuencia directa de los avances científicos y tecnológicos, donde se le presta especial atención a los sistemas de educación en todo el mundo. (Tunnerman, 1996).

La actual Revolución Científico Tecnológica requiere de profesionales de la salud que sepan no sólo aplicar los conocimientos en la práctica, sino desarrollar creadoramente los logros de la técnica y la ciencia. Para ello se necesita preparar a esos individuos de manera tal que asimilen los conocimientos de forma integrada y adquieran las habilidades no de forma mecánica, sino por la vía del razonamiento científico. (Venturelli, 2003).

En los materiales consultados son limitadas las relaciones que se establecen entre la interdisciplinariedad y la integración, pues fundamentalmente los procesos que se describen se quedan en un nivel externo, sin considerar las relaciones y transformaciones que ocurren en la mente del estudiante al interactuar con los puntos de vista que obtienen desde diferentes asignaturas, acerca de un fenómeno.

El proceso formativo de los profesionales de las ciencias médicas en la actualidad está regido por los lineamientos de la Política Económica y Social del Partido Comunista de Cuba (PCC) y la Revolución: Lineamiento 159: Fortalecer las acciones de salud en la promoción y prevención para el mejoramiento del estilo de vida, que contribuyan a incrementar los niveles de salud de la población con la participación intersectorial y comunitaria; y el Lineamiento 160: garantizar que la formación de especialistas médicos brinde respuesta a las necesidades del país y a las que se generen por los compromisos internacionales.

Por las particularidades de este estudio se profundizará en la superación de los docentes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y en las acciones generalizadoras de planificación, ejecución y evaluación de los contenidos de la asignatura Anatomía Patológica que se imparte en el ciclo básico clínico con un enfoque sistémico e interdisciplinar.

Luego del estudio preliminar de los documentos rectores de la política de formación de los profesionales de la salud, los planes y programas de estudio y planes de

clases, se observaron actividades docentes y se aplicó una encuesta a los docentes de la asignatura Anatomía Patológica de la carrera de Medicina. Se constató en la práctica educativa una contradicción entre el estado deseado de formación y el estado real.

A pesar de existir consenso entre los docentes y lo planteado por los documentos de la educación superior, acerca de la necesidad y la importancia de las relaciones interdisciplinarias de los contenidos para la comprensión holística de la realidad objetiva por parte de los estudiantes, son insuficientes las orientaciones que al respecto se les brindan a los profesores, por lo que ellos en su modo de actuación manifiestan limitaciones en el cómo concebirla, desde la planificación, ejecución y evaluación de las actividades docentes.

El análisis de estas limitaciones, en contraste con las demandas actuales que tiene el profesor en la asignatura Anatomía Patológica —quien debe lograr desde la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes se apropien de contenidos básicos en la carrera de Medicina, de modo que desarrollen las distintas operaciones lógicas del pensamiento (análisis, síntesis, inducción, deducción, abstracción y generalización), en la unidad dialéctica teoría-práctica, para poder realizar generalizaciones teóricas y establecer la interdisciplinariedad, como condición esencial para la interpretación de la realidad objetiva de salud del territorio—, evidenció la necesidad de perfeccionar el modo de actuación del profesor para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta concepción.

Las carencias anteriores hacen necesaria la solución del siguiente Problema Científico: ¿Cómo contribuir a la superación del docente para perfeccionar la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos desde la interdisciplinariedad en la asignatura Anatomía Patológica del ciclo básico clínico en la carrera de Medicina?

Objetivo: Socializar una estrategia metodológica dirigida a la superación de los docentes de Anatomía Patológica de la carrera de Medicina, para la enseñanza de sus contenidos, centrada en la interdisciplinariedad.

MARCO TEÓRICO

El desarrollo multilateral y armónico de la personalidad exige diversidad en los campos de la cultura que han de asimilarse y de las actividades y relaciones del proceso en el que viven. Los clásicos del Marxismo-Leninismo consideraban la

educación como “la unidad de la educación intelectual, político-ideológica, moral, estética y física” (Torres, 1997, p. 13).

Consecuentemente, la formación de los nuevos galenos abarca todas las facetas del desarrollo de la personalidad del ser humano, y en ellas se incluye la Anatomía Patológica. Esta ocupa un lugar significativo en la formación médica, en virtud de contribuir a la formación integral de quienes tendrán en sus manos la salva guarda de la salud pública cubana en función de propiciar una mejor calidad de vida. Los presupuestos que sirven como base teórica a la estrategia parten de la valoración filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica.

La estrategia considera las potencialidades que tiene el trabajo metodológico como vía para la superación profesional y la superación de los docentes en el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica en la Formación médica; y tiene como sustento teórico la Filosofía Marxista-Leninista, basada en su método dialéctico materialista en relación directa con el proceso de formación del hombre en interacción con la naturaleza y la sociedad mediante la práctica social.

Asimismo, tiene en cuenta el desarrollo de la concepción científica del mundo, a partir del análisis del proceso de superación profesional en el cual se considera las diferentes formas de la superación, los cambios que se producen, la experiencia acumulada por los docentes, la interpretación correcta entre el contenido de la teoría y la realidad objetiva y el establecimiento de una relación cercana con la vida.

En este sentido las acciones que se proponen en la estrategia están relacionadas con los problemas que se han detectado en la impartición de la Anatomía Patológica en la provincia.

Es la teoría del conocimiento, sustento de la estrategia; pues está concebida para que a partir de los problemas relacionados con el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario, el docente pueda reflexionar, buscar información, interpretarla y adquirir conocimientos necesarios para el mejoramiento de la formación de los nuevos galenos, considerando la práctica como el principio y el fin de la actividad cognoscitiva, o sea, de la contemplación viva al pensamiento abstracto, y de este a la práctica.

Considera además el papel de las contradicciones en el proceso de adquisición de los conocimientos, y la necesidad de determinar, entre otras, las que se

manifiestan entre los nuevos conocimientos y las actitudes que adquiere el docente y las que ya posee, entre los conocimientos teóricos y la capacidad para aplicarlos en la práctica pedagógica, entre el nivel del contenido objeto de estudio y las posibilidades reales para su asimilación.

La estrategia se sustenta en los principios del proceso pedagógico declarados por Addine Fernández, (2002).

Es fundamento también de la estrategia el pensamiento pedagógico de José Martí Pérez, esencialmente las ideas relacionadas con la necesidad de utilizar las vías más adecuadas para realizar la labor educativa.

La estrategia además se sustenta en el pensamiento educativo de Fidel Castro Ruz, de forma muy especial, en su concepción de la importancia de formar a los médicos capaces de revertir las diferentes afecciones de salud que enfrenten tanto en Cuba como en el extranjero.

El análisis de los principios y objetivos de la formación médica, así como la propuesta de los objetivos para los egresados, permitió determinar las exigencias que fundamentan la estrategia.

Las exigencias que se tienen en cuenta son las siguientes:

1. El enfoque interdisciplinario como eje dinamizador del tratamiento del contenido de la Anatomía Patológica
2. Vínculo intersectorial y comunitario
3. Relación de las acciones con las exigencias del plan de estudios, el modelo del profesional y los objetivos del año y la carrera en la Formación médica
4. La utilización de recursos de las nuevas tecnologías (TICs)

La estrategia metodológica de superación profesional que se propone se caracteriza por:

- La jerarquización del tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario dentro de las acciones: el trabajo metodológico que se diseña tiene como eje integrador el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario. Dichas acciones deben realizarse según su programación y contar con la integración del departamento de Medios Diagnósticos.
- La flexibilidad de las acciones.

- Contextualización de las acciones de superación profesional en correspondencia con las problemáticas derivadas del diagnóstico.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Presentación de la estrategia metodológica

La preparación metodológica en la escuela es el sistema de actividades que garantiza la preparación pedagógica del colectivo para el desarrollo óptimo del proceso docente educativo. El enfoque integral de la preparación metodológica permite concretar el trabajo docente metodológico al garantizar la elevación del nivel político e ideológico, científico y pedagógico de cada docente, lo que se concreta en la preparación y desarrollo de la clase. (Aguilera, 2015)

El tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica en la formación de los nuevos galenos no es privativo del ámbito nacional, varios países lo mantienen como área de conocimientos necesarios en los saberes preclínicos, para poder conocer al organismo humano desde sus características y morfología a las afectaciones que puede presentar cualquier ser humano y que se diagnostican mediante los procedimientos de esta disciplina médica para el ejercicio eficiente de una trascendente misión social. Es por ello que se han buscado alternativas para que este proceso sea cada vez más adecuado y pertinente. Una de esas alternativas está asociada con la estrategia en sus diferentes modalidades, toda vez que constituyen herramientas para la consecución de estos fines.

Partiendo de la definición de resultado científico que aporta De Armas, (2011):

Son los aportes que constituyen productos de la actividad investigativa en la cual se han utilizado procedimientos y métodos científicos que permiten dar solución a problemas de la práctica o de la teoría y que se materializan en sistemas de conocimientos sobre la esencia del objeto o sobre su comportamiento en la práctica en: modelos, sistemas, metodologías, estrategias y producciones materiales entre otros. (p. 3)

Se determinó la estrategia como el resultado científico para dar solución al problema de la investigación.

La estrategia establece la dirección inteligente, y desde una perspectiva amplia y global, de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana. Se entienden como problemas las contradicciones o discrepancias entre el

estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanen de un proyecto social y/o educativo dado. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas). (De Armas, 2011, p. 3).

La definición de estrategia metodológica que se asume es la de Rodríguez del Castillo y Rodríguez Palacios (2005) al concebirla como:

La proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto. (p. 27)

De forma particular la estrategia metodológica que se diseña comprende acciones que se interrelacionan, encaminadas a resolver las necesidades identificadas en los docentes para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario, de modo que transforme el estado actual y se acerque al deseado.

La estrategia en los marcos de un trabajo científico debe tener los siguientes componentes:

1. Introducción
2. Diagnóstico
3. Planteamiento del objetivo general
4. Planeación estratégica
5. Instrumentación
6. Evaluación

Se considera necesario declarar que, basado en esta concepción, se ha realizado el diseño de la estrategia; pero con la particularidad de concebir el objetivo general como punto de partida, ya que está presente en todos los momentos de la estrategia metodológica, así como la evaluación que se concibe en el momento de la planeación y se materializa en su instrumentación, siempre en función del objetivo trazado. Se erige sobre tres dimensiones cognitiva, actitudinal y actuación pedagógica; utiliza como eje central el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

En tal sentido la estrategia genera acciones reflexivas en correspondencia con su concepción en la práctica pedagógica y con los resultados que se han alcanzado desde el punto de vista educativo. En ella los docentes dialogan acerca de la utilización de los conocimientos, actitudes y actuación pedagógica que deben asumirse para desarrollar la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Estructuración de la estrategia de superación profesional

Sobre la base del diagnóstico realizado a los docentes que imparten la asignatura en la Universidad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez”, en el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario, se hace necesario diseñar la presente estrategia metodológica.

Objetivo general

Proponer una estrategia metodológica que contribuya a la superación de los docentes de la Formación médica para el tratamiento del contenido de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Diagnóstico aplicado a los docentes

Esta etapa está dirigida a la determinación del estado inicial de los docentes para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Para la determinación del estado inicial de los docentes se propone la aplicación de diversos métodos, técnicas e instrumentos de la investigación educativa, estos son: el análisis de documentos, encuestas, entrevistas y la observación a clase. Se sugiere además la utilización de la observación y la composición.

Los métodos permitieron, a partir de los instrumentos elaborados, determinar el estado actual del tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario acerca de:

- Conocimiento de los ejes temáticos de las disciplinas del área preclínica que se relacionan con la Anatomía Patológica y los procedimientos para el tratamiento de los contenidos de esta subdisciplina con enfoque interdisciplinario.
- Expresa interés, participa activamente y manifiesta vivencias de agrado y satisfacción en las actividades relacionadas con la superación para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario que se evidencian en su actuación pedagógica.

- Resuelve problemas que se presentan en la práctica pedagógica de forma creativa, mediante el cumplimiento de acciones que le permiten demostrar su compromiso para consensuar a corto, mediano y largo plazo la formación integral de los nuevos galenos.

Planeación estratégica

La planeación se realiza a partir de la determinación de las necesidades de superación de los docentes para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Sobre esta base se proyectan las siguientes acciones:

Acción 1. Determinación de los objetivos de la superación profesional de los docentes en el trabajo metodológico para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Se deben formular objetivos con la intencionalidad dirigida a la intervención pedagógica a nivel institucional:

- Debatir sobre la necesidad de la adquisición de conocimientos en los docentes para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
- Intercambiar sobre el desarrollo de actitudes positivas en los docentes, relacionadas con el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
- Contribuir al perfeccionamiento de los modos de actuación pedagógica de los docentes para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
- Promover el pensamiento crítico y reflexivo en el proceso de superación profesional para el tratamiento de la temática.

Acción 2. Determinación del contenido de la superación de los docentes para el tratamiento del contenido de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario. En correspondencia con las necesidades metodológicas de los docentes con respecto a la temática y a los problemas de la práctica pedagógica, se procedió a determinar los contenidos que deben ser objeto de tratamiento. En tal sentido se propone:

1. Análisis del programa de la subdisciplina.

2. Determinación de los objetivos generales y específicos de los programas de las asignaturas de la Formación médica, que contribuyen al tratamiento de la temática.
Determinación de los contenidos de las asignaturas que se relacionan con la Anatomía Patológica.

4. Determinación de los interobjetos.

Acción 3. Concepción de los procedimientos para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Procedimientos teóricos

1. Acercamiento previo al tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica.
2. Lectura y análisis de algunos ejemplos de los contenidos de las disciplinas/ asignaturas para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
3. Determinación de los interobjetos para el tratamiento de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
4. Vinculación de los contenidos seleccionados con la práctica pedagógica.

Procedimientos metodológicos

1. Selección de los contenidos de la Anatomía Patológica para el tratamiento de los contenidos con enfoque interdisciplinario.
2. Identificación y elaboración de situaciones pedagógicas.
3. Precisión de recursos tecnológicos para el tratamiento del contenido de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
4. Intercambio de buenas prácticas para el tratamiento del contenido de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Procedimientos actitudinales y de actuación pedagógica

1. Implicación en el tratamiento del contenido de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
2. Interés para darle tratamiento a los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
3. Utiliza recursos tecnológicos en su práctica educativa para el tratamiento del contenido de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
4. Evidenciar satisfacción en las sesiones de intercambio relacionadas con el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

5. Manifestación de modos de actuación para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Recomendaciones para el control

Podrán utilizarse las diferentes formas de evaluación, autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación.

Acción 4. Determinación de las formas de organización de la superación y del trabajo metodológico.

Para determinar las formas organizativas del trabajo se tuvieron en cuenta los resultados del diagnóstico de las potencialidades y las necesidades de superación profesional de los docentes y lo establecido en el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba, así como la Resolución 210 del Ministerio de Educación Superior.

El curso de posgrado garantizará la superación de los docentes en el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario, ya que promueve la superación profesional desde la activa participación de los docentes. Permite la construcción, reconstrucción y socialización de conocimientos, habilidades y actitudes, a partir de la autogestión del aprendizaje y el intercambio de vivencias y experiencias con otros profesionales en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica pedagógica relacionados con la temática.

La autosuperación es una forma sistémica que se concibe como un peldaño superior en la superación profesional de los docentes para la superación en el tratamiento de la temática, toda vez que permite reflexionar de manera individual acerca de la práctica pedagógica y en este sentido identificar cuáles son las mejores experiencias. Se particulariza en el estudio independiente mediante guías de autosuperación que propician la introducción de nuevas tecnologías y procedimientos de gestión del conocimiento.

Los talleres profesionales propiciarán la participación activa de los docentes en el proceso de superación profesional mediante el intercambio de experiencias, vivencias, criterios, planteamientos de hipótesis o problemas, partiendo de los conocimientos previos y la toma de partido en cuanto a propuestas de soluciones innovadoras a los problemas que se identifican con el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Los debates científicos representan un ascenso en las formas de superación

profesional, ya que posibilitan la participación activa de los docentes con mayor nivel valorativo en la exposición de juicios, experiencias y vivencias derivadas de la superación profesional para la superación en el tratamiento de la temática.

La sesión científica, en la que los docentes presentan los resultados pedagógicos más relevantes en relación con la implementación de acciones, estrategias, alternativas u otras vías que han empleado para contribuir a la superación de los docentes en el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario, constituye un espacio de amplias posibilidades para el debate científico entre los docentes con un mayor nivel profesional y personal.

El proceso de superación profesional culmina con las acciones de trabajo metodológico de los docentes:

La reunión metodológica: tipo de trabajo docente-metodológico dedicado al análisis, el debate y la adopción de decisiones acerca de temas vinculados al proceso educativo o de enseñanza aprendizaje para su mejor desarrollo. Las reuniones metodológicas estarán dirigidas por los jefes de cada nivel de dirección o colectivo metodológico o por profesores de vasta experiencia y elevada maestría pedagógica.

Clase metodológica: tipo de trabajo docente-metodológico que, mediante la explicación, demostración, la argumentación y el análisis, orienta al personal docente, sobre aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su superación para la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje. La clase metodológica puede tener carácter demostrativo o instructivo, y responde a los objetivos metodológicos formulados. En la clase metodológica demostrativa o actividad demostrativa, la orientación se realizará mediante el desarrollo de una actividad docente modelo en la que, preferiblemente, están presentes los alumnos. En la clase metodológica instructiva la orientación se realiza mediante la argumentación y el análisis de los aspectos propios del contenido objeto de la actividad.

Clase abierta: la observación colectiva a una clase con docentes de un año, departamento o de una asignatura en un turno de clases del horario docente. Está orientada a generalizar las experiencias más significativas y a comprobar cómo se cumple lo orientado en el trabajo metodológico. Al realizar la observación de la clase, el colectivo orienta sus acciones al objetivo que se propuso comprobar en el plan metodológico y que han sido atendidos en las reuniones y clases metodológicas. En el análisis y discusión de la clase abierta, dirigida por el jefe del

año o responsable de la disciplina, se valora el cumplimiento del objetivo, centrando el debate en los logros y las deficiencias, de manera que al final se puedan establecer por aquel las principales precisiones y generalizaciones.

Preparación de la asignatura: tipo de trabajo docente-metodológico que garantiza, previo a la realización del trabajo docente, la planificación y organización de los elementos principales que aseguran su desarrollo eficiente, teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas del departamento docente al que pertenece y los objetivos del año, según corresponda.

Esta preparación de la asignatura debe propiciar una adecuada orientación metodológica a los profesores a fin de garantizar, entre otros aspectos:

- a. La preparación de las clases o actividades a partir del análisis de los programas, del plan de estudio y de las acciones educativas de los colectivos de años.
- b. La determinación de los objetivos y los elementos básicos del contenido de cada clase o actividad.
- c. La adecuada utilización de los métodos y medios de enseñanza para asegurar el cumplimiento de los objetivos, priorizando los libros de textos, el software educativo y los cuadernos de trabajo.
- d. El sistema de tareas y la orientación del estudio independiente.
- e. La determinación de las potencialidades educativas de la asignatura para dar cumplimiento a las estrategias curriculares y lograr la formación de valores.
- f. Las vías para lograr la sistematización y consolidación de los contenidos de las asignaturas que preparen a los alumnos para la aplicación de conocimientos y la resolución de problemas prácticos en su praxis médica.
- g. La selección de una lógica del proceso docente educativo que propicie el desarrollo de la independencia cognoscitiva, de hábitos de estudio y de la creatividad.
- h. La concepción de sistemas de evaluación del aprendizaje basada en el desempeño estudiante.

Taller metodológico: actividad que se realiza con los docentes y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriba a conclusiones generalizadas.

Visita de ayuda metodológica: actividad que se realiza a cualquier docente, en especial a los que se inician en un área de desarrollo, asignatura, especialidad, año, grado o ciclo o a los de poca experiencia en la dirección del proceso pedagógico, y se orienta a la superación de los docentes para su desempeño. Puede efectuarse a partir de la observación de actividades docentes o a través de consultas o despachos. En esta actividad lo más importante es el análisis de los resultados de los aspectos mejor logrados y los que requieren de una mayor atención, los cuales quedan registrados y sirven de base para el seguimiento y evolución que experimenta el docente.

Acción 5. Elaboración de los programas

Una vez determinadas las formas organizativas de la superación profesional para preparar a los docentes en el tratamiento de la temática, se procede a la elaboración de los programas que se elaboraron a partir de las potencialidades y las necesidades de superación profesional, se determinan las que constituyen demandas de la institución y las posibilidades existentes para ser implementados en la práctica pedagógica.

Programa del curso de posgrado: se diseñó con el objetivo de preparar a los docentes de Anatomía Patológica para el tratamiento de los contenidos de esta subdisciplina con enfoque interdisciplinario. En este sentido se logra la activa participación de los docentes en la construcción, reconstrucción y socialización de los conocimientos, actitudes y actuación pedagógica a partir del intercambio de experiencias con otros profesionales en la búsqueda de solución a los problemas de la práctica pedagógica. El contenido del programa se estructura en cinco temas.

Programa de autosuperación: se elaboró con el fin de estimular el desarrollo profesional y personal de los docentes, mediante las acciones de autosuperación para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario. Para el desarrollo de las guías de autosuperación se emplea la articulación con los recursos tecnológicos como el aula virtual, que le permite a los docentes consultar bibliografías actualizadas, ampliar el vocabulario técnico, analizar videos, así como la realización de ejercicios. Los contenidos que se determinan para la autosuperación se agrupan en temas.

Programa de los debates científicos: los debates permiten la actualización científica del conocimiento de los docentes, mediante la elaboración y socialización de juicios,

cuestionamientos; así como el cotejo y confrontación de ideas, saberes y experiencias que evidencian el crecimiento profesional y personal con el empleo de los conocimientos y manifestaciones de actitudes desarrolladas en el proceso de superación profesional. Las reflexiones individuales y grupales contribuyen a la creación de condiciones favorables para prepararse en el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario en las diferentes formas de superación profesional.

Reunión Metodológica: permite preparar a los docentes de Anatomía Patológica para el tratamiento del contenido de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario. Posibilita el intercambio y la socialización de buenas prácticas.

Clase Metodológica, Demostrativa y Abierta: se elaboraron con el fin de demostrar, partiendo del problema conceptual, la forma en que se integran los saberes entre las asignaturas del plan de estudios y la asignatura Anatomía Patológica. Se estimula con ello el desarrollo profesional y personal de los docentes; y se presentan posibles vías para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario. Para el desarrollo de la clase se emplea la articulación con el aula virtual, lo que posibilita insertar posibles ejercicios integradores y los contenidos que permiten la interdisciplinariedad con otras asignaturas. (Barazal Gutiérrez y Expósito Concepción, 2010)

Preparación de la Asignatura: se realiza teniendo en cuenta lo estipulado en la RES 210 del MES. El protocolo está enfocado en las características de la asignatura y las potencialidades de esta disciplina para su interdisciplinariedad con las demás disciplinas del plan de estudio

Programa de los talleres metodológicos: proporciona un salto cualitativo con la participación activa de los docentes en la superación profesional. Los talleres promueven el pensamiento crítico y reflexivo, el intercambio de las mejores prácticas, experiencias, vivencias, criterios relacionados con el tratamiento de la temática, así como la solución a problemas que se presentan en la práctica pedagógica, mediados por la reflexión individual y colectiva. Se concibe un incremento del protagonismo de los docentes durante la instrumentación de la estrategia.

Visita de ayuda metodológica: control a clases. Se asume el concepto dado por Grau León, (2015) y se elaboró una guía de observación pedagógica que permitirá evaluar

la asimilación de la temática por los docentes y también la retroalimentación para docentes y personal directivo sobre el cumplimiento de las líneas metodológicas establecidas.

Acción 6. Determinación de la evaluación de cada forma organizativa de la superación profesional y del trabajo metodológico

La evaluación se asume como proceso y resultado, con el propósito de evaluar de forma integrada los conocimientos, actitudes y la actuación pedagógica; lo cual favorece el progreso de la conciencia del cambio, la transformación y el desarrollo profesional y personal de los docentes en relación con el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Esta forma de asumir la evaluación permite conocer el recorrido del proceso de superación profesional de los docentes en determinados momentos de las distintas formas organizativas de la superación proyectada, a la vez que permite repensar y rediseñar el proceso, los objetivos y las acciones de la estrategia.

Otro rasgo distintivo de la evaluación está dado por la necesidad de que los docentes la conciban como un proceso natural de perfeccionamiento profesional y humano, capaz de permitir el desarrollo en la medida en que aprendan a autoevaluarse y a evaluar el trabajo de los demás, empleando fundamentalmente para ello los espacios presenciales caracterizados por la reflexión y la confrontación de ideas, puntos de vistas, criterios, experiencias y vivencias relacionados con la práctica pedagógica.

Se prevee como regularidad en las formas de superación profesional y metodológicas determinadas, el empleo de la evaluación sistemática o frecuente que se estructura sobre la base del objetivo propuesto y permite dar seguimiento al proceso de superación profesional.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Las principales tareas desarrolladas para evaluar la contribución de la estrategia propuesta fueron las siguientes:

1. Valoración de la pertinencia, por un grupo de expertos, de la estrategia para contribuir a la preparación de los docentes de esta asignatura en la Universidad Faustino Pérez Hernández para el tratamiento de los contenidos de Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
2. Desarrollo del pre-experimento pedagógico, que incluyó tres momentos fundamentales: preparación, ejecución y comprobación de los resultados.

Para valorar la pertinencia de la estrategia que se propone la autora siguió los siguientes pasos:

Consulta bibliográfica y a expertos para determinar las dimensiones e indicadores que permiten evaluar el tratamiento de los contenidos de Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario en la preparación de los docentes, así como las diferentes acciones de la estrategia, selección de los expertos, presentación de la estrategia a los expertos, recopilación de los criterios de expertos, reelaboración de algunos indicadores según los resultados obtenidos, procesamiento estadístico de la información y análisis de los resultados.

Con el propósito de perfeccionar el trabajo de elaboración de una estrategia metodológica para contribuir a la preparación de los docentes para el tratamiento de los contenidos de Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario y estructurarla para su aplicación, se consultó a 33 profesionales de distintas instituciones del Ministerio de Salud Pública y del Ministerio de Educación Superior (Mes) que poseen sólidos conocimientos con respecto al tema.

En el procedimiento seguido se constató que los expertos se caracterizan por su competencia, disposición a participar en la encuesta, capacidad de análisis, espíritu autocrítico y eficiencia en su actividad como profesional en el tema de esta investigación; y a su vez estos se autoevaluaron a partir de una encuesta.

Determinación del coeficiente de competencia de expertos

Aunque este grupo de expertos no se tomó al azar, a cada uno se le determinó el coeficiente de competencia mediante un procedimiento estadístico automatizado en un libro electrónico elaborado con este fin.

La **dimensión cognitiva** es la apropiación por los docentes de los conocimientos relacionados con el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario (el saber cómo, saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser) para contribuir a la formación integral de los futuros galenos.

Indicadores:

- Dominio de los ejes temáticos de los programas de las disciplinas y sub disciplinas del área preclínica que se relacionan con la Anatomía Patológica.
- Dominio de los contenidos de la Anatomía Patológica.
- Dominio de los procedimientos para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Dimensión actitudinal: supone la responsabilidad que debe tener el docente para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario y cómo esta se revierte en un modelo para su preparación (saber ser).

Indicadores:

- Expresa la necesidad y el interés para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
- Participar activamente en las actividades metodológicas y de preparación profesional relacionadas con el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica.
- Manifiesta vivencias de agrado y satisfacción en las actividades metodológicas y de preparación profesional relacionadas con el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
- Actúa en correspondencia con las ideas que asume.

Dimensión actuación pedagógica: constituyen las prácticas que realiza el docente en la realización de sus actividades, que se manifiesta en la solución de problemas que se presentan en la práctica pedagógica de forma creativa que le permiten demostrar su compromiso para integrar los contenidos de las disciplinas del área preclínica antes durante y después de las actividades docentes de modo tal que propicie la formación integral de los futuros galenos (saber hacer).

Indicadores:

- Identifica problemas en la práctica pedagógica para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
- Planifica acciones para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.
- Ejecuta acciones para el tratamiento de los contenidos de la Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Las tres dimensiones (cognitiva, actitudinal y de actuación pedagógica) fueron evaluadas de muy adecuado (MA), para un 100%. Precisan que satisfacen plenamente la solución al problema científico planteado en la investigación.

Fueron evaluados de muy adecuado (MA), 10 indicadores, para un 83,33% y solo 2 en bastante adecuado (BA), lo que representa el 16,66%.

Los indicadores evaluados de bastante adecuado (BA) fueron el 3 de la dimensión 1, los expertos sugieren incluir acciones para otras asignaturas, y el indicador 1 de la dimensión 3 donde plantean incluir, no solo la necesidad por los temas relacionados con la Anatomía Patológica, sino además el interés como formación psicológica particular.

En lo que respecta a las acciones de la estrategia, 15 fueron evaluadas de muy adecuado (MA) lo que representa el 88,23% y solo 2 fueron evaluadas de bastante adecuado (BA). Son estas las acciones 1 y 2, lo que representa el 11,76%. En el caso de la acción 2 la utilización de recursos tecnológicos para el desarrollo de las guías de autopreparación.

Complementan la valoración realizada por los expertos las sugerencias dadas, que permitieron perfeccionar las acciones de la estrategia, las que se refieren a:

- Enfatizar en lo relacionado con la participación de otros especialistas en el desarrollo de las acciones.
- Los expertos, en su mayoría, destacan la importancia de la estrategia dado por la actualización de los contenidos que se analizan.

Los aspectos que se evaluaron no están dentro de la categoría de poco adecuado o no adecuado.

El diseño que se empleó en la investigación para la implementación de la estrategia metodológica en la práctica pedagógica fue el experimental, en su modalidad de

pre-experimento. Se realizó durante los años 2016-2017, en la Universidad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

El pre-experimento estuvo orientado a comprobar la contribución de la estrategia metodológica en el cumplimiento del objetivo propuesto, al comparar los resultados obtenidos en los instrumentos iniciales y finales.

La variable nivel de preparación de los docentes para el tratamiento de los contenidos de Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario, es un indicador multidimensional; posee tres dimensiones (cognitiva, actitudinal y de actuación pedagógica) con sus respectivos indicadores, como ya fue presentado anteriormente. Para la medición de la variable se empleó una escala ordinal de cinco valores: (5) muy alto, (4) alto, (3) medio, (2) bajo, (1) muy bajo, cuya significación cualitativa varía según el contenido del indicador.

Se sigue el criterio de que si después de aplicar la estrategia en la práctica educativa, al comprobar los resultados, se ascienden dos valores en la escala ordinal, ocurre un cambio muy significativo; y si se asciende un valor en la escala ordinal, se produce un cambio significativo. Además, se debe tener en cuenta que exista representación de los indicadores de cada una de las dimensiones.

Para la valoración, al inicio del pre-experimento, de la situación real de docentes en relación con el tratamiento de los contenidos de Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario se aplicó:

La prueba pedagógica con el fin de comprobar el nivel de conocimientos, actitudes y actuación pedagógica que poseen los docentes de Anatomía Patológica.

La composición inicial titulada “El tratamiento de los contenidos de Anatomía Patológica para mí...” estuvo dirigida a constatar el vínculo afectivo manifestado por los docentes en torno al tratamiento de los contenidos en virtud de sus conocimientos, actitudes y su sistema de saberes sobre la temática.

También se aplicó un análisis documental realizado a los documentos que se diseñaron para las diferentes formas organizativas del trabajo metodológico y de la superación profesional, a las acciones metodológicas- pedagógicas y a la clase, con la finalidad de constatar el nivel de conocimientos, actitudes y actuación pedagógica que manifiestan los docentes relacionados con el tratamiento de los contenidos de Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario.

Triangulación de los resultados

Al analizar los instrumentos aplicados, los resultados obtenidos por dimensiones, en la medición del nivel de superación para el tratamiento de los contenidos de Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario en los docentes y triangularlos, se aprecia que, en la dimensión cognitiva, 12 (80%) se ubican en el nivel muy alto y solo 3 (20%) en el nivel alto.

La dimensión actitudinal exhibe, al igual que la anterior, resultados satisfactorios, al colocar igual cantidad de docentes en el nivel muy alto 12 (80%), solo 3 (20%) ocupan el nivel alto, al mostrar limitaciones al respecto.

En cuanto a la dimensión actuación pedagógica igual cuantía, 12 (80%), identifican problemas en la práctica pedagógica para el tratamiento de los contenidos de Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario y planifican y ejecutan acciones para el tratamiento de los contenidos de Anatomía Patológica con enfoque interdisciplinario. Los restantes 3 (20 %) ocupan el nivel alto.

La evaluación integral de la variable propuesta se constata en los niveles obtenidos por cada docente antes y después del pre-experimento pedagógico. Antes de la aplicación del pre-experimento 8 (53,33%) de los docentes se encontraban en el nivel bajo y 7 (46,66%) en el nivel medio. Después del pre-experimento 13 (86,66%) de los docentes alcanzan el nivel alto; y el resto, 2 (13,33%), el nivel muy alto.

En general, se puede plantear que en todos los docentes se produjeron cambios significativos al comparar los controles realizados antes y después del pre-experimento pedagógico.

Las frecuencias observadas en las dimensiones de la variable operacional y su evaluación integral, fueron antes y después del pre-experimento pedagógico.

CONCLUSIONES

Con la implementación de la estrategia metodológica se pudo constatar la contribución a la superación de los profesores de Anatomía Patológica en el tratamiento de los contenidos de esta subdisciplina con un enfoque interdisciplinar: lo cual permitió una adecuada dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en su actuación pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine Fernández, F. (Compil). (2002). *Didáctica: Teoría y Práctica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Aguilera Almaguer, O. (2015). El trabajo metodológico como vía efectiva en la preparación de los docentes. *Gestiopolis*. Disponible en <https://www.gestiopolis.com/el-trabajo-metodologico-como-via-efectiva-en-la-preparacion-de-los-docentes/>

Barazal Gutiérrez, A., Expósito Concepción, M.Y. (2010). The methodology as strategy of methodological teaching work in Higher Education. *Revista Cubana Enfermer* 26(1),10-17. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-03192010000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=en

De Armas, N. y Valle Lima, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Grau León, I. B., Barciela González-Longoria, M. C., Rosales Reyes, S. Peguero Morejón, H. (2015). El trabajo docente metodológico en la Facultad de Estomatología de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. *Educación Médica Superior*, 29 (4). Recuperado de <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/597>
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000400010

Ministerio de Educación Superior. (2010) *Trabajo docente y Metodológico: Resolución No. 210/2007*.

Partido Comunista de Cuba. (2016). *Lineamientos de la Política del PCC: VII Congreso*. La Habana. Cuba: Autor.

Rodríguez del Castillo, M. A. y Rodríguez, A. (2005). *La Estrategia como resultado científico*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.

Torres Santomé, J. (Mayo, 1997). Contenidos interdisciplinarios y relevantes. *Cuadernos de Pedagogía*, 225.

Tunnerman, C. (1996). *La Educación Superior en el Umbral del siglo XXI*. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc-Unesco.

Venturelli, J. (2003). Educación médica. Nuevos enfoques, metas y métodos. *Salud y Sociedad*. Washington DC: Paltex. 210.

Fecha de presentación: noviembre, 2017 Fecha de aceptación: enero, 2018 Fecha de publicación: marzo, 2018

ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DE USUARIO PARA PERFECCIONAR EL TRABAJO CON LAS FUENTES DE INFORMACIÓN DIGITAL

THE USERS' TRAINING ACTIVITIES FOR THE WORK WITH DIGITAL INFORMATION SOURCES

Fortuna Rodríguez Bernal;¹ Yaleidys Corrales Valdivia;² Yosaida Arrieta Rodríguez³

¹Licenciada en Educación. Máster. Asistente. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. E-mail: fortuna@uniss.edu.cu, ²Licenciada en Educación. Máster. Asistente. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. E-mail: yaleidys@uniss.edu.cu, ³Licenciada en Educación. Máster. Asistente. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Cuba. E-mail: yosy@uniss.edu.cu

¿Cómo referenciar este artículo?

Rodríguez Bernal, F., Corrales Valdivia Y. y Arrieta Rodríguez, Y. Formación de usuario para perfeccionar la cultura informacional con las fuentes de información digital. (marzo–junio, 2018). *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/680>

Resumen

La formación de usuarios demanda la comprensión de la información como un todo, desde cómo producirla, cómo presentarla (comunicarla) y organizarla, hasta cómo gestionarla. De ahí se infiere que la cultura informacional se puede perfeccionar con el uso de las herramientas disponible en la web. El artículo centra su objetivo en socializar actividades de formación de usuarios, para el trabajo con las fuentes digitales, en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. Se utilizaron los métodos propios de la investigación pedagógica entre los que se distinguen: histórico-lógico, inductivo–deductivo, analítico–sintético, la observación, el análisis de documentos y la entrevista. Se obtuvieron los siguientes resultados: las actividades de formación de usuarios propuestas son renovadoras respecto al estilo y el contenido que abordan. Son factibles, pertinentes y permiten el avance hacia niveles superiores de preparación de los estudiantes en el uso y manejo de la información digital.

Palabras clave: actividades; cultura informacional; formación de usuarios; fuentes de información digital

Abstract

The training of users demands the comprehension of information as a whole, from how to produce it, to present (to communicate) and organize it, to how to manage it. Hence, the information culture improve itself as the new informative training modality. The article has the objective of socializing the users' training activities, in undergraduate students of Bachelor's degree of Education, Pedagogy – Psychology specialty, for the work with digital sources. Methods of the pedagogy research were used such as: historical – logical, inductive –

deductive, analytical – synthetic, observation, document analysis and interview. The following results were achieved: the proposed users' training activities are renewed in relation to the style and content these deal with. These activities are feasible and pertinent for giving solution to the scientific problem. They allow to go further on higher levels of students' training in the use of digital information.

Key words: activities; user's training; information culture; digital information sources

INTRODUCCIÓN

La Universidad del siglo XXI es un modelo de industria de información y del conocimiento, que está obligada a asumir un nuevo paradigma para garantizar nuevos compromisos sociales como es el aprendizaje en forma continuada. La biblioteca es el espacio donde se organizan los recursos de información necesarios para la generación de nuevos conocimientos.

La Revolución Cubana, desde sus inicios, consideró de importancia estratégica el desarrollo de la actividad de información como premisa fundamental para el progreso científico-técnico y el desarrollo socioeconómico, lo que ha sido reflejado en los principales documentos partidistas y de gobierno.

Esta importancia ha quedado evidenciada en el papel que la información ha desempeñado en el desarrollo nacional en todos estos años, así como en las acciones del gobierno y de las entidades creadas para proveer de una organización y un funcionamiento más eficientes a los sistemas y servicios de información del país.

Las instituciones de información han tenido como constante la formación de la comunidad a la cual sirve. La función educativa de este tipo de organismo social se inicia desde el momento en que las entidades de información comenzaron a difundir, más que a conservar, los recursos de información que poseían.

Se crearon mecanismos que facilitaran el acceso a estos recursos. Uno de esos mecanismos fue darle a conocer al usuario la lógica de su funcionamiento, al mismo tiempo que le enseñaba a conducirse en el proceso en que se veía involucrado de forma más directa: la búsqueda. Así comienza a formar a sus usuarios.

La inquietud por formar a los usuarios se remonta a más de dos siglos, mucho se ha escrito sobre el tema a nivel internacional, se destacan los estudios de autores internacionales como: Frías Adán y Ramos Rodríguez (2012) y Almeida Campos (2013).

De igual forma investigadores en la provincia como: Estrada Jiménez (2009), González Hernández (2010); Gómez Muela (2012), Arrieta Rodríguez (2015), Carabaloso Granado (2015) han aportado valiosos estudios en torno a la gestión de información; el trabajo con las fuentes de información digital; así como el uso y manejo de la información. Todas ellas

con el marcado objetivo de lograr el desarrollo de una cultura informacional acorde a las exigencias actuales.

El Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), no está ajeno a todas las transformaciones que se está generando en las universidades, pone al alcance de sus usuarios la multiplicidad de textos que conserva, centraliza los recursos didácticos y ofrece los servicios documentales e informativos que se necesitan en aras de buscar alternativas que contribuyan a elevar la calidad en el uso de la información científica.

La necesidad de perfeccionar el nivel de preparación de los estudiantes en las habilidades de trabajo con las fuentes de información digital, llevó a las autoras a reflexionar en la vía más rápida y eficiente para lograr este empeño. Por tal motivo, se realizó un diagnóstico que incluyó la revisión de los principales documentos de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología, estadísticos de asistencia, servicios del CRAI y el estudio de necesidades de información.

Del análisis realizado al diagnóstico se constató que falta sistematicidad en la orientación del estudio independiente por parte de los docentes para acceder a la información digital, insuficiente conocimiento de la información que se encuentra en la Intranet, Sitio de la Facultad, sitio del CRAI, entre otros, existen limitadas habilidades para adquirir, organizar, procesar y socializar la información y el poco uso de la producción científica, artículos científicos, monografías, reseñas, ponencias, entre otros.

Por lo antes descrito el artículo centra su objetivo en socializar actividades de formación de usuarios para el trabajo con las fuentes digitales, en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE USUARIO, LA CULTURA INFORMACIONAL Y LA INFORMACIÓN DIGITAL

Según Hernández (1998) el término formación de usuarios es:

Un proceso de intercambio de experiencias o saberes significativos sobre el uso de la información, con el fin de que la persona que la usa, de acuerdo con su proceso cognoscitivo, pueda cambiar su actitud y aptitud en forma positiva, y optimizar dicha utilización al máximo. (p. 18).

En Latinoamérica y Francia se utiliza frecuentemente para referirse al conjunto de habilidades de aprendizaje permanente en relación con el conocimiento y uso óptimo de las fuentes de información o los recursos documentales para responder a necesidades específicas. Mientras que los ingleses, de acuerdo con la traducción de los términos a la lengua española, hablan de “educación de usuarios” e “instrucción de usuarios” para denominar ese conjunto de habilidades de aprendizaje, que en otras ocasiones se le

denomina instrucción o educación en el uso de la biblioteca o se confunde con la instrucción bibliográfica.

Desde 1833 puede verse el interés de la biblioteca por resolver las dificultades existentes entre el usuario y la información, al sugerir una instrucción sistemática que inicie a los alumnos en los métodos correctos para que en el resto de sus vidas el trabajo en las bibliotecas pueda producirles el mayor rendimiento posible.

Aproximadamente en la década de 1850 las bibliotecas desarrollaron la formación de usuarios a la par con el servicio de consulta o referencia, debido a que los usuarios no se sentían en capacidad de hacer uso de la biblioteca y sus servicios.

En 1876 ya se comprendía la importancia de los servicios de consulta para beneficiar a los usuarios, pero se consideraba que ese beneficio sería real cuando se les instruyera para que buscaran la información que necesitaban, especialmente desde el uso de las enciclopedias y los índices de los libros; las personas no sabían cómo utilizar con eficiencia una biblioteca.

Es interesante ver el concepto que presenta Tocatlian (1978, p. 395), el cual ha definido la Educación y la Formación del usuario de una manera genérica, que “incluye todo proyecto o programa destinado a orientar e instruir a los usuarios actuales y potenciales, individual o colectivamente” con el objetivo de facilitar:

- El reconocimiento de sus propias necesidades de información.
- La formulación de estas necesidades.
- La utilización efectiva y eficaz de los servicios de información.
- La evaluación de estos servicios.
- Socialización de la investigación

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*. (2017) usuario “persona que tiene derecho de usar de una cosa ajena con cierta limitación.”

Si esto se lleva al campo de la información, puede decirse que se refiere a la persona que es, tanto productora como consumidora de información, independiente del lugar donde ésta se encuentre y del soporte que esté presentado.

Según Honore (1980) define la formación como un proceso “[...] por medio del cual se busca, en el otro, [usuario] las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una actividad” (p. 36).

Por su parte Hernández (1998), plantea que la formación de usuarios es un:

Proceso de intercambio de experiencias o saberes significativos sobre el uso de la información, con el fin de que la persona que la usa, de acuerdo con su proceso

cognoscitivo, pueda cambiar su actitud y aptitud en forma positiva, y optimizar dicha utilización al máximo. (p. 18).

De suma importancia resulta la formación de usuarios, muchos especialistas abordan el tema, pero tomando como modelo lo planteado por Tocatlian (1978), “puede establecerse como un proceso que incluye un conjunto de acciones continuas, donde el usuario adquiera y domine habilidades que le permitan formular su necesidad de información, buscar, localizar, seleccionar, analizar, evaluar y usar estas” (p. 395).

Independiente de la modalidad en que se ofrezca la formación de usuarios, con esta se busca:

- Aumentar la conciencia sobre el valor que tienen los recursos informativos.
- Apoyar todo el sistema de educación en los diferentes niveles; y para ello se ve la formación de usuarios como el punto clave, iniciando en la educación primaria y secundaria, como base para la educación superior.
- Acompañar la investigación científica y tecnológica, puesto que su desarrollo reposa, en gran medida, en el acceso a la información. Esto requiere del apoyo de los responsables de la investigación en el ámbito institucional y gubernamental.
- Facilitar la práctica de los usuarios en el acceso, localización, evaluación, selección, uso y producción de la información, desde sus campos de desempeño, para que el aprendizaje sea significativo.
- Formar al usuario en el acceso a la información para y desde la vida cotidiana.

El usuario, mediante la formación, adquiere conocimientos y habilidades que le permitirán conocer las necesidades de información, localizar, seleccionar, evaluar, localizar, usar y comunicar la información. El objetivo principal es lograr que el sujeto desarrolle habilidades y destrezas para el acceso a la información en forma autónoma y responsable, desde lo ético con una actitud crítica. Se pretende que el usuario pueda aprender como aprender.

Según lo revisado en la literatura sobre el tema, los autores coinciden en que cualquier iniciativa o programa para la formación de usuarios parte como se ha visto, del conocimiento de las dificultades que los estudiantes tienen en la superación de las distintas etapas del trabajo intelectual o la localización de información, desde la localización de fuentes informativas a sus conocimientos y utilización, por tanto, el diseño de objetivos está en función de la eliminación de tales dificultades trazando como **objetivos generales**:

- Saber localizar la información en la biblioteca.
- Localizar la información en los documentos.
- Conocer y utilizar los distintos tipos de información.

Objetivos específicos:

- Conocer los servicios que presta la biblioteca y saber utilizarlos.

- Saber interpretar la ubicación de cada tipo de documento en el espacio de la biblioteca.
- Conocer la función de los catálogos, las fichas y registros catalográficos.
- Saber localizar los documentos a partir de las indicaciones de los catálogos.
- Conocer otros centros bibliotecarios y documentales.

Esto hace evidente la importancia de preparar a los estudiantes universitarios para que adquieran una cultura informacional que les permitan localizar información de una forma amplia y compleja, de manera que les sea posible obtener información exhaustiva sobre un tema o área muy concreto del conocimiento, así como estar al día de forma eficiente en todas las novedades que surjan sobre ese tema.

Cultura Informacional

La información constituye, en sus distintos tipos, soportes y formas de transferencia, el centro de las transformaciones del sistema productivo y es un recurso imprescindible para el desarrollo económico, político y social. El acceso adecuado y actualizado a esta es esencial para el desarrollo económico y social, en especial, para apoyar los procesos de toma de decisión en la planificación, formulación y aplicación de políticas o para apoyar el desarrollo y la práctica profesional.

Por tanto, el acceso amplio a la información es clave para que las personas entiendan, participen y respondan a los retos que el desarrollo impone a la sociedad, es, sin lugar a dudas, un requisito indispensable para el progreso de la humanidad.

El crecimiento acelerado de la información, a la vez que imposibilita acumular y guardar toda la información que se necesita, exige el desarrollo de habilidades para recuperarla, comprenderla y colocar en el formato adecuado sólo aquella que es más necesaria para la organización o el individuo.

La necesidad de crear una cultura en el uso de la información es el resultado del volumen actual de información que circula a nuestro alrededor y el gradual desarrollo que han alcanzado las tecnologías de la información.

Este es un tema que suscita actualmente gran interés entre los profesionales de la información y varios investigadores han abordado el tema. Trabajos realizados por Páez Urdaneta (1992), Cornella (1997), Artiles y García (2000), Ponjuán (2004), y Bruce (2004), aportan una concepción general sobre la temática.

La mayoría de los estudiosos coinciden en que el usuario habilitado de una cultura informacional será capaz de responder satisfactoriamente a las exigencias que impone el desarrollo de la sociedad actual, por lo que tendrá, entonces, mayor capacidad para adaptarse y aprender a enfrentar estos cambios.

Páez Urdaneta (1992), considera la cultura informacional “como el conjunto de competencias y actitudes que los beneficiarios actuales y potenciales del servicio de

información exhiben como factores que tomaran los usuarios frente a los productos y servicios de información". (p. 24).

Cornella (1997) define la cultura informacional como:

La habilidad de entender y emplear información impresa en las actividades diarias, en el hogar, en el trabajo, y en los actos sociales, con la finalidad de cumplir los objetivos de uno y de desarrollar el conocimiento y el potencial propio. (p. 15).

La cultura informacional constituye un elemento esencial en el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento. Es a partir de la cultura informacional, que el hombre adquiere habilidades que faciliten el uso, acceso, manejo, distribución y procesamiento de la información mediante los ambientes intensivos en los cuales se desarrolla hoy el recurso de información. (Artiles y García 2000, p. 51).

Bruce (2004), define el concepto como:

Un conjunto de aptitudes para localizar, manejar y utilizar la información de forma eficaz para una gran variedad de finalidades. Como tal, se trata de una habilidad genérica muy importante que permite a las personas afrontar con eficacia la toma de decisiones, la solución de problemas o la investigación. (p. 289).

Según Martí Lahera (2002) cultura informacional:

Es el conjunto de conocimientos, valores y hábitos que complementados con el uso de prácticas y herramientas de gestión de información en el actuar diario, permite a los miembros de una organización o sociedad afrontar los retos que se le presentan para el cumplimiento de los objetivos y metas a nivel micro y macro social. (p. 28).

Las autoras, después de analizar varias definiciones, dadas por los especialistas en dicha materia, toma como referencia lo planteado por (Cornella, 1997, p. 15) y considera la cultura informacional como:

La adquisición de un conjunto de habilidades y conocimientos para un correcto uso de la información, sin que esto signifique un esfuerzo complejo, sino más bien un aprendizaje sistemático, que permitirá formar personas competentes, capaces de discernir lo esencial de lo excesivo, reparar en lo que se quiere, evaluar y emplear lo más significativo que se ofrece en la página impresa.

La sociedad de la información y el conocimiento es una realidad que se vive actualmente y a la cual se debe responder si se espera avanzar con ella. Más que estar listos para entrar en la sociedad de la información, o la sociedad del conocimiento, hay que estar dispuestos a estar en ella, porque nadie puede escapar a algo que ya existe y en lo que se está inmerso. Todas las entidades de información que existen y sus profesionales, están convocados a desarrollar a través de la formación de usuario una cultura informacional en toda la

población. El usuario más que nunca necesita una adecuada preparación para la toma de decisiones involucradas con las actividades de recogida, tratamiento y utilización de la información.

La cultura informacional sería el resultado de un proceso permanente de alfabetización en el uso de la información, que provocará, con el tiempo, que los usuarios adquieran las habilidades y destrezas necesarias para un manejo adecuado de la información, para generar, además, nuevos conocimientos que sirvan al desarrollo de la sociedad o comunidad donde este se desenvuelva.

La información digital y sus fuentes de localización

Los medios de comunicación social bajo los efectos de los cambios tecnológicos han ido cambiando. La comunicación hoy día ocupa un lugar predominante y es considerada un factor determinante en todas las organizaciones. Al convertirse la información en un elemento esencial los métodos de control y recuperación están cambiando y facilitando el acceso a ella como consecuencia de las innovaciones tecnológicas.

En Cuba las organizaciones de información se están beneficiando con el desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), aunque algunos autores prefieren denominarlas nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), por lo que resulta indudable que dichas TIC paulatinamente están jugando un papel significativo en la construcción de lo que se ha dado en denominar “Sociedad del Conocimiento”.

Las TIC cambiaron el entorno de trabajo de las bibliotecas y centros de documentación e información respecto al modo de hacer los procesos y prestar los servicios. Junto al avance de las nuevas tecnologías, el bibliotecario o profesional de la información, está llamado a incorporar a su perfil de trabajo nuevas funciones, entre ellas, facilitar el uso de las TIC a aquellos usuarios que por diferentes razones no las manejan. Así surge la concepción del facilitador o gestor de información cuyo desempeño supera al bibliotecario tradicional.

De todos los elementos que integran las TIC, sin duda el más poderoso y revolucionario es Internet, que abre las puertas de una nueva era, la Era Internet, en la que se ubica la actual Sociedad de la Información. Internet nos proporciona un tercer mundo en el que podemos hacer casi todo lo que hacemos en el mundo real y además permite desarrollar nuevas actividades, muchas de ellas enriquecedoras de la personalidad y forma.

El uso de la tecnología educativa, como recurso de apoyo para la educación está enriqueciendo el proceso de enseñanza tradicional pues se ha comprobado que mejora el aprendizaje, además de crear condiciones apropiadas para que el estudiante y el profesor interactúen dentro de un clima de práctica y aprendizaje. Estos recursos, como medio educativo, estimulan los sentidos fundamentales como oído, vista y aumenta los conocimientos.

En los albores de la nueva sociedad de la información y el conocimiento, la globalización, el incremento de los recursos de información, y el desarrollo científico y tecnológico han transformado los niveles de exigencia hacia las bibliotecas universitarias, especialmente las tecnológicas, que deben dar respuesta a las necesidades y demandas de información actualizada, procurando facilidad de acceso, rapidez y pertinencia en la recuperación de información, que le permita a la comunidad universitaria desarrollar plenamente su creatividad y generar un nuevo conocimiento para bien de la sociedad. Estos nuevos retos obligan a nuestros centros de información a convertirse en agentes de cambio dentro de la universidad, ello condujo a la aparición de las llamadas bibliotecas electrónicas, digitales y virtuales.

Muchos son los autores que tratan de definir las y caracterizarlas pero dichos términos se emplean indistintamente con diversas acepciones.

La definición y diferenciación de los modelos de las modernas bibliotecas continúan siendo motivo de interés para muchos autores. Se ha revisado la literatura referida al tema y se ha encontrado que existen diferentes definiciones y aplicaciones en los conceptos de bibliotecas.

Entre las más conocidas se encuentra la que proporciona *López Guzmán (2008)* que atribuye a la biblioteca electrónica la ventaja de proporcionar una ágil y correcta administración de materiales que se encuentran disponibles principalmente en papel, y proporciona en formato electrónico los catálogos y listas de colecciones que se encuentran físicamente dentro de un edificio. En el caso de las bibliotecas digitales, ella considera que son generalmente pequeñas y especializadas, sus colecciones son limitadas y almacenan acervos y contenidos digitalizados en diferentes formatos electrónicos, por lo que los originales impresos pierden la supremacía.

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 se aplicaron encuestas, entrevistas en profundidad y observación a diferentes actividades a 20 estudiantes de la Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología que cursan el 2do año de la carrera. Se analizó la información resultante y los datos obtenidos permitieron constatar que constituyen usuarios que demandan una preparación formativa e informativa, así como un servicio especializado para satisfacer sus necesidades de información.

Resultados y discusión

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

- La solicitud de información digital.
- La localización de la información digital.
- La interpretación de la información digital.
- La valoración y socialización de la información digital.

Potencialidades y debilidades derivadas del diagnóstico.

Potencialidades

- Acceso y dominio del trabajo **con las fuentes de información** en formato de papel.
- Acceso a la INTRANET y la INTERNET.

Debilidades de los estudiantes

- No siempre utilizan todos los servicios que ofrece el CRAI.
- Utilizan poco la información tecnológica apropiada para adquirir, organizar y socializar la información.
- Manifiestan poseer pocas habilidades en el trabajo con las fuentes de información digital.
- Los análisis demuestran, que el acceso a la información está muy por debajo de los indicadores que permiten medir la cultura informacional alcanzada por los estudiantes.

Las observaciones a diferentes actividades y el análisis de los productos de la actividad posibilitaron corroborar que los estudiantes no siempre utilizan un lenguaje de búsqueda que permite una recuperación de la información a partir de los temas a investigar. En la localización de la información, lo hace a partir de los métodos tradicionales. Esto infiere que hay poco conocimiento de la información digital y de los sitios en los que se puede navegar para localizar la información necesaria en aras de satisfacer sus necesidades informativas.

Las habilidades informáticas, fue otro aspecto indagado, donde la totalidad de los estudiantes observados muestra habilidades para poder consultar la información contenida en cualquier PC.

Todo lo expuesto anteriormente permite plantear la necesidad de proponer actividades para la formación de usuarios que contribuyan a perfeccionar la cultura informacional para el trabajo con las fuentes digitales en los estudiantes de la Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología.

Los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la categoría actividad tienen su base en las ciencias filosóficas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas.

Las actividades que se proponen promueven la formación de usuarios y permiten que se utilice adecuadamente la información digital.

Desde el punto de vista pedagógico las actividades se fundamentan en la comprensión de la pedagogía como ciencia que integra los saberes de las demás ciencias que aportan al conocimiento del hombre para abordar la complejidad de su objeto de estudio: la educación, en el pensamiento pedagógico cubano que sirve de base para la formación del profesional, en el papel de la práctica educativa y su vínculo con la teoría y en la necesaria interacción de la instrucción, la educación que contribuya a perfeccionar la cultura informacional de los estudiantes.

Las actividades siguiendo el criterio de Pérez, González y Pérez (2007) transitan por diferentes fases que contribuyen a la asimilación de conocimientos y habilidades bajo la acertada dirección del proceso docente- educativo, como son: motivación, base orientadora de la actividad (BOA), ejecución y control.

Las actividades de formación de usuarios se estructuraron según las fases anteriormente mencionadas, teniendo en consideración las características individuales de cada sujeto: intereses, necesidades, motivaciones, nivel de desarrollo, dificultades y potencialidades para prepararlas desde el punto de vista informacional en relación con el uso de las fuentes de información digital.

Mediante formas activas y motivadoras se enseña cómo desarrollar las habilidades de trabajo con las fuentes de información digital, propiciando la participación, la reflexión grupal y el intercambio.

Las actividades elaboradas cumplen la siguiente estructura:

Título, objetivo, contenidos, desarrollo, conclusiones y bibliografía.

Las actividades de formación de usuarios diseñadas para los estudiantes, tienen una frecuencia mensual, sobre la base de la objetividad, la participación activa, la coherencia y la contextualización a la realidad. En su diseño se tuvo en cuenta la utilización de variadas

actividades que conllevan al análisis y reflexión colectiva. Su caracterización estuvo basada en los siguientes aspectos:

- Parten del diagnóstico a la muestra estudiada.
- Carácter participativo, particularmente demostrativo y fundamentado desde el punto de vista teórico-práctico.
- Dinámicas, instructivas, promovedoras del intercambio, la reflexión y el debate.
- Uso de técnicas participativas que estimulan una intervención activa y consciente.
- Desarrollan habilidades informacionales e informáticas.
- Acceder a diferentes fuentes de información digital.

A modo de ejemplo se ilustran algunas propuesta de actividades.

ACTIVIDAD 1

Tema: El uso de descriptores para el acceso de la información.

Objetivo: Identificar los diferentes lenguajes de búsqueda para contribuir a la recuperación de la información.

Contenido: Concepto de palabras clave, materias, descriptores, metadatos, lenguaje de búsqueda

Medios: Pizarra, materiales impresos y en soporte digital, tesis relacionadas con la temática.

Desarrollo:

En la parte inicial de la actividad se ubicará en la pizarra las ideas siguientes: (palabras clave, materias, descriptores, metadatos, lenguaje de búsqueda). Las intervenciones de los estudiantes deben propiciar las principales ideas que poseen en relación con las ideas antes expuestas. La bibliotecaria dará a conocer a partir de los conceptos dados por diferentes autores el significado de las palabras.

Se escuchan los criterios de todos los participantes y se llega a determinar los rasgos siguientes:

- Constituye un lenguaje de búsqueda eficiente.
- Permite la recuperación y selección de la información.
- Presupone la definición e identificación de la necesidad de información.
- Es aplicable a la información digital e impresa.

Posteriormente se accede al CRAI y se les pide a los estudiantes que a partir de sus necesidades realicen una búsqueda, utilizando el lenguaje de recuperación de la información en las diferentes fuentes de información ya estudiadas por ellos.

Conclusiones:

Como idea final debe tenerse en cuenta la importancia del lenguaje de búsqueda en la recuperación de la información para la adquirir la bibliografía necesaria en su proceso como investigador.

Orientaciones para la próxima actividad:

Se orienta buscar información fuentes digitales en el texto Carrizo Sainero (2014). "Las fuentes de información". En *Manual de fuentes de información* (pp. 32-50). Zaragoza: Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros.

Bibliografía:

Carrizo Sainero, G. (2014). Las fuentes de información. En *Manual de fuentes de información* (pp. 32-50). Zaragoza: Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros.

Ponjuán Dante, G. (2014). *Gestión de instituciones de información: principios, conceptos y aplicaciones*. Santiago de Chile: Editorial CECAPI.

ACTIVIDAD 2

Título: La tecnología digital, en los albores de la nueva sociedad.

Objetivo: Debatir criterios sobre tecnología digital y su importancia en la búsqueda de información.

Contenidos: La información. Definiciones sobre algunos de los términos. Su uso y manejo.

Relación datos-información-conocimiento.

Medios: Publicaciones en correspondencia con el tema, computadora, pizarra.

Desarrollo:

La actividad estará encaminada a analizar y debatir los diferentes criterios sobre el impacto de la tecnología digital en el desarrollo científico técnico de la sociedad y el surgimiento de las llamadas bibliotecas digitales, así como, la importancia que tiene para el profesional de la información su adecuado uso y manejo.

Se iniciará la actividad mostrándoles a los estudiantes una diapositiva.

Se establecerá un debate entre los estudiantes haciendo referencia a los aspectos esenciales de la diapositiva anterior y se les pedirá que arriben a conclusiones teniendo en cuenta: Impacto de la tecnología digital y el nuevo reto al que se enfrentan los centros de información.

Posteriormente se les explica que a partir del creciente desarrollo de la tecnología digital es que se empieza hablar de las bibliotecas virtuales, electrónicas o digitales.

Se invita a que coloquen en la pizarra varias palabras que se relacionen con la información digital como fenómeno social. Luego uno de los participantes marcará las que crea más importantes para definir a la información digital. Se reflexionará sobre varios criterios que formularán los presentes.

- Posteriormente se darán a conocer otros criterios para conceptuar el término en cuestión (Se aclarará que existen actualmente más de 3000 definiciones sobre el término).

- Se organizarán equipos para que hagan un resumen a partir de las siguientes interrogantes:
 - ✓ ¿Qué debemos entender por información digital?
 - ✓ Como estudiantes universitarios, ¿qué importancia le concedes a este tipo de información?
- Investiga qué son los datos, los conocimientos y qué relación tienen con la información digital como proceso social.
- Después de debatir los aspectos anteriores se les preguntará cómo evalúan todo lo aprendido en la actividad.

Conclusiones:

En el siglo XX se ha avanzado mucho con la información digital, sobre todo en el campo educativo. Se tiene acceso a la información en cualquier momento y lugar del mundo y, más de una persona puede obtener los iguales datos al mismo tiempo sin importar la nacionalidad, el sexo, estatus social, nivel escolar, edad u otra categoría, ofrece también una forma de intercambio para enriquecer la comunicación y la investigación con información actualizada más directa y relativamente económica.

Orientaciones para la próxima actividad:

Investigar algunas habilidades a desarrollar en el uso y manejo de la información.

Bibliografía:

- Arrieta Rodríguez, Y. (2015). La formación de usuario para perfeccionar la cultura informacional en el trabajo con las fuentes de información digital. (Tesis inédita de maestría) Universidad de José Martí Pérez, Sancti Spíritus, Cuba.
- Caraballosa Granado, K., Romero Romero, O., Castro Rodríguez, M. E. & Fabregas Caballero, C. I. (2015). Programa de alfabetización informacional para el personal bibliotecario de la Universidad de Sancti Spíritus. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 26 (2), 168-186
- Carrizo Sainero, G. (2014). Las fuentes de información. En *Manual de fuentes de información*, (3) Zaragoza, España: Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros. (pp. 23-55).

ACTIVIDAD 3

Título: **El repositorio institucional: una necesidad en la búsqueda de la información digital**

Objetivo: Valorar la importancia que se le concede al repositorio digital, como vía factible para localizar información

Contenido: El repositorio digital (DSpace), su importancia

Medios: Material impreso y computadora.

Desarrollo:

Esta actividad se realizará en coordinación directa con el laboratorio de computación

Para iniciar la actividad se les explicará a los estudiantes que en la actualidad son muchas las dificultades que se presentan para acceder a la información científica, por lo que las instituciones han apostado por adoptar medidas para revertir esta situación y una de ellas es la asociación con otras instituciones teniendo como objetivo compartir y apostar por el libre acceso a la información. Es precisamente dentro de los albores de la nueva era de la información que aparecen software factible que respondan a las necesidades específicas de cada organización

Los objetivos principales de DSpace son centralizar, normalizar, almacenar, diseminar y preservar la producción científica y académica de las instituciones. Su estructura permite organizar la información en comunidades que a su vez, se segmentan en colecciones de documentos.

Dspace almacena casi cualquier tipo de formato y documento, así como la catalogación de los mismos utilizando el estándar Dublin Core. Es posible crear repositorios que integran contenidos de texto plano, documentos con formato, imágenes, bases de datos, programas ejecutables y contenido multimedia.

Se invitará a los estudiantes que se sienten en las computadoras y accedan al sitio, para que visualicen el repositorio DSPACE, posteriormente teniendo en cuenta sus líneas de investigación realicen búsquedas que satisfagan sus necesidades informativas.

Conclusiones

El Repositorio Institucional constituye una herramienta necesaria para conservar y visualizar el patrimonio científico de las universidades, el cual crece constantemente debido a las contribuciones de sus autores. La búsqueda en los repositorios es un servicio que permite el libre acceso a la producción científica de las instituciones, está estructurado por comunidades, las cuales agrupan trabajos afines a una especialidad o centros de estudios.

Se puede acceder a la información contenida en estas comunidades realizando la búsqueda por autor, título, materia o año de publicación. El repositorio permite ver o descargar la información solicitada.

Bibliografía

Arencibia Jorge, Ricardo (2006) Las iniciativas para el acceso abierto a la información científica en el contexto de la Web Semántica. Biblio. (26). Bidet - Un repositorio institucional en la Universidad de la Habana

Flores, G. (2015). El acceso abierto a los contenidos: los repositorios institucionales. Trabajo de Diploma. Universidad de la Habana. Facultad de Comunicación. Bibliotecología y Ciencias Información.

Hernández, T; Rodríguez D & Bueno G. (2015). Open access: El papel de las bibliotecas en los repositorios institucionales de acceso abierto. *Anales de la Documentación*, 10, p. 185- 204

Pedreño, A. (2006). La cooperación y las TIC para la mejora de la calidad en la universidad. Utopías y realidades [en línea]. Recuperado de: <http://utopias-realidades.blogspot.com/2006/04/la-cooperacin-y-las-tic-ara-la-mejora.html>

En sentido general los expertos coinciden en que las actividades de formación de usuarios propuestas contribuyen a resolver el problema relacionado con el uso de las fuentes de información digital, además propician la interactividad y comunicación entre los estudiantes en un ambiente participativo, mediante la colaboración y la reflexión crítica.

CONCLUSIONES

La consulta de diversas fuentes bibliográficas permitió conocer y profundizar sobre la cultura informacional, la formación de usuarios, ante los nuevos desafíos de la sociedad de la información y el conocimiento; así como las habilidades a perfeccionar en los estudiantes en el uso y manejo de las fuentes digitales.

Las actividades de formación de usuarios propuestas se proyectan desde una concepción renovadora respecto al estilo y al contenido que abordan, pues se desarrollan en un ambiente participativo y dinámico, que propician no solo la adquisición de elementos teóricos y metodológicos para usar y manejar adecuadamente la información digital, sino que además permiten el intercambio de experiencia entre los estudiantes en el contexto de su preparación.

Los resultados obtenidos del criterio de expertos, permiten plantear que las actividades de formación de usuarios son pertinentes, pues permiten el avance hacia niveles superiores de preparación de los estudiantes en el uso y manejo de la información digital, reflejan un cambio cualitativo y cuantitativo en relación a los conocimientos y modos de actuación en su desempeño profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Campos, S., Bolaños Ruiz, O. & Acosta Bolaños, L. (2013). Las competencias informacionales en graduados de la Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, [Online], 24. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ics/v24n4/ics03413.pdf>

Arrieta Rodríguez, Y. (2015). *La formación de usuario para perfeccionar la cultura informacional en el trabajo con las fuentes de información digital*. (Tesis de maestría) Universidad de José Martí Pérez, Sancti Spíritus, Cuba. Recuperado de <http://dspace.uniss.edu.cu/handle/123456789/1166>

- Artiles Visbal, S. y García González, F. (2000). El desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento. *Ciencias de la Información*, 31(3), 1 – 2.
- Bruce, C. S. (2004). Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. *Anales de documentación* (6) Revista electrónica. Recuperado de <http://www.um.es/fccd/anales/ado5/ado521.pdf>
- Caraballosa Granado, K., Romero Romero, O., Castro Rodríguez, M. E. & Fabregas Caballero, C. I. (2015). Programa de alfabetización informacional para el personal bibliotecario de la Universidad de Sancti Spíritus. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 26(2), 168-186
- Cornella, A. (1997). *Cultura informacional es civismo informacional*. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net>
- Estrada Jiménez, L. E., Hernández Pérez, A. y González Hernández, N. (2009). *Propuesta de currículo para los Centros de Documentación e Información Pedagógica*. (Soporte digital).
- Frías Adán, J. A. & Ramos Rodríguez, O. (2012). Evaluación del grado de orientación a lo imprevisto del sistema de control estratégico en la empresa. *Ciencia Técnica Administrativa*, (11), 2-4.
- Gómez Muela, O. (2012). *Actividades para la formación de usuarios dirigidas a perfeccionar la cultura informacional en los investigadores de la Universidad Pedagógica*. (Tesis de maestría) Universidad de Ciencias Pedagógica Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus, Cuba. Recuperado de <http://dspace.uniss.edu.cu/handle/123456789/1448>
- González Hernández, N. (2010). *Actividades metodológicas dirigidas a elevar la profesionalización de las bibliotecarias de las filiales pedagógicas municipales en el trabajo con las fuentes de información digital*. (Tesis inédita de maestría) Universidad de Ciencias Pedagógica Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus, Cuba.
- Hernández, T; Rodríguez D & Bueno G. (2015). Open access: El papel de las bibliotecas en los repositorios institucionales de acceso abierto. *Anales de la Documentación*, (10), 185- 204
- Hernández Salazar, P. (1998). *La formación de usuarios de la información en instituciones de educación superior*. México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. (Formato digital).

Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación: dinámica formativa*. Madrid, España: Narcea.

López Guzmán, C. (2008). *Bibliotecología*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gou.ar>

Martí Lahera, Y. (2002). *Cultura y alfabetización informacional: Una aproximación a su estudio*. (Soporte digital).

Páez Urdaneta, I. (1992). Biblioteca universitaria: La crisis y la oportunidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 3 (2), 23-29.

Pérez González, J. C., González Cano J. y Pérez Fernández I. (2007). Acerca del trabajo metodológico, la clase, el entrenamiento metodológico conjunto y la actividad independiente. En F. Addines Fernández (Compil.). *Didáctica teoría y práctica* (pp. 256 – 275). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Ponjuán Dante, G. (2004). *Sistema de información: Principios y aplicaciones*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Ponjuán Dante, G. (2014). *Gestión de información en las organizaciones: Principios, conceptos, operaciones*. Santiago de Chile, Chile: CECAPI.

Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=bBsqKPc>

Tocatlian, J. (1978). Formación de usuarios de la información: programas, problemas y perspectivas. *Boletín de la UNESCO para las Bibliotecas*, (6), 395.

EL PROYECTO INSTITUCIONAL COMO ELEMENTO ESENCIAL EN LA ORGANIZACIÓN EFICIENTE DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA EDUCACIONAL

THE INSTITUTIONAL PROJECT AS AN ESSENTIAL ELEMENT IN THE EFFICIENT ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL SCIENTIFIC ACTIVITY

Ana Midiala González Pérez;¹ Elio Tomás Montes de Oca Companioni;² Aurelio Daniel Águila Ayala³

¹Licenciada en Educación especialidad Defectología. Doctor en Ciencias Pedagógicas Profesor Auxiliar. Centro Universitario Municipal “Simón Bolívar”. Municipio Yaguajay. Sancti Spíritus, Cuba. Email: anamidiala@uniss.edu.cu ² Licenciado en Educación, especialidad Matemática. Máster en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar. Centro Universitario Municipal “Simón Bolívar”. Municipio Yaguajay. Sancti Spíritus, Cuba. Email: emontes@uniss.edu.cu ³ Licenciado en Educación Primaria. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” Centro Universitario Municipal “Simón Bolívar”. Municipio Yaguajay. Sancti Spíritus, Cuba. Email: dayala@uniss.edu.cu

¿Cómo referenciar este artículo?

González Pérez, A. M., Montes de Oca Companioni, E. T. y Águila Ayala, A. D. (marzo–junio, 2018). El proyecto institucional como elemento esencial en la organización eficiente de la actividad científica educacional. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/596>

Resumen

La Actividad Científica se desarrolla a partir del planteamiento y solución de problemas propios de la práctica profesional, donde se logre el vínculo teoría-práctica hacia las exigencias que encierran los modelos pedagógicos de las educaciones y la utilización del Proyecto Institucional como vía científica en la escuela cubana para elevar la calidad del aprendizaje escolar. El presente trabajo resume los principales resultados en el proyecto institucional “El aprendizaje del escolar primario” que se trazó como meta la introducción de resultados científicos dirigidos a elevar la calidad del aprendizaje en los alumnos de la escuela primaria, teniendo en cuenta los antecedentes, los resultados que sobre el objeto de estudio se tienen en la institución educativa, con el propósito de sistematizarlos, contextualizarlos, introducirlos y/o generalizarlos. El artículo pretende socializar los principales resultados alcanzados en el Proyecto Institucional aplicado en la escuela Primaria “Francisco Vales Ramírez” en el municipio Yaguajay. La metodología utilizada asume como método general el dialéctico materialista. Se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos matemáticos para el procesamiento de

datos. Su aplicación proporcionó elevar paulatinamente el aprendizaje de los alumnos y logró perfeccionar el trabajo metodológico, dirigido desde una óptica científica, lo que proveyó de calidad el proceso docente-educativo.

Palabras clave: actividad científica educacional; calidad del aprendizaje; proyecto institucional

Abstract

Scientific Activity is developed through the setting and solving of problems common to professional practice, where the theory – practice bond towards the demands that the pedagogical models of educations enclose and towards the use of the Institutional Project as a scientific way to enhance schoolchildren learning quality in Cuban schools, is achieved. The present article summarizes the main results in the following institutional project: “Primary school learning”, which has as goal the introduction of scientific results aimed at improving the quality of learning in elementary school students, taking into account the background, results on the object study that the educational institution has with the purpose of systematizing, contextualizing, introducing and / or generalizing them. The article aims at socializing the main results achieved in the Institutional Project applied at “Francisco Valdés Ramírez” Primary School in Yaguajay municipality. The methodology applied considers the dialectic – materialist as a general method. The theoretical, empirical and statistical mathematical methods were applied for data processing. Its application provided a gradual increase in students’ learning and managed to perfect the methodological work, directed from a scientific perspective, which provided the teaching – educational process with quality.

Keywords: scientific – educational activity; learning quality; institutional project

INTRODUCCIÓN

La ciencia es un fenómeno social complejo que forma parte de la vida espiritual humana y penetra al mismo tiempo en la vida material, al convertirse, en el contexto de la revolución científico-técnica, en una fuerza productiva directa. En este sentido, la investigación científica es el proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico acerca de la realidad natural y social por el investigador como sujeto cognoscente; se distingue del conocimiento cotidiano por el carácter consciente y metódico de la búsqueda, su sustento en referentes teórico-metodológicos de partida y la integración de los hechos

descubiertos en sistemas teóricos desde los cuales es posible describir, explicar, predecir y transformar el objeto.

Achiong Caballero (2010) define la Actividad Científica Educativa como:

El sistema de acciones de gestión de la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación educativa. El referido autor puntualiza que tiene sus fundamentos en la política científica educativa. En consecuencia, involucra a todos los profesionales y directivos educativos en el cumplimiento de sus tareas y funciones y se establece para todas las instituciones e instancias del Sistema Nacional de Educación. (p.1).

Como respuesta a los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Instituciones Educativas, en los últimos años se han hecho propuestas que tienen como presupuesto básico lograr un acercamiento de la Actividad Científica Educativa como sistema de acciones de gestión; así como a las necesidades de transformación y desarrollo de los establecimientos educativos, lo que debe lograr su perfeccionamiento paulatino.

Un elemento esencial para lograr una organización eficiente de la Actividad Científica es la elaboración y ejecución de los proyectos de investigación. En este sentido, el proyecto institucional se organiza para resolver problemas a nivel de centro. Si bien no está asociado a programas, posee vínculo con líneas y prioridades de la investigación a nivel territorial, ramal y nacional a través del resto de los componentes de la actividad científica educativa (la investigación educativa, el potencial científico, la gestión de información científico-educativa, la socialización y reconocimiento de resultados de investigación).

Para el diseño del proyecto institucional se tuvieron en cuenta los antecedentes teóricos y prácticos, los resultados que sobre el objeto de estudio se tienen en la institución educativa, con el objetivo de sistematizarlos, contextualizarlos, introducirlos o generalizarlos, según sea el caso. El proyecto se distingue por la participación protagónica de todos los actores del proceso y en consecuencia por el compromiso con la transformación. Sus resultados, además de la transformación deseada en la realidad educativa, generaron nuevos conocimientos, resultados y problemas científicos, como valor añadido a las transformaciones que se producen durante el proceso de introducción de resultados. Se puso en práctica a partir del

año 2009, con la introducción de resultados científicos como derivación de tesis de maestrías y doctorados.

A partir de la situación antes descrita se esboza como problemática a resolver: la existencia de dificultades en el aprendizaje de los escolares, fundamentalmente en las asignaturas priorizadas y en el desarrollo de habilidades en un área del conocimiento. Partiendo de este escenario se propone aplicar resultados científicos dirigidos a elevar la calidad del aprendizaje en las asignaturas priorizadas.

Como objetivo general del artículo se plantea socializar los principales resultados del Proyecto Institucional aplicado en la Escuela Primaria “Francisco Vales Ramírez”, del municipio Yaguajay.

MARCO TEÓRICO

En correspondencia con el criterio de Pentón Hernández, (2010) “los proyectos institucionales están dirigidos a perfeccionar y mejorar los procesos educativos, con el objetivo de encontrar, generalizar e introducir los resultados de la actividad científica en los diferentes niveles educativos y sus contextos para transformarlos” (p. 7).

A propósito, De Souza y Sáenz Sánchez, investigadores del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente coinciden en plantear que: “El Proyecto institucional es un proyecto que responde a las prioridades de las propias entidades de ciencia e innovación tecnológica y se financian por estas, por el sistema empresarial o por clientes específicos” (2005, p. 6).

Dentro de las prioridades de la gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, está la línea de investigación en la Educación Científica y Desarrolladora, con énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual se desarrolla el Proyecto Institucional. A partir del objetivo principal del proyecto, se emplearon estrategias, actividades didácticas y sistemas de actividades en las asignaturas de Lengua Española, Matemática y Ciencias Naturales en 1ro., 3ro., 5to. y 6to. Grados. Un elemento distintivo es la aplicación de acciones en el trabajo metodológico del centro a través de sus diferentes vías.

Como premisas o fortalezas para la aplicación del Proyecto Institucional en el centro estuvieron las siguientes:

- ❑ Estructura de dirección comprometida para resolver los problemas educativos del centro desde una perspectiva científica desde una delimitación precisa del banco de problemas del centro.
- ❑ Personal docente fortalecido con la formación inicial y académica de posgrado desde la práctica con un claustro de 32 Máster en Ciencias de la Educación y una Doctora en Ciencias Pedagógicas.
- ❑ Consejo Científico Asesor fortalecido como núcleo operativo en el monitoreo del resultado de las modificaciones que se aspiran y adecuada estrategia de superación.
- ❑ El funcionamiento de la escuela como Microuniversidad.
- ❑ La efectividad de la planificación y ejecución del Trabajo Metodológico en correspondencia con un sistema de trabajo institucional que asume la organización escolar como componente estratégico para lograr la introducción y generalización de los resultados, Sin embargo, la debilidad se centró en la escasez de bibliografía relacionada con la planificación y aplicación de los Proyectos Institucionales en la enseñanza primaria con énfasis en los pasos metodológicos a seguir.

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología que se emplea asume como método general el dialéctico materialista, a partir de una concepción sistémica de la investigación, empleando para ello los siguientes métodos de la investigación científica:

Métodos del nivel teórico: Método analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico, tránsito de lo abstracto a lo concreto, modelación, genético y enfoque de sistema, que posibilitaron la sistematización de la información teórica, el procesamiento e interpretación de los datos obtenidos, el diseño del Proyecto institucional, la evaluación de los resultados y la elaboración de conclusiones.

Métodos del nivel empírico: Revisión de documentos normativos y de la práctica escolar, observación, entrevistas, encuestas, así como el experimento. Específicamente se utilizó un pre-experimento. Ellos posibilitaron la recopilación de datos necesarios.

Métodos del nivel estadístico matemático: Se utilizó el cálculo porcentual y la estadística descriptiva mediante gráficos y tablas para el análisis de los resultados antes y después

RESULTADOS Y PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PRINCIPALES

Gráfico No. 1 Representación gráfica de las fases del Proyecto. Fuente: elaboración propia.



Principales resultados científicos que se aplicaron y validaron:

- Sistema de actividades y Actividades didácticas
- Estrategias didácticas, metodológicas, de capacitación y educativas.

Asignaturas priorizadas y sus componentes:

Tabla No. 1 Estrategias Asignaturas priorizadas y sus componentes. Fuente: elaboración propia.

<u>Lengua Española</u>	<u>Matemática</u>	<u>Historia de Cuba</u>	<u>Ciencias Naturales y EMQV</u>
Componente ortográfico	Solución de	Habilidad describir	Habilidad describir
Comprensión de textos	problemas	Valorar hechos y	Tratamiento a ejes
Construcción de textos	Visión geométrica	personalidades	temáticos como medio
Habilidad describir	Numeración	históricas	ambiente
Trabajo independiente			

Planificación

Identificación y generalización de la problemática	Asignar tareas a cada uno de los investigadores	Planificación y control de las acciones	Introducción de los resultados
1. La prevención de la dislexia y disgrafia en primer grado de la Enseñanza Primaria	DrC. Ana Midiala González Pérez. 1.grado	Reunión Metodológica, Clase metodológica (instructiva y demostrativa), Clases abiertas y talleres científicos metodológicos.	enero-julio 2010 enero-julio 2011 enero-julio 2012
2. La prevención y/o corrección de las dificultades	MSc Dania Hernández	Clase metodológica (instructiva y	enero-julio 2010 octubre 2010-julio 2011

en el componente ortográfico. (Inadecuaciones y reglas ortográficas) y desarrollo de la expresión escrita	Herrera MSc Mayda Albriza Iglesias 4., 5. y 6 grados	demostrativa), Clases abiertas, Seminarios científicos metodológicos y talleres científicos metodológicos	octubre 2011-julio 2012
3. Actividades para la comprensión (textos de diversa naturaleza y de la lectura utilizando los textos martianos)	MSc Liset Morales Medina Lic. Tatiana Molina Aguilar 3. y 5. grados	Taller metodológico y Clases abiertas	octubre 2010-julio 2011 octubre 2011-julio 2012 octubre 2012-julio 2013
4. Actividades para el desarrollo de la producción verbal de textos escritos	MSc. Miguel Ángel Pérez MSc. Mirelys Medina Gaspar. MSc. Oristela León Palleiro 3. y 6. Grados	Taller metodológico y Clases abiertas	octubre 2010-julio 2011 octubre 2011-julio 2012 octubre 2012-julio 2013
5. Actividades para el desarrollo de la habilidad describir	MSc. Maribel Yera Martín MSc. Nora Luna González 5. grado	Taller metodológico y Clases abiertas	octubre 2010-julio 2011 octubre 2011-julio 2012 octubre 2012-julio 2013
6. Sistema de actividades para desarrollar habilidades de visión geométrica	MSc. Lissette Cruz Loyola 3. grado	Taller metodológico y Clases abiertas	octubre 2010-julio 2011 octubre 2011-julio 2012 octubre 2012-julio 2013
7. Sistema de actividades para el desarrollo de habilidades en la lectura y escritura de números de tres y cuatro lugares	MSc. Elsa Justina Cedeño Oliva 3. grado	Taller metodológico y Clases abiertas	octubre 2010-julio 2011 octubre 2011-julio 2012 octubre 2012-julio 2013
8. Actividades didácticas para elevar el nivel de conocimientos sobre cultura	MSc. Taimí Rojas Feijóo 6. grado	Taller metodológico y Clases abiertas	octubre 2010-julio 2011 octubre 2011-julio 2012 octubre 2012-julio 2013

energética			
Actividades educativas para fortalecer el cuidado y protección del entorno escolar	MSc. Lisbet Cedeño Fernández 4. grado	Taller metodológico y Clases abiertas	octubre 2010-julio 2011 octubre 2011-julio 2012 octubre 2012-julio 2013

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. La estrategia didáctica elaborada con el propósito de dar solución a la prevención de los trastornos lecto-escritos en los alumnos de primer grado fue diseñada a partir del establecimiento de exigencias didácticas basadas en la etapa de diferenciación de fonemas y grafemas, la intervención de la familia, la innovación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se proponen el cuaderno y software y la asignatura Lengua Española como eje integrador en la prevención de los trastornos lecto-escritos. Las acciones diseñadas abarcan cuatro núcleos básicos en la dirección del aprendizaje: la adecuación curricular, la atención de los docentes, de la familia y acciones sistemáticas para los alumnos en la prevención de los trastornos de lecto-escritura. La inclusión de la etapa de diferenciación de fonemas y grafemas en las adecuaciones curriculares de primer grado, favoreció la prevención de las manifestaciones de dislexia y disgrafia en aspectos como los procesos fonético-fonemáticos y la orientación óptico-espacial, apoyados con la utilización del cuaderno y software elaborados.

2. En cuanto al desarrollo de las habilidades ortográficas en la aplicación de reglas y en las inadecuaciones en los alumnos de 4to., 5to. y 6to. grados demuestra que son insuficientes las actividades específicas para este componente. La aplicación de sistemas de actividades demostró los efectos satisfactorios en el desarrollo de las habilidades ortográficas en las inadecuaciones b-v, s-c-z, j- g y la escritura de las palabras no sujetas a reglas.

3. El desarrollo de habilidades de comprensión de textos de diversa naturaleza en los alumnos de 3er. grado, evidencia la existencia de documentos que orientan el tratamiento a esta problemática en el plan de estudio, en el conocimiento de los diferentes tipos de textos y las características de cada uno, así como en el empleo de diferentes estrategias para la comprensión de los mismos. No obstante, no aparecen actividades específicas sobre diferentes tipos de textos para que puedan componer una guía y lograr tal propósito, por lo que esto justifica la necesidad de buscar alternativas. El sistema de actividades se fundamenta, caracteriza y estructura en correspondencia con los requisitos establecidos para este tipo de resultado científico y se especifica por el empleo de actividades como reconocer tipos de textos y características de los mismos; seleccionar respuestas correctas; completar frases, oraciones, ideas, a partir de recuadros, enlazar frases, ordenar en

secuencia lógica oraciones relacionadas con un texto; escribir verdadero o falso; y contestar preguntas relacionadas con cada tipo de texto.

4. En lo referido al desarrollo de la habilidad describir en los escolares de quinto grado, indica la existencia de documentos que norman y orientan el tratamiento a esta problemática en el nivel primario, la cual constituye un valioso recurso para la interdisciplinariedad. El análisis cualitativo y cuantitativo del diagnóstico inicial demostró que existen dificultades referidas al desarrollo de la habilidad describir en los alumnos de 5to.grado. Tales dificultades se centran en la realización de la observación previa; la selección de los rasgos característicos o esenciales; la elaboración del plan de descripción; el ajuste al tema propuesto; utilización de los adjetivos adecuados; la descripción en orden lógico; el nivel de concordancia y coherencia; la delimitación de oraciones, párrafos; el cumplimiento de las reglas ortográficas; el uso de margen, sangría; la actitud y satisfacción ante el objeto descrito al percibirse de manera activa. La propuesta se fundamenta y estructura en correspondencia con los requerimientos determinados para este tipo de resultado científico; y se caracteriza por el empleo de los software educativo, las revistas Zunzún, láminas, observación de videos, sopa de palabras, que garantizan un desarrollo novedoso y ameno de las actividades.

5. En lo que concierne al desarrollo de habilidades de visión geométrica en alumnos de 3er. grado, se constata la existencia de documentos normativos que orientan el tratamiento a esta problemática en el plan de estudio; no obstante, no aparecen actividades específicas que puedan constituir una guía para lograr tal propósito, por lo que esto justifica una vez más la necesidad de buscar alternativas. El sistema de actividades propuesto se fundamenta, caracteriza y estructura en correspondencia con los requisitos establecidos para este tipo de resultado científico y se especifica por el empleo de adivinanzas, acrósticos, rompecabezas y completamiento de series geométricas.

6. Relacionado con el desarrollo de habilidades en la lectura y escritura de números de tres y cuatro lugares en alumnos de 3er. grado, se aprecia la existencia de documentos normativos que orientan el tratamiento a esta problemática en el plan de estudio, pero no se precisa un procedimiento específico para la materia, así como el mantenimiento de esas habilidades en todas las unidades del programa. El sistema de actividades se fundamenta, caracteriza y estructura en correspondencia con los requisitos establecidos para este tipo de resultado científico y se caracteriza por el empleo de técnicas participativas, crucigramas, parchís, ábaco, ejercicios y mesas redondas, que garantizan un desarrollo motivador y ameno de las actividades.

7. Todo el proceso de sistematización realizado permite precisar y determinar los conocimientos relacionados con la cultura energética, desde diferentes ciencias y disciplinas afines a la Pedagogía, a propósito de conformar el marco teórico y metodológico que permite sustentar las actividades para elevar el nivel de conocimiento sobre cultura energética en los alumnos de 6to. grado; ya que constituye una de las dimensiones de la formación general e integral del nuevo individuo. Dicho estudio sentó las bases para el diseño de actividades didácticas, tales como juegos, árbol del saber, sopa de letras y acrósticos, que se caracterizaron por su dinamismo; combinaron lo cognoscitivo con lo educativo; y propiciaron el desarrollo de una cultura energética en los alumnos, con énfasis en los aspectos más afectados del diagnóstico.

8. En lo relacionado con el cuidado y protección del entorno escolar en alumnos de 4to. grado, se advierte la existencia de documentos normativos que orientan el tratamiento a esta problemática en el plan de estudio; pero no se precisa un procedimiento específico para el tratamiento del entorno escolar, así como el mantenimiento de habilidades en otras unidades del Programa. Las actividades propuestas se caracterizan por dotar a los alumnos de conocimientos de los elementos para el cuidado y protección del entorno escolar; estar en contacto directo con la naturaleza; conocer los problemas ambientales y posibles medidas para cuidarlo y protegerlo; manifestar una actitud positiva en la participación de actividades relacionadas con las labores de limpieza y mantenimiento de las áreas verdes, en el ahorro de recursos, en el cuidado y protección de la flora y la fauna. Todo lo anterior los prepara de forma integral para una vida en sociedad.

Año: 2011-2012 Participación en eventos y resultados

- Tres maestros participaron en el evento de Ciencia y Técnica a nivel municipal y dos maestras realizaron la función de jurado.
- Reconocimiento al Centro por los resultados destacados en la segunda edición de la Maestría en Ciencias de la Educación. Cinco docentes se han desempeñado como tutores de tesis de Licenciatura y Maestría.
- Participación de cuatro docentes con trabajos investigativos en el Coloquio Nacional sobre la vida y obra del Héroe de Yaguajay. Un docente participó como jurado.
- Una docente se desempeñó como Presidenta de tribunal durante el Evento Municipal Pedagogía 2013 y dos docentes obtuvieron la categoría de Relevante en este evento. En el Evento a nivel de base se presentaron 18 trabajos en las comisiones de aprendizaje y valores.
- Se desarrolló la “Escuela abierta en homenaje al día mundial del medio ambiente” con carácter municipal, de acuerdo con los logros alcanzados. Se declaró el Centro como Más Destacado en el curso 2011-2012 en el cuidado y protección del entorno.

- ❑ Una docente participó en el Evento Nacional de Salud Escolar y se ratificó la escuela como Referencia Nacional de la Agricultura Urbana por sus áreas verdes y jardines.
- ❑ 25 docentes graduados en Máster en Ciencias de la Educación y uno de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- ❑ El Círculo de Interés Apícola obtuvo el primer lugar en la Feria “Guajirito Soy” a nivel municipal.
- ❑ Un estudiante en formación de 5to. año obtuvo el primer lugar provincial en el FORUM de estudiantes.
- ❑ Dos maestros participaron en el taller municipal de TPI y uno resultó premio relevante.
- ❑ Participación a nivel municipal en la edición XXXVII del Evento Juvenil Martiano.
- ❑ Participación en el concurso municipal “El agua: un reto para la vida”. Se obtuvo una mención en décima, un primer premio en narrativa y un Primer Lugar en décima.
- ❑ Del concurso del PAEME y PAURA: Nivel de escuela: 12 alumnos ganadores en las modalidades de dibujo, narrativa y décimas, además del Primer Lugar en el Coloquio a “Camilo Cienfuegos” a nivel Nacional, en la categoría Pioneros con tres trabajos. (Cuento, Juicio “Yo acuso al imperialismo” y ponencias).
- ❑ 26 trabajos presentados en el Evento de monitores a nivel de centro y 7 trabajos seleccionados para el municipio en las modalidades de clases, ponencias y medios de enseñanzas, donde un alumno obtuvo primer lugar en narrativa en el Evento de Niños Escritores.

Olimpiadas de Matemática a nivel de base y municipal

Tabla No. 2 Fuente: elaboración propia.

Grados	Medalla de Oro	Medalla de Plata	Medalla de Bronce
4.	3	2	1
5.	3	4	3
6.	3	2	4

Concurso de conocimientos de 5to.- 6to. grados:

Asignaturas	Ganadores a nivel de centro	Ganadores a nivel municipal	Ganadores a nivel provincial	Participación a nivel Nacional
Lengua Española	11	4	2	1
Matemática	7	-	-	-
Historia de Cuba	6	5	2	1
Ciencias Naturales	4	1	1	-

Educación Cívica	3	1	-	-
------------------	---	---	---	---

Concurso de conocimientos de 4to. grado:

Concursos	Ganadores a nivel de centro	Ganadores a nivel municipal	Ganadores a nivel provincial
La mejor libreta EMQV 1.-2.-3.-4. grados	15	4	2
Efemérides	7	4	1

Concurso de conocimientos de 1er. grado:

Concurso	Ganadores a nivel de centro	Ganadores a nivel municipal
Ya sé leer	5	2
Ya se calcula	3	1

Año: 2012-2013 Participación en eventos y resultados

- Cuatro maestros participaron en el evento de Ciencia y Técnica a nivel municipal y una maestra realizó la función de jurado.
- Reconocimiento al Centro por los resultados destacados en la tercera y cuarta edición de la Maestría en Ciencias de la Educación. Siete docentes se han desempeñado como tutores de tesis de Licenciatura y Maestría en Ciencias de la Educación; además una docente impartió el curso Preevento Pedagogía Provincial 2013: “La prevención de la dislexia y disgrafía en la Enseñanza Primaria”
- Cuatro docentes son colaboradores zonales de las asignaturas Matemática, Lengua Española e Historia de Cuba.
- Cinco docentes participaron en el Fórum Ramal de Educación; una, en el Taller Municipal de Salud Escolar; y dos participaron en el Taller Martiano Municipal, como ponente con reconocimiento en el Festival Municipal de Medios de Enseñanzas de la Educación Especial.
- En el Festival de Clases Municipal y Provincial se obtuvo el Primer Lugar.
- Dos docentes participaron en el Taller Provincial Martiano, con Reconocimiento.

PIONERO

- Concurso Provincial: “Los bosques de mi país”
- Concurso Provincial: “Mi Conejo y Yo” Primer Lugar, Categoría Moncadistas, Concurso Provincial: “Mi Conejo y Yo”, Reconocimiento
- Primera Olimpiada Municipal del Saber de Historia Local, Reconocimiento
- Seminario de Estudios Martianos, Mención Provincial y en Evento Nacional del Movimiento Juvenil Martiano, Reconocimiento.
- Concurso Municipal TRAZAGUAS, Reconocimiento.

- Concurso “El agua: un reto para la vida”, Mención en Narrativa.
- Concurso Provincial del PAEME, Reconocimiento.
- Concurso La Defensa en Acción, Primer Lugar.

Tabla No. 3 Fuente: elaboración propia

Olimpiadas de Matemática a nivel de base y municipal

Grados	Medalla de Oro	Medalla de Plata	Medalla de Bronce
4.	2	3	5
5.	9	6	6
6.	11	5	6

Concurso de conocimientos de 5to.- 6to. grados:

Asignaturas	Ganadores a nivel de centro	Ganadores a nivel municipal	Ganadores a nivel provincial	Participación a nivel nacional
Lengua Española	6	5	1	1
Matemática	3	3		
Historia de Cuba	6	5	2	2
Ciencias Naturales	7	4	2	

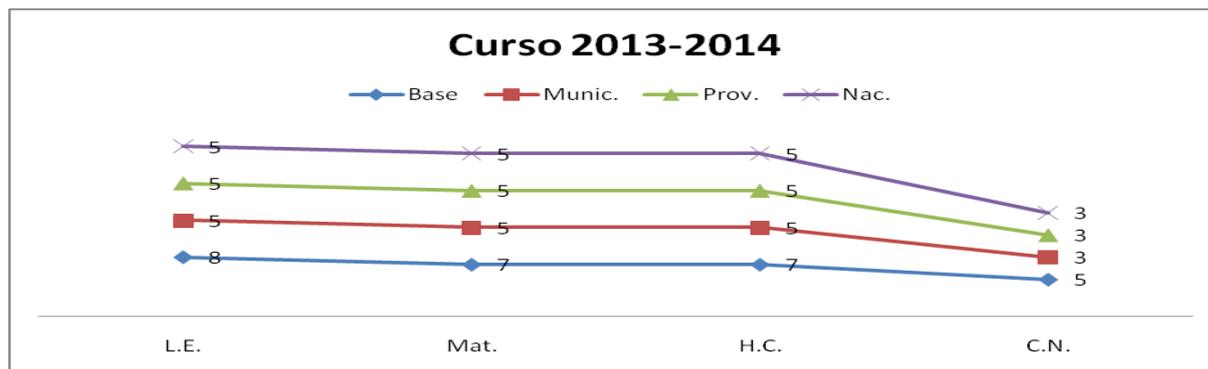
Concurso de conocimientos de 4to. grado:

Concursos	Ganadores a nivel de centro	Ganadores a nivel municipal	Ganadores a nivel provincial
La mejor libreta EMQV 1.-2.-3.-4. grados	6	3	2
Efemérides	3		

Concurso de conocimientos de 5to.- 6to. grados:

Asignaturas	Ganadores a nivel de centro	Ganadores a nivel municipal	Ganadores a nivel provincial	Participación a nivel nacional
Lengua Española	8	5	5	5
Matemática	7	5	5	5
Historia de Cuba	7	5	5	5
Ciencias Naturales	5	3	3	3

Gráfico No. 2 Fuente:elaboración propia.



El diseño y aplicación del proyecto institucional a partir de la introducción de resultados científicos como derivación de tesis de maestrías y doctorados, permite incidir positivamente en el aprendizaje de los escolares, fundamentalmente en las asignaturas priorizadas y en el desarrollo de habilidades en un área del conocimiento, además de socializar los resultados obtenidos para su generalización.

CONCLUSIONES

La aplicación del Proyecto Institucional en la escuela primaria proporcionó elevar paulatinamente el aprendizaje de los alumnos, en el conocimiento, el desarrollo de hábitos, habilidades y el razonamiento lógico. Se logró perfeccionar la planificación del trabajo metodológico, dirigido desde una óptica científica; lo que proveyó de calidad el proceso docente-educativo, con énfasis en la proyección de la clase desarrolladora, y facilitó la participación de alumnos y docentes en eventos, concursos, desde el nivel de base hasta el nacional, en los cuales se expusieron las experiencias obtenidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achiong Caballero, G. (2010). *Problemáticas y perspectivas de la actividad científica en la educación. Conferencia inaugural*. Universidad 2010.
- De Souza P. M. C. y Sáenz Sánchez T. W. (2005). *Manual de Procedimientos para la gestión de programas y proyectos*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
- Pentón Hernández, F. (2010). *Precisiones para la evaluación de los proyectos institucionales en la provincia Sancti Spíritus*. Capacitación inicial. Sancti Spíritus, Cuba.

TALLERES DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA. SU CONTRIBUCIÓN AL ADECUADO DISEÑO DE AMBIENTES EDUCATIVOS

WORKSHOPS OF ARTISTIC APPRECIATION. ITS CONTRIBUTION TO THE ADEQUATE DESIGN OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Yasmani Enebral Valdivia; ¹Noris Josefa Rodríguez Izquierdo; ²Mayuli Conesa Santos³

¹ Instructor de Arte, especialidad Artes Plásticas. Profesor Instructor. Departamento de Educación Artística. Facultad de Humanidades de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Email: yasmanie@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; ³ Licenciada en Educación Primaria. Máster en Educación. Asistente. Departamento Educación Infantil de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Email: mconesa@uniss.edu.cu

¿Cómo referenciar este artículo?

Enebral Valdivia Y., Rodríguez Izquierdo, N. J. y Conesa Santos, M. (marzo–junio, 2018). Talleres de apreciación artística. Su contribución al adecuado diseño de ambientes educativos. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/585>

Resumen

El contexto educativo muestra condiciones desfavorables en torno a la concepción de ambientes educativos. Las carencias en los conocimientos y habilidades para apreciar el arte en el personal que trabaja en esta enseñanza devienen elemento causal. El artículo tiene como objetivo socializar el sistema de talleres de apreciación artística dirigido a los profesionales de la educación preescolar, en función de asegurar niveles de preparación, que contribuyan al adecuado diseño de ambientes de educativos. El proceso investigativo se realizó desde un estudio experimental durante el curso escolar 2015- 2016. La población de estudio está conformada por 16 educadoras y 6 auxiliares pedagógicas; en total, 22 trabajadores docentes. La muestra es heterogénea, pues existen diversos niveles de instrucción. El diagnóstico aplicado indicó que se reconoce la necesidad del diseño de adecuados ambientes educativos, pero se carece de preparación para lograrlos. La aplicación de los talleres evidenció una mejora en el nivel de preparación de las docentes para el diseño de adecuados ambientes educativos.

Palabras clave: ambientes educativos; apreciación artística; diseño; educación preescolar; talleres de apreciación artística

Abstract

The educational context shows unfavorable conditions related to the conception of educational environments. The deficiencies in the knowledge and skills to appreciate the art in the personnel who work in this teaching become a causal element. The article has the objective to socialize the artistic appreciation workshops system addressed to preschool education professionals, in order to ensure levels of preparation, which contribute to the proper design of educational environments. The research process was carried out from an experimental study during the academic year 2015-2016. The study population consists of 16 educators and 6 pedagogical assistants; in total, 22 teachers. The sample is heterogeneous, since there are different levels of instruction. The applied diagnosis indicated that the need to design adequate educational environments is recognized, but there is a lack of preparation to achieve them. The workshops seek to consolidate the links between theory and practice through reflection, in accordance with the goal of achieving the design of appropriate educational environments. The application of the workshops showed an improvement in the level of teachers' preparation for the design of appropriate educational environments.

Keywords: educational environments; artistic appreciation; design; preschool education; artistic appreciation workshops.

INTRODUCCIÓN

El mundo de hoy enfrenta contextos sociales complejos, el cual se caracteriza internacionalmente por una tendencia a la globalización de la cultura y a la imposición de cánones formativos de un modelo neoliberal distante de los patrones culturales del proyecto social cubano. A raíz del triunfo de la Revolución, la educación protagoniza grandes transformaciones, como la Educación Preescolar en sus dos alternativas: la institucional y la no institucional. Estableciendo en el orden de sus prioridades, el trabajo con la familia, por el papel primordial que esta juega como la célula básica de la sociedad, donde se inicia todo un proceso de socialización del niño y la aprehensión del legado histórico cultural de la humanidad transmitido de padres a hijos y de generación en generación.

La tendencia a no prestar mucha importancia a las potencialidades que puede brindar el conocimiento de cómo valorar o apreciar una obra de arte, es una cuestión que deben tener en cuenta todos los docentes; ya que esta le puede servir de mucha ayuda en sus aspiraciones formativas, sobre todo ejerciendo influencia en

los agentes que intervienen directamente en el proceso, así como en la familia y en el entorno comunitario.

La concepción o diseños de adecuados ambientes de aprendizaje pueden convertirse en un elemento decisivo en el logro de los objetivos de la institución educativa. La realidad educativa muestra que este es un elemento imprescindible en la institución educativa; el cual cobra importancia mayor en la enseñanza preescolar por las características de la misma.

La relación entre las habilidades de apreciación artística de los docentes y trabajadores en general y la concepción de ambientes educativos, pudiera resultar determinante.

La historia de la pedagogía reconoce el papel del ambiente en que se desarrolla la docencia, más recientemente encontramos referentes entorno a la importancia de la concepción de ambientes de aprendizajes en Iglesias Forneiro (2008), Martínez Sánchez, (2010) y Enebral Rodríguez (2012). Los mismos dedicaron en sus obras espacios para puntualizar que en la educación un elemento que incide directamente son las condiciones que asegura el docente en lo que a ambiente escolar se refiere.

Las ideas de estos insignes pedagogos tienen una extraordinaria vigencia en los momentos actuales, donde se trata de llevar una educación que contribuya a la formación de una cultura general e integral.

El Círculo Infantil Verdes Primaveras, del Consejo Popular Kilo 12, muestra una realidad bien distante del ideal de ambientación escolar que se pretende lograr a partir de los objetivos de la Enseñanza Preescolar. En este centro docente se cuenta con 4 salones, dos áreas de juegos infantiles, un comedor, dos baños para los niños y uno para los trabajadores. Existe, además, una enfermería, un laboratorio de computación, dos almacenes, el gabinete y la dirección.

En la experiencia pedagógica se ha podido constatar que a pesar de todo el trabajo que se realiza en la institución en función de asegurar una adecuada ambientación escolar, los docentes no cuentan con una preparación que les permita una armónica disposición de los medios de enseñanza, los materiales y utensilios, el mobiliario escolar y sobre todo el diseño de murales, carteles y otros tipos de textos visuales que orientan a niños y niñas de edades tempranas, los trabajadores en general y a la familia.

En muchos casos asocian las carencias de habilidades y conocimientos en los elementos que les permiten una adecuada apreciación del entorno para poder intervenirlos.

En sentido general existe motivación por la participación en todos los eventos y actividades que se realizan en el círculo infantil.

Las actividades de creación y apreciación de las artes plásticas les interesan a muy pocos de los docentes

En las actividades docentes con los niños algunos utilizan la apreciación como elemento de apoyo.

De la totalidad de los docentes, un número muy limitados de ellos utiliza el centro mismo como medio apreciativo.

Los trabajadores tienen una opinión positiva en cuanto a la importancia de crear ambientes educativos que favorezcan los procesos que dirigen. Sin embargo manifiestan no tener habilidades ni conocimientos que les permitan diseñar estos ambientes.

Poner al docente en situación de asegurar adecuadas condiciones de ambientación escolar, pasa por el prisma de desarrollar en él habilidades de apreciación artística.

De ahí que los autores del trabajo determinen como objetivo de este trabajo: socializar un sistema de talleres de apreciación artística para preparar a los docentes del Círculo Infantil Verdes Primaveras para la concepción de adecuados ambientes educativos.

REFERENTES CONCEPTUALES

Constituye una idea recurrente lo relacionado con la adecuada preparación y la actualización constante del profesional que se desempeña en la docencia. La preparación permanente del docente es un proceso consciente en función de apropiarse de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que le permiten elaborar estrategias dirigidas a transmitir, explicar y esclarecer, en todo el proceso pedagógico, con la participación activa de los estudiantes.

La llegada del Instructor de Arte a los centros educativos revoluciona la concepción de preparación del docente al considerarse dentro de sus funciones:

- Desarrollar talleres de apreciación con docentes y alumnos de los centros escolares y con los diferentes grupos poblacionales de la comunidad.

- Participar en la preparación artístico cultural del personal docente y de otros actores involucrados en el desarrollo cultural del territorio.
- Capacitar a educadoras y auxiliares pedagógicas en las técnicas de su especialidad.
- Asesorar y aportar ideas para la ambientación y estética del centro (tener en cuenta lo relacionado con los murales).

Desde el enfoque psicosocial del comportamiento, se asume que una de las funciones del arte es producir el engarce entre el individuo y los demás, y entre éstos y los distintos niveles del orden económico, institucional y axiológico-normativo de una determinada sociedad.

El arte nos remite a una realidad de carácter simbólico. Utiliza como referente el contexto social y personal en que se crea o se disfruta, porque tal cosa no existe. La imagen ha de ser entendida como el vehículo para la expresión de lo que una determinada comunidad visual conoce como realidad, pero esta concepción de la realidad no es absoluta porque está en permanente cambio.

Uno de los valores prácticos del arte es el desarrollo de la sensibilidad estética. Esta propiciará en la persona el deseo de hacer su entorno más humano y justo, con el afán de “vivir bien”: lo cual se relaciona en uno de los principios filosóficos de José Martí:

Educar, es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida. (Martí Pérez citado en Martínez Llantada, 2004, p. 20).

Adaptarse a los nuevos cambios y preparar personas que puedan enfrentarse a esos cambios de manera innovadora, es tarea de primer orden en la educación en los momentos actuales; sin dejar de transmitir los saberes adquiridos en el proceso socio-histórico de la humanidad, ya que son experiencias sobre las que se construirán las cosas nuevas. Debe favorecer el desarrollo humano.

El proceso creativo implica la transformación del medio y, por tanto, del individuo, en el que no solamente queda impregnado lo que se aprende sino también las habilidades para abordar y solucionar los problemas de manera diferente. Se

entiende, entonces, que el proceso creativo y el proceso de aprendizaje están íntimamente relacionados.

Enfoque pedagógico del arte. Este está definido dentro de la filosofía de “educar por el arte” o como “la concepción expresiva del arte” sustentada por Read (1943), Eisner (2002), Barbosa (2015), entre otros. El tratamiento pedagógico de la Educación Artística requiere de una concepción expresiva y no una concepción productiva o espectacular del arte y refuerza la idea de expresión como proyección unitaria de la persona.

Si los elementos integradores de la educación artística no se establecen en el campo educativo, el proceso de formación no se realizará dentro de un sentido pleno y difícilmente habrá una relación armónica entre el individuo y el medio.

Por lo que se hace necesario considerar que en este proceso se forma la actividad creadora sobre la base de la propia experiencia social. Por tanto el docente de educación preescolar debe tener en cuenta el llegar a crear un ambiente propicio.

Es necesario entonces que la actividad docente se aborde desde una perspectiva donde los ambientes educativos tributen a una forma especial de experimentar la vivencia docente. Un educador creativo que diseña ambientes donde se motiva al niño a poner en juego todo tipo de indagaciones, lo escucha activamente, se constituye en guía, en la persona que lo acompaña y lo alienta en su curiosidad y descubrimientos. Debe ante todo respetar la infancia y su necesidad lúdica como medio de acercarse al mundo.

Prepararse para diseñar ambientes educativos supone incentivar a sus alumnos a pensar creativamente, a experimentar, a explorar, a ensayar, a formular hipótesis, a realizar constataciones y contrastaciones entre lo que se supone y lo que la realidad le muestra; a indagar buscando nuevas respuestas o soluciones a los problemas planteados. De esta manera el niño arribará a conocimientos altamente significativos y el pensamiento operará enriqueciendo sus estructuras orientándolo a un nivel de mayor complejidad en cuanto a operaciones mentales y a la riqueza de la inteligencia creadora.

Por tanto la tarea fundamental del docente es crear las condiciones necesarias para incorporar a niñas y niños a los diferentes tipos de prácticas artísticas. Sin embargo, los diferentes tipos de actividades artísticas no se desarrollan de igual modo en el proceso de educación.

El desarrollo de habilidades de apreciación plástica contribuye al desarrollo de la creatividad y en la creación de condiciones idóneas para el diseño de ambientes educativos que favorezcan el proceso formativo.

La concepción de adecuados ambientes educativos

En la contemporaneidad la escuela cohabita con otras instituciones comunitarias y culturales en la formación y socialización de niños, adolescentes y jóvenes. En correspondencia con ello, las grandes transformaciones de la educación en los últimos años suponen el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización, que le confieren a la Pedagogía un claro sentido social que rebasa los escenarios escolares.

El diseño de ambientes de aprendizaje involucra una serie de elementos conceptuales y de aplicación práctica que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentan la autogestión del conocimiento por parte de los estudiantes. En términos generales se considera el ambiente como la concreción de elementos que se encuentran alrededor de un individuo o de un proceso. En tal sentido, el estudiante, el maestro, el aula, el contenido, la metodología y otros factores que toman parte, activa o pasiva, en el desarrollo del acto educativo.

La palabra "ambiente" data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra "medio" era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. (Duarte, 2003, p. 97). El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros.

Desde otros puntos de vista, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos biológicos y químicos y externos físicos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción social. Este debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural, y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia.

La previsión de los mejores contextos para favorecer el aprendizaje dado a una necesidad, en un ámbito específico, deviene conceptualización de diseño de ambientes de aprendizajes. (Martínez, 2010). Para ello se fundamenta en una necesidad y considera los procesos y principios psicológicos generales del

aprendizaje, las características específicas del grupo, así como la naturaleza de los contenidos y procesos requeridos para su aprendizaje. En el *diseño de ambientes educativos* se planean y preparan las mejores condiciones que impacten positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello demanda una adecuada preparación del docente para dirigir estos procesos.

En el ambiente educativo la disposición de los espacios, del mobiliario, la ambientación escolar, la relación entre los diferentes componentes personalizados y personales del proceso, nos caracteriza el tipo de actividades que en la escuela se realizan y si ellas favorecen la comunicación entre los alumnos de los distintos grupos, los intereses de alumnos y profesores, las relaciones con la comunidad.

Dos términos suelen ser empleados de modo equivalente a la hora de referirse al espacio de las aulas: espacio y ambiente. Se establece la diferencia entre ellos, aunque se tiene en cuenta que están íntimamente relacionados. (Iglesias, 2008).

El espacio se considera lo físico, es decir, los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por ambiente se entiende el conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto).

La definición de ambiente resulta más amplia, abarca un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Por eso se puede afirmar que el ambiente habla, transmite sensaciones, evoca recuerdos, da seguridad o inquieta. Por ello resulta imprescindible para la concepción de adecuados ambientes de aprendizajes, la preparación del docente para que le permita articular los componentes del proceso pedagógico en esa dirección.

Esta consideración del espacio y ambiente escolar supone la toma de decisiones en relación a cómo ordenar el espacio, cómo equiparlo, enriquecerlo y embellecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad. Es importante cómo organizar el acceso de los niños a los espacios del aula y de la escuela y sobre todo cómo estructurar las situaciones de aprendizaje de forma que los espacios disponibles, los recursos incorporados a ellos y el aprovechamiento de otros fuera del entorno escolar pero con una gran significación cultural devengan elementos

imprescindibles que aseguren que la experiencia docente tribute a la formación de los participantes del proceso.

El ambiente debe promover aquellas expresiones culturales que se corresponden con lo mejor de las tradiciones, que sobreviven al paso del tiempo y mantiene vitalidad hasta nuestros días. Estos elementos están integrados por los valores culturales y patrimoniales.

En la ambientación escolar se asumen cuatro elementos que constituyen puntos de partida para medir su efectividad.

- **Elemento físico.** Se refiere al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (la escuela, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, piso, techo, ventilación, etc.). También comprende los objetos (materiales, mobiliario, elementos ambientación escolar, etc.) y su organización de manera que propicien la identificación del estudiante con su entorno de pertenencia.
- **Elemento funcional.** Esta se relaciona con el modo de utilización de los espacios físicos, el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados por el alumno o bajo la dirección del docente. La organización del espacio favorece su funcionalidad y ello la identificación del estudiante con el contenido de la cultura con el que se trabaja.
- **Elemento temporal.** Esta se refiere al tratamiento temporal del contenido de la cultura a tratar. Tradiciones, costumbres cobran altos niveles de significación para los estudiantes cuando se hace un adecuado tratamiento temporal de las mismas; cuando descubren lo trascendente de dichas expresiones culturales y lo que de ellas perdura en las expresiones culturales actuales. Se refiere a la identificación con los valores creados por el pueblo a lo largo de su existencia y con el proyecto social de la nación.
- **Elemento relacional.** Está referida a las relaciones que se establecen en el espacio escolar, entiéndase, aula u otro espacio organizado con igual fin. Tiene que ver con los modos o formas de acceder a los contenidos de la cultura tratados, la comunicación que se logra, el lenguaje como expresión identitaria por excelencia, las distintas formas de agruparse en la realización de las actividades, el accionar del maestro, de los alumnos. Se refiere a propiciar que en las relaciones entre las personas e incluso entre las personas y los elementos del medio se produzca un matiz especial de experimentar las vivencias.

La integración de las condiciones internas y externas donde lo físico, lo temporal, lo relacional y lo funcional estén en función de garantizar las mejores condiciones para favorecer el proceso formativo constituye premisa esencial de una adecuada ambientación escolar.

Los talleres de apreciación artística en la preparación del docente de la enseñanza preescolar

En el taller como forma organizativa de la docencia son variados los procedimientos que se pueden emplear. Estos dependen del tipo de asignatura que se desarrolla y de su mayor incidencia empírica o teórica en la formación del estudiante. A ello colabora la utilización de dinámicas grupales variadas.

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

Por ello se dice que, en el taller, se aprende haciendo; para lo cual es imprescindible el espíritu colectivo en el trabajo y que estén bien delineadas las funciones de cada uno de los sujetos: el profesor como guía y coordinador del proceso y los estudiantes como agentes de discusión y transformación en torno a la temática objeto de estudio. Por ello, para su adecuado desarrollo, se requiere una preparación previa por los participantes; luego entonces, ello condiciona el momento y la forma de realización del taller como tal.

El profesor, como guía y coordinador, debe orientar al grupo para que se concentre en la tarea que tiene que resolver; sus intervenciones no deben ser numerosas sino muy concretas y breves tratando siempre de revelar las contradicciones, buscar que los estudiantes las revelen y rescatando algo que no haya sido planteado convenientemente. Para ello, puede plantear nuevas contradicciones y preguntas que reorienten y profundicen en la discusión o también orientar materiales para su estudio. Es recomendable que el taller sea desarrollado por más de un profesor para lograr un trabajo más rico y una mayor ayuda al proceso de formación de los estudiantes.

El profesor responsable del taller debe cuidar que se cumplan las funciones establecidas en el orden docente como máximo coordinador de la actividad en lo

que respecta a la orientación, ejecución y control del trabajo. Dicho de otro modo, debe indicar cómo se desarrollará la labor y qué objetivos persigue, para organizar las acciones a ejecutar en función de su cumplimiento, lo cual deberá controlar adecuadamente. En este caso se recomienda propiciar actividades de autocontrol, autoevaluación, autorregulación y autodesarrollo con el ánimo de colaborar al mejor desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

Por lo tanto, para cumplir esas funciones, los profesores se mantendrán atentos a captar e interrelacionar las ideas creadoras, los cuestionamientos, estableciendo una labor de cooperación entre todos los miembros de ese grupo incluidos profesores y estudiantes, puesto que se puede decir que todos están en condiciones de crecer y de aprender en la discusión.

Por su naturaleza, esta forma de organización docente requiere alta creatividad y que exista experiencia teórica o práctica de los participantes en su proceso de aprendizaje, para poder abordar la realidad estudiada de forma efectiva; de manera tal que sirva de retroalimentación y fundamento para su perfeccionamiento profesional en forma de equipo de trabajo.

En este artículo se exponen los resultados de una investigación terminada, donde se sistematizó sobre la base del conocimiento precedente y el diagnóstico de la realidad educativa en el contexto del Círculo infantil Verdes Primaveras, para la elaboración de un sistema de talleres de apreciación artística, con los cuales preparar a los docentes de este centro para la concepción de adecuados ambientes educativos.

MÉTODOS

El proceso investigativo se desarrolló desde la vía experimental a través de una prueba pedagógica, aunque se utilizaron además métodos propios de la investigación cualitativa. Se desarrolló en el período comprendido por el curso escolar 2015- 2016. Implicó a 16 educadoras, 6 auxiliares pedagógicas, en total los 22 trabajadores docentes. Coinciden población y muestra; y se caracterizan por la heterogeneidad, pues existen diversos niveles de instrucción entre ellos.

Métodos empleados en la investigación:

Del nivel teórico:

Análisis y síntesis: Presente en la recogida de información, en la fundamentación teórica del problema, así como en el procesamiento de los datos obtenidos y en las conclusiones.

Inducción y deducción: Permitió la elaboración de las preguntas científicas, además en la concepción de los talleres de apreciación artística.

Enfoque de Sistema: Para el establecimiento de las relaciones entre cada uno de los talleres en función de la materialización del objetivo.

Del nivel empírico:

Observación: Se aplicó durante la etapa inicial y final de la investigación mediante una guía elaborada al efecto con el objetivo de constatar en la práctica la preparación de los docentes del Círculo Infantil Verdes Primaveras para la concepción de ambientes educativos.

Prueba Pedagógica: Se aplicó una prueba de entrada y otra de salida para determinar el nivel de conocimientos del sistema forma y las habilidades para decodificar la imagen visual, así como los modos de actuación que se asumen al decidir la organización de los espacios con la intención de concebir ambientes educativos.

Del nivel estadístico matemático:

Estadística descriptiva: Permitió el procesamiento de todos los datos obtenidos durante la investigación y la utilización de procedimiento: cálculo porcentual que permitió ilustrar gráficamente los resultados mediante el uso de tablas y gráficos.

El presente trabajo tiene gran importancia y está encaminado a preparar a los docentes del Círculo Infantil Verdes Primaveras para la concepción de adecuados ambientes educativos, tomando como referencia el desarrollo de habilidades de apreciación artística. El ambiente educativo propicia influir sobre los participantes directos del proceso, así como en la familia y la comunidad en general. Estos elementos tributan a la aspiración de convertir la institución docente en el centro cultural más importante de la comunidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para este análisis se tuvo en cuenta el diagnóstico efectuado en la etapa de constatación de la situación problémica descrita; el estudio se aplicó a 16

educadoras, 6 auxiliares pedagógicas. En total 22 trabajadoras docentes de Círculo Infantil Verdes Primaveras del municipio Sancti Spíritus. Se aplicaron varios instrumentos y se tuvo en cuenta una escala valorativa para evaluar el estado inicial de la muestra.

Se aplicó la guía de observación en el aspecto referido a los modos de actuación que se asumen al decidir la organización de los espacios con la intención de concebir ambientes educativos. Prácticamente la totalidad (19, el 86.6%) de docentes observadas no parten de los elementos relacionales y temporales. Estas sólo en algunos casos tienen en cuenta los elementos físicos y funcionales, es decir tamaño del local y actividad que se va a realizar. Tres de las educadoras observadas, que representan el 13.6%, tienen en cuenta las relaciones que se deben dar durante el transcurso de las actividades docentes y sólo una (el 4,5%) evidencia preocupación por una organización adecuada, teniendo en cuenta el tiempo en que los participantes de las actividades docentes deben ocupar el espacio en cuestión.

En el elemento referido a conocimientos y habilidades en la aplicación del sistema forma, se puede inferir a partir de la observación que 18 docentes, el 81,8% de la muestra, desconoce los elementos del sistema forma y los aportes que este conocimiento puede aportar para lograr una adecuada ambientación escolar. Generalmente trabajan la organización de los espacios con los materiales que tienen al alcance, sin pensar en las posibilidades que les da el conocimiento de los elementos del diseño para lograr el objetivo deseado. No parten del establecimiento de las leyes estéticas del diseño para la conformación de los ambientes educativos. Estas docentes resultan evaluadas de M, según la escala valorativa utilizada.

Dos de las docentes observadas, que representan el 9.0% de la muestra, parten, para la organización de sus espacios, de las concepciones de higiene escolar e intentan armonizar colores y dar un tratamiento lineal de acuerdo con las posibilidades que estos elementos proporcionan. Desean una organización espacial equilibrada, pero desaprovechan otras leyes estéticas. Una aplica los conocimientos a la hora de organizar los espacios y la otra muestra menos grado en el desarrollo de habilidades en este sentido. Por lo que una resulta evaluada de R y la otra de M, en relación con el desarrollo de las habilidades para aplicar el sistema forma en la decodificación de la imagen visual.

Las dos educadoras restantes, además de preocuparse en la organización de sus salones y áreas de trabajo por el empleo de colores adecuados a la actividad a desarrollar, aprovechan las potencialidades de los recursos expresivos del diseño para la concepción de sus medios de enseñanza y estos devienen elementos que ambientan y favorecen la educación de los niños. También tienen en cuenta las leyes estéticas; se preocupan por el equilibrio en la disposición del mobiliario y la creación de ritmos visuales que enfatizan en los elementos a resaltar y en la proporción adecuada entre los objetos dispuestos en el área de trabajo. Esta educadora fue evaluada de B.

Aplicación de la Prueba pedagógica

En sentido general, de las 22 integrantes de la muestra 18 resultaron evaluadas de M, en relación con el conocimiento del sistema forma y 19 respecto del desarrollo de habilidades para aplicar dicho sistema en la decodificación de la imagen visual; lo cual representa un 81% y un 86% respectivamente.

Dos de las integrantes de la muestra resultaron evaluadas de R en los dos aspectos. Esto representa un 9%. Resultaron evaluadas de B dos integrantes de la muestra en lo referido al conocimiento del sistema forman, y una en lo referido al desarrollo de habilidades en la decodificación de la imagen visual. Estos resultados representan un 9% y un 4,54% respectivamente. En sentido general se concluye que inicialmente la muestra investigada manifiesta las siguientes **potencialidades**:

- El 100% de la muestra reconoce la necesidad de una adecuada ambientación escolar para el logro de los objetivos formativos del nivel preescolar.
- El 100% de la muestra reconoce la necesidad de acciones encaminadas a perfeccionar su preparación en apreciación artística para favorecer su gestión en la ambientación de los salones y áreas de trabajo.
- Los documentos normativos para el nivel preescolar establecen la necesidad de la concepción de adecuados ambientes educativos para el cumplimiento de la misión educativa en este nivel de enseñanza.

Se reconocen como **debilidades**:

- El 86% de la muestra estudiada manifiesta afectaciones en los elementos relacionados con el desarrollo de habilidades para decodificar la imagen visual y con los modos de actuación que se asumen al decidir la organización de los espacios con la intención de concebir ambientes educativos.

- El 81% de la muestra evidencia desconocimiento de los elementos relacionados con el sistema forma y su importancia para una adecuada concepción de ambientes educativos.

Los resultados arrojados del estudio diagnóstico muestran la necesidad de aplicación de la propuesta, sobre la base de la búsqueda en la teoría de los elementos que la fundamenten:

Sistema de talleres de apreciación artística

Existen diversos criterios para analizar en qué consiste un taller en las actividades educativas; los cuales van desde la necesidad de una práctica de carácter técnico muy concreta hasta la proyección de actividades para lograr la motivación en pequeños grupos (talleres literarios, pedagógicos, científicos, metodológico y otros).

A veces se denomina taller a una convocatoria para discutir una problemática social importante que se constituye casi en un evento.

Según se ha podido apreciar se destaca al taller como:

Un tipo de actividad del proceso pedagógico en la cual se integran todos los componentes de este en una relación dinámica entre contenido y forma que asegura el logro de los objetivos propuestos, la reflexión colectiva sobre una problemática y la proyección de alternativas de solución. (Calzado, Lahera y Addine, 2011, p. 91).

Como forma de organización del proceso docente educativo, por tanto, debe tomar en consideración sus componentes para la adecuada organización del trabajo de profesores y estudiantes, o sea, partir de los objetivos que se tracen y determinar los contenidos, métodos y medios a utilizar, así como las formas de evaluación de los resultados.

De acuerdo con lo que se ha expresado, el taller “es un tipo de clase cuya esencia es discutir distintos problemas sobre la construcción del conocimiento, donde adquieren igual importancia el conocimiento y las formas, vías y métodos de pensar el mismo” (Matos Columbié y Matos Columbié, 2001, p. 31).

Los autores coinciden en que un taller como forma organizativa del proceso docente, debe orientarse a consolidar los vínculos entre la teoría y la práctica mediante la reflexión que desarrollarán los sujetos del proceso en correspondencia con los objetivos concretos que se tracen y con los resultados del trabajo que se haya realizado tanto individual como grupal.

Para ello, los métodos que se utilicen debe ser problematizadores de modo tal que se contribuya, con la acción conjunta de profesores y estudiantes, a lograr ese nexo indispensable teoría-práctica que se plantea; además de propiciar el desarrollo de las habilidades de aprender para toda la vida, tal como se demanda en la actualidad. De ahí que se plantee que "lo importante en el taller es la organización del grupo en función de las tareas que tienen como objetivo central aprender en el grupo, del grupo y para el grupo" (Calzado et al. 2011).

Con la propuesta de talleres se pretende mejorar los ambientes educativos del círculo basado en el diseño de la ambientación.

Ciertamente es un proceso dinámico que incluye una serie de talleres que tienen como objetivos:

- Preparar a las educadoras hacia una orientación didáctica de cómo formar y guiar el trabajo con los niños para mejorar los ambientes educativos.
- Preparar a las educadoras para el diseño de los ambientes educativos.

Elementos a tener en cuenta en la planificación y desarrollo de los talleres

Para la planificación y desarrollo de los talleres deben tenerse en cuenta:

- La selección adecuada y la unidad de procedimientos, incluyendo las técnicas participativas, para propiciar el carácter interactivo, favorecer el desarrollo de conocimientos, capacidades y habilidades, y estimular constantemente a los participantes.
- El orden lógico y el ritmo de las acciones.
- El balance entre las actividades individuales y colectivas.
- La preparación de los medios y uso de los materiales que se necesitan para la ejecución de los talleres con la demostración y ejemplificación necesarios.

Una vez aplicado el sistema de talleres se aplicaron los métodos de la investigación cualitativa acompañados de una prueba pedagógica de salida.

La interpretación de los resultados de la guía de observación indica un avance considerable en el nivel de preparación de las educadoras en los elementos referidos al sistema forma y a los modos de actuación que se asumen al decidir la organización de los ambientes educativos.

En el aspecto referido a los modos de actuación que se asumen al decidir la organización de los espacios con la intención de concebir ambientes educativos, el 86.3% (19) de las educadoras observadas parte de los elementos relacionales,

funcionales, temporales y espaciales en la organización y diseño de los espacios donde se desarrollan las actividades docentes. Estas demuestran en su conducta conocimientos acerca del sistema forma y un desarrollo adecuado de habilidades en la interpretación del lenguaje de las imágenes. Estos elementos favorecieron que se asumieran adecuadas ambientaciones de los ambientes educativos.

La observación permitió determinar que tres de las educadoras que participaron de los talleres aún no cuentan con todas las habilidades para la interpretación del sistema forma y no tienen en cuenta todos los elementos a la hora de concebir la organización y diseño de los espacios escolares. Se evalúan en estos indicadores como R. Representan el 13.6% (3).

Aplicación de la Prueba pedagógica de salida

En sentido general de las 22 integrantes de la muestra, 18 resultaron evaluadas de B en lo relacionado con el conocimiento del sistema forma; y 17, en lo relacionado con el desarrollo de habilidades para aplicar dicho sistema en la decodificación de la imagen visual; lo cual representa un 81.8% y un 77.2% respectivamente.

Tres de las integrantes de la muestra resultaron evaluadas de R en los dos aspectos, lo cual representa un 13.6%. Y resultaron evaluadas de M, una integrante de la muestra en cuanto al conocimiento del sistema forma y dos en lo referido al desarrollo de habilidades en la decodificación de la imagen visual. Estos resultados representan un 4,54% y un 9% respectivamente.

Como se puede apreciar, la aplicación de la propuesta hizo posible que se elevara el nivel de preparación de las docentes del Círculo Infantil Verdes Primaveras, en los aspectos relacionados con la apreciación artística. Estos elementos permitieron colocarlas en posición de éxito para el diseño de adecuados ambientes educativos.

CONCLUSIONES

El análisis de los referentes teóricos que fundamentan la preparación de los docentes de la enseñanza preescolar, permite inferir la relación directa que se establece entre el acceso a conocimientos y a las habilidades de apreciación artística y las posibilidades de colocar a este profesional en condiciones de diseñar y concebir adecuados ambientes educativos.

El diagnóstico aplicado permitió revelar las potencialidades y carencias de los docentes del Círculo Infantil Verdes Primaveras, en los aspectos relacionados con el conocimiento sobre el sistema forma y las habilidades para la decodificación de la

imagen visual, además de los elementos a tener en cuenta en el diseño y ambientación de los espacios escolares.

Los resultados del diagnóstico permitieron diseñar un sistema de talleres encaminados a satisfacer las necesidades de los docentes en los aspectos relacionados con la apreciación de las artes y la adecuada concepción de ambientes educativos.

La propuesta aplicada provocó la transformación deseada. Se puede valorar su pertinencia y posibilidades de aplicación en la práctica educacional de las instituciones educativas de la enseñanza preescolar. Los resultados obtenidos en el proceso de aplicación de los talleres evidencian sus potencialidades transformadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Barbosa, A. M. (2015). *La imagen en la enseñanza del arte: años 1980 y nuevos tiempos*. Universidad Autónoma de Nueva León, México.

Calzado, D. Lahera, D. y Addine. F. (2011). La didáctica una visión histórica de su desarrollo en el Varona. *Revista Varona*. 47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635567006>

Duarte, D. J. (2003). Ambientes de Aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Revista Estudios Pedagógicos*. 29.

Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos: Ensayos personales*. Buenos Aires, Argentina: s.n.

Enebral Rodríguez, R. (2012). La preparación del maestro primario para la concepción de un ambiente identitario en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación plástica. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico “Capitán Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus, Cuba.

Iglesias Forneiro, M. L. (mayo-agosto, 2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.htm>

Martínez Sánchez, A. (2010). *Diseño de Ambientes de Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Dise%C3%B1o-De-Ambientes-De-Aprendizaje/7835001.html>

Martínez Llantada, M. et al. (2004). *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la Educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Matos Columbié Z. y Matos Columbié, C.(2001). El taller como forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista EduSol*, 1 (1).

Read, H. (1943). *Educación por el arte*. Barcelona, España: Paidós.

Rodríguez Carrillo, M. y Urbay Rodríguez, M. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*. 17(3).

Recuperado

de

http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/511/html_65

PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE LAS ESCUELAS PEDAGÓGICAS PARA LA PREVENCIÓN DE RIESGOS

PREPARATION OF TEACHERS IN FORMATION OF THE PEDAGOGICAL SCHOOLS FOR THE RISKS' PREVENTION

Oreste Hernández Perera;¹ Iliana Díaz del Sol;² José Manuel Suárez Meana³

¹Licenciado en Educación Especialidad Química, Máster en Educación Superior Mención Docencia Universitaria, Profesor Auxiliar, Asesor Metodológico del equipo multidisciplinario de las Escuelas Pedagógicas, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba, Email: ohernandez@uniss.edu.cu;² Licenciada en Educación Especialidad Geografía, Máster en Educación Superior Mención Docencia Universitaria, Profesor Auxiliar, Vicedecana Docente de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba, Email: idelsol@uniss.edu.cu;³ Licenciado en Educación Especialidad Matemática, Máster en Educación Superior Mención Docencia Universitaria, Profesor Auxiliar, Profesor de Matemática del Departamento de Educación Infantil, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba, Email: jsuarez@uniss.edu.cu

¿Cómo referenciar este artículo?

Hernández Perera, O., Díaz del Sol, I. y Suárez Meana, J. M. (marzo–junio, 2018). Preparación de los maestros en formación de las escuelas pedagógicas para la prevención de riesgos. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/612>

Resumen

Los crecientes y complejos problemas que presenta el medio ambiente en la actualidad, son resultado de forma irracional del hombre al interactuar con este, lo que provoca un peligro incalculable a la supervivencia de la humanidad. Se hace necesario, entonces, desarrollar códigos de valores en la personalidad, que permitan modos de actuación adecuados, encaminados a la educación sobre la prevención de los riesgos de desastres y al cuidado y conservación del medio ambiente. El tratamiento de los problemas ambientales ocupa un lugar significativo en la formación de los docentes en las Escuelas Pedagógicas y la educación ambiental constituye uno de los pilares básicos en su proceso formativo. El artículo tiene como objetivo proponer tareas docentes para la preparación de los maestros en formación de la Escuela Pedagógica “Rafael M. Mendive”, dirigida a la prevención de los riesgos ante los desastres y la gestión en la protección del medio ambiente. Se utilizaron los métodos histórico-lógico, analítico-sintético y la revisión documental. La propuesta formó parte de los resultados del proyecto auspiciado por la UNICEF: “A Prepararnos y Protegernos: Educación para el fortalecimiento de la resiliencia en

situaciones de desastres y emergencias en escuelas y comunidades de Sancti Spíritus, en Cuba”.

Palabras clave: desastres; educación ambiental; medio ambiente; prevención de riesgos; tareas docentes

Abstract

The growing and complex problems that our environment presents nowadays, are a result of a man's irrational way of interacting with it, which causes an inestimable danger to the human being's survival. Therefore, it is necessary to develop values codes in personality, that allows adequate ways of acting, which are focused on education about disasters risks prevention, as well as on the care and preservation of the environment. The environmental problems treatment has an important role in the teachers' training at Pedagogical Schools and the environment education is one of the fundamental basis in their training process. The article has the objective to propose teaching tasks for the education of teachers in training of the “Rafael M. Mendive” Pedagogical School, aimed at the risks prevention in disasters times and at the environment protection management. The following methods were used: historical – logical, analytic – synthetic and document revision. The proposal was part of the results of the project sponsored by UNICEF: “To prepare and protect us: Education for the strengthening of enduring in front of disasters situation and emergencies at schools and communities in Sancti Spíritus, in Cuba”.

Key words: disasters; environment education; environment; risks prevention; teaching tasks.

INTRODUCCIÓN

El deterioro ambiental, cada vez más creciente, al que se enfrenta el planeta en la actualidad, es el resultado de acciones determinadas por los modelos de producción y consumo capitalistas, incompatible con el medio ambiente, causado, fundamentalmente, por la explotación irracional de los recursos naturales, la contaminación, el descuido y la destrucción.

El cambio climático es, sin lugar a dudas, el problema ambiental que más preocupa y ocupa hoy a la comunidad mundial, expresado en el sobrecalentamiento de la atmósfera terrestre, provocado por la emisión de grandes cantidades de gases de efecto invernadero. Sus impactos negativos en el medio ambiente se expresan en la reducción de áreas de cultivo, la pérdida de biodiversidad, eventos

hidrometeorológicos más frecuentes y extensos, el aumento de eventos que ocasionan desastres, reducción de la calidad y disponibilidad del agua, afectación de ecosistemas costeros y los manglares, y el incremento de la vulnerabilidad de los asentamientos costeros, entre otros.

Cuba no está exenta de la problemática descrita, dada su posición geográfica del archipiélago cubano en el Mar Caribe, y el incremento actual de la frecuencia y la fuerza destructora de los eventos naturales, desastres tecnológicos y sanitarios, condicionan la necesidad de prepararnos para prevenir y minimizar los daños que estos puedan ocasionar.

En este sentido, el Sistema Nacional de Educación tiene entre sus objetivos esenciales lograr el desarrollo de una cultura para la conservación del medio ambiente y la educación acerca de la prevención de los riesgos de desastres, el cambio climático, el desarrollo sostenible, la desertificación y la sequía, la conservación de la biodiversidad, así como la protección y conservación de las aguas.

Le corresponde a la escuela, como institución cultural más importante de la comunidad, desarrollar en los educandos sentimientos por el cuidado, amor y conservación del medio ambiente así, como la educación para la prevención de los riesgos de desastres.

La Educación Ambiental, desde hace varias décadas, ha sido una exigencia en los diseños curriculares de la formación de los futuros profesionales de la educación en Cuba. Hoy se convierte en un requerimiento fundamental en el currículo y perfil del egresado de la Escuela Pedagógica. Se declara, dentro de los objetivos:

La necesidad de que estos manifiesten desde el plano educativo, un comportamiento responsable en la protección de la naturaleza, el ahorro energético, respeto de la legalidad socialista, la sexualidad y las relaciones de igualdad entre géneros, el cuidado de la salud física y mental y la educación nutricional; así como demostrar con su ejemplo y actuación diarios el sistema de conocimientos, valores, principios y normas de la ética profesional pedagógica, que le permita formar en los educandos, actitudes de respeto y cuidado al medio ambiente. (Ministerio de Educación, 2010, p. 4).

Al realizar un estudio de los principales documentos normativos (programa de la asignatura, libros de texto) de las asignaturas que conforman el área de las Ciencias Naturales, se pudo constatar que son insuficientes las indicaciones y recomendaciones metodológicas dirigidas a orientar cómo dar tratamiento a la educación ambiental y prevenir los riesgos ante desastres. Además existen pocas actividades planificadas en los libros de texto que permitan el tratamiento de esta problemática.

Este artículo tiene como objetivo: proponer tareas docentes para la preparación de los maestros en formación de la Escuela Pedagógica “Rafael M. Mendive”, dirigida a la prevención de los riesgos ante los desastres y la gestión en la protección del medio ambiente. La propuesta formó parte de los resultados del proyecto: “A Prepararnos y Protegernos: Educación para el fortalecimiento de la resiliencia en situaciones de desastres y emergencias en escuelas y comunidades de Sancti Spíritus, en Cuba”. UNICEF.

MARCO TEÓRICO

La educación ambiental para la prevención de desastres

La Educación Ambiental, en los últimos años, se ha convertido en uno de los procesos básicos que contribuye a la formación y transmisión, de una generación a otra de conocimientos y actitudes responsables para con el medio ambiente y la preparación para la prevención de los riesgos ante desastres, sobre la base del desarrollo sostenible.

En relación con lo anterior, se asume la Educación Ambiental como un proceso continuo y permanente, que constituye una dimensión de la educación integral de todos los ciudadanos, orientada a que en la adquisición de conocimientos, desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades y actitudes y en la formación de valores, se armonicen las relaciones entre los seres humanos y de ellos con el resto de la sociedad y la naturaleza, para propiciar la orientación de los procesos económicos, sociales y culturales hacia el desarrollo sostenible. Referido en la (Ley 81 del Medio Ambiente de Cuba, 1997, p. 5)

La educación ambiental y la educación para la prevención de los riesgos ante desastres, debe estar orientada hacia la formación de los individuos y de los colectivos para la participación en el proceso de gestión, con miras a la toma de

decisiones para la solución de problemas. De ahí que la promoción de una cultura de prevención de los riesgos ante desastres asociados a peligros naturales, tecnológicos y sanitarios, requiere de enfoques creativos e innovadores para diseminar su mensaje e incorporarlo al modo de actuación de las personas y reducir la vulnerabilidad de la sociedad y la economía ante la probabilidad de ser afectado. Para una mejor comprensión del contenido de este trabajo, fue necesario incorporar al léxico del escolar un grupo de conceptos que le serán necesarios durante su formación, así como en la vida práctica. Entre ellos se encuentran:

Amenaza: fenómeno, sustancia, actividad humana o condición peligrosa que puede ocasionar la muerte, lesiones u otros impactos a la salud, al igual que daños a la propiedad, la pérdida de medios de sustento y de servicios, trastornos sociales y económicos, o daños al medio ambiente. (Valdés Valdés, 2013, p. 55).

Peligro: probable evento extraordinario o extremo, de origen natural o tecnológico, particularmente nocivo, que puede producirse en un momento y lugar determinado y que con una magnitud, intensidad, frecuencia y duración dada, puede afectar desfavorablemente la vida humana, la economía o las actividades de la sociedad al extremo de provocar un desastre. (Valdés Valdés, 2013, p. 55).

Capacidad: “combinación de todas las fortalezas, los atributos y los recursos disponibles dentro de una comunidad, sociedad u organización que pueden utilizarse para la consecución de los objetivos acordados de dar respuesta a un desastre o emergencia” (Valdés Valdés, 2013, p. 55.).

Desastre: “fenómeno natural, tecnológico y/o humano combinado con sus efectos nocivos (la pérdida de vidas o la destrucción de edificios y otros objetos)” (Valdés Valdés, 2013, p. 55).

Resiliencia: capacidad y adaptación para aguantar, resistir, enfrentar, minimizar una situación de desastre y emergencia, sin traumatismos, sin situaciones críticas y graves donde se previenen y disminuyen los efectos, los riesgos, amenazas y vulnerabilidades. Se le da el nombre de resiliencia o resistencia, a la capacidad para actuar, enfrentar y recuperarse de los efectos de una emergencia o de un desastre. Hoy existen por la voluntad y

materialización de las políticas comunidades, ciudades y sociedades resilientes. (Valdés Valdés, 2013, p. 55).

Riesgo: Combinación de la probabilidad de que se produzca un evento y sus consecuencias negativas y se determina por las amenazas, vulnerabilidades y las capacidades para disminuirlo o prevenirlo. Es común expresar en la actualidad comunidades en riesgo, ciudades en riesgo, entre otras denominaciones análogas. (Valdés Valdés, 2013, p. 55).

Amenaza x Vulnerabilidad

Riesgo = -----

Capacidades

Vulnerabilidad: “características y circunstancias de una comunidad, sistema, personas, familias, ciudades u objetos que los hacen susceptibles a los efectos dañinos de una amenaza” (Valdés Valdés, 2013, p. 56).

Entre las principales amenazas y riesgos a que está expuesto nuestro país identificadas por Valdés Valdés (2012) se destacan las siguientes:

- Ciclones y huracanes.
- Inundaciones por intensas lluvias.
- Inundaciones por penetraciones del mar.
- Derrumbes.
- Incendios, explosiones, accidentes aéreos, marítimos y terrestres.
- Derrame de hidrocarburos.
- Contaminación con sustancias tóxicas, químicas y radiológicas.
- Sequía.
- Riesgos en escuelas y casas. (pp. 31- 43)

Lo anterior constituye un punto de partida importante a tener en cuenta para la realización de acciones en función de la preparación de los maestros en formación de la Escuela Pedagógica “Rafael M. Mendive”, para la prevención de los riesgos antes desastres y la gestión en la protección del medio ambiente.

Un instrumento muy importante para la prevención de riesgos ante desastres, lo constituye el mapa de riesgo, el cual permite disponer de un diagnóstico de los riesgos en los centros educativos; es una herramienta efectiva para que las personas estén más consciente de su relación con el entorno, así como la planificación de medidas para la prevención de los riesgos existentes; además,

contempla el conjunto de amenazas presentes en la comunidad y las escuelas, teniendo en cuenta las condiciones de vulnerabilidad que serán factores determinantes en el nivel de peligro de las amenazas.

El mapa de riesgo ofrece múltiples beneficios, ya que facilita la identificación de las amenazas, los riesgos que afectan el entorno, así como planificar las medidas para prevenir o reducir los riesgos existentes.

Tareas docentes dirigidas a la preparación de los maestros en formación de las Escuelas Pedagógicas para el desarrollo de la Educación Ambiental y la prevención de riesgos

Para la propuesta se retoma lo expuesto por (Hernández Perera, González Portal y Pérez Martín, 2015, p. 94) los que asumen la definición de tarea docente dada por Gutiérrez (2003), quien considera que las mismas:

- Constituyen la célula básica del aprendizaje.
- Son el componente esencial de la actividad cognoscitiva.
- Son portadoras de las acciones y operaciones que propician la instrumentación del método y el uso de los medios con fines predeterminados.
- Sirven para provocar el movimiento del contenido y alcanzar el objetivo.
- Se realizan en un tiempo previsto. (p. 2).

A partir de los criterios de este autor se puede comprender que la tarea docente constituye un elemento básico y esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues en ella se resumen las acciones y operaciones que los estudiantes deben realizar dentro o fuera de la clase, según la orientación y guía del docente.

Atendiendo a lo planteado anteriormente, la tarea docente debe ser planificada por los docentes, teniendo presente su papel como agente dinámico y estimulador del protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de un profundo conocimiento de las particularidades y potencialidades de cada uno de los ellos, es decir, personalizar la actividad teniendo en cuenta el diagnóstico de cada uno.

En este sentido, las tareas docentes que se conciben en este trabajo tienen en cuenta las exigencias didácticas siguientes:

Incorporación de la Educación Ambiental a partir de los conocimientos y experiencias antecedentes que permitan la búsqueda activa de estos por los estudiantes, teniendo en cuenta las acciones a realizar.

Atienden las diferencias individuales en el desarrollo de los estudiantes.

Vinculan el contenido del aprendizaje con la práctica social en la dimensión ambiental (buenas prácticas ambientales).

Ser variadas, suficientes y diferenciadas. (Calvo, Toledo Díaz y Jiménez Denis, 2013, p. 39).

En función del primer caso se planifican sobre la base del diagnóstico.

Las tareas se conciben a partir de las exigencias didácticas siguientes:

- Incorporación de la Educación Ambiental a partir de los conocimientos, experiencias y antecedentes que permitan la búsqueda activa de estos por los estudiantes, teniendo en cuenta las acciones a realizar.
- Atienden las diferencias individuales en el desarrollo de los estudiantes.
- Vinculan el contenido del aprendizaje con la práctica social en la dimensión ambiental (buenas prácticas ambientales).
- Ser variadas, suficientes y diferenciadas (Silvestre Oramas, 1999). En función del primer caso se planifican sobre la base del diagnóstico.

Por otra parte, a partir de la búsqueda bibliográfica realizada se pudo comprobar que la tarea docente cuya solución requiere de un análisis interdisciplinario ha sido trabajada por diferentes estudiosos del tema, entre los que se destacan, Valdés Rojas (2005) y Vidal Rojo (2008) entre otros. Todos coinciden en que esta facilita el aprendizaje de los estudiantes, a partir de la articulación de los contenidos a la vez que revela el nexo entre los distintos fenómenos y procesos de la realidad que son objeto de estudio.

De igual manera se considera que las tareas docentes interdisciplinarias permiten al estudiante en su búsqueda del conocimiento, determinar causas, sus relaciones y su aplicación en la vida práctica, con lo cual se desarrolla en ellos un pensamiento reflexivo que los lleve a encontrar la solución a las contradicciones que se le presenten entre lo que conocen y lo desconocido. Así se motivan por la investigación y propician el desarrollo del pensamiento.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el desarrollo de este trabajo como parte de la tarea del proyecto se aplicaron diversos métodos, propios de la investigación pedagógica. Entre los métodos teóricos utilizados se destacan:

El analítico-sintético empleado para la determinación de las partes componentes del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas Química y Geografía, a través de la implementación de las tareas docentes en los estudiantes de segundo año de la Carrera de Maestros Primarios, para fortalecer la preparación en la prevención de los riesgos antes desastres y la gestión en la protección del medio ambiente.

El inductivo-deductivo permitió el procesamiento de la información, el establecimiento de generalizaciones y la valoración del estado real en que se expresa el proceso de enseñanza aprendizaje de la Química y la Geografía en los estudiantes del segundo año de la carrera Maestros Primarios.

Del nivel empírico:

El análisis de documentos permitió obtener información acerca de las carencias y potencialidades que tienen los programas de las asignaturas y sus orientaciones metodológicas y los libros de texto con vistas a la aplicación de las tareas docentes dirigidas a la preparación de los estudiantes de segundo año de la Carrera de Maestros Primarios, en la prevención de los riesgos antes desastres y la gestión en la protección del medio ambiente.

La entrevista se aplicó con el objetivo de obtener información y profundizar en los criterios y valoraciones que tienen los estudiantes acerca de la prevención de los riesgos antes desastres y la gestión en la protección del medio ambiente, desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la Química y la Geografía en el segundo año de la carrera Maestros Primarios.

Del nivel estadístico-matemático:

De los métodos estadísticos-matemáticos se utilizó la estadística descriptiva para corroborar la efectividad de las tareas docentes al comparar los resultados antes y después de su aplicación.

RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Se considera como muestra a los 42 estudiantes de segundo año de la Carrera de Maestros Primarios de la Escuela Pedagógica "Rafael M. Mendive". Las características de la muestra en relación con su extensión y ubicación, permitieron

la interacción de los investigadores con todos los sujetos, por lo que la muestra coincide con la población.

Antes de introducir las tareas docentes en los contenidos de las asignaturas de Química y Geografía se realizó una entrevista y una prueba pedagógica con el objetivo de comprobar el nivel de conocimientos que tienen los estudiantes acerca de lo relacionado con la prevención de los riesgos ante desastres y la gestión en la protección del medio ambiente.

La entrevista aplicada a la muestra propició obtener la siguiente información. Se presenta una síntesis de las respuestas que estos ofrecen:

- todos los entrevistados plantean que en las clases de estas asignaturas no se emplean de manera sistemática tareas docentes en las que se trabaje la temática relacionada con la prevención de los riesgos antes desastres y la gestión en la protección del medio ambiente.
- No se utilizan con frecuencia los conocimientos de estas asignaturas para la prevención y solución ante los desastres.
- En las tareas docentes de estas asignaturas no siempre se orienta utilizar otras bibliografías como revistas, periódicos, sitios web, resultados de tesis de maestrías, entre otros, en relación con esta temática.

Se aplicó una prueba pedagógica para conocer el estado en que se encontraba la preparación de los estudiantes ante la prevención de riesgos antes desastres y la gestión en la protección del medio ambiente.

El 35% (15) de los estudiantes logró reconocer los problemas ambientales provinciales, locales y sus causas.

En cuanto al conocimiento de los estudiantes acerca de la prevención de riesgos y solución ante los desastres, solo el 23% (10) tiene algún dominio de esta temática.

Solo el 47% (20) de los estudiantes propone acciones concretas que se deben tomar ante determinadas situaciones para prevenir riesgos ante desastres, en la escuela y la comunidad.

Se propone para las tareas docentes la siguiente estructura: título, objetivo (en función de un determinado contenido medioambiental como intencionalidad educativa), orientaciones y bibliografía. Se busca uniformidad en la concepción de las mismas, de acuerdo con los requerimientos didácticos anteriormente referidos.

A continuación se muestran varios ejemplos de las tareas docentes elaboradas.

Tarea Docente # 1 (asignatura: Química. 2. año. Primaria, Preescolar y Especial)

Unidad # 2 Las sustancias y las reacciones químicas.

Título: Sustancias contaminantes del medio ambiente.

Objetivo: Nombrar y formular sustancias de modo que desarrollen una actitud responsable ante el cuidado y conservación de la atmósfera como uno de los componentes del medio ambiente.

Orientaciones

Elabore un resumen en forma de cuadro sinóptico de las reglas para nombrar y formular sustancias. Consulte en el texto de Química 10 grado Unidad # 1, páginas de la 3 a la 8, lo relacionado con la nomenclatura y notación química de las sustancias. Puede consultar además libro Nomenclatura Química en la biblioteca de la escuela.

Caracterice los aspectos siguientes: composición química de la atmósfera, tipos de contaminantes y principales contaminantes. Para ello es preciso consultar los tabloides de Universidad para Todos, acerca del “Cambio Climático” e Introducción al Medio Ambiente”, páginas 6 a la 10.

A continuación se relacionan los nombres o las fórmulas químicas de diferentes sustancias de gran importancia para la vida de los seres humanos. Entre ellas se encuentran algunas que forman parte de los componentes de la atmósfera y otras, sin embargo, son contaminantes de la misma. Teniendo en cuenta esto, responda las siguientes interrogantes:

octazufre		NO ₂		dioxígeno		H ₂		NH ₃	
CO ₂		níquel		CaCl ₂		Mg		agua	
NaOH		dinitrógeno		NaCl		carbono		K ₂ CO ₃	

1.1)- Complete el cuadro el cuadro con el nombre o la fórmula química según corresponda.

1.2)-Clasifique las sustancias de acuerdo con su composición, propiedades y tipo de partículas.

1.3)- Subraye qué sustancias de las anteriormente relacionadas son componentes de la atmósfera actual y cuáles participan en la respiración de los seres vivos.

1.4)- De las sustancias representadas cuáles son utilizadas y emitidas a la atmósfera, en las industrias próximas a la escuela.

1.4)- Encierre en un círculo cuáles de ellas pueden actuar como contaminantes de la atmósfera?

1.5)- Relacione los riesgos que puede ocasionar a la salud de los seres vivos y al medio ambiente el escape de algunas de ellas a la atmósfera?

1.6)- Escribe las medidas que deben tenerse en cuenta para evitar la contaminación de la atmósfera y cómo usted contribuye a evitar la misma.

Para la solución de la tarea se debe organizar el grupo en equipo, de modo que primeramente se trabaje de forma individual y después se propicie el intercambio entre los participantes y se llegue a consenso grupal.

El profesor debe ofrecer niveles de ayuda para aclarar las dudas que se les presenten a los estudiantes durante la realización de la tarea.

Es importante que el estudiante sea capaz de autoevaluarse y de evaluar a los demás compañeros del grupo.

Bibliografía:

- Cuervo Castro, M., Mesa García, F., Uría Peña, A. M., Rodríguez Esteba, Y., Vérez Bencomo, V. (1982). *Nomenclatura Química*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández Méndez, J., Comendieros Torres, I., Gutiérrez Legorburo, L., Martínez Sánchez, M. (2005). *Química: Décimo grado. (3ª reimpresión)*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (2003). *Universidad para todos: Introducción al Conocimiento del Medio Ambiente*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- Ministerio de Educación (2003). *Universidad para todos: Cambio Climático*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.

Tarea Docente # 2 (asignatura: Química. 2. año. Primaria, Preescolar y Especial)

Unidad # 3: El agua. Disoluciones

Título: Contaminación de las aguas

Objetivo: Describir los principales agentes contaminantes y las medidas de carácter colectivo e individual que se deben seguir para evitar la contaminación de la

naturaleza, de modo que desarrollen una actitud responsable ante el cuidado y conservación de este preciado líquido, vital para la vida en el planeta.

Orientaciones

Realice una lectura en el texto de Química 10 grado, Unidad # 4 el epígrafe 4.5 y resuma en forma de un cuadro: ¿cuáles son los principales agentes contaminantes del agua? Precise además cómo se puede descontaminar. Otra bibliografía que puede consultar es el tabloide de Universidad para Todos: “Protección ambiental y producción + limpia”. Parte 1 (que aparece en el sitio web de la escuela), en el epígrafe Contaminación ambiental, contaminación de las aguas. Y la Enciclopedia Colaborativa Cubana EcuRed en Contaminación, epígrafe Contaminación de las aguas.

Realiza un recorrido por tu localidad y determina:

- 1- Las fuentes contaminantes que puedan afectar las aguas.
- 2- Precise los principales agentes contaminantes.

El grupo se organizará para la solución de la tarea en equipos de acuerdo con el lugar de residencia de los estudiantes; lo cual permitirá tener mayor conocimiento sobre las fuentes contaminantes de las aguas y los agentes que afectan la localidad, además de que permitirá dar respuestas a las siguientes actividades.

El profesor ofrecerá niveles de ayuda para la realización de la tarea.

A partir de lo observado en su recorrido:

- a)- Agrupe los contaminantes observados según la clasificación de los agentes contaminantes del agua.
- b)- Explique cómo los principales contaminantes de las aguas llegan a ellas y qué proceso químico ocurre.
- c)- Determine, a partir de la clasificación de los sistemas dispersos según el tamaño de las partículas, a cuáles pertenecen los principales contaminantes del agua que incluiste en el cuadro sinóptico.
- d)- ¿Qué riesgos negativos provocan sobre las plantas, los animales y los seres humanos estos contaminantes en las aguas?
- e)- ¿Qué medidas concretas pueden realizarse en su hogar, en la escuela y en su comunidad para evitar riesgos de contaminación del agua?
- f)- ¿Por qué son necesarios la protección y el ahorro de este vital recurso?

Es importante que el estudiante sea capaz de autoevaluarse y de evaluar a los demás compañeros del grupo. Al final se llegará a consenso de la evaluación propuesta por el profesor para cada estudiante, a partir de los resultados en las respuestas ofrecidas.

Bibliografía

- Hernández Méndez, J., Comendieros Torres, I., Gutiérrez Legorburo, L., Martínez Sánchez, M. (2005). *Química: Décimo grado. (3ª reimpresión)*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación (2006). *Universidad para todos: Protección ambiental y producción + limpia: Parte 1*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación.
- *Enciclopedia colaborativa Ecu Red*. (2015). Recuperado en <http://www.ecured.cu>

Tarea Docente # 3 (asignatura Geografía de Cuba y su metodología. 3er. año. Primaria y Especial)

Unidad # 1: Introducción

Título: El mapa de riesgo

Objetivo: Modelar el mapa de riesgo de la escuela, aplicando los contenidos correspondiente al trabajo con el mapa y su proceder metodológico, para la educación ambiental y la prevención de desastres.

Orientaciones

Consulte el texto Metodología de la enseñanza de la Geografía de Graciela Barraqué Nicolau. Capítulo 6: Trabajo con el mapa. Fiche los elementos que constan en el mapa, y los procedimientos para lograr el desarrollo de la lectura del mapa. Además consulte en la biblioteca de la escuela el tarjetero de educación ambiental, prevención de riesgos y desastres y extraiga los conceptos: educación ambiental, vulnerabilidad, riesgos, desastres, amenazas.

El grupo se organizará en tres equipos.

Equipo # 1. Realizará un recorrido por la escuela y la comunidad para determinar los problemas ambientales locales que afectan la escuela, la comunidad, así como las causas, valorando los posibles riesgos, estados de las construcciones, redes eléctricas, vegetación, posibles áreas de inundaciones y de derrumbes.

Equipo # 2. Realizará un recorrido por la escuela y la comunidad y se encargará de evaluar los problemas sanitarios, fuentes de contaminación (vertederos, aguas albañales, desechos industriales, productos químicos), puesto médico.

Equipo # 3. Realizará visita al puesto médico de la escuela y al consultorio de la comunidad para evaluar las personas más vulnerables, estudiantes con padecimientos crónicos, embarazadas, niños, ancianos.

Con posterioridad el grupo recopilará toda la información y se determina cuáles son los riesgos que se llevarán al mapa de riesgo y se confecciona el mismo, teniendo en cuenta que no debe faltar: la simbología con leyenda a emplear, los datos de la escuela, consejo popular, municipio y provincia y la relación de los autores y colaboradores. El profesor ofrecerá niveles de ayuda para la realización de la tarea.

Al finalizar la actividad es importante que el estudiante sea capaz de autoevaluarse y de evaluar a los demás compañeros del grupo. Al final se llegará a consenso de la evaluación propuesta por el profesor para cada estudiante. Con posterioridad se divulgará cómo quedó confeccionado el mapa de riesgo para el conocimiento de los estudiantes y la comunidad.

Bibliografía

- Barraqué Nicolau, G. (1991). *Metodología de la enseñanza de la Geografía*. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana.

RESULTADO

Al concluir la implementación de estas tareas docentes se analizó su efectividad a partir de la aplicación de los diferentes métodos y técnicas de investigación. A continuación se describen los resultados:

El 90% (38) de los estudiantes lograron reconocer de los problemas ambientales provinciales, locales y sus causas, además manifiestan una actitud positiva y responsable ante el cuidado y mejoramiento del medio ambiente en la escuela y comunidad.

En cuanto al conocimiento de los estudiantes acerca de la prevención de riesgos y solución ante los desastres, solo el 83% (33), adquirieron dominio referido a esta temática.

El 85% (36) de los estudiantes proponen acciones concretas que deben tomar ante determinadas situaciones para prevenir riesgos ante desastres, en la escuela y la comunidad.

CONCLUSIONES

La Educación Ambiental, constituye uno de los objetivos rectores en la formación de profesionales de la educación, que propicia modos de actuación positivos en la

relación de estos con su entorno y una preparación para asumir desde el ejercicio de su profesión los objetivos formativos de la educación relacionados con esta temática. Los programas de la asignatura Química, Geografía y Biología, que se imparten en las Escuelas Pedagógicas, potencian el desarrollo de la Educación Ambiental y la educación para la prevención de los riesgos y desastres, a partir de sus contenidos, lo cual contribuye al logro de los objetivos del modelo del profesional.

Las tareas docentes aplicadas corroboran que es posible, factible y lógico el aprovechamiento de la vía curricular y extracurricular para contribuir al desarrollo de la educación ambiental y la educación para la prevención de los riesgos y desastres de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calvo, R., Toledo Díaz, P. O., Jiménez Denis, O. (2013). *Manual de Buenas Prácticas Pedagógicas. Educación Ambiental para docentes y escolares “Geosistema Cuenca Hidrográfica Zaza”*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”, Sancti Spíritus, Cuba. (Material en soporte digital).

Fiscalía General de la República de Cuba (1997). *Ley 81 del Medio Ambiente*. Recuperado de <http://www.fgr.cu/sites/default/files/Ley%20%20No81%20Medio%20Ambiente.pdf>

Gutiérrez, M. R. (2003). *Esencia de la tarea docente y su proceso de elaboración*. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba. (Material en soporte digital).

Hernández Perera, O., González Portal, A., Pérez Martín, G. (noviembre–febrero, 2015). *Tareas docentes para la Educación Ambiental en Química aplicada en la Escuela Pedagógica*. *Pedagogía y Sociedad*, 18(44), Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/download/341/269>

Ministerio de Educación. (2010). *Perfil del Egresado Formación de Maestros Primarios de Nivel Medio Superior*. (Material en soporte digital).

Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Valdés Rojas, M. B. (2005). *Sistema de tareas docentes con enfoque interdisciplinario para la formación laboral de los alumnos en la Secundaria Básica*.

(Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

Vidal Rojo, C. (2008). *La Preparación de los Docentes de Ciencias Naturales de Preuniversitario en las Relaciones Interdisciplinarias*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

Valdés Valdés, O. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible, prevención de desastres y protección de la salud mental en escuelas y comunidades*. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana.

Valdés Valdés, O. (2013). *A Prepararnos y Protegernos: Educación, Capacitación, Currículo, Integración, Evaluación y Sostenibilidad*. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana.

LA PREPARACIÓN DEL EGRESADO DE LA CARRERA EDUCACIÓN PRIMARIA, PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

THE TRAINING OF GRADUATES IN PRIMARY EDUCATION CAREER FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

Yoel Enebral Rodríguez;¹ Rolando Enebral Rodríguez;² Osvel Pérez Pérez³

¹Máster en Ciencias Pedagógicas. Especialista del Banco Popular de Ahorro, Cuba. Email: yenebral@uniss.edu.cu ²Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad de Sancti Spíritus, "José Martí Pérez", Cuba. Email. renebral@uniss.edu.cu ³Licenciado en Educación Marxismo Leninismo e Historia. Escuela de Oficios Carlos Manuel de Céspedes.

¿Cómo referenciar este artículo?

Enebral Rodríguez, Y., Enebral Rodríguez, R. y Pérez Pérez, O. (marzo–junio, 2018). La preparación del egresado de la carrera educación primaria, para la educación ambiental. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/588>

Resumen

La preservación medioambiental se ha convertido en tema de primer orden en escenarios nacionales e internacionales. En Cuba, la Educación Ambiental constituye un eje transversal que pasa a través de todas las asignaturas del currículo escolar; sin embargo, existen dificultades en la preparación de los maestros para asumir el reto que les corresponde en su enseñanza. El objetivo de este artículo es socializar un sistema de talleres para el tratamiento de la educación ambiental dirigido a la preparación del egresado de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. Es un estudio de carácter experimental en el que se utilizaron métodos del nivel teórico, empírico y estadístico-matemático y sus correspondientes instrumentos. Del estudio realizado emerge un sistema de talleres caracterizados por el intercambio, la reflexión, la exposición de vivencias y experiencias. El estudio resulta pertinente y aplicable en otras carreras de la Universidad a partir de los resultados obtenidos luego de su aplicación.

Palabras clave: educación ambiental; egresados; superación profesional; talleres

Abstract

The environmental preservation has become an issue of the highest order in national and international scenarios. In Cuba, Environmental Education becomes a transversal axis that passes through all the subjects of the curriculum. However, there are difficulties in training teachers to face the challenge they have in their teaching. The objective of this article is to socialize a system of workshops for the treatment of environmental education, in order to

ensure the training of the graduate of the Bachelor's Degree in Primary Education. It is an experimental study, where theoretical, empirical and statistical – mathematical methods, as well as their corresponding instruments, were used. From the study carried out, there is a system of workshops characterized by the exchange, reflection and exposition of experiences. The study is relevant and applicable in other careers of the university based on the obtained results after its application.

Keywords: environmental education; graduates; professional training; workshops.

INTRODUCCIÓN

Al iniciar el tercer milenio la humanidad afronta un desafío consistente en hacer realidad el mantenimiento del equilibrio entre la sociedad y el medio ambiente, que permita la continuidad del desarrollo de la civilización humana y un nivel de vida cualitativamente superior, sin embargo el acelerado desarrollo de la ciencia y la técnica provocan transformaciones en este sentido que lo perjudican.

En La Habana el primer Seminario de Educación Ambiental, auspiciado por el Ministerio de Educación y la Unesco, en mayo de 1979 constituyó un paso importante para el establecimiento de una estrategia y plan de acción para el desarrollo de la educación ambiental mediante diferentes vías y medios que apoyan los contenidos que se imparten a través de las clases.

El Ministerio Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (Citma) en correspondencia con el Ministerio de Educación (MINED) asumió esta demanda que se expresa en la Estrategia Nacional de Educación Ambiental como la aspiración de formar ciudadanos revolucionarios y capaces de relacionarse adecuadamente con el medio ambiente. (CITMA, 2010). La escuela cubana actual está enfrascada en el logro de una educación integral de los ciudadanos, donde se alcance el fortalecimiento de todos los valores, entre ellos se encuentran los valores ambientales que proveen la formación de un individuo con una correcta conducta ambiental, teniendo como base la relación hombre naturaleza.

Las Universidades y específicamente las facultades que atienden la formación de profesionales para la educación, devienen escenario esencial donde se orienta y desarrolla este proceso, que comienza en el pregrado, donde el maestro en formación adquiere las herramientas principales para su desempeño profesional.

Sin embargo, durante el período de su formación inicial, no se satisfacen todas las necesidades de enseñanza-aprendizaje profesional que requiere para el ejercicio de la profesión, se hace necesario completar su formación o actualizarlos en aquellos aspectos,

que por el desarrollo vertiginoso de la ciencia, no pudieron ser tratados en el transcurso de la carrera o que no quedaron totalmente aprehendidos.

El seguimiento al egresado es un proceso dirigido al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior a través del cual se proyectan diferentes acciones dirigidas al perfeccionamiento del desempeño profesional, en este caso del maestro primario.

En este sentido en el contexto de actuación profesional, de los maestros primarios recién graduados, se da la contradicción entre la necesidad de un adecuado tratamiento al contenido medioambiental básico en la educación de los escolares y la insuficiente preparación que poseen para realizarla. Ante esta realidad se determina como objetivo del artículo socializar el sistema de talleres en función de asegurar la preparación del egresado de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, para el tratamiento de la educación ambiental.

Resulta novedoso teniendo en cuenta que el sistema de talleres se caracteriza por el intercambio, la reflexión, la exposición de vivencias y de experiencias, donde los participantes aprenden a hacer, haciendo y donde la socialización de conocimientos, actitudes y su actuación profesional pedagógica están en función de la preparación de los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

En la pedagogía cubana, la formación del hombre, se concibe como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que le permiten poder actuar consciente y creadoramente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo, hacerlo capaz de transformar al mundo en que vive y transformarse a sí mismo; formar al hombre es prepararlo para vivir en la etapa histórica concreta en que se desarrolla su vida. (Baxter Pérez, et al., 2004)

Se entiende la formación como un proceso y un resultado, que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigida a un fin; que puede ser general o especializado, acorde con las exigencias sociales.

Es por ello que: “formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica. Así toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce, en última instancia a una formación psíquica de orden superior”. (García Batista, 2000, p. 58)

La superación profesional ha sido objeto de estudio de varios investigadores en los últimos años, entre los que se destacan: Díaz (1993), Añorga (1995), Castro Escarra

(2001, 2007), Cueto Marín (2006), Castro Lamas y Bernaza Rodríguez (2001), Lorences González (2003), Cárdenas (2005), Fraga Luque (2006), Reigosa, (2007), Santamaría (2007), Addine (2010, 2012) entre otros.

La superación del docente es considerada como: “un proceso de formación continua a lo largo de toda su vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas, en las formas de pensar, valorar y actuar como maestros” (Díaz, 1993, p. 7).

Por tal razón, la superación del maestro en el marco de las transformaciones de la escuela primaria debe rediseñarse sobre la base del principio de la teoría de la acción, (sustentado por el conocimiento práctico) como principio teórico metodológico, y así estimular la reflexión del profesor desde su práctica educativa, para que, de manera significativa, es decir integrando lo nuevo a su saber y a lo que tiene asentado como parte de su experiencia; sea conducido hacia un modo de actuación que le permita responder al desafío transformador de este nivel de enseñanza.

Todo ello implica que las formas de superación que se adopten varíen e incluyan en sí el desarrollo de guías de autosuperación, debates, talleres, conferencias especializadas, buscando espacios abiertos de reflexión colectiva, de manera tal que los profesores reconstruyan los elementos de su saber pedagógico guiados por coordinadores, mediadores del nuevo tipo de aprendizaje.

En este artículo se exponen los resultados de una investigación terminada donde, sobre la base del el conocimiento precedente y el diagnóstico de la realidad educativa, se diseñó un sistema de talleres en función de la preparación de los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló a partir de un diseño experimental. Para el desarrollo de la investigación se tomó como unidad de análisis a 150 egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria en los cursos (2010-2011) y (2011- 2012). Como **muestra** se seleccionaron de forma intencional los 18 egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria del municipio de Sancti Spíritus.

Métodos, técnicas e instrumentos empleados

Entre los **métodos teóricos** se emplearon:

El **análisis y la síntesis**: facilitaron la profundización en la bibliografía y documentos normativos consultados, así como, el estudio de las informaciones obtenidas de la aplicación de instrumentos y técnicas e inferir ideas acerca del estado actual de la

preparación del egresado de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para el tratamiento a la educación ambiental.

- La **inducción y deducción**: se emplearon para encontrar regularidades derivadas de la revisión bibliográfica y del estudio de la preparación de los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental.
- La **modelación**: para establecer una estrecha relación e interdependencia entre las necesidades de preparación de los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental y la propuesta del sistema de talleres de superación.
- **El sistema**: se pone en práctica en el diseño de los talleres para determinar las relaciones de interdependencia entre ellos, en función de satisfacer la contradicción entre las necesidades de preparación de los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental en la escuela.

Como **métodos del nivel empírico** fueron empleados:

- La **entrevista**: para constatar la información que tienen los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para dar tratamiento a la educación ambiental en la escuela.
- El **análisis documental**: valorar en los documentos del Mined las regulaciones que norman la preparación de egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, desde el proceso de formación continua.
- La **observación pedagógica**: con el fin de obtener información acerca del tratamiento dado por los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria a la dimensión ambientalista en la dirección del proceso que dirigen.
- La **encuesta**: con el objetivo de constatar el nivel de participación de los egresados en actividades de protección y mejoramiento del medio ambiente.
- Se utilizó, además, el método de la **experimentación**, para obtener información, lo que permitió un mayor enriquecimiento y confiabilidad a la investigación.
- También, se empleó la **estadística descriptiva**, para valorar los resultados de los instrumentos y técnicas aplicadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como resultado de la aplicación de los métodos e instrumentos aplicados fue posible obtener la información en relación con el estado del problema planteado antes de introducir la propuesta de solución. El estado de la situación inicial se realizó a partir del

análisis de documentos, visitas a clases, la observación pedagógica, la encuesta, la entrevista, la experimentación y el empleo de la estadística descriptiva para el procesamiento de los datos obtenidos en el proceso investigativo.

Se realizó un estudio de los documentos normativos con el objetivo de constatar cómo se concibe la aspiración formativa medioambiental.

En todos los documentos revisados aparecen objetivos e indicaciones dirigidas a lograr un ciudadano integralmente formado, que por sobre todas las cosas, establezca relaciones armónicas con la naturaleza y la sociedad, que se manifieste en su modo de actuación. En la formación del maestro de la Educación Primaria además, debe lograrse un profesional que contribuya desde su actividad docente a formar en los niños conductas ambientales correctas.

En la primera etapa se desarrolla un estudio dirigido a conocer las necesidades de preparación de los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, de los cursos 2010-2011, 2011-2012, para el tratamiento de la educación ambiental se indagó sobre qué otros conocimientos, habilidades y actitudes requerían para su actualización.

Se aplicaron instrumentos como: (entrevista, encuesta, guía de observación a clases, análisis de los documentos), cuya utilización permitió identificar los conocimientos, las habilidades y actitudes que se requieren para el desempeño del egresado, en el tratamiento a la educación ambiental en su contexto de actuación.

En este proceso se constató, inicialmente, que los egresados manifiestan amor a la profesión, a los niños y niñas de este nivel educativo, muestran interés por prepararse y actualizarse para convertirse en buenos maestros, planifican sistemáticamente sus clases, reconocen la necesidad de proteger el medio ambiente, se identifican con la idea de intervenir desde lo educativo en función de preservar el medio ambiente, en sentido general son responsables y laboriosos.

Por otra parte, se pudo constatar que reciben de manera asistemática la actualización en los conocimientos, habilidades y actitudes acordes a las necesidades de preparación en los elementos relacionados con el tratamiento de la educación ambiental, desconocen algunos de los documentos que norman el trabajo de la educación ambiental en la escuela primaria, presentan limitaciones en la incorporación de la aspiración formativa en los objetivos de las clases, elaboran pocas acciones de aprendizaje para el cumplimiento de los objetivos medioambientales, presentan dificultades en la evaluación del

cumplimiento de los objetivos de aspiración formativa y mantienen una actitud pasiva a favor de la protección del medio ambiente y crítica a las acciones negativas.

Esta etapa permite el estudio de los principales factores que de una forma u otra están asociados a la preparación de estos docentes en los temas relacionados con el tratamiento ambientalista del proceso pedagógico.

Para obtener un resultado inicial del estudio se aplicaron instrumentos y técnicas que en esencia permiten arribar a una propuesta.

La mayoría de los entrevistados considera que el tema de la educación ambiental es una utopía, debido a la prioridad que se le da a otras áreas curriculares dentro del Modelo de Escuela Primaria.

Manifiestan que no cuentan con los procedimientos necesarios para un adecuado tratamiento a la educación ambiental en el nivel primaria, aunque reconocen la importancia de su tratamiento en la escuela primaria.

Como alternativa, la gran mayoría de los entrevistados considera que deben someterse a acciones que desde la superación posgraduada los preparen para atender esta demanda.

Con la aplicación de la guía de observación a clases, la cual tenía como objetivo constatar el tratamiento dado por los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria a la dimensión ambientalista en el proceso que dirigen. Se observaron 18 clases de diversas asignaturas. De ellas, en 6 (33.3%) hubo un adecuado tratamiento a la educación ambiental, partiendo desde la proyección del objetivo ubicándose en un nivel alto, y en el resto 12 (66.6%), se ubican en un nivel bajo pues el tratamiento a la educación ambiental no parte desde la proyección del objetivo.

También, se pudo constatar que de las 18 clases visitadas en solo 6 (33.3%) se planifican acciones docentes en función del tratamiento a la educación ambiental a partir del objetivo ellas se ubican en nivel alto, en 1 (5.5%), se planifican acciones docentes en función del tratamiento a la educación ambiental pero de forma esporádica donde predomina la improvisación en el trabajo con el tema del medio ambiente, estas se ubican en un nivel medio, el resto, 11 (61.1%), se ubican en un nivel bajo pues no planifican acciones docentes en función del tratamiento a la educación ambiental.

En cuanto a los criterios evaluativos se puede decir que de las 18 clases visitadas solo 3 (16.6%) se ubican en un nivel alto, pues solo en estas se tienen en cuenta los avances de los estudiantes en lo referido a la educación ambiental, el resto, 15 (83.3%) se ubica en

un nivel bajo, pues en los criterios evaluativos no se tienen en cuenta los avances de los estudiantes referidos a la educación ambiental.

En la encuesta aplicada a los docentes el 100% coincide que están dispuestos a ofrecer un tratamiento a la educación ambiental, pero todos concuerdan en que les falta conocimiento para ello. Desconocen las instituciones culturales donde se ofrecen actividades y alternativas que permiten un adecuado tratamiento a la educación ambiental, al desconocerlos desaprovechan el potencial cognitivo de estas instituciones para el completamiento de su formación. Además no siempre se encuentran comprometidos con el cuidado del medio ambiente y solo en ocasiones realizan acciones para su protección por lo que según el nivel de gravedad son capaces de asumir una actitud crítica ante acciones que afectan el medio ambiente, y se encuentran todos en un nivel bajo.

Valoración de los resultados del estudio inicial

Como se puede apreciar los resultados del estudio inicial confirman las necesidades expuestas en la fundamentación del problema objeto de estudio de la investigación, pues no son suficientes las actividades para dar tratamiento a la educación ambiental en la escuela primaria, los egresados presentan insuficiencias en el dominio de términos como problemas ambientales y sus causas, educación ambiental, etc. y no tienen claridad en cómo elaborar la aspiración formativa de los objetivos en función de la educación ambiental, desconocen los documentos que norman el trabajo de la educación ambiental, y no siempre se sienten comprometidos en la participación de actividades para la protección y el mejoramiento del medio ambiente.

A partir de la escala valorativa para evaluar el nivel de preparación de los egresados para el tratamiento de la educación ambiental y después de la aplicación de los instrumentos y su triangulación metodológica se pudo llegar a la siguiente conclusión. De los 18 maestros recién graduados que están presentes en la muestra, 3, que representan el (16.6%) se encuentran ubicados en un nivel alto de preparación, pues lograron obtener de los 6 indicadores evaluados entre cuatro y cinco en el nivel alto, 3 de los maestros (16.6%) se ubican en un nivel medio pues solo logran tener entre dos o tres indicadores evaluados de alto. El resto de los maestros estudiados, 12 en total que representan (66.6%) se encuentra en un nivel bajo pues ninguno logra tener al menos un indicador evaluado de alto.

Tabla 1. Tratamiento a la dimensión ambientalista desde la clase (Diagnóstico Inicial).

	Desde la proyección del objetivo	Diseño de acciones ambientalistas en la clase	Criterios evaluativos relacionados con la cultura ambientalista
Alto	33,30%	33,30%	16,60%
Medio		5,50%	
Bajo	66,60%	61,10%	83,30%

Fuente: Elaboración propia.

Todos los indicadores analizados presentaron problemas, siendo los más afectados el 1.2 (Los documentos que norman el trabajo de la educación ambiental en la escuela primaria), el 2.1 (incorporación en los objetivos de las clases la aspiración formativa medioambiental, el 2.3 (evaluación del cumplimiento de los objetivos de aspiración formativa) y el 3.1 (acciones a favor de la protección del medio ambiente y crítica a las actitudes negativas)

Es en este sentido, que para dar respuesta al problema científico se elaboró un sistema de talleres con el objetivo de asegurar la preparación de los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, para el tratamiento de la Educación Ambiental.

Algunos elementos que desde la teoría fundamentan la propuesta

La superación profesional que se necesita debe caracterizarse por la flexibilidad que se plantea sobre la base de una concepción curricular instituida a partir de las necesidades de los maestros y de las características de su aprendizaje, que contribuya a determinar las formas de organización de la superación.

La palabra “**taller**” tiene su origen en el vocablo francés "atelier" que significa estudio, obrador, obraje, oficina, también define una escuela de ciencias donde asisten los estudiantes. Los talleres son tan antiguos como el hecho en sí de enseñar, datan desde la más remota tradición artesanal; fueron anteriores a la escuela y a la escritura. Aún cuando no había escuela como institución ya había enseñanza, porque primero la familia y luego los artesanos en sus pequeños talleres, adiestraban en el oficio a sus hijos y aprendices de forma práctica.

Actualmente, se nombra "taller" a las más diversas actividades pedagógicas. Se habla de talleres cuando se ofrece a los estudiantes en el currículum alguna asignatura técnica que necesite de un aula especializada, aquí taller es el aula. Ejemplo: taller de Educación Laboral.

Por su parte, Mañalich Suárez (2003) habla de la “clase-taller” en las humanidades, de manera que se contribuya a la promoción de la lectura y a la creación infantil y juvenil. También propone la realización de talleres integradores de carácter interdisciplinario donde es indispensable la búsqueda de nodos de cohesión interdisciplinaria.

Rico Montero et al. (2004) en el libro *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica* se refieren a otra forma que adopta el taller: “taller teórico-práctico”, así lo nombran; en él se realizan acciones relacionadas con la teoría y con la práctica, como parte de las actividades metodológicas que se realizan en la escuela. Estas especialistas muestran varios talleres que constituyen verdaderos ejemplos.

Otra modalidad del taller es la que se utiliza como parte de la educación de posgrado: “taller de tesis” Martínez Llantada (2007). Este taller tiene como objetivo central, comprobar la calidad del trabajo de tesis, desarrollado en aras de la obtención de la evaluación de una asignatura o de un determinado título académico o grado científico. Martínez Llantada destaca la realización de talleres de tesis como parte del proceso evaluativo de la educación de posgrado, porque es una de las vías que se utiliza para lograr que los estudiantes aprendan a: socializar la información, defender los puntos de vista personales y demostrar sus conclusiones. Agrega la importancia del taller para el desarrollo de habilidades en el trabajo investigativo de acuerdo con las demandas actuales.

También se percibe al taller como vía para la incentivación en el proceso de superación a un hacer-haciendo, propiciando el intercambio, la reflexión, la exposición de vivencias y de experiencias, así como la socialización de conocimientos, actitudes y su actuación pedagógica Horta Sánchez (2010).

Una vez realizada la consulta desde la teoría el autor considera que el taller, como modalidad de superación, es una experiencia de pedagogía grupal que se integra a la que existe actualmente en la formación profesional y que pretende centrar el proceso en los estudiantes, en su activo trabajo de solución de tareas profesionales de manera colectiva, como ocurre en la realidad a nivel social y en particular en los procesos educacionales, para en ese proceso desarrollar las habilidades, hábitos y capacidades fundamentales para el desempeño óptimo. Se exige la necesidad de vincular el desarrollo del conocimiento con la práctica creadora.

En el marco de esta investigación el sistema de talleres está considerado como un conjunto organizado de acciones de superación dirigidos a completar, perfeccionar o actualizar a los docentes en un contenido o procedimiento, donde los métodos utilizados para dirigirlos deben contribuir a la reflexión, el debate, la exposición de ideas, experiencias y vivencias que permitan transformar los modos de actuación profesional; en el caso que nos ocupa al desarrollo de la educación ambiental en la escuela.

Se recomienda también el uso de procedimientos muy valiosos, tal es el caso de las dinámicas grupales variadas. Cuando se utiliza el taller, se observa que los estudiantes exponen y discuten los resultados alcanzados a partir de sus propias experiencias, con el ánimo de intercambiar, socializar la información, aceptar y enfrentar las observaciones en un espíritu de cooperación para propiciar el desarrollo a partir de los análisis que se realizan y de la toma de posiciones sobre el particular.

Es importante destacar que esta modalidad requiere alta creatividad y que exista experiencia teórica o práctica de los participantes en su proceso de aprendizaje, para poder abordar la realidad estudiada de forma efectiva de manera tal que sirva de retroalimentación y de fundamento para su perfeccionamiento profesional en forma de equipo de trabajo. Es decir, se destaca el taller como un modo de proceder en la organización de un tipo de actividad del proceso pedagógico, en la cual se integran todos los componentes de este en una relación dinámica que asegura el logro de los objetivos propuestos: la reflexión colectiva sobre una problemática y la proyección de alternativas de solución a dichos problemas desde la experiencia o inexperiencia de los participantes.

Características que tipifican el sistema de talleres dirigidos a los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental

- Se trata un problema profesional, que se origina en la práctica y vuelve a ella cualitativamente transformado por la discusión profesional del grupo de docentes con sus aportes correspondientes.
- La realización de actividades de manera cooperada.
- La socialización de conocimientos.
- El intercambio de saberes.
- La reflexión desde una relación estrecha entre la teoría y la práctica.
- El desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades para el trabajo en grupo, con el grupo y para el grupo.

- El desarrollo de una actitud de búsqueda de las causas de los problemas para desde ellas proyectar las soluciones.
- La superación en el proceso del conocimiento y de la producción científica.
- La contribución a la preparación óptima del profesional

¿Cómo puede organizarse el sistema de talleres dirigidos a los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para el tratamiento de la educación ambiental?

La estructura depende de los objetivos que se pretendan cumplir mediante él. Durante su desarrollo se sugiere la presencia de los siguientes momentos: promoción del tema a abordar en el taller, estructura, desarrollo del taller, evaluación y proyección futura de los logros alcanzados.

El primer paso o momento es el de promoción del tema a abordar en el taller; independientemente de que la actividad esté planificada en el Plan de Trabajo elaborado desde el inicio del curso escolar, es necesario no obviar este momento a fin de motivar a los participantes y garantizar la claridad de objetivos necesaria para lograr la autopreparación y participación activa y productiva de los docentes. Es necesario propiciar la divulgación de preguntas, problemas a resolver o tareas a solucionar, bibliografía a consultar previo al taller, de manera que sirva como punto de partida a las profundizaciones teóricas y metodológicas que condicionan los productos a obtener y socializar.

El siguiente momento tiene una importancia vital, es el momento de la estructura del taller por parte del conductor de la actividad, lo que va a garantizar la lógica para lograr los objetivos trazados. En él deben tenerse en cuenta no sólo los aspectos de contenido, sino los aspectos dinámicos del proceso y de los grupos de participantes, a fin de prever y condicionar las mejores vías para lograr las vivencias, el intercambio y la producción de resultados y de transformación del objeto de estudio y de los sujetos involucrados.

En este período se deben determinar los objetivos a compartir con los participantes, las etapas fundamentales de trabajo, los contenidos que tienen relación con el problema a discutir, la metodología que guiará las acciones, las características de los participantes y de los locales en que se trabajará, los recursos que será necesario movilizar y las actividades que realizará cada equipo de trabajo a fin de propiciar la elaboración de productos que sirvan de base a los nuevos conocimientos.

Después le corresponde el desarrollo del taller donde generalmente se parte de la presentación de los objetivos del taller, se organizan los equipos de trabajo, se presenta la problematización del tema a partir de las experiencias más cercanas a los participantes y se explica cómo se va a proceder. Generalmente, las experiencias sirven de punto de partida para la reflexión, la discusión, el debate que realizan los participantes bajo la orientación de un conductor donde se va vinculando la teoría con la práctica en busca de las soluciones más ajustadas.

En este momento es muy importante: la organización interna que se le dé al taller, el trabajo de las comisiones o equipos, el papel de la observación, las maneras de recoger la información que se va produciendo, el papel que desempeñan el conductor y los participantes. Se debe estar presente en todo el transcurso del taller, pues este tiene un peso mucho mayor en los instantes conclusivos donde es necesario y factible recoger los juicios de valor de los participantes sobre las actividades realizadas.

Se propone como último momento para la realización de los talleres la evaluación y proyección futura de los logros alcanzados. Este consiste en el establecimiento de condiciones que garanticen la utilización de los productos alcanzados en el taller, su sistematización y/o publicación o al menos la realización de las síntesis necesarias del trabajo grupal que debe hacerse llegar de algún modo a todos los participantes.

Tener en cuenta este momento garantiza que no se pueda ver el taller como una unidad didáctica aislada y cerrada en sí misma que se inserta en los momentos conclusivos de un tema, un período de estudio o un momento particular. El seguimiento garantiza que los aprendizajes obtenidos en el taller se reviertan en la transformación de la práctica social objeto de estudio o al menos que se marquen claramente los nuevos puntos a los que se llegó para tomarlos como puntos de partida de nuevas intenciones docentes iniciadoras de un nuevo ciclo de enseñanza-aprendizaje.

Algunos presupuestos que sirven de base a la realización del sistema de talleres

La búsqueda de respuestas a los problemas que generalmente se plantean en el taller en un ambiente que condiciona y permite el desarrollo de la creatividad de los participantes.

- La vinculación de la teoría con la práctica donde se produzcan acercamientos a los problemas con un enfoque interdisciplinario.
- El realce de la importancia del clima de aprendizaje como garantía de propiciar una participación activa.

- La implicación de la personalidad de los participantes como una totalidad donde se comprometen conocimientos, afectos, valores y convicciones.
- El reconocimiento de que los papeles que desempeñan el conductor y los participantes cambian en relación con la manera en que estos se manifiestan cotidianamente. El conductor no puede pretender ejercer su autoridad de manera impositiva si quiere lograr los objetivos propuestos y tampoco los participantes pueden continuar en una actitud pasiva y no comprometida respecto al logro de los objetivos de la actividad.
- El conductor del taller asume el papel de coordinador, a fin de facilitar la participación y la solución colectiva de los problemas en debate o en vías de solución.
- La organización del proceso de aprendizaje en los talleres, de forma que los participantes tengan un papel fundamentalmente activo para que puedan asumir todas las responsabilidades y hacer aportes creativos en la solución de los problemas reales que se presentan.
- La utilización de métodos grupales de trabajo por lo que es importante educar a los participantes en el cumplimiento de las reglas de trabajo grupal y el desarrollo de actitudes de solidaridad y cooperación.
- El mayor tiempo del taller se dedica a las discusiones y no a las exposiciones teóricas de ideas o ponencias, pues el resultado de estas discusiones son la base de los productos que se obtienen en el taller y estos son los portadores de los nuevos conocimientos alcanzados.
- La producción de aportes escritos, ya sea como sistematizaciones de las discusiones, como materiales didácticos elaborados, como folletos, gráficos o pancartas, o como memorias que recojan las síntesis fundamentales.
- La evaluación se debe centrar en el proceso de construcción y socialización de los conocimientos y no en el cumplimiento de los objetivos por parte de los participantes, pues no sólo es importante conocer cómo se cumplen los objetivos sino también comprender las razones por las cuales no se han logrado todos los objetivos previstos lo que permite realizar las posibles correcciones.
- La evaluación se realiza en dos niveles, el de las opiniones de los participantes y el de la evaluación que debe realizar el conductor o responsable de él.

En resumen, el taller como cualquier otra forma de docencia es una forma importante y necesaria que requiere ser aplicada con la mayor flexibilidad y participación del grupo de

docentes. Sólo así podrá valorarse adecuadamente su pertinencia, uso, valor y necesidad en el proceso de superación profesional del maestro.

La vida y actividad del educador se caracteriza por el trabajo en grupos y con grupos. Por ello tiene gran importancia en su preparación profesional desarrollar habilidades que permitan la solución creativa de problemas desde la acción colectiva, cooperativa en los talleres de superación que se desarrollen con los egresados.

Evaluación de los resultados obtenidos después de la aplicación del sistema de talleres

Después de realizado el sistema de se aplicaron nuevos instrumentos (observación, encuesta, entrevista), los cuales permitieron constatar el nivel de preparación alcanzado por los docentes en torno a la educación ambiental.

En este proceso se pudo apreciar finalmente que los egresados lograron recibir de manera sistemática la actualización en los conocimientos, habilidades y actitudes acordes a las necesidades de preparación, en los elementos relacionados con el tratamiento de la educación ambiental.

En la entrevista realizada, el 83.3%(15) de los egresados, son capaces de referirse a cuatro o cinco de los problemas que afectan al medio ambiente y hacen referencia al menos a tres causas se ubican en un nivel alto, el 16.6% (3) refiere tres o dos de los problemas que afectan al medio ambiente y al menos expresan dos causas, se ubican en el nivel medio, no se ubica nadie en el nivel bajo.

A través del mismo instrumento se pudo constatar que el 77.7 %(14) de los egresados, refieren que conocen cinco o cuatro de los documentos que norman el tratamiento de la educación ambiental y mencionan el contenido de uno de ellos, estos se ubican en un nivel alto, el 11.1% (2), solo mencionan dos de los documentos que norman el tratamiento de la educación ambiental y mencionan el contenido de uno de ellos, por lo que se ubican en un nivel medio, y el resto que representa un 11.1%(2) solo mencionan dos de los documentos que norman el tratamiento de la educación ambiental y no menciona el contenido de uno de ellos, estos últimos se ubican en un nivel bajo.

En esta última fase de la investigación la mayoría de los entrevistados considera que el tema de la educación ambiental es una realidad, y es una necesidad darle prioridad a su trabajo como eje transversal dentro de las exigencias del Modelo de la Escuela Primaria, para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje (2008).

Manifiestan que dominan los procedimientos necesarios para un adecuado tratamiento a la educación ambiental en el nivel primaria. A su vez lo consideran como algo muy necesario actualmente.

Con la aplicación de la guía de observación a clases, la cual tenía como objetivo constatar el tratamiento dado por los egresados a la dimensión ambientalista en el proceso que dirigen, se observaron 18 clases de diversas asignaturas. De ellas, en 15 (83.3%), hubo un adecuado tratamiento a la educación ambiental partiendo desde la proyección del objetivo, estas se ubican en un nivel alto, y en el resto 3 (16.6%) se ubican en un nivel bajo, pues el tratamiento a la educación ambiental no parte desde la proyección del objetivo.

También se pudo constatar que de las 18 clases visitadas en 14 (77.7%), se planifican acciones docentes en función del tratamiento a la educación ambiental a partir del objetivo, estas se ubican en un nivel alto, en 3 (16.6%), se planifican acciones docentes en función del tratamiento a la educación ambiental pero de forma esporádica y predomina la improvisación en el trabajo con el tema del medio ambiente, estas se ubican en un nivel medio, el resto, 1 (5.5%) se ubican en un nivel bajo pues no planifican acciones docentes en función del tratamiento a la educación ambiental.

En cuanto a los criterios evaluativos se puede decir que de las 18 clases visitadas 13 (72.2%) se ubican en un nivel alto, pues en ellas se tiene en cuenta los avances de los estudiantes en lo referido a la educación ambiental, el resto 5 (27.7%) se ubican en un nivel bajo, pues en los criterios evaluativos no se tienen en cuenta los avances de los estudiantes en lo referido a la educación ambiental.

En la encuesta aplicada a los docentes el 94.4% (17), coincide que están dispuestos a ofrecer un tratamiento a la educación ambiental, que se sienten preparados para ello. Tienen conocimiento de las instituciones culturales donde se ofrecen actividades y alternativas que permiten un adecuado tratamiento a la educación ambiental, estos se ubican en un nivel alto, y solo 1 (5.5%) presenta limitaciones en su accionar para la protección del medio ambiente por lo que se ubica en un nivel medio.

En sentido general

A partir de la escala valorativa para evaluar el nivel de preparación de los maestros para el tratamiento a la educación ambiental y después de la aplicación de los instrumentos y su triangulación metodológica se pudo llegar a la siguiente conclusión: de los 18 maestros recién graduados seleccionados en la muestra 16 que representan (88.8%), se

encuentran ubicados en un nivel alto, pues logran tener cuatro o cinco indicadores evaluados de alto, dos (11.1%) se ubican en un nivel medio pues logran tener dos o tres indicadores evaluados de alto, ninguno de los maestros se ubicó en un nivel bajo.

En los indicadores 1.2. (Relacionado con el dominio de los documentos que norman la educación ambiental), el 2.1 (sobre la incorporación de la aspiración formativa de la educación ambiental al objetivo de la clase) y el 2.3 (sobre la evaluación del cumplimiento del objetivo de aspiración formativa), todavía presentan algunas dificultades, pues un total de cinco docentes ubicados en los niveles alto y medio en esos indicadores, se ubicaron en un nivel bajo, siendo el 2.3 el más afectado.

Como se puede apreciar los resultados del estudio final confirman como fueron satisfechas las necesidades expuestas en la fundamentación del problema objeto de estudio de la investigación, pues en el sistema de talleres se realizaron suficientes actividades para dar tratamiento a la educación ambiental en la escuela primaria. Los egresados lograron resolver las insuficiencias que presentaban en el dominio de términos como problemas ambientales y sus causas, educación ambiental y están claros en cómo elaborar la aspiración formativa de los objetivos en función de la educación ambiental, tienen pleno conocimiento de los documentos que norman el trabajo de la educación ambiental, y se sienten comprometidos en la participación de actividades para la protección del medio ambiente.

Al hacer una comparación de los resultados iniciales y finales sobre la preparación del egresado para el tratamiento de la educación ambiental se puede apreciar que de los 18 egresados muestreados un total de 6, se encontraban en los niveles alto y medio y el resto en el nivel bajo. Luego de la aplicación de los talleres, se aprecia que 16 maestros se ubicaron en el nivel alto, dos en el nivel medio y ninguno en el nivel bajo, esto demuestra la efectividad del sistema de talleres desarrollado para completar y actualizar a los maestros primarios recién graduados en el tratamiento a la educación ambiental en la escuela.

	Total de egresados estudiados	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Antes	18	66,60%	16,60%	16,60%
Después	18		11,10%	88,80%

Tabla 2. Preparación del egresado para el tratamiento de la educación ambiental.
Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La problemática ambiental y las consecuencias que el cambio climático tiene, sobre el planeta y sobre la sociedad, obligan a las universidades a completar, perfeccionar y actualizar la formación de sus egresados, de manera que logren en sus educandos una adecuada relación con el Medio Ambiente, en la que las formas de interacción con la naturaleza sean positivas y desarrollen actitudes, valores, conocimientos de respeto y cuidado hacia todo lo que le rodea.

En el estudio realizado sobre la situación que presenta la preparación de los egresados de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para el tratamiento a la Educación Ambiental se apreció que: manifiestan amor a la profesión y a los niños y niñas de este nivel educativo, muestran interés por prepararse y actualizarse para convertirse en buenos maestros, reconocen la necesidad de proteger el medio ambiente y se identifican con la idea de intervenir desde lo educativo en función de preservar el medio ambiente. Sin embargo presentan carencias en el dominio de los contenidos relacionados con la Educación Ambiental, que les impide darle tratamiento correcto a través de los propios contenidos de las asignaturas en las clases. Se aprecian actuaciones poco consecuentes a favor de la protección del medio ambiente, las cuales se evidencian en una desafortunada organización e higiene escolar, así como el descuido en el tratamiento sonoro de las actividades desarrolladas en la escuela.

El sistema de talleres elaborados se caracterizó por: la vinculación de la teoría con la práctica con un enfoque interdisciplinario, el rol de conductor de los talleres de coordinación y facilitación de la comunicación de las mejores experiencias, un proceder didáctico con indicaciones que guían su realización y favorecen el interés y la motivación, a partir de utilizar formas de organización que propician la socialización del conocimiento. La aplicación del sistema de talleres permitió validar su efectividad, al lograr que un total de 16 docentes que representan el 88.8% de la muestra, se encuentren ubicados en un nivel alto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F., García, G. & Castro, O. (2010). *La superación pedagógica permanente de profesores en Cuba: Experiencias renovadoras y pertinentes para la educación superior*. Curso Pre-Congreso Universidad 2010, La Habana, Cuba.

Addine, F., Castro, O. & García, G. (2012). La superación del personal docente. En Ministerio de Educación. *XII Seminario Nacional para Educadores* (pp. 15-18). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Añorga Morales, J., et al. (1995) *Glosario de términos de educación de avanzada*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios de Educación Avanzada, Cenededa-Ispejv.

Baxter Pérez, et al. (2004). La escuela y el problema de la formación del hombre. *Compendio de Pedagogía* (143-151). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Castro Escarrá, O. (2001). *La investigación y la superación posgraduada en los centros de formación de maestros y profesores*. La Habana, Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Castro Escarrá, O. (2007). *Maestría en ciencias de la educación: Reto a la universalización del postgrado*. Curso 23. Pedagogía 2007. La Habana, Cuba: Iplac.

Castro Lamas, J y Bernaza Rodríguez, G. (2001). *Formación permanente de profesores: Retos del siglo XXI*. Curso 18: Congreso Internacional Pedagogía 2001. La Habana, Cuba.

Cárdenas, N. (2005). *Modelo pedagógico para el autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional relacionado con la superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

Cueto Marín, R. (2006). *Modelo para la superación de los Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

Díaz, M. (1993). *El desarrollo profesional docente y la resistencia a la innovación educativa*. Asturias, España: Servicios de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Fraga Luque, O. (2006). *Estrategia de superación profesional para la preparación teórico-metodológica del docente en el contenido de la ética martiana*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

García Batista, G. (2000). Aprendizaje y formación de valores. En *Seminario Nacional para el personal docente* (p.58). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Horta Sánchez, M. E. (2010). *El tratamiento del contenido de la prevención del VIH y el sida con enfoque interdisciplinario y vivencial*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.

Lorences González, J. (2003). *Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

Mañalich Suárez, R. (2003). La Clase taller de carácter interdisciplinario. En R. Mañalich. *Didáctica de las humanidades* (pp. 187-208). La Habana: Pueblo y Educación.

Martínez Llantada, M. (2007). Taller de tesis o trabajo final. En Ministerio de Educación, *Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III Tercera Parte. Mención Educación Primaria* (pp.87-110). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Ministerio de Ciencia Tecnología y Medioambiente (CITMA). (2010). *Estrategia Nacional de Educación Ambiental*. Disponible en [http://www.pnuma.org/educamb/reunion_ptosfocales_CostaRica/Cuestionarios Politicas/Politicolas/CUBA](http://www.pnuma.org/educamb/reunion_ptosfocales_CostaRica/Cuestionarios_Politicolas/CUBA)

Reigosa, R. (2007). *Estrategia de superación profesional de los docentes de Secundaria Básica para la formación del valor patriotismo en sus estudiantes*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.

Rico Montero, P. et al. (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria: Teoría y Práctica* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Santamaría, D. (2007). *La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales*. (Tesis de doctorado inédita). Villa Clara, Cuba.

Fecha de presentación: diciembre, 2017 Fecha de aceptación: enero, 2018 Fecha de publicación: marzo, 2018

EL TURISMO COMO ALTERNATIVA DE LA ECONOMÍA NACIONAL EN EL PENSAMIENTO DE ARMANDO MARIBONA

TOURISM AS AN ALTERNATIVE OF NATIONAL ECONOMY IN ARMANDO MARIBONA'S THOUGHT

Dr. C. Julio César Calderón Leyva;¹ Luis Ernesto Enebral Veloso;² Frank Rafael Quesada Espinoza.³

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. E-mail: jcalderon@uniss.edu.cu, ² Máster en Estudios Sociales. Profesor Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba .E-mail: enebral@niss.edu.cu ³Licenciado en Contabilidad y Finanzas. Profesor Asistente. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba. Email: frank@niss.edu.cu

¿Cómo referenciar este artículo?

Calderón Leyva, J. C., Enebral Veloso, L. E. y Quesada Espinoza, F. R. (marzo–junio, 2018). El turismo como alternativa de la economía nacional en el pensamiento de Armando Maribona. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/635>

Resumen

El conocimiento del pensamiento económico cubano para los estudiantes de las carreras económicas en el país, es de gran importancia en su formación general; pues aporta referentes acerca del pensamiento autóctono sobre problemas del devenir de la economía y sus posibles vías en las diversas etapas históricas: colonial, republicana – burguesa y revolucionaria. Uno de los núcleos de ese pensamiento que mayor interés suscita entre los investigadores es, precisamente, la etapa de la república burguesa y dentro de esta, el período que va de 1935 a 1958, considerado como propio de la crisis económica estructural permanente, dentro del que se ubica el pensador, insuficientemente conocido, Armando Maribona Pujol. El trabajo se propuso, como objetivo, analizar su pensamiento económico enfocado en las ideas sobre el desarrollo del turismo nacional, para lo que se realizó un estudio de parte de su obra acerca del tema. Se logró constatar que estructuró una propuesta coherente acerca del desarrollo de la industria turística nacional dentro del marco de las relaciones del capitalismo dependiente, que caracterizaban a la Cuba

neocolonial; en la que destacan elementos de valor para el contexto de la época, pero también desde la perspectiva contemporánea.

Palabras clave: Economía cubana; pensamiento económico cubano; turismo

Abstract

The knowledge of the Cuban economic thought for economy careers' students in the country is very important in its general training, because it provides referents about the autochthonous thought on problems of economy's becoming and its possible ways in the diverse historical stages: colonial, republican – bourgeois and revolutionary. One of the bases of that thought, which is of great interest among researchers is, in fact, the stage of the bourgeois republic and where, the period that goes from 1935 to 1958, considered as characteristic of the permanent structural economic crisis, where the thinker, insufficiently known, Armando Maribona Pujol is located. The objective of the article is to analyze his economic thought focused on the ideas about the national tourism development, for what a study of his work about the topic was carried out. It was verified that he structured a coherent proposal about the development of the national tourism industry, within the framework of dependent capitalism relationships that characterized neocolonial Cuba, in which the value elements for the time context, but also from the contemporary perspective are highlighted.

Key words: Cuban economy; cuban economic thought; tourism.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento del pensamiento económico cubano para los estudiantes de las carreras económicas en el país, es de gran importancia en su formación general. El estudio de los contenidos que se imparten en esta asignatura, les permite comprender el pensamiento autóctono sobre problemas del devenir de la economía en sus diferentes etapas históricas.

En el primer tema se aborda la etapa colonial (desde fines del siglo XVIII hasta 1898). Se comienza con el pensamiento económico de Francisco de Arango y Parreño (1765-1837), aunque no deje de reconocerse que en obras como *Descripción de la Isla de Cuba*, de Nicolás Joseph de Ribera, están presentes ya notables elementos de un pensamiento económico nacional (Calderón, Quesada y Sánchez, 2015); lo cual podría considerarse, al menos, un importante antecedente. Los demás contenidos de la asignatura se centran, por una parte, en la etapa

republicana (1898¹-1958) y, por otra en el período revolucionario (desde el año 1959 hasta la actualidad), a partir de las diversas perspectivas desde las que, en su momento, se realizaron los diferentes análisis.

Al pensamiento económico nacional en la etapa de la república burguesa en específico, se le ha dedicado un notable interés, pues, en el mismo están presentes, entre otras particularidades, dos períodos bien definidos: el primero se inicia en 1898 y concluye hacia 1934, considerado como propio de la instauración y crecimiento de la plantación azucarera capitalista, con exponentes que, como señalan Sorhegui, Chailloux, Odriózola y León (2007), sustentan posiciones tan diferentes: la nacional liberadora de Manuel Sanguily Garrite (1848-1925); la de quienes seguían las ideas de Francisco Feliciano Ibáñez (1823-1892), en las últimas décadas del siglo anterior, quien defendiera la sujeción a la economía de Estados Unidos para continuar expandiendo el negocio azucarero; o las decididamente revolucionarias, de Rubén Martínez Villena (1899-1934) y Antonio Guiteras Holmes (1906-1935), convencidos de que el único camino para superar la crisis, el estancamiento y alcanzar la prosperidad del país, estaba en el enfrentamiento a la dominación norteamericana.

En la referida etapa histórica también se define otro período, el de 1935 a 1958, considerado por los autores anteriormente citados como propio de la crisis económica estructural permanente, dentro de la que se ubica el polifacético Armando Maribona Pujol (1893–1964), pintor, retratista, caricaturista, escritor, urbanista, profesor y periodista, quien fuera, además, uno de los mayores promotores del turismo en Cuba. El presente trabajo se propone como objetivo analizar su pensamiento económico enfocado hacia las ideas sobre el desarrollo del turismo nacional, para lo que se realizó un estudio de parte de su obra acerca del tema.

DESARROLLO

Armando Maribona Pujol. El pensador y sus ideas sobre el desarrollo del turismo nacional

El interés por profundizar en el estudio de la obra de Armando Maribona Pujol, en lo referido a la vida económica del país en la etapa y particularmente lo concerniente a

¹ Aunque la etapa republicana burguesa históricamente comienza el 20 de mayo de 1902 con el cese de la primera ocupación norteamericana (1898-1902), se considera que, para el pensamiento económico nacional, este comienza a manifestarse a partir del año referido, 1898, de ahí que así se exponga en el texto.

la rama del turismo dentro de los servicios, toma en consideración sus reconocidos aportes al pensamiento económico nacional, en particular; su propuesta sobre el desarrollo turístico del país; lo cual debe considerarse como un esfuerzo dentro del pensamiento burgués para buscar alternativas a la situación de crisis estructural de la economía en condiciones de dependencia económica, según la visión y principios de un sector de la burguesía nacional que, sin alterar el statu quo, pretendía la salida del círculo vicioso en que se encontraba la economía cubana. Además, se trata de un pensador, como señala Jiménez, (2008), con relaciones de negocios importantes en la etapa republicana, quien también tuvo una vida política y social notablemente activa y prolongada. Maribona fue Asesor de Turismo del Consejo Consultivo a partir de 1952; y también, en esa etapa, Vicepresidente del Instituto de Turismo (Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba, 1999).

En el sistema de conocimientos de la asignatura Pensamiento Económico Cubano, que forma parte del Plan de Estudio de la carrera Contabilidad y finanzas, se recoge, entre sus contenidos, el pensamiento económico burgués y pequeñoburgués ante los principales problemas del desarrollo económico en la etapa neocolonial. Esto permite que los estudiantes puedan conocer los aportes de este pensamiento y también sus limitaciones, así como realizar también las necesarias comparaciones con las ideas defendidas por pensadores de tendencia marxista, como las de Raúl Cepero Bonilla (1920-1962) y Carlos Rafael Rodríguez (1913-1997), sobre problemas objetivos de la economía cubana en ese período. De esa forma, se aprecian mejor los diversos enfoques clasistas del pensamiento, enmarcado concretamente en el Tema III: El pensamiento económico cubano durante la última etapa de la neocolonia (1935-1958).

Entre los objetivos generales que se declaran, para la asignatura Pensamiento Económico Cubano (Ministerio de Educación Superior, s.f., a), relacionados con este trabajo, pueden considerarse los siguientes:

1. Analizar críticamente las ideas económicas que han servido de arma ideológica y práctica, para formular programas y políticas económicas de las distintas clases sociales en el proceso de liberación nacional y social en Cuba.
2. Explicar la evolución del pensamiento económico cubano hasta nuestros días como un proceso de creación de un pensamiento autóctono.

Puede ser de interés también para la asignatura Economía Cubana que se imparte a los estudiantes de los grupos de cuarto año de la carrera Contabilidad y Finanzas del Curso Regular Diurno. En tal sentido se considera que, a pesar de trabajar en la asignatura contenidos relacionados con la etapa revolucionaria –desde enero de 1959 al presente-, es necesario tomar en consideración los antecedentes de esta realidad que se ubican en la etapa anterior. Es este el único modo en que se puede, cabalmente, dar cumplimiento a los Objetivos Instructivos, planteados en el Programa de la asignatura Economía Cubana en el Plan D, aún vigente (Ministerio de Educación Superior, s.f., b), que se concretan en que el estudiante debe:

1. Caracterizar las modificaciones fundamentales que ha sufrido la estructura de la economía cubana hasta el presente.
2. Valorar las estrategias y políticas económicas aplicadas en la economía cubana en el período revolucionario.
3. Valorar los resultados alcanzados en el desarrollo económico y social del país en la etapa revolucionaria.

En lo expuesto anteriormente se considera que, en esa etapa histórica de crisis estructural de la economía nacional, tiene lugar el cuestionamiento de esa realidad desde el pensamiento; al tiempo que se intenta plantear, desde los diversos gobiernos e instituciones, determinados esquemas para superar los aspectos más negativos de las manifestaciones de esa realidad crítica, la cual se manifestaba también en el ámbito social y político. En este sentido los intentos realizados desde fines de la década del 30 y también durante los llamados Gobiernos Auténticos, así como las acciones llevadas a cabo por la administración de Fulgencio Batista en los años cincuenta, son claros reflejos de ese esfuerzo.

En el Sistema de Conocimientos de esta asignatura, tanto en el Tema I que aborda el Desarrollo económico y social de Cuba como en el Tema II, relacionado con los Principales Sectores de la Economía, se estudian contenidos que se explican y comprenden a partir de la realidad económica y social del país en enero de 1959, heredada de la anterior etapa. También puede ser muy útil cuando se trabaja el tema III: Transformaciones de la Economía Cubana en los noventa; si se tiene en cuenta que, dentro de las principales transformaciones estructurales que tienen lugar, está el cambio hacia una economía más dependiente de los servicios, con un notable peso en el desarrollo del turismo, actividad económica de la que fue principal

promotor en el país el pensador Armando Maribona, sobre todo, desde su labor como Rodríguez periodista especializado en el tema.

Como señala Rodríguez (2012), en los años cincuenta precisamente se realizaron intentos, desde el gobierno de facto, de aplicar una política económica que pretendía superar determinadas consecuencias de la crisis y en particular, transformar con ello, además, los inconvenientes que planteaba la condición estacional de la economía cubana —con ello se contribuía también a que mejorara la situación del empleo, uno de los males más conflictivos de la época—. Por eso se ensayó un plan de desarrollo de ese sector en el marco del Plan de Desarrollo Económico y Social, con principales resultados en la capital del país. En este propósito participó, como se apuntaba, el autor de *Turismo y Ciudadanía*, tanto en su condición de funcionario como de hombre de negocios.

Se trataba de una iniciativa que debía favorecer fundamentalmente a las élites y que se diseñaba sobre similares bases a las ya tradicionales en la industria turística de la República. Esta rama, sin embargo, al triunfar la Revolución no sería de las consideradas como estratégicas: otras eran las condiciones históricas con un país enfrentado al que había sido el principal polo emisor de turistas, y otras también las consideraciones y prioridades que se tuvieron en cuenta en esos primeros años. Prevalció, en general, como sostiene Pericás, (2014), el enfoque cepalino sobre el desarrollo de la economía nacional.

Todo lo ya señalado para los estudiantes del Curso Diurno es igualmente válido para los que también cursan el tercer año, pero en la modalidad del Curso por Encuentros que reciben la asignatura Pensamiento Económico y Economía Cubana, y se conjugan contenidos de las dos asignaturas a que se hacía referencia.

El análisis de la obra se concreta en el artículo “El turismo puede ser la segunda zafra de Cuba”, que aparece en la *Antología del Pensamiento Económico Cubano*, Tomo II, publicado en el *Diario de la Marina*, en un número extraordinario en septiembre de 1957; y en el libro *Turismo y ciudadanía*, obra que en lo fundamental reúne artículos publicados anteriormente por el autor sobre el tema, en el cual se pone de manifiesto una visión muy abarcadora del pensador. Este, ya desde 1943, en el apogeo de la Segunda Guerra Mundial, manifiesta la idea de que, en la siguiente etapa de posguerra, iba a ser el turismo, una de las actividades de más auge para el área de las Américas y en particular para el Caribe, situación que debía

ser aprovechada por el país. La referida obra se publicó como homenaje a su autor a propuesta de la Asociación Hotelera de Cuba, por su constante preocupación en el desarrollo del turismo y los largos años de abnegado esfuerzo dedicados a ese propósito.

Otra cuestión que fortalece el interés para la profundización del conocimiento de la obra referida al tema de Maribona Pujol, en particular para los estudiantes de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” de las carreras de Contabilidad y Finanzas, Economía y también la de Turismo, aunque pudieran no descartarse otras, es su relación con el territorio espirituario: el periodista y pensador económico no solamente fue uno de los intelectuales cubanos que destacó las grandes posibilidades y potencialidades que tenía la ciudad de Trinidad y su entorno para convertirse en un emporio turístico desde inicio de los años cuarenta (Maribona, 1943), sino que también, años más tarde, se convirtió en inversionista, al ser uno de los tres propietarios de la compañía *Albergues de Trinidad S.AQ*, del Motel *Las Bocas*, con 64 habitaciones, ubicado en el reparto homónimo, en el puerto de Casilda. También fue copropietario de la *Compañía Urbanizadora Trinidad S.A* (Jiménez, 2008).

En el referido artículo de septiembre de 1957, el reconocido pintor y caricaturista sostiene que era necesario que el turismo se viera no solamente como aquella actividad que podía convertirse en una segunda zafra para el país, sino que se tomara en consideración también que favorecía a las demás en la economía nacional, en tanto da la posibilidad de que estas y sus características, así como sus posibilidades, se conozcan más y mejor en el ámbito internacional. Esto ha sido muy importante en el mundo del comercio y de los negocios en general en la época contemporánea.

Cuba, afirmaba, tiene un rico patrimonio natural y cultural que mostrar al mundo, pero tiene también sombras. Es un país que, por su privilegiada situación geográfica, tiene fácil acceso. Por estas razones debe haber una preocupación porque todo esté arreglado y que las personas muestren lo mejor que los caracteriza como pueblo. Los servicios que se ofrezcan, además, deben destacarse por su elevada calidad; pues se encuentra en un entorno de mucha competencia.

Maribona avizoraba hace sesenta años que: “el turismo constituye por ahora la única industria de exportación susceptible de rápido e intenso desarrollo, requiriendo

relativamente pocas inversiones” (Maribona, 1957, citado en Sorhegui et al. 2007, p. 304). No existía, según su punto de vista, otra rama de la economía que ofreciera estas posibilidades, ni las tradicionales como la industria azucarera o la tabacalera, ni otras emergentes.

Argumentaba el intelectual también, que existe una estrecha relación entre el turismo, como parte de los servicios, y las empresas de transporte, albergues, comercio e industrias diversas; por lo que estas deben funcionar armónicamente dentro del sistema de la economía del país. No siempre esto era comprendido por los más interesados: el gobierno en sus diferentes instancias o las llamadas clases vivas de la nación.

El pintor y periodista expone acerca de los antecedentes y la historia del turismo, sobre el panorama turístico nacional y mundial de aquellos momentos y sus perspectivas. Los razonamientos se sustentan en análisis comparativos donde están presentes datos estadísticos que contribuyen a una mejor comprensión de sus argumentos; pues conocía de primera mano la actividad tanto en Europa como en las Américas.

Maribona consideraba que, por diversas razones, Cuba había perdido posibilidades de desarrollar el turismo y evitar, en una etapa temprana, la competencia. En esas décadas pasadas, otros polos en la región se habían desarrollado, particularmente en el sur de los Estados Unidos, con los que había que competir. Se requería en ese momento potenciar la promoción y propaganda; invertir más en estas cuestiones tan necesarias; cuidar más de la calidad de todos los servicios; y aprovechar todas las posibilidades que se fueran abriendo para el país, entre ellas, las asociaciones que pudieran establecerse a partir de intereses compartidos.

En el principal polo de competencia, el sur de la Florida, no se advertía que el desarrollo del turismo en Cuba podría ser, incluso muy beneficioso, para el turismo en aquella área, por lo que allí se hacía una propaganda en contra del destino Cuba. Es de señalar que Maribona realiza los análisis, como lo hiciera a principios de los años 40, enfocado, como es lógico, en los flujos turísticos provenientes desde Estados Unidos, el principal centro emisor, país al que la economía cubana estaba estrechamente ligada. Precisamente, el autor del artículo destacaba como una de las ventajas del desarrollo turístico, el no estar, como el azúcar, sometido a ningún sistema de cuotas: una forma de tratar de evadir las múltiples limitantes de la

condición dependiente de la economía cubana sin molestar los intereses monopolistas de aquel país.

Lo señalado anteriormente está dentro de la lógica del pensamiento económico burgués de la etapa, como argumenta Chailloux en su análisis introductorio al pensamiento económico cubano de la crisis económica estructural permanente 1934-1958 (Sorhegui et al. 2007). No propone cambios radicales en la situación, sino que va a tratar, generalmente, de abordar aspectos separados sin tampoco proponer transformaciones que pudieran poner en peligro o alterar sustancialmente la estabilidad del sistema establecido.

Otra idea que pone de manifiesto el gran conocimiento que el autor poseía sobre el tema, lo que le permitía realizar los análisis e, incluso, emitir determinados criterios predictivos, es la que expone acerca de cómo muchas de las islas del Caribe iban avanzando en su desarrollo turístico; análisis que realiza sobre la base de informaciones estadísticas de los crecimientos experimentados en los años precedentes. También aporta valiosos datos sobre otras regiones del mundo.

Maribona Pujol hace también una exposición de las grandes ventajas que tenía el país para experimentar un salto en el desarrollo turístico si se trabajaba en función de ello. Al respecto señalaba que, después de medio siglo durante los cuales ni los sucesivos gobiernos, ni la ciudadanía tomaron en serio esta industria, el panorama iba cambiando:

Es justo consignar que las leyes-decretos promulgadas al efecto en 1953, por gestiones del Instituto Cubano del Turismo, varias de las obras públicas realizadas desde entonces y la intensificación de la publicidad y la promoción desplegadas en Estados Unidos, han contribuido grandemente al creciente éxito. (Maribona, 1957, en Sorhegui et al. 2007, p. 311).

También, en otro momento, destaca lo que se venía haciendo, en ese sentido, bajo el gobierno de Fulgencio Batista. Maribona estuvo estrechamente ligado a ese esfuerzo dentro de la política oficial, como puede apreciarse en la obra de Jiménez (2008).

Se expone, aunque de manera breve, acerca de la situación del transporte y las comunicaciones del país, el estado de los hospedajes, tanto en La Habana —donde se concentraba el mayor número de capacidades— como en los mejores hoteles, lo que se estaba haciendo en esos momentos. En *Turismo y Ciudadanía* el análisis

sobre este aspecto es más abarcador y detallado, aunque, dado el año de publicación, los datos son menos actualizados, no así el enfoque estratégico que ofrece sobre estas variables.

Las atracciones con que contaba el país, según su punto de vista, eran muchas y superiores a las que poseían otras islas del Caribe; sin embargo, ni gobernantes ni gobernados, aducía, se habían decidido todavía a preservarlas ni a utilizarlas en función del turismo. Sobre este aspecto, en *Turismo y Ciudadanía* ya había analizado cómo no se apreciaban los grandes valores que el país podía mostrar, y se atentaba diariamente contra el patrimonio histórico, natural y cultural de la nación. De esa forma, se comprometía no solo el presente, sino también el futuro de una rama que en gran medida se sustentaba en la conservación de esos valores. Era necesario también aprender de las experiencias que existían en otros países.

Al respecto, analizó en particular las experiencias históricas, las climáticas, la existencia de aguas minero-medicinales, las espeleológicas, los paisajes naturales. Hizo la salvedad de que algunos de estos valores estaban en peligro de disminuir e, incluso, desaparecer, al estar sometidos a un ataque indiscriminado, lo que los empobrecía. También se expone como atracciones del país: la existencia de magníficas playas, de lagos y ríos, de las posibilidades de realizar la caza deportiva; aunque aquí también reconoce que estaba ocurriendo el exterminio indiscriminado de varias especies de valor cinegético, e igual ocurría con la pesca, otra importante atracción, por las violaciones a las épocas de veda.

La consideración de la variable ambiental como elemento de gran significación para el desarrollo del turismo y, en general, de la economía de país, como ya ha sido advertido (Calderón y Agramonte, 2010), es un aporte del pensamiento de Maribona, que hace que este resulte más actual y necesario porque se relaciona con la propia sostenibilidad del desarrollo. Habría que señalar otro elemento importante que es la relación que, al mismo tiempo, el pensador establece, con la variable cultural, como a continuación puede apreciarse.

El periodista del *Diario de la Marina* apuntaba en el artículo que no se valoraba la importancia que para el turismo tenían los tipicismos y peculiaridades de los cubanos: unas de las atracciones más importantes y valiosas, que los turistas siempre quieren conocer de primera mano, que con ello se estaban perdiendo: "... nuestras características de ibero-afro-americanos por imitar, como macacos

amaestrados, a los estadounidenses.” (Maribona, 1957, en Sorhegui et al. 2007, p. 314). Reconocía que aun los turistas podían encontrar en Cuba valores autóctonos que les interesaran. También consideró lo que podían aportar otras actividades relacionadas con la cultura, el arte, la educación, la religión y los espectáculos en general. Estos valores intangibles cada día adquirirían mayor importancia para los turistas y debían preservarse y enriquecerse.

Dentro de la Preparación, otro factor que destacó fue que los positivos y variados elementos que podían ser utilizados en función del desarrollo turístico, debían ser debidamente planificados. Se debían eliminar aquellos factores negativos, más presentes en Cuba que en otras islas del Caribe. Entre estos destacaba algunos que constituían lacras sociales de la época, como la mendicidad o la prostitución, además de los cobros excesivos de alquiler, el tránsito caótico en calles y carreteras, y la falta de legislación que permitiera tarifar los hoteles de acuerdo con su categoría, entre otros factores. Apuntaba que, buscando ganar más dinero que el que razonablemente se debía ganar, se ofrecía una imagen negativa sobre el turismo nacional y también del pueblo.

Para la época se considera de interés que se significaran como aspectos negativos también, en la presentación, los ruidos innecesarios en los espacios públicos, la proliferación de moscas y mosquitos, el hollín de las chimeneas, el polvo, las aceras en mal estado y la falta de árboles de sombra en avenidas y parques; lo cual se convertía en molestias adicionales para los turistas. En el lenguaje del presente esto último se relacionaría con lo que son hoy los problemas ambientales, tema de gran actualidad, como se ha ratificado recientemente en el país (Partido Comunista de Cuba, 2017), pero sobre el que aun en aquellos años, no se tenía la conciencia que se tiene ahora. Maribona (1943) le otorga protagonismo en el desarrollo del turismo al estado del medioambiente: un entorno sano y equilibrado atrae a los turistas, mientras que uno contaminado y, en general descuidado, ahuyenta a los visitantes. Observaba también el intelectual nacido en Cárdenas, que era necesario desestimular el turismo que se realizaba desde Cuba, pues constituía una salida de recursos del país. Ese desestímulo debía realizarse a partir de un aumento de la cantidad y la calidad de las ofertas en frontera, con ellos se contribuiría a inclinar más favorablemente la balanza hacia el lado cubano.

Por último, hacía énfasis en la necesidad de publicitar y promocionar más el turismo nacional. Para ello había que invertir más dinero, tanto por parte del Estado, como por las provincias y los municipios. En ese interés en la propaganda y promoción del turismo, no se involucraban otros protagonistas de la economía cubana de entonces, como el comercio y la industria del país, aun cuando debían hacerlo, dadas las posibilidades que podían emanar de los encadenamientos productivos que se originaran, para sus propios desarrollos.

Como se ha señalado, *Turismo y Ciudadanía* y *El turismo puede ser la segunda zafra de Cuba*, son solamente dos de los muchos trabajos que sobre el tema del desarrollo del turismo nacional publicara Armando Maribona Pujol en diversos medios de difusión del país durante casi cuatro décadas de la etapa republicana burguesa, sobre todo en el *Diario de la Marina*. Existen muchos otros en los que aborda también con suficiente profundidad la temática, con los que se pudiera trabajar en función de la docencia en las referidas asignaturas para alcanzar una mejor preparación de los estudiantes y así cumplir más cabalmente con los objetivos planteados.

CONCLUSIONES

Armando Maribona Pujol como pensador económico identifica el turismo como rama que podía tener más rápido desarrollo para Cuba, con lo que se abriría una alternativa a la economía basada en la exportación de azúcar, con el incentivo añadido de que este no podía ser sometido a las restricciones de cuotas, además de que estaba en la capacidad de encadenar a los demás sectores económicos del país. No se limitó a diagnosticar las ventajas que tenía Cuba para el desarrollo de este sector, sino también llamó la atención acerca de aspectos negativos que debían eliminarse con la participación del gobierno, otras instituciones, los empresarios y la ciudadanía. De esa manera, estructuró una propuesta coherente acerca del desarrollo de la industria turística nacional en el marco de las relaciones del capitalismo dependiente típicas de la Cuba neocolonial, en la que no solo se encuentran elementos de valor para el contexto de la época, sino también desde la perspectiva contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calderón, J. C. y Agramonte, M. A. (2010). *La defensa del medio ambiente desde la óptica del desarrollo turístico de Cuba a mediados del siglo XX*. CD Memorias del VI Congreso Iberoamericano de Pensamiento. Holguín, Cuba: Casa de Iberoamérica.
- Calderón, J. C., Quesada, F. R., Sánchez, M. de la C. (2015). *Nicolás Joseph de Ribera: Una figura indispensable en el Pensamiento Económico Cubano en la etapa colonial*. CD Memorias de eventos: III Conferencia Científica Internacional de la UNISS Yayayabociencia. Santa Clara, Cuba: Feijóo.
- Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba. (1999). *Diccionario de la Literatura Cubana*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/diccionario-de-la-literatura-cubana--0/html/254m.htm>
- Jiménez, G. (2008). *Los propietarios de Cuba 1958*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Maribona, A. (1943). *Turismo y ciudadanía*. La Habana, Cuba: Alrededor de América.
- Ministerio de Educación Superior (s.f.) (a). *Programa de la asignatura Pensamiento Económico Cubano*. Plan D. La Habana, Cuba: Autor.
- Ministerio de Educación Superior (s.f.) (b). *Programa de la asignatura Pensamiento Económico y Economía Cubana*. Plan D. La Habana, Cuba: Autor.
- Partido Comunista de Cuba (2017). *Conceptualización del Modelo Económico Social Cubano de desarrollo socialista*. En Documentos del 7mo. Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC el 18 de mayo de 2017 y respaldados por la Asamblea Nacional del Poder Popular el 1 de junio de 2017. Tabloide. Recuperado de <http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/%C3%BAltimo%20PDF%2032.pdf>
- Pericás, L.B. (2014). *Che Guevara y el debate económico en Cuba*. La Habana, Cuba: Casa de las Américas.
- Rodríguez, J. L. (2012). *Estrategia del desarrollo económico en Cuba*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Sorhegui, R. A., Chailloux, G., Odriózola, S. y León, M. (2007). *Antología del Pensamiento económico cubano*. Tomo II. La Habana, Cuba: Félix Varela. Recuperado de

http://www.google.com.cu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKewjYulvgjLzYAhUF5oMKHTzWDVkJQFggqMAE&url=http%3A%2F%2Fbdigital.redu.niv.edu.cu%2Ffetch.php%3Fdata%3D125%26type%3Dpdf%26id%3D125%26db%3D1&usg=AOvVaw0lwt_cxmvx8feV0CoBI3uj

PRAXIS DOCENTE EN LOS PROGRAMAS NACIONALES DE FORMACIÓN

TEACHING PRAXIS IN NATIONAL TRAINING PROGRAMS

Danny Sánchez;¹ Dra. Migdalis Coromoto González Celis²

¹ Ing. en Mantenimiento Mecánico, Doctora en Innovaciones Educativas Docente Ordinario. Profesor Asistente del Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas (I.U.T.C.), Venezuela, Email: dannysanchezg@gmail.com; ² Licenciada en Administración de Empresas. Magister en Gerencia Empresarial. Dra. C. en Innovaciones Educativas. Dra. C. Pedagógicas. Profesora Agregada de Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA) - Núcleo Zulia, Venezuela. Email: migdaligonz@yahoo.com

¿Cómo referenciar este artículo?

Sánchez, D. y González Celis o, M. C. (marzo–junio, 2018). Praxis docente en los programas nacionales de formación. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/659>

Resumen

Los Programas Nacionales de Formación (PNF) constituyen una forma dinamizante e innovadora de gestionar los currículos universitarios venezolanos en consonancia con el momento histórico y de transformación social del país, cuyo fin es el Socialismo del Siglo XXI, como forma de organización política, histórica, económica, cultural y territorial. El artículo realiza un acercamiento desde lo documental de cómo se ha venido materializando la praxis del docente a partir de estos programas en los Institutos Universitarios de Tecnologías. Se fundamenta teóricamente en los aportes de autores como García (2010), Barrera (2008), Becerra y Moya (2010), la documentación presentada por la Misión Sucre (2011) y Misión Alma Mater (2009). El objetivo propuesto fue analizar la praxis docente en los PNF, abordando algunas categorías que inciden en ella. Se aplicó el enfoque de corte analítico, enmarcado en el paradigma post positivista. Como resultado del análisis se identificaron en la praxis docente, persistencias de prácticas conductistas o constructivistas contrapuestas a los modelos conceptuales aplicados.

Palabras clave: praxis; praxis docente; programas nacionales de formación; institutos universitarios de tecnologías

Abstract

The National Training Programs (NTP) are a dynamic and innovative way to manage Venezuelan university curricula, in accord to the historic moment and of the country's social transformation, which purpose is the XXI Century's Socialism, as a political,

historical, economic, cultural and territorial organization. The article makes an approach from the documentary of how the praxis of the teacher has been materialized from these programs in the University Institutes of Technologies. It is theoretically based on contributions of the following authors: García (2010); Barrera (2008), Becerra and Moya (2010), as well as on the documentation presented by the Sucre Mission (2011) and the Alma Mater Mission (2009). The proposed objective was to analyze the teaching practice in NFP, addressing some categories that affect it. The analytical approach was applied and framed in the post positivist paradigm. As a result from the analysis, persistence of behaviourist or constructivist practices opposed to the conceptual models applied were identified in the teaching praxis is identified in the teaching praxis.

Keywords: praxis; teaching praxis; national training programs; university institutes of technologies

INTRODUCCIÓN

Etimológicamente el término praxis procede del griego antiguo, que significa acción, realización. Suele traducirse como "actividad práctica"; sin embargo, dicha traducción fue cambiando de acuerdo con los aportes de Aristóteles, en la medida en que lo teórico fue valorado como superior a lo práctico, fundamentalmente apoyado por la relación de dependencia de lo práctico respecto de lo teórico, pues la teoría es quien dirige y ordena la actividad práctica del ser humano.

En la actualidad, los países están inmersos en un continuo intercambio tecnológico producto de la internacionalización de sus capitales humanos y tecnológicos. Esto supone nuevos enfoques y cambios de paradigma, a los que debe hacer frente la educación actual por su papel en la formación intelectual de los profesionales. Todo esto trae consigo innovaciones diseñadas para mejorar la praxis del quehacer académico; en este sentido, se establecen en los documentos perfiles elaborados para la modernización y transformación de la Educación Universitaria.

La concepción más comúnmente manejada en nuestros días en el contexto latinoamericano, es la elaborada por Paulo Freire años más tarde, quien desde una postura de izquierda no necesariamente marxista, la definió como la conjunción o comunión entre la teoría y la práctica (Malagón, 2007). De tal manera, Freire consideró que, en un sentido amplio, la teoría no está por sobre la práctica

(Aristóteles), ni la práctica por sobre la teoría (Marx), sino que las coloca a ambas en un mismo nivel o con igual grado de importancia en relación de conjunción.

En este artículo se pretende analizar la praxis docente específicamente en los programas nacionales de formación, caracterizando cada etapa transitada desde la perspectiva manejada por los Programas nacionales de formación (PNF). Es importante acotar el aporte generado por este trabajo, al realizar un análisis de cómo se ha venido desarrollando la praxis docente y si realmente se está dando en los PNF, de tal manera que se puedan generar mecanismos que permitan transformar la dinámica de la praxis docente de acuerdo con las conceptualizaciones teóricas abordadas. La investigación parte de una breve introducción, para luego ir demarcando en el desarrollo del artículo las diversas etapas de la praxis docente y su desarrollo, junto a la manera en que se han caracterizado los programas nacionales de formación, para concluir reflexionando sobre algunos aspectos y formar criterios analísticos del objeto de estudio.

DESARROLLO

Praxis Docente

Desde el punto de vista educativo, el término praxis adopta la concepción desarrollada por Freire (2012) de una conjunción teoría-práctica; sin embargo, muchos autores afirman que en éste ámbito, la práctica y la praxis tienden a ser utilizados indistintamente. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2012), el término Práctica, etimológicamente proviene del latín *practicus*, cuyo significado remite a la aplicación de una idea o doctrina, contraste experimental de una teoría, ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas, uso continuado, costumbre o estilo de algo, teniendo todas en común una estrecha vinculación con el sujeto y su accionar.

De acuerdo con la filosofía china planteada por Mao Tse Tung (1973), la verdad se descubre a través de la práctica, comprobándola, desarrollándola y volviendo a practicar; es decir, parte de un conocimiento proveniente de la percepción sensorial, y luego se desarrolla activamente hasta convertirse en conocimiento racional para, posteriormente, volver a partir del conocimiento racional, orientar activamente la práctica para transformar el mundo subjetivo en el mundo objetivo; lo cual corresponde a la teoría materialista dialéctica del conocimiento o teoría de la unidad entre el saber y el hacer.

Por otro lado, la Unesco (1998) refiere que una universidad pertinente será aquella que adecue su rol entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Ello requiere de normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica, así como de una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo. Es preciso reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, concretamente aquellas actividades encaminadas a minimizar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente, las enfermedades, entre otras cosas, mediante enfoques inter y transdisciplinarios que permitan analizar, de manera integral, los problemas y situaciones planteadas.

En Venezuela, la Comisión Nacional de Currículo (CNC), 2012, a partir del análisis de sus propios documentos desde 1986 y los documentos de la Unesco (1998), enriquece la conceptualización curricular asumiendo como categorías la transformación, modernización y equidad, donde la transformación universitaria se asume como un proceso de cambio multidimensional, complejo, que responda a razones de tipo social, económico, político, científico, tecnológico y cultural, con el fin de reorientar los procesos de investigación en las universidades para que las soluciones que estas aporten estén dirigidas a las necesidades de la sociedad y cesen de responder solo a las problemáticas planteadas por los mercados; lo cual las obliga a repensar sus funciones sustantivas, así como las prácticas básicas en su organización y gestión.

Ante estas concepciones, el Estado Venezolano a partir del 2002 comenzó a promover las siguientes políticas con miras a consolidar el proceso de transformación universitaria, todas y cada una de ellas respaldadas en lo que sería posteriormente el Plan Nacional Simón Bolívar 2007-2013: universalización de la educación universitaria, generación y apropiación social del conocimiento a partir del fortalecimiento de las capacidades nacionales, impulsó a un nuevo modelo educativo hacia una educación socialista, creación de nuevas instituciones de educación universitaria (IEU), así como la transformación de las existentes y la municipalización de la educación universitaria.

En el contexto de la educación universitaria, el docente, como actor fundamental, se constituye en un sujeto capaz de construir significados que le permitan entender la educación como una acción social para la diversidad y la multiplicidad de formas de aprendizaje, situándose en una relación en la que materializa su experiencia en la

vida cotidiana desde tres dimensiones: cognitiva, práctica e identitaria. Según García (2010), la cognitiva incluye las nociones que le permiten organizar su experiencia; la práctica establece las relaciones con los otros, naturaleza y cosas; y la identitaria sitúa al sujeto en una relación de su subjetividad con la subjetividad del otro, dando el protagonismo al docente de poder modificar su entorno material-social y de insertarse en unas relaciones sociales para transformarlas.

La praxis docente no debe eludir la relevancia del docente como investigador, puesto que es él quien tiene la capacidad de reflexionar sobre sus formas de acción y sus relaciones para convertir su espacio de aprendizaje en un lugar de indagación donde se construyan saberes de modo colectivo y se reconstruyan las disquisiciones del mundo partiendo desde la experiencia y la teoría, con lo cual se promueven nuevas formas de relaciones que emanen desde los procesos de formación integral.

Praxis Docente en Venezuela: Una visión retrospectiva a su historia

Comprender cómo se ha venido comportando la praxis docente en el país, empieza por entender los procesos de transformación universitaria en los que ha estado inmersa la misma desde la Venezuela de la colonización española, y donde se puede distinguir la impronta del sistema político y de dominación regente. Rojas (2004) y Parra (2010) describen que en Venezuela, como en la gran mayoría de los países de América Latina, el origen de la universidad estuvo signado por el predominio de un modelo educativo hispánico medieval, que respondía a la expresión de los intereses y necesidades del poder español conquistador.

En el año de 1721, durante el reinado de Felipe V, se concede al Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima la facultad para otorgar grados y erigirse como universidad, en conformidad con iguales circunstancias y prerrogativas que la de Santo Domingo, incluso con el título de real como tiene dicha universidad. Dicho modelo educativo fue exclusivo de las élites y clases oligárquicas de la época, caracterizado principalmente por dos modelos de enseñanza: el modelo colegio-universidad, procedente de Sigüenza y Alcalá de Henares, con su derivación hacia el modelo seminario-universidad, y el modelo corporativo claustral de la Universidad de Salamanca, que Puelles Benítez denomina Universidad Pontificia.

Este modelo de universidad permaneció prácticamente inalterado hasta el siglo XIX, cuando los movimientos independentistas de las colonias rompieron con los vínculos

que les unían al menoscabado imperio español. Se dio origen así a una nueva etapa de la universidad latinoamericana: la universidad republicana.

Dicho modelo republicano de inspiración napoleónica-laica, profesionalizante y supeditada al control estatal, de acuerdo con Capote (2008) tuvo como principales características: la ruptura con la anacrónica orientación escolástica de verdades absolutas, el énfasis en la laicidad, el establecimiento de facultades como grupos de estudios separados e independientes y la separación de la enseñanza profesional de la investigación científico técnica.

Esta fue una etapa en la educación universitaria donde se comenzaron a proponer cambios orientados a definir una universidad que rompiera con la institución confesional abriendo puertas a todos los grupos sociales, pero, que según palabras de Parra (2010), más allá de implicar transformaciones de fondo, resultaron de forma, pues a pesar de la independencia política de las naciones el modelo colonial siguió instaurado en la universidad venezolana durante todo el resto del siglo XIX.

Así mismo, considerando lo descrito por Rojas (2004), el requisito exigido para la docencia durante estas etapas de la educación universitaria en el país para aspirantes a catedráticos y profesorado, era tener una eficiente preparación teórica; la cual debían demostrar ante un jurado examinador, conformado por personas idóneas a quienes expondrían con claridad la materia objeto de enseñanza bajo el modelo tradicional escolástico.

Es así como llegamos al siglo XX, donde, partiendo de lo anterior, nos encontramos con la continuidad de un modelo educativo colonial que sirvió de referente para que se diera el emblemático Movimiento de Córdoba en 1918, impulsor de la revolución desde la Universidad, dotándole de poderes misionales, ideológicos, culturales, para salir al encuentro de los tiempos, aun cuando no produjo ningún impacto de envergadura ni siquiera en lo social; pues se continuó con una educación dirigida y elitista, en tanto el resultado más relevante fue el de la instauración del cogobierno. La praxis docente en esta etapa se ve signada por la reproducción del conocimiento propio de la tradición escolástica con influencias del paradigma positivista,

Sin embargo, en este país no fue hasta la caída de Pérez Jiménez en 1936 que se produce un acercamiento al movimiento de Córdoba, que duró desde 1936 hasta 1958, y donde se establecieron las bases para un proyecto de modernización reconocido históricamente como de consenso entre sectores diversos, que lograron

acordar tareas, formas organizativas y objetivos; toda vez que de 1948 a 1958 se llega a un período de estancamiento producto de la dictadura militar, no obstante, durante tales momentos la expansión de la producción petrolera y el consiguiente incremento de la renta así obtenida, introdujo un nuevo flagelo que le cambió la fachada al coloniaje español por uno nuevo propiciado por las economías dominantes, denominado capitalismo.

Luego de 1958 se produce la consolidación del modelo político centrado en la democracia representativa donde se logran cambios de forma en los aspectos concernientes a las maneras de acceso a la misma; pero se consolidan los modelos alienantes y reproductores provenientes de los imperios económicos dominantes, quienes gozaban de las concesiones para la exploración, producción y comercialización de nuestra renta petrolera.

Dentro de las transformaciones observadas a partir de este año y hasta la década de los 90 Parra (2010) detalla las siguientes:

Promulgación de la Ley de Universidades (1958) donde se otorgó autonomía a la universidad y se decretó la garantía de acceso sin ningún tipo de discriminación ni restricción, la gratuidad, la consolidación de la educación, en particular la universitaria como mecanismo de ascenso social y vía expedita de consolidación de las capas medias profesionales del país.

Promulgación de la Ley de Universidades (1970) en una búsqueda del estado por legalizar un mayor control de las universidades, el cual, al responder a políticas dictadas por los Estados Unidos, —nuevo colonizador gracias a la explotación petrolera— totalmente contrapuestas al comunismo ruso, se enfrenta a universidades cuyos espacios se habían transformado en lugares para el activismo de la izquierda radical que propulsaba ideas desalineantes del conocimiento, opuestas violentamente al gobierno a quienes este debía silenciar en un acto de congraciarse con el Imperio.

Esas reformas marcan una inflexión importante entre otras cosas por su repercusión en la diversificación del sistema de Educación Superior; el cual incipientemente comprendía, no sólo las universidades, sino algunas otras instituciones de educación terciaria, ya creadas pero sin nexos evidentes entre ellas o con las universidades, que permitieran constituir un verdadero sistema. Partiendo de la reforma de 1958 se produce la creación de universidades experimentales, dependientes directamente

del Estado, tanto en lo financiero como en el nombramiento de sus autoridades pero que en la práctica, como efecto perverso de su carácter experimental y dependiente del gobierno, se constituyeron en espacios de clientelismo político: mecanismo decisivo para la selección e ingreso del personal docente, administrativo y obrero, con estructuras tan inflexibles, como las de las universidades autónomas tradicionales.

Estas reformas legales se consideran el génesis del proceso de diferenciación de instituciones de Educación Superior (IES), cuyo modelo siguió siendo la universidad tradicional, con una marcada mayoría de instituciones, sin la autonomía que disfrutaban las universidades públicas ya existentes antes de este período. Pueden identificarse los siguientes tipos de instituciones: universidades nacionales autónomas (públicas u oficiales), nacionales experimentales (públicas u oficiales), universidades privadas, e institutos y colegios universitarios, públicos u oficiales y privados.

Durante los treinta años de la etapa democrática representativa se hizo evidente que la identidad pública de la Educación Superior fue coherente con el proyecto político de la elite venezolana. Dicha educación se vuelca a la democratización del acceso para garantizar la movilidad, a la profesionalización y consolidación de las capas medias urbanas: todo como uno de los mecanismos a través de los cuales la renta petrolera era distribuida —sin contar con que el rentismo petrolero tuvo sus efectos perversos, en los cuales los sectores más pobres sin acceso a esta educación quedaron desprotegidos e invisibles para dichas élites.

En cuanto a la praxis docente durante estos períodos, de igual forma se continua el ejercicio de la misma por profesionales denominados ‘catedráticos’, profesionales prestados a la docencia universitaria por su prestigio o vocacional magisterio, y el ‘profesor’, quien buscaba consolidar su carrera profesional en el intercambio con los estudiantes, a través de la docencia y la investigación científica. Se comprende entonces que durante estos años en el país imperó una exigencia en el dominio de disciplinas por sobre los aspectos pedagógicos.

Esta práctica continuó hasta hace poco, pues los requisitos exigidos a los aspirantes a docentes se centraron en las competencias técnicas disciplinarias por sobre la formación pedagógica; lo cual devino en predominio de una praxis donde imperan

los postulados tradicionales de enseñanza centrados en la relación unidireccional vertical, producto de una reproducción de lo vivido en la época como estudiante.

Por otro lado, en cuanto a las maneras de conducir la praxis por parte de los docentes, pueden identificarse algunos modelos de los cuales Cayetano en García Loredo y Carranza (2008), identifican cuatro a saber:

1. El modelo academicista, el cual especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica”, como si no fuera también disciplinaria, pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guion elaborados por otros, como un locutor hábil.
2. El modelo tecnicista eficientista, el cual apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada; el currículo es prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos; y no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Está subordinado no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.
3. El modelo práctico-artesanal, el cual concibe la enseñanza como una actividad artesanal o un oficio que se aprende en el taller, donde el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”.
4. Por último, en una búsqueda por renovar los modelos anteriores, es estudiado, asumido y ejercido por grupos reducidos de colegas en instituciones de corte tradicional, pero sobre todo a niveles de formación de cuarto y quinto nivel, el modelo hermenéutico reflexivo; el cual supone la enseñanza como una actividad compleja en un ecosistema inestable,

sobredeterminada por el contexto espacio-temporal, sociopolítico, cargado de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Así, el docente debe enfrentar con sabiduría, además de creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo soluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura académica, en ese sentido, debe vincular lo emocional con la indagación teórica.

A finales de la década del 90, producto de la crisis antes descrita, comienza en nuestro país un proceso de transformación en todos los niveles, en especial en la Educación Universitaria, impulsados por el presidente Hugo Chávez Frías. Se distinguen varias etapas descritas por Parra (2010). En la primera, que va de 1999 a 2002, se consolida la aplicación de una nueva constitución que introdujo a su vez una nueva concepción en la manera de concebir la democracia, la democracia participativa y protagónica, donde las políticas propuestas se focalizaron en atender las áreas críticas que reclamaban la acción del gobierno, desatendidas en las anteriores gestiones; las cuales para el momento habían profundizado sus efectos negativos: la expansión desordenada que desvirtuó la diversificación de instituciones y de carreras, la desigualdad en términos de calidad de las IES, programas y carreras ofrecidos, con una concentración territorial no equilibrada, inequidad en el acceso, crecimiento sin control de IES privadas de absorción de demanda, deterioro de las IES públicas.

Durante esta primera fase para atender esta realidad, las políticas de educación universitaria del gobierno se centraron en un esfuerzo por expandir la matrícula estudiantil mediante la eliminación de las trabas al ingreso, la reivindicación del carácter público de la educación y la creación de nuevas instituciones de Educación Superior oficiales. Luego durante el 2002 se produce un golpe de estado, producto de un clima de polaridad política entre los sectores que defendían la democracia representativa y los sectores a favor de las políticas oficiales, afectos a la democracia participativa y protagónica que atentó contra la construcción de los procesos así como reformas ya emprendidos. Esta situación generó un entramado de situaciones y vaivenes electorales, que se consolida finalmente con la reelección del Presidente Hugo Chávez en el 2006 donde se enarbolan las banderas del socialismo del siglo XXI.

Después de 2006, se emprenden nuevas políticas dirigidas hacia la transformación de la educación universitaria en consonancia con los modos de convivencia que comenzaban a construirse en el país en el marco del socialismo del siglo XXI; las cuales tienen como objetivos estratégicos: universalizar la educación universitaria; generar y apropiarse socialmente el conocimiento a partir del fortalecimiento de las capacidades nacionales; impulsar un nuevo modelo educativo centrado en la formación ética enfocado a transformar la sociedad haciéndole comprender su realidad, su entorno e insertándolo en modelo productivo socialista.

Adicional a lo anterior se promueven reformas curriculares orientadas, entre otros aspectos, hacia la formación integral del ciudadano(a) teniendo como eje transversal de formación el proyecto investigativo, concebido como la mejor vía vinculante entre la docencia e investigación para la transformación social, resolviendo problemas en las comunidades donde se encuentra la universidad y habitan los estudiantes. Dichas reformas recibieron los nombres de Programa Nacional de Grado (PNG) en la UBV y Programas Nacionales de Formación (PNF) en la Misión Sucre e institutos y colegios universitarios en el marco de la Misión Alma Mater. Esto define y enmarca el escenario donde desarrolla la praxis docente de las autoras del presente artículo.

Esta nueva etapa en la cual se transita hoy, como pudo evidenciarse en líneas anteriores, se caracteriza por una constante renovación de conocimientos. En ese sentido resulta absurdo pretender que en los espacios de aprendizaje de las instituciones educativas, la praxis docente siga propugnando enfoques memorísticos reproductivos para la obtención de conocimientos, en vez de modelos orientados hacia la comprensión, la interpretación y el procesamiento del mismo, con la premisa de formar individuos críticos, creativos, innovadores y creadores de soluciones a los problemas de su entorno.

Programas Nacionales de Formación (PNF): Su concepción y principales características

Se podría afirmar que los PNF constituyen una forma dinamizante e innovadora de gestionar los currículos universitarios venezolanos en consonancia con el momento histórico y de transformación social del país cuyo norte es el Socialismo del Siglo XXI, como forma de organización política, histórica, económica, cultural, territorial así como, emancipada, de los modos de convivencia de nuestro pueblo.

Conforme a la Resolución 2963 del 13 de mayo de 2008, los programas nacionales de formación (PNF) son el conjunto de actividades académicas, conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios de educación universitaria, creados por iniciativa del ejecutivo nacional, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, diseñados con la cooperación de instituciones de educación universitaria nacionales, atendiendo a los lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, para ser administrados en distintos espacios del territorio nacional.

Según la Misión Sucre (2011), son un método de educación universitaria creada e implementada en Venezuela con el fin de proponer pautas, enfoques y modalidades de estudios de carreras universitarias, que plantea principalmente la solución de problemas e interacción con el entorno de colaboración comunitaria, así como el desarrollo integral y tecnológico del país.

De igual manera tienen la finalidad de transformar las áreas científico-humanísticas para concebir a la educación como una formación integral y liberadora, en la cual la formación técnico-científica debe estar acompañada con una sólida formación humanista, cultural, ambiental, crítica, creadora, innovadora y socio-política, donde los seres humanos no solo puedan autodesarrollarse sino que participen en el contexto de la nueva República Socialista que se quiere. A su vez plantean el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje haciéndola más humanista, tanto en la formación integral liberadora (educación), la creación intelectual (investigación) y la vinculación social (extensión).

Por su parte el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) (2009a), expone que estos contribuyen a generar una visión transformadora de la educación universitaria, a través de proyectos de investigación sociocomunitarios al igual que productivos, cooperación solidaria institucional, en función del fortalecimiento del poder popular, en conjunto con la construcción de una sociedad de iguales donde el compromiso es formar ciudadanos capaces de desarrollar tecnologías que permitan el desarrollo endógeno del país pero con un propósito más humano y solidario. De allí que en los PNF se promueva la formación del nuevo ciudadano con autonomía creadora, transformadora, ideas revolucionarias, así como, una actitud emprendedora para poner en práctica soluciones en la transformación endógena de contextos social comunitarios.

Los PNF tienen tres ejes fundamentales: la formación sociopolítica; la formación académica y los proyectos endógenos comunitarios de formación con vinculación social. Por la importancia ideológica, académica y de vinculación social de los PNF para el desarrollo del país, se necesita que el docente posea un pensamiento transformador de la sociedad; que crea en la descolonización de los saberes al igual que la investigación; que haga pensar, que le dé importancia humanista al contexto social a transformar, afianzando los valores culturales.

Los PNF tienen como características comunes de acuerdo con MPPPEU (2009b):

- La formación humanista sustentada en la integración de contenidos con experiencias dirigidas a la formación en el ejercicio de la ciudadanía democrática, la solidaridad, la construcción colectiva, así como la acción profesional transformadora con responsabilidad ética y perspectiva sustentable.
- Vinculación con las comunidades en el ejercicio profesional a lo largo de todo el trayecto formativo, utilizando el abordaje de la complejidad de problemas en contextos reales, con la participación de actores diversos, potenciando la multidimensión de problemas de estudio, así como el trabajo en equipos interdisciplinarios, para desarrollar visiones de conjunto en perspectiva histórica, apoyadas en soportes epistemológicos coherentes, críticamente fundados, que garanticen la participación activa y comprometida de los estudiantes en sus procesos de creación intelectual relacionados con investigaciones e innovaciones educativas acordes con el perfil de su futuro desempeño por la vía científica.
- Ambientes educativos caracterizados por la libre expresión en el debate de las ideas, el respeto, la valoración de la diversidad, la multiplicidad de fuentes de información, la integración de todos los participantes como interlocutores y la reivindicación de la reflexión como elementos indispensables para la formación.
- Modalidades curriculares flexibles, adaptadas a las distintas necesidades educativas, a las diferentes disponibilidades de tiempo para el estudio, recursos disponibles, características de cada municipio y el empleo de métodos de enseñanza que activen los modos de actuación del futuro profesional.

De lo anteriormente descrito, se interpreta que los docentes en los PNF se encuentran en un contexto donde el concepto de educación que devela y define su praxis docente considera los siguientes aspectos: integralidad, pertinencia, calidad, eficacia, polivalencia y direccionalidad integradora. La direccionalidad integradora debe favorecer la coherencia de valores y la organicidad orientada a entender la conservación y el mantenimiento como una función determinante para el desarrollo sustentable.

Por último resulta importante mencionar los principios orientadores para el diseño curricular de los PNF. Según el MPPEU (2009c) entre estos están:

a) Principio de diversidad e interculturalidad: La educación universitaria en el marco de los PNF se basa en la aceptación, el respeto, así como en la promoción de la diversidad de culturas, personas, saberes ancestrales y formas de expresión; por lo cual es responsable de jugar un papel crítico para desarrollar nuestras capacidades, pensar con “cabeza propia”, a la vez que se contribuye a superar la “colonialidad del saber”, con un papel medular en el dominio imperial/neocolonial del presente.

b) Principio del ejercicio del pensamiento crítico creativo: Lo que establece que en marco de los PNF es inherente que se promueva la promoción, formación y ejercicio del pensamiento crítico creativo; lo cual implica el análisis y la comprensión de los fenómenos que emergen como resultado de los cambios que caracterizan el mundo contemporáneo en todos los órdenes de la vida social, así como la producción de respuestas frente a estos cambios. Un pensamiento crítico creativo admite la duda; promueve el cuestionamiento, el debate abierto; es renuente a la mentalidad reproductora y convencional; comprende la diversidad además de las limitaciones de las respuestas humanas; por tanto, procura el respeto por pensamientos disímiles.

c) Principio de la acción continúa para el mejoramiento del desempeño estudiantil: Se considera a las y los estudiantes como sujetos críticos protagónicos de su propia formación; por tanto, el diseño así como el desarrollo curricular de los PNF deben centrarse en promover, consolidar y fortalecer ese protagonismo, a la vez que genera las condiciones apropiadas para su desarrollo

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología empleada en la presente investigación fue la aplicación del paradigma crítico, donde se introduce la ideología de forma explícita y la autoreflexión crítica en los procesos del conocimiento; la cual tiene como finalidad la

transformación de la estructura de las relaciones sociales, para así de esa manera tratar de comprender y buscar respuesta a determinados problemas generados por estas. Sus principios son conocer y comprender la realidad como praxis. En el presente artículo se abordó la praxis docente sintetizando cómo se ha venido desarrollando en Venezuela cual transformación educativa. Asimismo se aclara cómo desde los Programas nacionales de formación se asumen la praxis docente y sus contradicciones.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Esta concepción es la praxis docente desde la perspectiva crítica. Esta se definió como el conglomerado de relaciones dialécticas (entre lo ético y lo político) realizadas por el docente, donde la teoría, a la par con la práctica, se conjugan en el ejercicio de esclarecer, emancipar, liberar, además de destruir las formas de dominación en todos los ámbitos (personal, particular, social, general) del pueblo, que al mismo tiempo se complementa con una reflexión crítica de este accionar para corregir desviaciones.

Esta praxis docente desde una perspectiva crítica se convertirá en el vehículo con el que se pueda transitar el viaje de la transformación de la educación universitaria venezolana, en la medida que logre sustituir la escala de valores del ser tecnocrático formado en valores capitalistas, por un ser facilitador de los cambios, que propicie el encuentro de saberes, cuestione críticamente y se apropie del saber tecnológico de la humanidad socializándolo en forma de soluciones a su comunidad local, su centro de producción socialista y entorno académico.

Puede entenderse, además, como una estrategia fundamental para trascender el colonialismo euro céntrico capitalista, la dependencia tecnológica, la insuficiencia productiva de bienes así como de servicios, el consumismo y el daño progresivo al ambiente: toda una situación mutilante del ser humano, al negarle una de las virtudes más hermosas que lo caracterizan: la capacidad de reconocerse en sus congéneres sintiendo solidaridad con sus sufrimientos, dolores, con sus carencias; actuando en consecuencia para transformar su realidad pero, sobre todo, produciendo con productividad y calidad.

Se puede culminar el análisis de esta investigación en las siguientes reflexiones: la praxis docente, de acuerdo con la investigación realizada —asumiendo la postura de Freire— constituye el conglomerado de relaciones entre lo que el ejercicio de la

docencia dice ser y lo que el docente hace en el ejercicio de la misma; de manera tal que reflexione en su accionar corrigiendo las desviaciones, en tanto esté comprometido con ideas de transformación social. Particularmente en los IUT oficiales del Estado Zulia, se identificó una praxis docente dominante desde sus primeros años con influencia y combinación de dos modelos: el modelo academicista y el tecnicista eficientista, en tanto el perfil de egreso de los estudiantes estaba orientado al dominio de saberes prácticos y técnicos

Por otra parte, en la praxis docente se identifica la persistencia de prácticas conductistas y constructivistas, factor que deducen al coincidir y reconocer una resistencia al cambio como el detractor preponderante contra la consolidación de una praxis más acorde a los PNF. Es importante recordar, además, que los escenarios donde fueron implementados son representados por instituciones que en su acervo conservan una serie de usos y costumbres no revolucionarias en las cuales resultó más conveniente hacer adaptaciones de los aspectos que venían funcionando bajo el modelo tradicional de las especialidades (forma de llevar la investigación, procesos relacionados con el seguimiento y registro de las evaluaciones de los estudiantes, entre otros), que llevar los procesos según el deber ser de esta novedosa propuesta donde su praxis se rija por características como: ser humanista, crítico reflexiva, que fomente el conocimiento crítico reflexivo, interdisciplinario, con convergencia de diversas estrategias centradas en sus estudiantes.

Por último, se puede concluir que los PNF como propuesta formativa innovadora tienen la misión inequívoca de constituir una educación universitaria comprometida con la nación, con una transformación soberana hacia el socialismo, la construcción del poder popular, la unidad latinoamericana, caribeña, en alianza con los pueblos del sur en la construcción de un mundo de justicia y paz, donde la praxis se aborde desde una perspectiva crítica; se conciba como el conglomerado de relaciones dialécticas (entre lo ético y lo político) realizadas por el docente; y donde la teoría a la par con la práctica se conjugan en el ejercicio de esclarecer, emancipar, liberar, además de atenuar o eliminar, las formas de dominación en todos los ámbitos (personal, particular, social, general) de nuestro pueblo, que al mismo tiempo se complementa con una reflexión crítica de este accionar para corregir desviaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, M., (2008). *Modelos Epistemológicos en Investigación y Educación*. Caracas. Venezuela: Ediciones Quirón.
- Becerra Hernández, R., Moya Romero, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora: Un proceso permanente de construcción. *Integra Educativa III* (2). Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>
- Capote, M., (2008). *Tendencias sociopolíticas en la universidad latinoamericana y venezolana*. Caracas. Venezuela: s.n
- Comisión Nacional de Currículo. (CNC). (2012). *Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios Curriculares*. Recuperado de <http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol8n1/a06.html>
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2012). Recuperado de <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Freire, P. (2012). *Documento 1: La pedagogía como praxis*. Recuperado de <http://www.uned.es/catedraunesco-educam/uned/metodologicos/propmetod1.pdf>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/1274>
- García, L. (2010). *La praxis del docente universitario y sus retos ante la construcción de la condición humana*. Congreso Iberoamericano de Educación. Argentina.
- Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Caracas. Venezuela: s.n.
- Mao Tse-Tung (1973). *Obras Escogidas. Tomo I*. Recuperado de https://www.iberlibro.com/servlet/BookDetailsPL?bi=19326617721&searchurl=tn%3Dobras%2Bescogidas%2Btomo%2Bi%26sortby%3D17%26an%3Dmao%2Btse%2Btuning&cm_sp=snippet- -srp1- -title1
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. (2008). *Resolución 2963*. Caracas. Venezuela
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2009 a). *Documento Rector PNF en Ingeniería de Mantenimiento*. Caracas, Venezuela: Autor
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2009b). *Lineamientos curriculares para los Programas Nacionales de Formación*. Caracas, Venezuela: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) (2009c). *Misión Alma Mater, Educación Universitaria y Socialista*. Caracas, Venezuela: Autor
Misión Sucre (2011). *Programas Nacionales de Formación*. Recuperado de <http://www.misionsucre.gob.ve/#pnf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI Visión y Acción: Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Parra, M. (2010). *Las transformaciones de la Educación Superior en Venezuela: En búsqueda de su identidad*. Recuperado el 15 de Mayo de 2013. <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/325>

Plan Nacional Simón Bolívar: Primer Plan Socialista de la Nación: Desarrollo Económico y Social de la Nación (2007-2013). Caracas, Venezuela.

Rojas R. (2003) *Historia de la Universidad en Venezuela*. Recuperado el 20/10/2014 de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/2533

Fecha de presentación: julio, 2017 Fecha de aceptación: noviembre, 2017 Fecha de publicación: marzo, 2018

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CULTURA PSICOPEDAGÓGICA EN PROFESORES DE LA ESCUELA PEDAGÓGICA

TOWARDS A CONCEPTUALIZATION OF PSYCHOPEDAGOGICAL CULTURE IN TEACHERS OF THE PEDAGOGICAL SCHOOL

Mayuli Conesa Santos;¹ Aurora Margarita Álvarez González;² Rita Lina Rodríguez González³

¹ Licenciada en Educación Primaria. Máster en Educación. Asistente. Departamento Educación Infantil de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Email: mconesa@uniss.edu.cu;

² Licenciada en Educación Especial. Máster en Ciencias Pedagógicas. Asistente. Departamento Educación Especial, Logopedia. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Email: aalvarez@uniss.edu.cu;

³ Licenciada Educación Primaria. Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar. Departamento Educación Infantil. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba Email: ritalina@uniss.edu.cu

¿Cómo referenciar este artículo?

Conesa Santos M., Álvarez González A. M. y Rodríguez González R. L. (marzo–junio, 2018). Hacia una conceptualización de la cultura psicopedagógica en profesores de la escuela pedagógica. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51).

Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/525>

Resumen

En el artículo, las autoras ofrecen a los lectores un resultado parcial de su investigación, relacionado con la conceptualización de la cultura psicopedagógica en profesores que se desempeñan en escuelas de Formación de Maestros Primarios del Nivel Medio. El trabajo presenta un análisis teórico por etapas, de los antecedentes de la cultura y la psicopedagogía, que debe dominar el profesor para el desempeño de su función profesional, y la fundamentación de cómo esos contenidos deben ser incorporados progresivamente al modo de actuación profesional, hasta convertirse en cultura, a partir del análisis de los principales criterios asumidos en la información bibliográfica consultada. En este contexto se elabora el constructo cultura psicopedagógica, considerada una herramienta y una filosofía de trabajo para el profesor. Se valora además cómo consolida la identidad profesional y coadyuva al perfeccionamiento del desempeño profesional. El objetivo general del artículo, está dirigido a fundamentar los elementos teóricos que sustentan la formación de la cultura psicopedagógica en los profesores de la escuela pedagógica.

Palabras clave: cultura psicopedagógica; desempeño profesional; escuela pedagógica; identidad profesional; modo de actuación profesional

Abstract

In this article, the authors offer to readers a partial result of the research, related to the conceptualization of the psychopedagogical culture in professors who work in Primary Teacher Training Schools of the Intermediate Level. The article presents a theoretical analysis by stages of the culture and psychopedagogical's antecedents that a professor must know very well for the performance of his professional function; as well as the foundation of how those contents should be progressively incorporated to the professional performance mode, until becoming in culture, based on the analysis of the main criteria assumed for the approach of the consulted bibliography. In this context, the psychopedagogical culture construct is elaborated and considered as a tool and a work philosophy for the teacher. It is also valued how it consolidates the professional identity and contributes to the improvement of professional performance. The general objective of the article is focused on basing the theoretical elements that support the psychopedagogical culture training in teachers of the pedagogical school.

Keywords: psychopedagogical culture; professional performance; pedagogical school; professional identity; professional performance mode.

INTRODUCCIÓN

Tomando las mejores experiencias desarrolladas por la Revolución para la formación de maestros primarios en etapas anteriores y la rica tradición pedagógica cubana se retoma en 2010 la apertura de Escuelas de Formación de Maestros Primarios de Nivel Medio Superior.

El propósito de estas escuelas es formar integralmente a estudiantes como maestros de la Educación Primaria, con nivel medio superior en un período de cuatro años, para dirigir el proceso educativo de niños y niñas de la escuela primaria y orientar a las familias y otros agentes educativos de la comunidad. (Torres Castellano, 2017, p.11).

En el empeño de formar integralmente a estudiantes como maestros de la Educación Primaria en las escuelas pedagógicas, se presenta la figura del maestro como un eslabón de particular significado, por el rol que desempeña. Entre los elementos que, a juicio de las autoras de este artículo, requiere de una constante

actualización para el profesor, se encuentran los contenidos psicopedagógicos, pues los integra de manera permanente en sus modos de actuación y los pone en práctica cotidianamente.

En el presente estudio se presenta la cultura psicopedagógica, no como una asignatura o disciplina más a contemplar en la superación del profesor, sino como un estilo, una actitud, una conducta, una filosofía de trabajo, producto de la actividad pre profesional y profesional del profesor, que encierra el sistema de conocimientos, habilidades, valores y experiencias de la actividad creadora de origen pedagógico y psicológico que convergen integralmente interrelacionados, inherentes a la actividad profesional pedagógica, con los que el profesor se enfrenta a resolver problemas profesionales individuales o sociales; que se acentúa aún más para el profesor que se desempeña como formador de maestros, en el caso particular de este estudio en las escuelas de formación de maestros primarios del nivel medio.

Las acciones encaminadas al perfeccionamiento de la labor de los profesores de las escuelas pedagógicas han sido amplias y diversas, en los cinco años que han transcurrido desde su apertura en el curso escolar 2010-2011. Por una parte se ha desarrollado la preparación metodológica que asumen los profesores principales de las diferentes asignaturas, especialistas de las Universidades de Ciencias Pedagógicas, en la actualidad Facultad de Ciencias Pedagógicas de las universidades, así como la influencia del equipo metodológico provincial y el desarrollo de visitas de ayuda metodológica y por otra; las acciones de superación convenidas y desarrolladas con el claustro.

Dichas acciones, sin embargo no han sido suficientes para que los profesores asuman de manera coherente y sobre argumentos sólidos y bien fundamentados el desempeño profesional. En tal sentido se aprecia que a pesar de que se han venido enfrentando algunas acciones de superación, los profesores generalmente no conocen con profundidad:

- los antecedentes y potencialidades de los modelos de formación regular de maestros primarios en Cuba para el perfeccionamiento de las prácticas educativas en la actualidad.
- los postulados en torno a la ética profesional pedagógica y el enfoque profesional pedagógico como elementos de significativo valor en los procesos que tienen lugar en las escuelas pedagógicas.

- las categorías psicológicas y pedagógicas en la labor del profesor, características psicopedagógicas del joven.
- el proceso educativo en la escuela pedagógica y los métodos fundamentales para su desarrollo; la caracterización y el diagnóstico psicopedagógico integral como base para la planificación del sistema de actividades a desarrollar con el estudiante.
- la clase como forma fundamental del proceso de formación del maestro primario; la comunidad educativa y la coherencia y articulación del sistema de influencias en la formación del maestro primario en la escuela pedagógica.

El análisis de las limitaciones enunciadas, en contraste con las demandas actuales en relación con el deber ser del desempeño profesional del profesor en la escuela pedagógica, permite que se oriente el presente estudio al cumplimiento del objetivo: fundamentar los elementos teóricos que sustentan la formación de la cultura psicopedagógica en los profesores de la escuela pedagógica.

DESARROLLO

El desarrollo de la cultura psicopedagógica es un problema complejo en tanto actúa sobre el modo de actuación de los docentes en la actividad profesional pedagógica y por tanto debe ser resuelto por la comunidad educativa, a la luz de la incidencia de su inadecuado desarrollo en la formación integral de la personalidad de los escolares. Este propósito no se logra en el contexto educacional sin la integración de los saberes y modos de actuación adquiridos en las asignaturas afines con la pedagogía y la psicología para resolver de manera acertada y ágil los problemas que se presentan en el ejercicio de la profesión.

Para el esclarecimiento del tema objeto de análisis en la investigación, se considera pertinente profundizar en el término cultura desde las posiciones teóricas de varios autores y entidades académicas.

El Diccionario ABC (2013, p. 121) amplía sobre el origen de la cultura. El término **cultura** proviene de **cultūra**, del latín, cuyo origen es **colere**, que tenía un amplio rango de significados: habitar, cultivar, proteger, honrar con adoración; en los albores del Renacimiento tomó el significado principal de cultivo o tendencia a cultivarse, aunque con el significado subsidiario, con origen en el medioevo, de honor y adoración.

El significado primario fue labranza: la tendencia al crecimiento natural; por extensión, cuando se reconocía que una persona sabía mucho se decía que era "cultivada". En todos sus usos originales fue un sustantivo de proceso.

En la obra *Disputas Tusculanas* (45 años ANE), del orador y filósofo Marco Tulio Cicerón, por primera vez se utiliza este término en sentido figurado, relacionándolo con la razón humana, cuando formula su tesis acerca de que "la Filosofía es cultura de la razón" (Austin Millán, 2000, p. 222).

Hacia 1684 el filósofo y educador alemán Samuel Pufendorf en su obra *Acerca del derecho natural* caracteriza a la cultura como algo creado por el hombre y destaca la cultura como algo positivo que eleva al hombre, es resultado de su propia actividad y complemento de su naturaleza interna y externa.

Según Austin Millán (2000), estas ideas forman parte del núcleo teórico de la concepción de cultura desde entonces.

La enciclopedia Sopena (1930) define a la cultura como: "el cultivo o tendencia a cultivarse. Significa instrucción, ilustración, sabiduría, resultante de haber cultivado los conocimientos humanos" (p. 736).

Vigotsky (1987) refiere que la cultura: "es justamente el producto de la vida social y de la actividad social y por eso el problema del desarrollo cultural nos introduce directamente en el plano social del desarrollo" (p. 54).

Pérez (1994), citado en Molano 2007 afirma que:

La cultura es un producto de la actividad del hombre, es fuente de contenido, recoge saberes de la ciencia sistemáticamente estructurados y de la vida popular y cotidiana, comprende puntos de vista, normas, actitudes y modos particulares con los que el individuo se enfrenta a resolver problemas individuales o sociales, en el contexto de las tradiciones, valores y estilos de comportamiento en espacios sociohumanos, definidos por aquellas dimensiones en un tiempo y espacio determinados. (p. 75).

García y Baeza (1996) destacan el papel de la cultura:

A partir de la actuación del sujeto en determinadas condiciones histórico-concretas, mediadas por la actividad, donde se revela la dialéctica objeto-sujeto que se explicita en el proceso cultural. El sujeto tiene un carácter activo en el proceso de surgimiento, formación y apropiación de la cultura, al

mismo tiempo que interactúa con el objeto, aquella parte de la naturaleza que es humanizada. (p. 18).

Hart Dávalos refiere que la cultura en su acepción más amplia: “es lo que el hombre ha creado sobre la naturaleza a partir de la naturaleza, incluye desde luego la gran utopía humana a favor de la liberación social” (2001, p. 110).

Hart (2001) destaca además la dimensión ética de la cultura, subrayando esencialmente el valor de la libertad, es válido para esta tesis el análisis integral de la cultura que realiza este autor, así como su análisis acerca del papel protagónico del hombre en la creación y asimilación de la cultura. Este análisis permite comprender a la cultura como realidad objetiva estrechamente ligada a la vida humana, de carácter integral, multilateral, y de “una vocación activa transformadora” (p.113).

Mendoza (2003) expresa que:

La cultura comprende conocimientos, habilidades, modos de actuación y resultados que se obtienen en el proceso de transformación de la realidad por el hombre. Supone, asimismo, el proceso de creación y apropiación, lo que implica la cuestión de la herencia, de la continuidad y ruptura, del enriquecimiento y superación. Y es que la cultura, al referirse al mundo creado por el hombre, en tanto producto, comprende, a su vez, el proceso de su realización. De ahí, su carácter complejo y contradictorio. (p. 3).

El Instituto de Literatura y Lingüística (2014), en *Breve Diccionario de la Lengua Española* (2014), define a la cultura como:

El conjunto de conocimientos, tradiciones, modos de vida y nivel de desarrollo social, económico y político que posee una colectividad humana o una época; conjunto de conocimientos y habilidades que posee una persona que le permiten desarrollar el juicio y el sentido crítico. (p. 290).

Una interpretación de las definiciones abordadas apuntan hacia la determinación de la cultura como sustantivo de proceso; tendencia al crecimiento; algo positivo que eleva al hombre y que es resultado de su propia actividad y complemento de su naturaleza interna y externa; producto de la acción y condicionante de la acción futura; entramado de significados vividos y actuados dentro de una comunidad determinada; construcción o representación simbólica aprendida por los individuos en el proceso de enculturación. La enculturación, según los criterios de Álvarez

Dorta, et al. (2014) es vista como un proceso por el cual el individuo desde sus primeros años de vida va internalizando modelos y pautas de pensar y actuar. Constituye una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente, a través de la cual las generaciones mayores, inducen (y a veces obligan) a la generación más joven, a adoptar los modos tradicionales de pensar y comportarse.

Las autoras del estudio asumen el criterio de cultura ofrecido por Pérez (1994, citado en Molano 2007) quien afirma que la cultura:

Es un producto de la actividad del hombre, es fuente de contenido, recoge saberes de la ciencia sistemáticamente estructurados y de la vida popular y cotidiana, comprende puntos de vista, normas, actitudes y modos particulares con los que el individuo se enfrenta a resolver problemas individuales o sociales, en el contexto de las tradiciones, valores y estilos de comportamiento en espacios sociohumanos, definidos por aquellas dimensiones en un tiempo y espacio determinados. (p. 75).

Después de asumido el criterio anterior las autoras del artículo consideran pertinente realizar una interpretación de las categorías presentes en él, contextualizadas al proceso pedagógico, el que de cierto modo evidencia su interpretación del concepto y las razones por las que se asume. La siguiente tabla muestra a la izquierda las posiciones del autor asumido y a la derecha las reflexiones de las autoras del presente estudio.

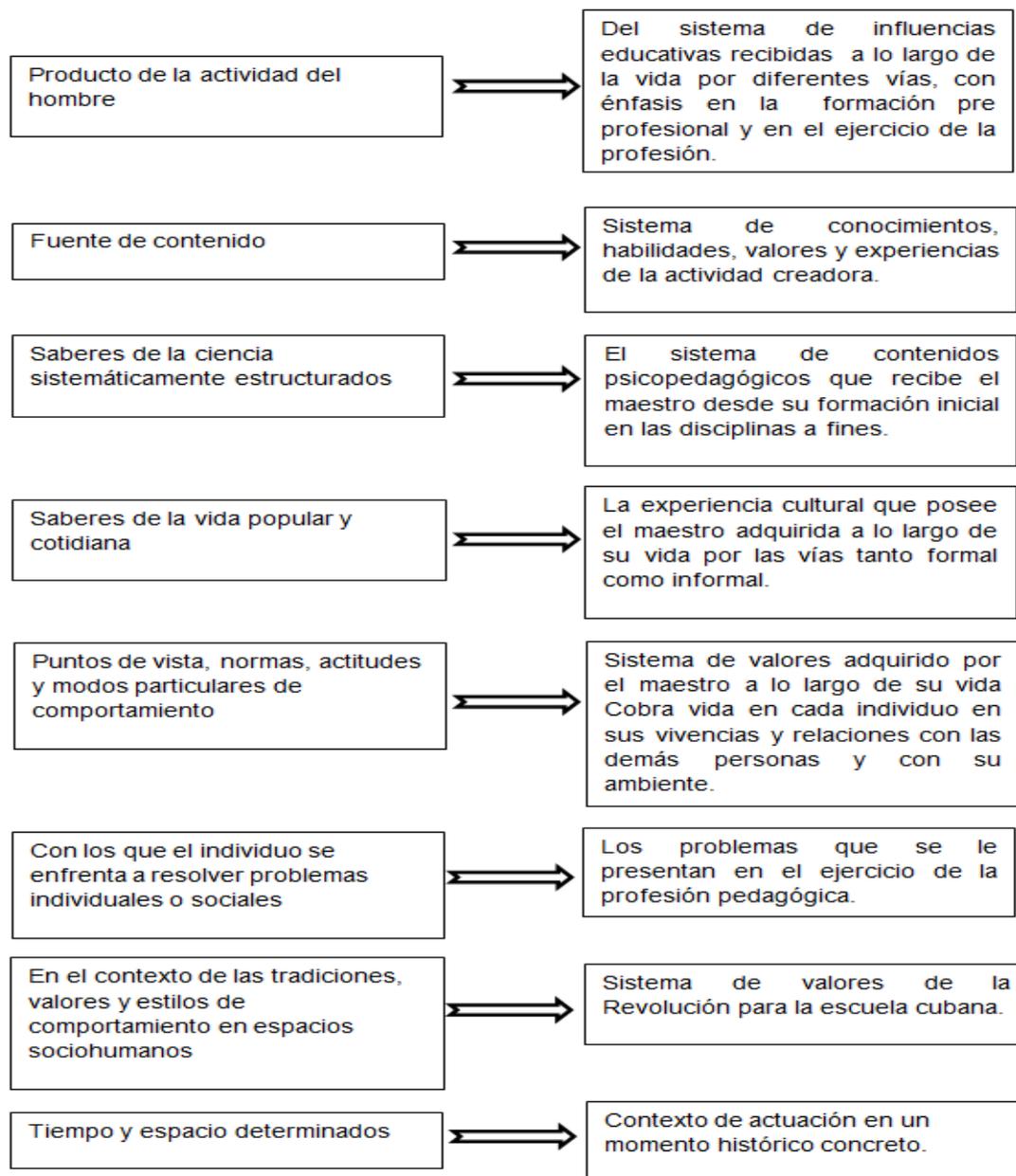


Figura 1: Interpretación del concepto de cultura asumido. Fuente: Elaboración Propia
 La cultura se aprende, es acumulativa y es transmisible, aunque mucho de lo que se aprende no es enseñado intencionalmente, ni siempre se tiene plena conciencia de estar aprendiéndolo. Es posible considerar dos formas esenciales de adquirir y transmitir la cultura:

- informal (no escolarizada, no académica, no sistemática, no siempre intencional y organizada, generalmente individual).

- formal (escolarizada, académica, sistemática, siempre consciente, intencional y organizada, puede ser individual y colectiva).

La apropiación activa y creadora de la cultura, refiere Castellano Simons (1999), es aquella:

- En la que se intercambian, se recrean y se crean significados, sentimientos y modos de actuación que permiten comprender (darle sentido) la realidad objetiva y subjetiva, y actuar sobre ella para adaptarse y/o transformarla.
- Que facilita y potencia los aprendizajes desarrolladores (activos, constructivos, significativos, integradores y enriquecedores).
- Que propicia experiencias afectivas, estimulando la formación de sentimientos, actitudes, normas y valores (que son, en principio, acordes al ideal de ser humano que persigue la sociedad concreta en armonía con las necesidades individuales y particularidades de las personas).
- Que está planificada y científicamente dirigida. (p. 11).

De la misma manera en el presente estudio se considera pertinente referir las características generales de la cultura:

- es aprendida: mediante el proceso de socialización se aprenden los elementos culturales, y se transmiten en la propia actuación.
- da sentido a la realidad (da sentido a lo que se hace): la realidad es percibida desde los esquemas mentales propios de cada persona, aunque hay elementos comunes, que son huellas de una cultura común que se aprende y se transmite. Aporta una forma de ver el mundo, de interpretarlo.
- es transmitida mediante símbolos: los símbolos tienen un papel clave, a través de ellos nos comunicamos, siendo el lenguaje el principal código simbólico.
- es un todo integrado: cualquier cultura tiene numerosos elementos que forman parte de un todo y únicamente dentro de la totalidad cobran pleno sentido.
- es dispositivo de adaptación: las culturas son dinámicas, no estáticas, hay cambios como resultado de un proceso de adaptación ante nuevas situaciones.
- se expresa en la acción: es producto de acciones vividas y es condicionante de la acción futura, supone formas de pensar y comportarse que se expresan en la actuación cotidiana. Álvarez Dorta, et al. (2014).

En la cultura está expresada la sociedad en su integridad. Ese conjunto de valores creados por la humanidad que funciona como esencia de la cultura ha sido creado

en el proceso de la práctica histórico-social y logra caracterizar a cada sociedad, por ello, es fuente principal de los contenidos psicopedagógicos de los que deben ser portadores los educadores y convertirlos en patrimonio eterno para la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes.

La cultura tiene un contenido o componente formativo, que al ser significativamente asimilado por un individuo, influye en sus actitudes y por tanto en su comportamiento.

La cultura no surge como abstracción lógica, sino con educación en un proceso de humanización del género humano. La educación es una parte esencial de la vida, un componente de la práctica social, que permite la conservación y reproducción del conocimiento, expresado en las técnicas, procedimientos y habilidades para la producción de bienes materiales, a partir de los recursos que ofrece la naturaleza, y también de las costumbres, los patrones, las normas y valores que caracterizan al sujeto como portador de una cultura específica, como representante de un pueblo o de una nación. Es por ello que se considera necesaria la formación de una cultura psicopedagógica.

El empleo del término cultura psicopedagógica es escaso en la literatura consultada por las autoras.

En la pesquisa realizada se encuentra el ofrecido por Álvarez Dorta, et al. quienes refieren que: “para cumplir eficientemente su función profesional, es imprescindible el estudio de contenidos psicopedagógicos de cuya apropiación resulte la formación de una cultura psicopedagógica que implique el dominio de "herramientas" esenciales para su desempeño”. (2014, p. 28- 29).

La cultura psicopedagógica debe articularse en torno a aquello que constituye el fin y los objetivos de la labor profesional del maestro en la institución educativa: el diagnóstico, la planificación, orientación, ejecución y control de los procesos educativos conducentes a la formación y desarrollo de la personalidad. Álvarez Dorta, et al. (2014, p. 28-29)

En el análisis realizado por las autoras del presente artículo a la definición anterior afloran tres ideas:

La cultura psicopedagógica:

- es resultado del estudio y apropiación de los contenidos psicopedagógicos.

- implica el dominio de herramientas esenciales para el desempeño eficiente de la función profesional.
- se expresa en el diagnóstico, la planificación, orientación, ejecución y control de los procesos educativos que conducen al desarrollo de la personalidad, que son la brújula de la labor profesional del maestro en la escuela.

A los efectos del presente artículo se elabora el constructo ***cultura psicopedagógica***, la que es definida por las autoras como un estilo, una actitud, una conducta, una filosofía de trabajo, producto de la actividad pre profesional y profesional del profesor, que encierra el sistema de conocimientos, habilidades, valores y experiencias de la actividad creadora de origen pedagógico y psicológico que convergen integralmente interrelacionados, inherentes a la actividad profesional pedagógica, con los que el profesor se enfrenta a resolver problemas profesionales individuales o sociales, en el contexto de la escuela pedagógica cubana actual.

Muy ligado al concepto de cultura psicopedagógica se encuentran posiciones respecto a la identidad profesional, pues se considera que no basta que el maestro posea cultura psicopedagógica, sino que se impone que esté identificado con esa cultura en el ejercicio de la profesión, lo que deriva un consecuente desempeño profesional.

En este sentido se asume el criterio de Enebral Rodríguez (2012), quien considera que desde el punto de vista sociológico y psicológico, la identidad surge por diferenciación y como reafirmación al entrar en contacto con otro.

El mismo autor sostiene que la base de la identidad es precisamente la cultura, pues si el sujeto se reconoce y es capaz de reconocer a los demás en el medio histórico-cultural donde se desarrollan, es porque los valores, de esa cultura le son inherentes.

Los valores culturales están formados por el compendio de conceptos, creencias y actividades que le permiten al ser humano comunicarse e integrarse en la sociedad donde se desenvuelve, en razón de su identificación con dichos preceptos.

Se consideran valores culturales a las tradiciones, los ritos, el lenguaje, el arte, la culinaria, la vestimenta. Se asumen como valores culturales aquellos valores que la sociedad asume como modelo de vida. Ejemplo: los valores morales, los estéticos, los religiosos, los intelectuales, los afectivos.

En consecuencia con este análisis las autoras consideran que existen también

valores inherentes a la profesión. Ellos se reconocen como aquellos valores que la comunidad educativa asume como modelo para la actuación profesional pedagógica. Entre estos valores se distinguen el amor a su labor, el ansia de saber, el optimismo, la confianza en los seres humanos, el respeto a la diversidad, la sensibilidad humana, la humildad y honestidad científica, la empatía, entre otros.

La identidad profesional pedagógica, entonces, en el análisis que se presenta a partir de la propuesta de Chirino Ramos, quien la considera como:

Los rasgos y condiciones que tipifican al profesional de la educación y lo diferencian de otros profesionales, permitiéndole desarrollar sentimientos de pertenencia a la profesión pedagógica y a tomar conciencia de que es un educador cubano, lo que lo obliga a reflexionar sistemáticamente acerca de su desempeño profesional en el marco de la realidad educativa contemporánea, y específicamente en su contexto de actuación profesional, lo cual sirve de estímulo que lo impulsa hacia el auto-perfeccionamiento de su modo de actuación profesional. (2013, p. 160-161).

Según el autor antes citado, la configuración de la identidad profesional está estrechamente relacionada con la esfera valorativa del sujeto en la propia actividad profesional.

Como se aprecia en el concepto asumido, la identidad profesional pedagógica no es algo fijo sino que se transforma continuamente y está vinculada con la definición que el profesional conforma de su propia persona, cómo él se ve, pero también implica relaciones con los demás educadores, sin los que no podría reconocerse, ni definirse como tal.

Entre las cualidades que se relacionan con la identidad profesional pedagógica resaltan la perseverancia, la paciencia, la identificación y el sentido de pertenencia. La perseverancia y la paciencia son las que le permiten al educador poder concluir las tareas que emprende, a pesar de tener que enfrentar una serie de obstáculos en el camino.

Las cualidades anteriores le permiten al educador estar motivado para el desarrollo de su labor, por lo que mostrará sentimientos de compromiso con su profesión. Esto contribuye a que no abandonen la carrera y luchen contra todas las dificultades que se le presenten.

En este contexto, las autoras es consecuente con Rojas Hernández (2016) quien sostiene que su configuración está asociada a la esfera valorativa del docente en la actividad y la comunicación, y su desarrollo parte de sentimientos positivos hacia la educación, vista como un fenómeno social vinculado al mejoramiento humano, a partir del reconocimiento de la importancia de la profesión y del enaltecimiento de su imagen social.

A tono con lo anterior, resultan acertadas las ideas de López al expresar: Aspiramos a que los docentes sean para sus estudiantes un modelo de rigor científico, de maestría pedagógica, de integridad moral y cívica, un excelente comunicador, un amante confeso de la justicia, y un defensor a toda costa de la idea de que un mundo mejor es posible. (2014, p. 10).

En consecuencia se consideran valiosas las ideas de Concepción Rodríguez, quien sostiene que:

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. (2017, p. 50).

En consonancia con lo anterior se pretende transformar la cultura psicopedagógica de los profesores de la escuela pedagógica de manera que se produzca, el ascenso gradual y ascendente a niveles superiores de dicha cultura, a partir de la reflexión sistemática sobre el modo de actuación profesional, generador de la consolidación de la identidad profesional con vistas a la transformación del desempeño profesional.

El **desempeño profesional** es asumido como:

La capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo. Esta se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. Este término designa lo que el profesional en realidad hace y no sólo lo que sabe hacer. (Añorga Morales, et al. 2000, p. 7).

En la definición asumida de desempeño profesional afloran varias ideas, que realzan el significado en relación con el tema que se ha venido abordando. En primer lugar se atiende la capacidad del individuo para efectuar acciones, deberes y

obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo, la que, a juicio de las autoras, se desarrolla través de la vida profesional.

El criterio asumido también refiere que el desempeño se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. En tal sentido se llama la atención en la necesidad de reflexión acerca del comportamiento o la conducta real que se asume, la cual debe estar en estrecha relación con los valores que se comparten por la sociedad en su conjunto.

El término también insiste en la necesidad de develar en el desempeño profesional el deber ser del ejercicio de la profesión, o sea que, se consideran todas las actividades emanadas del perfil o calificador de cargo.

CONCLUSIONES

La cultura psicopedagógica es definida como un estilo, una actitud, una conducta, una filosofía de trabajo, producto de la actividad pre profesional y profesional del profesor en constante perfeccionamiento, que encierra el sistema de conocimientos, habilidades, valores y experiencias de la actividad creadora de origen pedagógico y psicológico que convergen integralmente interrelacionados, inherentes a la actividad profesional pedagógica, que el profesor ha adquirido, articulado e incorporado de manera coherente a su modo de actuación, con los que se enfrenta a resolver problemas profesionales individuales o sociales, en el contexto de la escuela pedagógica cubana actual.

La cultura psicopedagógica se forma, desarrolla y perfecciona a lo largo de la vida profesional del profesor, coadyuva a la transformación de los modos de actuación profesional y consolida la identidad profesional, todo lo cual favorece el desempeño profesional pedagógico exitoso.

El perfeccionamiento constante de la cultura psicopedagógica en el profesor de la escuela pedagógica, cuya misión se orienta a la formación de maestros primarios, constituye una necesidad insoslayable para el exitoso cumplimiento de la misión y encargo social asumido por dicho profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Dorta, L. et al. (2014). *Texto básico de la asignatura Didáctica de la Pedagogía y la Psicología. Carrera Psicología pedagógica. CD de la carrera Psicología pedagógica.*

Añorga Morales, J. et al. (2000). *Glosario de Términos de Educación Avanzada*. Nueva versión en disquete. La Habana, Cuba.

Austin Millán, T. R. (marzo, 2000). Para comprender el concepto de cultura. *Revista UNAP Educación y Desarrollo*, 1(1).

Castellano Simons, D. (1999). *La comprensión de los procesos del aprendizaje: Apuntes para un marco conceptual*. Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana, Cuba.

Chirino, M. (2013). La investigación como función profesional pedagógica: modo de actuación profesional pedagógica. En F. Addine et al. *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales: Algunos aportes para su comprensión*. (pp.65-84). La Habana, Cuba: Dirección de Ciencia y Técnica.

Concepción Rodríguez, M. L., Remedios González, J. M. y Hernández Mayea T. (julio-octubre, 2017). Barreras asociadas a la creatividad de los docentes: una propuesta de solución. *Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 48-65. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/516>

Diccionario ABC (2013). *Redes*. Universidad Complutense de Madrid. España: Grupo Editorial SM Internnacional Boadilla del Monte Madrid.

Enebral Rodríguez, R. (2012). *La preparación del maestro primario para la concepción de un ambiente identitario en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.

García, A. y Baeza, M. (1996). *Modelo teórico para la identidad cultural*. La Habana, Cuba: José Martí.

Hart Dávalos, Armando (2001). *Cultura para el desarrollo*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

Instituto de Literatura y Lingüística (2014). *Breve Diccionario de la Lengua Española*. La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro-Biblioteca Familiar-Ediciones Abril.

López, J. (2014). Fundamentos didácticos y curriculares del proceso pedagógico. Experiencias en la universidad cubana. En *Ponencia presentada al 9no. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014*. La Habana, Cuba.

Mendoza Portales, L. (2003). *Axiología y cultura en José Martí*. (Tesis inédita de doctorado) Instituto de filosofía. La Habana, Cuba.

Molano., O. (mayo, 2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7(7), 69-84. Recuperado de

<http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>

Rojas Hernández, M., Remedios González, J. M. y Hernández Mayea T. (marzo-junio, 2016). La labor educativa del docente universitario desde un enfoque integral en su modo de actuación. *Pedagogía y Sociedad*, 19 (45), 26- 43. Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/396>

Sopena. (1930). *Enciclopedia. Nuevo Diccionario Ilustrado de la Lengua Española*. Barcelona, España: Editor Provenza.

Torres Castellano, E. y Albello Cruz, A. M. (2017). *La formación de docentes de la educación infantil en las escuelas pedagógicas cubanas*. Curso14. Congreso Internacional Pedagogía 2017. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana del Ministerio de Educación.

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

Fecha de presentación: diciembre, 2017 Fecha de aceptación: enero, 2018 Fecha de publicación: marzo, 2018

UNA REVISIÓN A ALGUNOS REFERENTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN JURÍDICA

A REVISION OF SOME REFERENTS RELATED TO THE JURIDICAL EDUCATION

Virgilio Companioni Albrisa

Licenciado en Educación, especialidad Marxismo Leninismo e Historia. Máster en Estudios Históricos y Antropología Sociocultural Cubana. Profesor Auxiliar, Departamento Marxismo Leninismo e Historia, Universidad José Martí Pérez, Sancti Spíritus, Cuba. Email: vcompanioni@uniss.edu.cu.

¿Cómo referenciar este artículo?

Companioni Albrisa, V. (marzo–junio, 2018). Una revisión a algunos referentes en torno a la educación jurídica. *Pedagogía y Sociedad*, 21 (51). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/646>

Resumen

La educación jurídica es el proceso de aprendizaje que incluye el conocimiento por los ciudadanos del sistema jurídico vigente en cada país. Este artículo responde al proyecto institucional *Fortalecimiento de las Ciencias de la Educación en el contexto universitario*. El objetivo de este trabajo es exponer varios de los referentes teóricos con respecto a la educación jurídica. Como método se utilizó la revisión sistemática de artículos científicos, sin restricción de fecha, en idioma español preferentemente. Se revisaron los resúmenes y en todos los casos necesarios los artículos completos, considerando finalmente aquellos que incluían recomendaciones sobre la educación jurídica. Se seleccionaron 40 trabajos; y los criterios se clasificaron en dos apartados: internacionales y nacionales.

Palabras clave: derecho; educación ciudadana; educación jurídica;

Abstract

The juridical education is the process of learning that includes citizens' knowledge about the current juridical system of each country. The article is a result of the institutional project *Strengthening of the Sciences of the Education in the University context*. The objective of this article is to expose some of the theoretical referents related to the juridical education. The systematic revision of scientific articles, without a date restriction, preferably the ones written in Spanish, was used as method. The abstracts and full articles, when it was necessary, were checked and were taken into account those that included recommendations about juridical education. 40 works

were selected and the criteria were classified in two sections: international and national.

Keywords: citizen education; juridical education; right

INTRODUCCIÓN

La educación jurídica es un proceso educativo en el cual se intentan transmitir los valores de la paz, de la tolerancia, del respeto a los derechos humanos, con la intención de formar ciudadanos libres y cívicos, conocedores de sus derechos y del respeto a los demás. La educación en derechos humanos es importante en el desarrollo integral del individuo ya que, por un lado, le hace ser respetuoso con los derechos del resto de sus compatriotas; y por otro, le posibilita ser conocedor de sus derechos y exigir a las autoridades su respeto.

Los estudios respecto de la educación jurídica, desde disímiles posiciones, ciencias, criterios políticos o científicos, han generado una diversidad de problemas o retos que enfrentan los autores con respecto a sus aproximaciones conceptuales. Buscar cuáles son los principales criterios que, en torno a la educación jurídica, se han planteado desde los diversos campos de las Ciencias Sociales, en particular desde la Pedagogía, constituye una preocupación para los investigadores.

Para ello se plantearon las siguientes etapas de trabajo:

Estrategia de búsqueda

Se realizó una búsqueda bibliográfica utilizando los descriptores: educación jurídica, educación ciudadana, educación cívica, enseñanza del Derecho. Para ello se emplearon vocabularios y tesauros arbitrados como Vocabulario controlado del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Hernández Dávila, Oriol Muñoz & Torres Verdugo, 2015), de la Universidad Autónoma de México y el Tesauro de la Unesco (2017). También se realizó una búsqueda en internet en el buscador “google académico” con los mismos términos. Posteriormente, para encontrar mayor información, se buscaron términos alternativos (sinónimos) como educación para la legalidad, educación al Derecho, educación en leyes, entre otros.

El proceso de búsqueda dio como resultado una preselección de alrededor de 60 documentos. A partir de un análisis de los mismos se tomaron como referentes 40 trabajos, desde varios criterios de selección, entre ellos:

Criterios de inclusión y exclusión

- La relación con los temas de la educación ciudadana y jurídica.
- La actualidad y proximidad en el tiempo de los trabajos publicados o presentados.
- La selección de autores vinculados con la educación universitaria tanto en Cuba como en el exterior.

También se tuvo en cuenta si eran resultados de publicación en revistas internacionales o nacionales, indexadas en bases de datos especializadas en la información científica; informes de tesis, de conferencia, eventos y cursos realizados en el territorio nacional o en el exterior. Se prefirieron los trabajos relacionados directamente con los procedimientos pedagógicos y didácticos para impartir materias jurídicas, y aquellos que correspondían directamente con la educación jurídica en el contexto de la formación de maestros en Cuba o en otros países.

Extracción de datos

Tras la búsqueda inicial se localizaron 60 estudios. Finalmente se seleccionaron 40 revisiones sistemáticas. Los documentos revisados se clasificaron a partir de los siguientes criterios:

- Esenciales: aquellos que transmiten información directa sobre la educación jurídica en la formación de maestros y que constituyeron referentes obligatorios en la descripción del estado de la cuestión.
- Complementarios: los que ofrecen descripciones directas sobre la educación ciudadana a nivel macro social, y que permitieron suplementar la información brindada por los primeros.
- Y por último los Terciarios: aquellos que brindaron pesquisas indirectas sobre el tema, desde los ámbitos de otras ciencias sociales.

Análisis de los datos

El objetivo de este artículo es exponer varios de los referentes teóricos con respecto a la educación jurídica. La información analizada se estructuró en dos subapartados: uno dedicado a las reflexiones en torno a la educación jurídica hechas por autores internacionales y otro dedicado a los criterios aportados por investigadores cubanos. Los principales criterios fueron expuestos de forma cronológica desde los más antiguos hasta los actuales.

DESARROLLO

El llamado universal a la educación jurídica adolece, en la práctica, de obstáculos. Autores, internacionales y nacionales, apuntan causas; y ofrecen, desde sus perspectivas filosóficas, pedagógicas o sociológicas, alternativas para contribuir a elevar la educación jurídica.

En primer lugar debe enfrentarse la multiplicidad de términos para hacer alusión a un mismo fenómeno. La revisión de la literatura consultada arrojó diversos conceptos. Para referirse a la educación jurídica, la comunidad de estudiosos utiliza indistintamente: Educación para el Derecho, Educación jurídica, Educación para la legalidad, Educación ciudadana, Acercamiento al Derecho, entre otros. Otro reto lo constituye la reducción del campo de acción. En este sentido, los criterios han permanecido en dos posiciones contrapuestas: aquellos que sostienen que la educación jurídica es interés solo de los especialistas del Derecho, como defensores de aquellos que no dominan la terminología y principios de las ciencias jurídicas; y los que plantean que la educación en materia jurídica debe ser preocupación de toda la sociedad.

Principales criterios internacionales entorno a la educación jurídica

Generalmente se presentan los estudios de Derecho íntimamente asociados a la memorización y al análisis literal de un sistema normativo preestablecido.

El profesor Witker (1995) plantea que existe un aislamiento de los estudios jurídicos respecto del resto de las Ciencias Sociales que impiden enfoques globales a los problemas, además de una enseñanza jurídica discursiva, memorística y repetitiva que omite todo juicio crítico y participativo de estudiantes pasivos y esencialmente receptivos. El mismo autor señala que los tiempos actuales necesitan profesionales que sean más que simples recitadores de la ley. La educación jurídica es mucho más que enseñar a obedecer, significa más que aprender a obedecer: se trata de educar a participar, conscientemente, en el acto de conformación de las leyes, a cuestionar aquellas que padezcan de defectos o vacíos.

El académico estadounidense Gordon (2002) plantea que debe verse la educación del Derecho como una oportunidad para inculcar la crítica y programas para reformar el actual orden jurídico social. Para este autor educar jurídicamente no es reproducir los códigos y normativas, sino enseñar la crítica a sus vacíos y defectos como base transformadora de la realidad social y jurídica; como capacitación de

activistas de vanguardia para el cambio social.

Magendzo, (2002) alega que un ciudadano educado jurídicamente es alguien con la capacidad de defender y exigir el cumplimiento de sus derechos y el de los demás con argumentos fundamentados e informados, capaz de fundar sus juicios asumiendo una postura crítica y flexible, que puede conferirle sentido y valor a su existencia y no vivir de juicios ajenos. Es alguien que se sitúa y siente ciudadano en su sociedad, comprometido con el bien común. Hace uso del poder de la palabra mediante la persuasión y no el sometimiento.

Courtis plantea que:

En la enseñanza de materias jurídicas se le concede una importancia central a la memorización del contenido de normas. Y que el lugar que ocupan en la enseñanza del derecho materias tales como la filosofía, la economía política o la historia es también marginal; sirviendo apenas, según sus palabras, como barniz de cultura general que complementa el carácter central del aprendizaje de las materias codificadas. (2003, p. 73).

Señala Larrauri (2006) que la educación jurídica como parte de la educación general de los ciudadanos, enfrenta una problemática que no ha sido sistematizada, ni clasificada con parámetros científicos que la hagan relevante para la investigación en las áreas de las Ciencias de la Educación. Para este autor, la educación jurídica puede ser ese espacio de discusión y búsqueda de conocimientos que articulen tanto los procesos de generación aplicación e interpretación del derecho, como los de su transmisión y divulgación en espacios no especializados.

A criterio de Gutiérrez (2007) una de las causas que dificultan el conocimiento de cualquier ordenamiento jurídico por parte de los estudiantes universitarios, es el alto nivel tecnicista y complejo en que se encuentran redactados los textos jurídicos; por lo que resulta importante aproximarse a las normas gramaticales y lingüísticas en que se encuentran redactados los mismos para su comprensión por parte de los educandos.

Según Pérez (2008) el cumplimiento consciente de las normas jurídicas exige, cada vez más, un mayor nivel de educación esencial, de conocimiento de la estructura, las funciones, las instituciones y las normas jurídicas fundamentales. El nivel de educación jurídica se convierte en un pilar cognoscitivo de estimativa de valores sociales y constituye un fundamento esencial de la ética.

Para Quiroz y Jaramillo (2009) los contenidos que predominan en la educación jurídica son la instrucción en valores, el respeto y aprecio por la dignidad humana, la justicia, tolerancia y honestidad. Este contenido se experimenta en las formas de convivencia y en el cumplimiento de los acuerdos entre individuos libres, de ahí que requiere de un tratamiento vivencial. El conocimiento y comprensión de los derechos y deberes: normas que regulan la vida social, los derechos y obligaciones de las personas desde el reconocimiento de la dualidad derecho-deber como la base de las relaciones sociales y de la permanencia de la sociedad, y el conocimiento de las instituciones y de la organización de la sociedad, dirigido a integrantes de la sociedad que promuevan el conocimiento de aspectos teórico-conceptuales sobre la relación gobierno-sociedad civil y fortalezcan las capacidades organizativas y operativas para el desarrollo de las actividades de liderazgo y votación.

Espinosa (2009) considera la educación jurídica demasiado formalista, puesto que busca preferentemente transmitir un cúmulo de información, referente al contenido de las normas jurídicas y de los elementos necesarios para que el alumno pueda interpretar esas normas.

Por su parte Ayllón (2010) explora las indudables ventajas que ofrece la tecnología para la docencia universitaria y para la educación jurídica. En este sentido, apoya la idea de que las plataformas virtuales proporcionan herramientas que ayudan decididamente a la impartición de la docencia presencial en cualquier ámbito, también en el jurídico.

Desde su perspectiva, el profesor brasileño Oliveira dos Anjos (2011) apunta:

Los modelos tradicionales de educación jurídica tradicional son dogmáticos y obsoletos, claramente enemigos de la creatividad y de la libertad de pensamiento al que castra implacablemente. Por lo tanto la educación jurídica no debería estar volcada sólo a la memorización de leyes, códigos; y que temas como dignidad de la persona humana, paz social, tolerancia, solidaridad, no podrían estar ausentes, y deberían, inclusive, desde nuestra perspectiva, transversalizar la formación del estudiante. (Anjos, 2011, p. 22).

Peñate (2012) indica que la educación jurídica debe apoyarse en una pedagogía de la responsabilidad y de la participación, combinando la formación y acción, a través de métodos que contribuyan a fomentar cualidades, actitudes y capacidades para adquirir una comprensión crítica de los problemas mundiales.

González (2013) sustenta que, se trata de evitar sólo "transmitir" información; hay que explorarla, construirla, inventarla, trabajando en equipo, profesor y estudiantes. Construir juntos las dudas, ilusiones, preguntas, respuestas, utilizando las herramientas del diálogo: el respeto absoluto, la confianza y la tolerancia absolutas. Para Alfaro (2013) adoptar el diálogo, en la enseñanza de los contenidos jurídicos, implica que las relaciones educativas deberían cambiar; pues ya no sería un aprendizaje para el litigio, para discutir, sino para intentar discernir y elaborar, conjuntamente, soluciones a los conflictos que enfrentan personas y colectivos, en este caso los estudiantiles.

Rivera (2014) apunta que la enseñanza del Derecho plantea enormes retos al hacer docencia en Educación Superior, pues no solo se trata de saber lo que se enseña sino de saber muy bien cómo enseñar pues enseñar el derecho va más allá de solo transmitir sus contenidos. Se trata de enseñar al estudiante el lenguaje jurídico, traducírselo para que lo pueda comprender, enseñarle a que aprenda a traducirlo por sí mismo y conducirlo a que deduzca el pensamiento jurídico de la lógica y el razonamiento en torno a los fenómenos jurídicos que se le presentan como experiencia de aprendizaje.

Según Rodríguez (2015) educar jurídicamente significa participar en el enriquecimiento del Derecho. No sólo debe ponerse énfasis en la transmisión del conocimiento, sino, también, en las habilidades y destrezas que permiten una adecuada aplicación a las normas jurídicas.

Hacer del estudiante el centro y protagonista de su propio proceso de educación jurídica. A partir de los referentes de la escuela histórico-social, todo nuevo conocimiento parte de la existencia de conocimientos y experiencias previos. Se debe tener en cuenta que el conocimiento es una construcción personal de cada estudiante, mediante un proceso constante de autoconstrucción y reconstrucción; por lo que se deben considerar las concepciones previas de los estudiantes, la motivación, sus necesidades y aspiraciones, los contenidos, la tipología de las actividades.

Según el profesor colombiano Schoonewolff (2015), la enseñanza del Derecho es básicamente teórica, con desconocimiento del aprendizaje activo en el que el estudiante pone en práctica lo aprendido, sin hacer un análisis de la realidad social. Sostiene Schoonewolff que prima la retención memorística debido a la repetición de

códigos y leyes y que no existen estrategias pedagógicas renovadoras que desarrollen un pensamiento crítico en los estudiantes.

En correspondencia con esto, Robles apunta que si el contenido jurídico "(...) se desarrollara únicamente de manera lineal y expositiva por parte del profesor, el conocimiento que adquiriría el alumno sería parcial o incluso, confuso" (2015, p. 793). Se requiere de nuevos espacios que permitan desarrollar nuevas formas de enseñar y aprender, sobre la base de la autonomía del alumno con la guía acertada del profesor.

Pérez (2016), considera que la idea de cambiar o reformar la educación jurídica ha sido recurrente en América Latina y que los contenidos y métodos de enseñanza se han perpetuado en el tiempo y que necesitan ser cambiados porque están atrasados respecto de los cambios en la sociedad.

Una posible solución a esta necesidad de transformar a la educación jurídica la brindan Quintero y Duque (2016), los cuales defienden la construcción de nuevas perspectivas, que consistan en pensar el Derecho como un saber que se transmite en la medida en que se está construyendo y que puede transformarse también. De ahí que el acto educativo no debe consistir solo en transmisión de conocimientos, debe ser también el goce de la construcción de un mundo común posible a partir del diálogo que puede crearse entre profesores-estudiantes y comunidad.

Por consiguiente, es necesario que la formación jurídica del estudiante de carrera pedagógica tenga como base una concepción de la educación, que vea al conocimiento jurídico como acción, como un proceso cambiante y condicionado por factores económicos, sociales, políticos e ideológicos y no como un conocimiento jurídico acabado.

Principales criterios nacionales en torno a la educación jurídica

En el ámbito nacional, las investigaciones en los últimos años han desarrollado un acercamiento a la problemática de la formación de valores jurídicos en el contexto universitario, a través de las tesis de doctorado de Sáez (2001) acerca de la "Historia de la Educación Cívica en Cuba"; el cual brinda una periodización sobre la Educación Cívica de gran significado teórico y práctico en el análisis histórico del proceso de formación ciudadana en Cuba. La tesis doctoral de Sierra Socorro (2004) constituye un importante referente teórico a partir del enriquecimiento de las bases conceptuales de la Educación Jurídica en el proceso de formación del maestro

primario.

Según Sierra (2004), es importante destacar que el acercamiento al Derecho por parte de los docentes con vistas a perfeccionar la educación jurídica de sus estudiantes requiere:

1. El conocimiento del Derecho en sus aspectos más generalizadores: sus dimensiones normativa, axiológica y social; sus funciones, su carácter superestructural y su interdependencia con la base económica, su naturaleza y características y su relación con la moral.

2. El conocimiento del Derecho Positivo, de su plasmación en los actos normativos del Estado revolucionario, con vistas a dirigir su estudio, promover su análisis para lograr el descubrimiento de un contenido de profundo carácter político, ideológico y axiológico y por tanto altamente educativo y desarrollador.

3. La interpretación de la norma jurídica, no para aplicarla, pues eso no les corresponde a los maestros, sino para comprenderla y explicarla, revelar su contenido político, ideológico, axiológico y deontológico, en correspondencia con la función educativa del Derecho, su alta significación individual y social; lo cual constituye un tributo directo a la formación ciudadana.

El paradigma de investigación jurídica dominante hoy en Cuba es aquella que tiene como finalidad la redacción y defensa de una tesis doctoral. Sin embargo, a consideración de Carrillo y Pavó (2007) la publicación en Cuba de estos resultados está limitada por la carencia de medios de difusión adecuados e instituciones que se encarguen de esa difusión.

En un simposio convocado por TEMAS, y ante la pregunta de si la educación que reciben los cubanos en las escuelas y demás instituciones y organizaciones de la sociedad los prepara adecuadamente para ejercer sus derechos ciudadanos, Alfonso, Bodes, Ferrari & Torres consideran que:

Se ha avanzado, pero aún no lo suficiente y que debe reforzarse la cultura cívica y jurídica en los jóvenes y la población en general, no solo sobre aspectos relacionados con sus derechos. Para ellos se impone, en primer término y con urgencia, una revisión de los planes de estudio de los niveles de enseñanza a fin de incorporar (o reforzar ampliamente) los elementos del sistema de enseñanza-aprendizaje del ordenamiento jurídico cubano. Según estos aún no se ha alcanzado el grado óptimo de preparación de las nuevas

generaciones ni de la población en general en el ejercicio de sus derechos constitucionales, como ciudadanos en un Estado socialista. (2009, p. 105).

Por otra parte opinan que debe partirse de la necesidad de un expreso interés estatal a través de la creación de una estrategia multidireccional, con el objetivo de enseñar a los ciudadanos cuáles son sus derechos y los mecanismos institucionales diseñados para ejercerlos. (Alfonso, et al. 2009, p. 105).

Fernández Rey y Fernández Sera (2010) defienden la necesidad de priorizar la formación ciudadana de los estudiantes de carreras pedagógicas para la Educación Técnica y Profesional en condiciones de universalización de la Educación Superior Pedagógica

A consideración de Calderius y Martínez (2012), las estrategias diseñadas para la formación ciudadana y jurídica en las universidades privilegian lo profesional en detrimento de la preparación para problematizar la realidad social, optar, asociarse y movilizarse en función del cumplimiento de las misiones ciudadanas más trascendentes; y, por otra parte, están afectadas a veces por la improvisación, el formalismo y el esquematismo, por lo cual no promueven eficazmente la autonomía y el protagonismo ciudadano de los estudiantes en la actividad sociopolítica.

La importancia del establecimiento pleno de relaciones escuela-familia-comunidad, constituyen una condicionante de la Educación Jurídica desde la formación de valores, por la existencia de una comunidad que no es solo familiar, escolar o laboral, sino que es también comunidad política; lo que implica un accionar como ciudadanos responsables, dignos, virtuosos y patriotas.

Pérez (2012) es partidaria de un nuevo punto de vista pedagógico de la educación jurídica; que la conciba como un proceso sistémico y ascendente e imbrique lo académico y lo laboral, combinado con los métodos problémicos en los estudiantes. Seguidora de esta idea lo es Díaz (2012) quien también se aparta de los modelos tradicionales y propone una nueva concepción pedagógica a partir de las potencialidades que brindan los contenidos históricos del Derecho en el currículo base. Aunque ambas propuestas son para estudiantes de la carrera de Derecho brindan reflexiones que pueden implementarse en otros perfiles universitarios.

Bicet-Dorzón (2012) sustenta que Cuba está profundamente necesitada de fomentar una cultura jurídica sobre el Derecho del deporte, a fin de servir de sostén a la

formación de otros valores compartidos; y considera que deben introducirse en la planificación y organización del proceso docente educativo los aspectos relacionados con los derechos, y en especial el derecho al deporte.

Por su parte, los investigadores Berdel y Quesada (2013) son seguidores de apreciar el Derecho como un fenómeno cultural, y no como un conjunto de prescripciones o reglas de conducta particulares; por lo tanto brindan una especial significación a la lectura en la formación de una cultura jurídica. Para ellos, educar jurídicamente mediante la lectura significa proporcionar al escolar la posibilidad de que al leer pueda acceder a los medios necesarios para mejorar su comportamiento en la sociedad y ejercer un mayor control sobre sí mismo.

Aunque González (2013) limita sus reflexiones al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Civil, apunta que la educación jurídica debe ser desarrolladora, marcada por el trabajo en colaboración. Esto presupone un proceso no solo de carácter bilateral, sino multilateral; pues se debe tener en cuenta la participación de “terceros” que contribuyan a la construcción y reconstrucción de conocimientos en el sujeto aprendiz, favoreciendo el desarrollo de la personalidad en correspondencia con las exigencias sociales contemporáneas.

Para Forestal y García (2014) formar para la ciudadanía es un trabajo en equipo, no exclusivamente de la escuela o de la familia. Apunta que se debe enseñar a ser buenos ciudadanos mediante el currículo oculto, mensajes subliminales, a través del diálogo, en el respeto al otro, a sus puntos de vista, opiniones, incluso de su forma de actuar y de pensar sin que implique hacer lo que se tolera, paternalismo o actitudes guiadas por antivalores.

Mientras Sánchez, Laguna y Chen-Rodríguez (2014) sostienen que la educación jurídica es un componente de la formación integral de los futuros profesores, al prepararlos con conocimientos científicos para comprender el sistema de leyes y normativas generales para todos los sectores y las específicas de cada sector en lo económico, laboral y social. Estos autores sustentan que la educación jurídica está caracterizada por la enseñanza de diferentes materias como Derecho Constitucional, Civil, Mercantil, Penal, Tributario, Laboral, que proveerán a los estudiantes de los conocimientos jurídicos básicos.

Para Ávila existe una unidad dialéctica entre el proceso de formación ciudadana y el desarrollo de la personalidad, desde la comprensión de la finalidad de la educación

cubana: “en la sociedad cubana actual, el concepto de ciudadano abarca proyecto de vida, sentido de la vida, de la felicidad, identidad nacional, pertenencia a la comunidad donde se vive y se interactúa a partir de determinados deberes y derechos” (2014, p. 25).

Rodríguez (2014) expone que la formación de una cultura de paz y la defensa de los derechos humanos deben ser contenidos esenciales en la educación de la personalidad de las nuevas generaciones; por lo cual es necesaria su manifestación en todas las esferas de sus vidas y contextos de actuación. De esa manera, se da respuesta a la necesidad social de formar una generación de acuerdo con las exigencias de su época. No obstante, sostiene que para que se materialice el derecho humano a vivir en paz, para el logro de una convivencia pacífica es necesario que las personas conozcan los derechos humanos, y exijan que se cumplan y respeten los de los demás. Para ello es necesario educar jurídicamente a las nuevas generaciones; por lo tanto el logro de una cultura de paz pasa por el fortalecimiento de la educación jurídica, procesos estos que se complementan uno al otro.

Cabrera y Diéguez (2015) expresan que aún existen insuficientes referentes teóricos y metodológicos que abordan el estudio del proceso formativo social y jurídico de los estudiantes universitarios desde una dinámica que conduzca a un tratamiento didáctico-metodológico. Para las autoras el proceso de formación socio-jurídico de los estudiantes universitarios se identifica con la sucesión de procesos internos formativos que se encaminan a la profundización de la ética profesional y la cultura jurídica.

Garbey (2015) sostiene que los profesionales de la educación requieren una superación permanente respecto del conocimiento jurídico. Señala, además, que prevalece la espontaneidad en el accionar pedagógico ante el uso de procedimientos legales; que es insuficiente la sistematización de los elementos teóricos y prácticos esenciales asociados a la formación de la cultura jurídica. Considera, además, el limitado dominio y utilización de metodologías y métodos adecuados para el tratamiento de la cultura jurídica dentro de la labor educativa del docente. Las carencias de materiales bibliográficos con enfoques integrales para el desarrollo de la labor jurídica preventiva, impacta de manera significativa en la orientación educativa que desarrollan los docentes. Y la limitada sistematización de

la justicia pedagógica en la práctica cotidiana de los docentes, repercute en el tratamiento y canalización inadecuados de los asuntos normativos del proceso.

Para Garbey (2015) el tratamiento científico de lo jurídico debe trascender las perspectivas sociales, y connotarse desde visiones de análisis más integradoras; lo cual conduce a un replanteamiento, desde lo educativo, de los mecanismos y vías para solucionar las insuficiencias que se manifiestan en el desarrollo de la formación de la cultura jurídica. De ahí la necesidad, para las Ciencias Pedagógicas, de investigar nuevos constructos teóricos que permitan precisar este proceso a partir de potenciar la labor que ejercen los profesionales de la educación dentro de la sociedad cubana.

Para García, Torres y González (2015) constituye una necesidad actual de la Educación aprovechar las ventajas de las Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC) para el desarrollo de los conocimientos en la formación cívico-jurídico. Para ello el profesor debe identificar las potencialidades educativas de la TIC y la utilización de material audiovisual seleccionado de modo que se conjuguen lo cognitivo y lo axiológico.

Teniendo en cuenta las potencialidades que brindan las materias de Historia, Ortega, Guillot y Morera (2016) opinan que la asignatura de Historia de Cuba permite que el estudiante desarrolle su conciencia jurídica a través del estudio de todo el proceso constitucional cubano a partir de lo que se logró en cada constitución cubana. Facilita, además, que el estudiante pueda participar a través de narraciones, anécdotas y otras vías en los hechos históricos más significativos; así como en los momentos constitucionales o políticos de la nación.

Por otro lado, Orellana y Acosta (2016) argumentan la labor del profesor tutor en la educación jurídica en la residencia estudiantil universitaria; al hacer énfasis en el conocimiento y acatamiento a determinadas normas de comportamientos en los cuartos, baños comunes, salas de estar o televisión; el respeto a las pertenencias de los compañeros, el respeto al descanso ajeno, al silencio a partir de determinadas horas de la noche, entre otras.

A partir del análisis realizado se pueden enmarcar, entre los autores revisados y citados, los siguientes:

Criterios afines

1. Significación del papel de la educación jurídica en la formación de un

ciudadano acorde con el contexto actual.

2. Concientización en la búsqueda de métodos, alternativas y herramientas más transformadoras y de avanzadas en el proceso de formación jurídica.
3. Significación de la Pedagogía y la Didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de materias jurídicas.
4. Papel protagonista del educador en el proceso de la educación jurídica.
5. Necesidad de que el estudiante asuma un papel más activo en el proceso de formación de su cultura política.

Criterios discordantes:

6. Pluralidad de términos al referirse a la educación jurídica. Extensión y límites, a partir de criterios profesionalistas, de los elementos que la integran.
7. Dispersión epistemológica al entender a la educación jurídica como proceso o resultado, y no verla en su doble dimensión.
8. Restricción o ampliación de los sujetos destinatarios de la educación jurídica.
9. Imprecisión de las fronteras entre educación ciudadana y educación jurídica, y las relaciones que se establecen entre ambas.

CONCLUSIONES

En las primeras décadas del siglo XXI se han entronizado, dentro de las Ciencias Sociales, y en particular en la Pedagogía y la Didáctica, varios enfoques que sustentan la necesidad de un cambio de paradigma en la investigación y educación jurídicas.

Independientemente de las particularidades de las ciencias específicas y las diferencias en los enfoques y métodos de investigación, diversos autores respaldan la tesis de una transformación de la educación jurídica, que la conciba como un proceso dinámico, crítico, renovador, ajustado a las exigencias actuales, y con un papel cada vez más activo por parte de los sujetos receptores de la construcción del conocimiento jurídico.

Los referentes teóricos-metodológicos asumidos permitieron representar el deber ser del proceso de la educación jurídica en el contexto de la formación inicial de los estudiantes universitarios, y en particular de los que estudian una carrera de perfil pedagógico en Cuba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, N. J. S. (2013). Experiencia jurídica... experiencia de aprendizaje: algunos acercamientos pedagógicos para generar aprendizajes significativos en derecho. *Meritum, revista de Direito da Universidade FUMEC*, 8(2), 441-468. Recuperado de <http://www.fumec.br/revistas/meritum/article/view/2175>
- Alfonso, M., Bodes Torres, J., Ferrari Yaunner, M. & Torres, A. (2009). Prácticas de los derechos humanos: un simposio cubano. *Temas*, (59), 95-105.
- Anjos, M. F. (2011). Religar y Humanizar la Educación Jurídica. *Visión Docente Con-Ciencia*, X (60), 16- 29. Recuperado de http://t.ceuarkos.com/Vision_docente/religar60.pdf
- Altavaz-Ávila, A. (2014). La formación ciudadana y el desarrollo de la personalidad. *Varona*, (59), 23-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636905005>
- Ayllón Díaz-González J. M. (2010). El uso de las plataformas de enseñanza virtual para impartir asignaturas jurídicas. *REJIE* (1), 49-60. Recuperado de http://www.eumed.net/rev/rejie/01/pdf/49-60_jmadg.pdf
- Berdeal Vega, I. J., Quesada Cabrera, R. D., & Berdeal Vega, J. I. (2013). La lectura de los textos jurídicos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. *Conrado*, 9 (39), 74-84. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/107>
- Bicet-Dorzón, O. (2012) La enseñanza de Derecho del Deporte en la formación del profesional. *OLIMPIA*, IX (32), 53-62. Recuperado de <http://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/8>
- Cabrera Cabrera, X. & Diéguez Batista, R. (2015). La formación educativa socio-jurídica para estudiantes universitarios. *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, 20 (3), 769-777. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00769.pdf>
- Calderius Fernández, M. & Martínez Sánchez, N. (2012). Consideraciones del proceso de formación ciudadana del estudiante universitario. La singularidad de su dinámica desde la actividad sociopolítica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3 (III), 139-158. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/view/146/105>
- Carrillo García, J. & Pavó Acosta, R. (2007). Un punto de vista sobre las investigaciones jurídicas en Cuba. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*,

37 (107), 409- 439. Recuperado de

<https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/5479/5082>.

Courtis, Ch. (2003). Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano: apuntes acerca de un debate necesario. En M. García Villegas & C. A. Rodríguez, (Eds.), *Derecho y sociedad en América Latina: Un debate sobre los estudios jurídicos críticos* (pp. 75- 92). Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos Ltda.

Díaz Domínguez, T. C. (2012). Una concepción pedagógica para la formación histórica de los estudiantes de Derecho: sistematización, integración y profesionalización en el currículo. *Pedagogía Universitaria*, XVII (2), 101-118.

Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/21/21>

Espinoza Silva, F. (2009). Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1), 31-74. Recuperado de

<http://www.globethics.net/web/1447083/journal->

[articles?p_auth=AJEf4gCv&p_p_id=generic_search_list_portlet_WAR_digitallibraryspring25portlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-](http://www.globethics.net/web/1447083/journal-articles?p_auth=AJEf4gCv&p_p_id=generic_search_list_portlet_WAR_digitallibraryspring25portlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-)

[2&p_p_col_count=1&generic_search_list_portlet_WAR_digitallibraryspring25portlet_a](http://www.globethics.net/web/1447083/journal-articles?p_auth=AJEf4gCv&p_p_id=generic_search_list_portlet_WAR_digitallibraryspring25portlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&generic_search_list_portlet_WAR_digitallibraryspring25portlet_action=select&function=showMetadata&selectedDocId=globethics:4044413)

[ction=select&function=showMetadata&selectedDocId=globethics:4044413](http://www.globethics.net/web/1447083/journal-articles?p_auth=AJEf4gCv&p_p_id=generic_search_list_portlet_WAR_digitallibraryspring25portlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&generic_search_list_portlet_WAR_digitallibraryspring25portlet_action=select&function=showMetadata&selectedDocId=globethics:4044413) Fernández Rey, A. A. & Fernández Sera, A. (2010). La formación ciudadana de los docentes en formación inicial: una prioridad de la universalización de la educación superior pedagógica. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(17). Recuperado de

<http://www.eumed.net/rev/ced/17/frfs2.htm>

Forestal Camejo, A. V. & García González, E. (2014). Desafíos de la sociedad actual en la formación de la educación ciudadana como política del Partido. *EduSol*, 14 (47), 1-10. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5678369.pdf>

Garbey Árias, D. (2015). La cultura jurídica en el profesional de la educación. *Maestro y Sociedad*, 13 (1), 31-41. Recuperado de

<http://www.revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/999/1146>

García Meneses, G. R., Torres Aquino, D. E. & González Jiménez, I. M. (2015). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Cívica para la formación cívico-jurídica desde el empleo de Tecnologías de la información y las comunicaciones*. Conferencia Científico Metodológica Universidad Sancti Spíritus, junio. Recuperado

de

<http://www.biblioteca.uniss.edu.cu/sites/default/files/CD/.../doc/.../8Gonzalo%20García.pdf>

González Galván, J. A. (2013). Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes. *Boletín mexicano de Derecho Comparado*, 46(137). Recuperado de

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0041863313711414>

González Meneses, V., Boullosa Torrecilla, A. M. & Álvarez Alonso, D. (2013). Consideraciones teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior del Derecho Civil. *Pedagogía y Sociedad*, 16 (36), 1-9. Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/259/191>

Gordon, R. W. (2002). *Distintos Modelos de Educación Jurídica y las Condiciones Sociales en las que se Apoyan*. SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política). Recuperado de

http://digitalcommons.law.yale.edu/yls_sela/6

Gutiérrez Álvarez, J. M. (2007). *El lenguaje jurídico: estudio y propuesta didáctica*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Barcelona, España y Freie Universität Berlin. Alemania. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr...a13f.../2010-bv-11-11gutierrez-alvarez-pdf.pdf>

Hernández Dávila, H., Oriol Muñoz, R. M. & Torres Verdugo, M. A. (2015). Vocabulario Controlado. *Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE)*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación & Coordinación de Bancos de Información.

Larrauri Torroella, R. (2006). La educación jurídica, como campo de investigación desde una conceptualización epistemológica. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (3), 61-96. Recuperado de http://universitas.idhbc.es/n03/03-05_larrauri.pdf

Magendzo, A (2002). *Derechos humanos y currículum escolar*. XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, Costa Rica. Recuperado de https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/XX-2002-Educacion_en_DDHH/Magendzo.pdf

Orellana, E. E. & Acosta Rodríguez, Y. (2016) *La labor del tutor para la educación jurídica en la Residencia Estudiantil Universitaria*. Recuperado de <http://m.monografias.com/trabajos75/labor-tutor-educacion-juridica-universitaria/labor-tutor-educacion-juridica-universitaria.shtml>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2017). *Tesaurus de la Unesco*. Disponible en <http://vocabularyes.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

Ortega Pérez, M., Guillot Pérez, H. & Morera Cruz, E. (2016). *Contribución de la Historia de Cuba para la formación ciudadana de los estudiantes*. Ponencia presentada en II Conferencia Científico-Metodológica, UNISS, Sancti Spíritus, Cuba. Recuperado de <http://biblioteca.uniss.edu.cu/sites/default/files/CD/.../c1/c1-15.pdf>

Peñate Leiva, A. I. (2012). La educación en derechos humanos: una alternativa en la formación jurídica de infantes y adolescentes cubanos. *Estudio*, 4-17. Recuperado de <https://futurocubano.wordpress.com/.../educacion-en-derechos-humanos-asignatura>

Pérez Hernández, L. (2008) El derecho entre la educación cívica y la ética, cuestión de presente. *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C.*, (21), 206-221. Recuperado de <https://revistaius.com/index.php/ius/article/view/257>

Pérez Perdomo, R. (2016). Reformar la educación jurídica ¿tarea para Sísifo? *Revista Pedagogía y Didáctica Del Derecho*, 1(3), 3-27. Recuperado de <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/41911>

Pérez Véliz, A (2012). Una concepción pedagógica para la formación histórica de los estudiantes de Derecho: Sistematización, integración y profesionalización en el currículo. *Pedagogía Universitaria*, XVII (2), 101-118. Recuperado de www.cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/21/0

Quintero Quintero, M. L., Duque Quintero, D. A. & Duque Quintero, S. P. (2016). La popularización del Derecho en la educación jurídica. *Advocatus*, 13 (26), 59- 75. Recuperado de

<http://www.unilibrebaq.edu.co/ojsinvestigacion/index.php/advocatus/article/view/663>

Quiroz Posada, R. E. & Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 123-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214007>

Rivera Ayala, L. A. (2014) Relación epistemológica entre Pedagogía, Didáctica y Derecho. *Revista de Educación y Derecho*, (9), 1-18. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/10198>

Robles Vázquez, J. (2015). *Educación jurídica y constructivismo educativo*. México: Universidad Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3983/40.pdf>

Rodríguez Grez, P. (2015). *Desafíos en la metodología de la enseñanza jurídica: método tradicional versus modelo por competencias*. Recuperado de <http://derecho.udd.cl/derecho-santiago/2014/01/24/desafios-en-la-metodologia-de-la-ensenanza-juridica-metodo-tradicional-versus-modelo-por-competencias>

Rodríguez Picornell, Z. (2014). La educación para la paz y los derechos humanos en Cuba, consideraciones teóricas. *Graffylia*, (18), 169- 179. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/927/014.pdf

Sáez Palmero, A. (2001). *Historia de la Educación Cívica en Cuba*. (Tesis de doctorado inédita). Camagüey, Cuba.

Sánchez Arencibia, A., Alejandro Laguna-Cruz, J., & Chen-Rodríguez J. (2014). *Un acercamiento a la educación jurídica y la cultura tributaria en docentes en formación*. *Luz*, XIII (4), 61-71. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/294729211_Un_acercamiento_a_la_educacion_juridica_y_la_cultura_tributaria_en_docentes_en_formacion

Sierra Socorro, J. (2004). *La Educación Jurídica. Propuesta de un sistema de trabajo teórico y metodológico para la formación inicial y permanente de maestros primarios*. (Tesis de doctorado inédita). Pinar del Río, Cuba.

Schoonewolff, P. A. B. (2015). La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador. *Revista Justicia*, 20(27), 167-184. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/812>

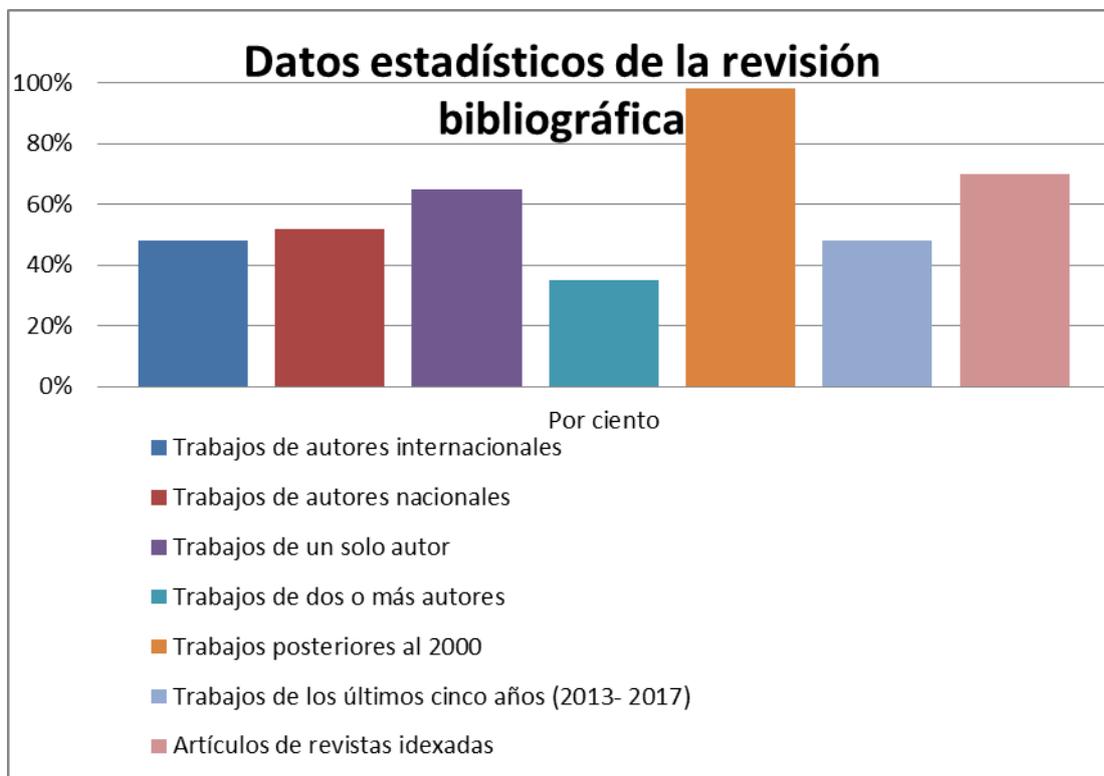
Witker, J. (1995). *Investigación Jurídica*. Mc Graw Hill: México.

ANEXOS

Tabla 1. Datos estadísticos de la revisión bibliográfica

Aspectos	Cantidad	Por ciento
Total de trabajos revisados	40	100 %
Trabajos de autores internacionales	19	48 %
Trabajos de autores nacionales	21	52 %
Trabajos de un solo autor	26	65 %
Trabajos de dos o más autores	14	35 %
Trabajos posteriores al 2000	39	98 %
Trabajos de los últimos cinco años (2013- 2017)	19	48 %
Artículos de revistas	28	70 %
Revistas internacionales	15	54 %
Revistas nacionales	13	46 %
Trabajos conferencias, cursos, capítulos de libros, libros, y otros	12	30 %

Gráfico 1.



Fuente: elaboración propia.

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES/AS

I. Lineamientos para presentar el manuscrito

Formato. Tamaño carta, interlineado a espacio y medio, tamaño de letra 12 puntos, letra Arial, en páginas numeradas consecutivamente, en el programa Word de Windows, Word de Mac o cualquier otro compatible.

Redacción adecuada. El texto debe respetar los requerimientos de redacción, ortografía y gramática del idioma español. Si el autor, autora o colectivo de autores tienen limitaciones al respecto, se recomienda consultar con una persona experta, antes de enviar el artículo al proceso de revisión de la revista.

El tiempo verbal. Se recomienda para estudios de carácter cuantitativo y mixto redactar de manera impersonal con “se”. En ambos casos se debe usar la tercera persona del singular. No se debe usar el plural de modestia.

Uso de lenguaje inclusivo. Para ello es preciso respetar y atender las normas del lenguaje no discriminatorio tanto verbal como gráfico (género, edad, raza, etnia, nacionalidad, preferencia sexual, credo político, religioso, discapacidades).

Recomendaciones generales

Los artículos deberán tener una extensión de 25 cuartillas como máximo y 15 como mínimo.

El título debe presentarse en español y en inglés, no exceder de 15 palabras y en mayúscula.

El artículo estará encabezado por el título, autores (títulos científicos y académicos que poseen, nombres y dos apellidos, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia, país así como el e-mail a través del cual se les puede contactar. Deben aparecer como autores aquellos que han hecho una contribución intelectual sustancial y asuman la responsabilidad del contenido del artículo (no debe exceder de 3 autores). El autor principal debe anotar los siguientes datos: números de teléfono, fax, dirección electrónica y apartado postal. Además, debe acompañarse de un currículum académico.

Currículum académico

Los(as) autores(as) deben entregar un breve currículum académico, redactado en forma de párrafo. En este debe indicar nombres y dos apellidos (títulos científicos y

académicos que poseen, (comenzando por el autor principal), categoría docente, centro de procedencia (este dato es importante para anotar la filiación del autor/a, parámetro de calidad que exigen los índices internacionales, país, así como el e-mail a través del cual se les puede contactar el lugar actual de trabajo). Además debe indicar la investigación o proyectos a las que tributa su artículo. El currículum debe formar parte del correo electrónico en el que entregan el artículo.

Incluir un resumen en español y la traducción al inglés (abstract) de no más de 200 palabras, el cual debe ingresar revisado por un especialista en traducción. En el resumen debe indicarse el tipo de escrito que se está presentando.

Incluir las palabras clave del artículo y su correspondiente traducción al inglés (Keywords). Estas se construyen en palabras o frases nominales (sin verbo conjugado). Se recomienda usar de 3 a 6 palabras clave, separadas por punto y coma; en orden alfabético y normalizada con un tesoro (se sugiere el de la UNESCO).

Incluir, en pie de página, las notas aclaratorias en caso de necesitarlas. Deben ser breves y utilizadas para información adicional, para fortalecer la discusión, complementar o ampliar ideas importantes, para indicar los permisos de derechos de autor(a), entre otros usos. No deben emplearse para incluir referencias. Los números serán arábigos y se ordenarán consecutivamente.

Las citas, fuentes y referencias deberán ajustarse al formato APA (edición vigente). Los artículos o escritos cuyas citas, fuentes y referencias no cumplan con el Manual de APA, no se someterán a evaluación hasta que se atienda este requisito. Las referencias bibliográficas deben estar citadas desde el cuerpo del artículo e incluidas en esta lista; y deberán reflejar la actualidad mediante el 50% del asentamiento de los últimos cinco años. Además deben consultarse fuentes en diversos formatos, fundamentalmente revistas de impacto y lo publicado en la propia revista.

Es preciso atender en las referencias según indica APA: "(...) atención a la ortografía de los nombres propios y de las palabras en lenguas extranjeras, incluyendo los acentos u otros signos especiales, y al hecho de que estén completos los títulos, los años, los números de volumen y de las páginas de las revistas científicas. Los autores son responsables de toda la información de sus listas de referencias (...)" (APA, 2010, p.180).

Anotar, en las citas textuales o parafraseadas, la autoría correspondiente, para así respetar los derechos de autor (a) y evitar problemas de plagio.

Citar las fuentes de autoría propia (autocitarse) para evitar problemas de autoplagio.

El artículo será rechazado *ad portas*, si en la pre-revisión que realiza la revista, se detecta plagio o autoplagio.

En caso de que la detección de plagio o autoplagio se detecte cuando el artículo ya ha sido publicado, o que el artículo aparezca publicado en otra revista, este se retirará tanto de la revista como de todas las otras entidades donde se haya difundido (índices, bases de datos y otros).

Es preciso aportar los permisos firmados por el titular de los derechos en caso de incluir o adaptar tablas, figuras (fotografías, dibujos, pinturas, mapas) e instrumentos de recolección.